



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

MÁRCIO RONALD LOPES

**ALUNOS INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MARANHÃO: ENTRE OS
CAMINHOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRILHAS DE DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS**

IMPERATRIZ
2023

MÁRCIO RONALD LOPES

**ALUNOS INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MARANHÃO: ENTRE OS
CAMINHOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRILHAS DE DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Formação Docente em Práticas Educativas (FOPRED) ao
Centro de Ciências de Imperatriz, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Formação Docente em
Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva.

IMPERATRIZ
2023

MÁRCIO RONALD LOPES

**ALUNOS INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MARANHÃO: ENTRE OS
CAMINHOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRILHAS DE DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Formação Docente em Práticas Educativas (FOPRED) ao
Centro de Ciências de Imperatriz, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Formação Docente em
Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora _____

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Membro titular externo _____

Prof. Dr. Kleber Alberto de Sousa
Faculdade de Educação Santa Terezinha

Membro titular interno _____

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Membro suplente interno _____

Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Membro suplente externo _____

Profa. Dra Lilian Castelo Branco de Lima
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lopes, Marcio Ronald.

ALUNOS INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MARANHÃO:
ENTRE OS CAMINHOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRILHAS DE
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS / Marcio Ronald Lopes. - 2023.
118 f.

Orientador(a): Ilma Maria Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Alunos Indígenas. 2. Diálogos Interculturais. 3.
Políticas Afirmativas. 4. . 5. . I. Silva, Ilma Maria.
II. Título.

Aos povos indígenas que nos ensina e compartilha exemplos de respeito e solidariedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela perseverança que compõe a minha essência.

Aos meus pais, Sebastião Lopes e Geni de Lara Lopes, pela educação familiar me proporcionado e que norteia os meus passos.

Às minhas falhas antepassadas, que hoje me proporcionam enxergar o melhor caminho a seguir.

À minha querida irmã Aparecida de Lara Lopes Dias, que me acolheu em seu seio familiar e me proporciona diariamente aprendizados de como me construir um professor melhor.

Ao meu querido cunhado Godofredo Evangelista Dias, a quem eu respeito como um pai pela paciência enquanto me fortaleço socialmente.

À minha querida amiga e orientadora Professora Doutora Ilma Maria de Oliveira Silva, por enxergar em mim um futuro promissor.

Aos alunos indígenas, que me demonstram diariamente que o conhecimento, seja aquela da aldeia ou da cidade, está para todos e exige respeito.

Aos meus queridos demais irmãos, sobrinhos e sobrinhas que no futuro segurarão em suas mãos um pouquinho de mim que contém nessa dissertação.

Aos povos indígenas, pela esperança viva a longos milhares de anos.

Ao PPG FOPRED, por me oportunizar a conquista de um título de Mestre em Educação.

Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.

Paulo Freire

RESUMO

Nome do autor: Márcio Ronald Lopes

Título do trabalho: Alunos indígenas da educação superior do maranhão: entre os caminhos de ações afirmativas e trilhas de diálogos interculturais

Linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares

Resistir para existir foi e é o lema dos povos indígenas. Assim, as lutas pelos seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs, de culturas específicas e diferenciadas, fazem parte da legislação brasileira. Entre esses direitos destacamos a garantia da educação em todos os níveis de ensino, respeitando os processos próprios de aprendizagem de cada povo. Esta pesquisa analisa os desafios do acesso e da permanência enfrentados por alunos indígenas na Educação Superior nas cidades de Imperatriz e Grajaú, no estado do Maranhão. A referida pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, por esta oportunizar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes em contextos específicos. Contribuíram com a pesquisa alunos indígenas da Universidade Federal do Maranhão – Imperatriz e Grajaú. Desta última participaram alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. A pesquisa também foi realizada na Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST. Utilizamos a entrevista como instrumento para analisar os desafios no acesso e na permanência dos alunos indígenas nas instituições supracitadas. A pesquisa apontou que as lutas travadas por povos indígenas de outros países da América do Sul, como Colômbia, Peru, México e Bolívia, para o exercício do direito à educação formal contribuíram no contexto histórico de políticas educacionais indígenas do Brasil. Os estudos durante a pesquisa apontaram que, embora a política de cotas para os indígenas exista, nem todas as IES do Brasil têm política que incluam alunos indígenas no acesso e na permanência nas Universidades. A pesquisa apontou que as IES pesquisadas possuem ações afirmativas voltadas ao apoio de alunos indígenas, seja nas fases de ingresso à graduação, em vestibulares e acompanhamento de editais, seja com apoios financeiro e pedagógico durante os períodos de curso. Por fim, foi destacada a existência de preconceito, discriminação e racismo enfrentados por alunos indígenas no ambiente acadêmico, bem como a maneira como eles lidam com essa realidade, buscando (re)construir e (re)significar suas identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Afirmativas. Alunos Indígenas. Diálogos Interculturais.

ABSTRACT

Author name: Márcio Ronald Lopes

Title of work: Indigenous students in higher education in Maranhão: between the paths of affirmative actions and paths of intercultural dialogue

Line of research: Pluriculturalism, Interculturality and Interdisciplinary Educational Practices

Resisting to exist was and is the motto of indigenous peoples. Thus, the struggles for their rights as citizens, from specific and differentiated cultures, are already part of Brazilian legislation. Among others, we highlight the guarantee of education at all levels of education, respecting the learning processes of each people. This research analyzes the access and retention challenges faced by indigenous students in Higher Education in the cities of Imperatriz and Grajaú, in the state of Maranhão. This research is based on a qualitative approach, as it provides an opportunity to understand the meanings attributed by participants in specific contexts. Indigenous students from the Federal University of Maranhão – Imperatriz and Grajaú contributed to the research. Students from the National Basic Education Teacher Training Plan – PARFOR participated in the latter. The research was also carried out at the Faculty of Education Santa Terezinha – FEST. We used the interview as an instrument to analyze the challenges in access and retention of indigenous students in the aforementioned institutions. The research pointed out that the struggles waged by indigenous peoples from other South American countries, such as Colombia, Peru, Mexico and Bolivia, to exercise their right to formal education contributed to the historical context of indigenous educational policies in Brazil. Studies during the research showed that, although the quota policy for indigenous people exists, not all HEIs in Brazil have a policy that includes indigenous students in accessing and remaining at Universities. The research showed that the HEIs surveyed have affirmative actions aimed at supporting indigenous students, whether in the stages of admission to graduation, entrance exams and monitoring of notices, or with financial and pedagogical support during the course periods. Finally, the existence of prejudice, discrimination and racism faced by indigenous students in the academic environment was highlighted, as well as the way they deal with this reality, seeking to (re)construct and (re)signify their identities.

KEYWORDS: Affirmative Policies. Indigenous Students. Intercultural Dialogues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Vista interna do campus Urbano Santos da UFMA.....	76
FIGURA 2: Vista externa do campus Bom Jesus da UFMA	76
FIGURA 3: Vista aérea da FEST.....	78
FIGURA 4: Vista externa do Parfor campus Grajaú da UFMA.....	79
FIGURA 5: Imagem do Podcast.....	103

LISTA DE SIGLAS

ABRES	Associação Brasileira de Estágios
AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAM	Campus Amajari
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCIM	Centro de Ciências de Imperatriz
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CEST	Centro de Estudos Superiores de Tefé
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CPAAP	Comissão Permanente de Ações Afirmativas na Pós-Graduação
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFRR	Instituto Federal de Roraima
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade e Demais orientações sexuais e identidades de gênero
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAN	Programa de Reserva de Vagas
PROEIB Andes	Programa de Formación em Educación Bilingüe para los Países andinos
PROINICIAR	Programa de Iniciação Acadêmica
PROLIND	Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSE	Processo Seletivo Especial
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Indígena
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFGInclui	Universidade Federal de Goiás Incluir
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objeto e objetivos da pesquisa.....	22
1.2 Procedimentos teóricos metodológicos: um caminho e muitas contribuições	22
1.3 Estrutura da Dissertação.....	36
2 INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: HISTÓRIA CONSTRUÍDA POR VÁRIOS TONS	38
2.1 Dominações interétnicas na América Latina.....	39
2.2 Política de ações afirmativas: reivindicações dos povos indígenas.....	50
3 ALUNOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: LUTAS, CONQUISTAS E TRANSITORIEDADE.....	59
3.1 Implantação da política e dos processos seletivos para ingresso de indígenas na educação superior	60
3.2 Programas de apoio ao acesso e permanência na educação superior para alunos indígenas.....	66
4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS ALUNOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	70
5 PRODUTO: RESILIÊNCIACAST	96
6 CONCLUSÃO	98

1 INTRODUÇÃO

A educação superior indígena tem sido uma questão amplamente discutida no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito dos povos originários à educação escolar em todos os níveis e modalidades. Essa demanda por acesso à universidade tem sido impulsionada pelas próprias reivindicações dos indígenas, que buscam superar as desigualdades educacionais e conquistar espaços de protagonismo na sociedade. Essa visibilidade tem como cenário as políticas educacionais favoráveis às ações afirmativas e ao combate da desigualdade educativa da educação superior.

Analisar desafios de acesso e permanência enfrentados por alunos indígenas na educação superior nas cidades de Imperatriz e Grajaú, no estado do Maranhão é o objetivo desta dissertação de Mestrado. Este trabalho, fundamentado no referido objetivo tem me proporcionado encontros pedagógicos e culturais enriquecidos de teorias e diálogos sobre os desafios que o ambiente acadêmico já apresenta, os quais podem se mostrar muito maiores aos alunos pertencentes a grupos marginalizados, entre estes os indígenas.

Sou natural da cidade de Registro, interior de São Paulo, e venho de uma família composta por onze filhos. Cresci em meio a uma visão preconceituosa e as identificações pejorativas que surgiram do colonialismo em relação aos povos indígenas. Na escola, eles eram retratados em livros de histórias como canibais, selvagens violentos ou pessoas do passado destinadas a desaparecerem da sociedade. Essas visões se tornaram parte de minhas memórias.

Durante minha trajetória educacional, tanto na educação básica quanto na vida acadêmica, nunca tive a oportunidade de conviver com alunos indígenas nesses espaços. Infelizmente, o estranhamento em relação aos indígenas ainda é uma realidade presente. Essa situação é resultado de mais de cinco séculos de negação e marginalização desses povos, que foram historicamente excluídos como sujeitos de direitos. No entanto, a presença atual de indígenas em salas de aula contribui para desconstruir concepções estereotipadas e ultrapassadas sobre eles.

Durante o bacharelado no curso de Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul, na cidade de São Paulo, por diversas vezes sofri preconceitos e senti o quão difícil é ser você mesmo. As lembranças desses momentos, marcados pelo espanto e desprezo dos meus colegas, tanto homens quanto mulheres, ainda permanecem vivas em minha memória. Superar essas adversidades foi o meu maior desafio na busca pela conquista do meu diploma.

Ainda recordo da rapidez com que os grupos eram formados em sala de aula, sem que eu tivesse a chance e o tempo de me oferecer para sua composição. Não foram poucas as vezes

que tive que me reunir com pessoas que também eram excluídas do restante da sala. Os olhares de desdém e os risos mal disfarçados eram constantes, dentro e fora da sala de aula. A vontade de desistir da graduação crescia dentro de mim. No entanto, resisti, resisti, pois era a única opção para continuar lutando os meus direitos enquanto ser humano.

Sempre ouvi, e às vezes ainda ouço, que o processo de aprendizado demanda um esforço maior por parte dos alunos do que do professor. Concordo, até certo ponto. Substituiria as palavras “aluno” e “professor” por um conceito mais plural – “alunos” e “professores”. Acredito que, quando os seres humanos estão isolados socialmente, enfrentam mais dificuldades para construir uma aprendizagem significativa.

Durante minha graduação em Direito, na universidade que frequentei, percebi uma lacuna preocupante em relação aos estudos sobre os povos indígenas. Apesar de a instituição ter uma boa pontuação no curso, não havia disciplinas específicas voltadas para compreender e valorizar a cultura e os direitos dos povos originários. Como já relatei, durante toda minha vivência, seja antes ou durante a graduação, nunca tive a oportunidade de ver um indígena em sala de aula, o que evidencia a falta de inclusão desses povos em espaços considerados elitizados. O meu encontro com indígenas se limitava às calçadas. Essa situação me fez refletir sobre a importância de promover uma educação mais inclusiva e plural, que valorize a diversidade e respeite os direitos de todos os cidadãos.

Mudei-me para a cidade de Imperatriz, onde exerço a advocacia e atuo como professor na Faculdade Santa Terezinha - FEST. Leciono há cinco anos e, nesse mesmo período, acompanho o processo de permanência de alunos indígenas krikati na educação superior. Nessa vivência, é possível reviver toda a minha trajetória estudantil e me coloco no lugar de cada aluno indígena, diante das dificuldades em conviver com a diversidade cultural. Além disso, no presente momento, é possível constatar que os indígenas não são aceitos em sala de aula com suas especificidades: cultura, língua e formas de viver e pensar o mundo.

Como professor da referida instituição, fui me aproximando do povo indígena Krikati a partir do “Projeto de Formação Continuada para professores indígenas krikati”, que vem sendo desenvolvido desde 2008 e possibilita o ingresso e a permanência de alunos indígenas nos cursos oferecidos pela Fest. A concessão de Bolsas Responsabilidade Social aos alunos indígenas busca promover a execução de políticas afirmativas que englobam ações de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos povos que compõem a população brasileira.

Em particular, as diversas visitas feitas ao Território Indígena Krikati e a outros povos indígenas me permitiram descobrir os desafios enfrentados por muitos jovens indígenas para

cursar a educação superior. Foi, então, a partir desse fator, somado aos estranhamentos e dificuldades que meus alunos não indígenas demonstraram ao conviver com pessoas de culturas diferentes, que surgiu o desejo de pesquisar os desafios do acesso e da permanência enfrentados pelos alunos indígenas na educação superior.

Durante uma atividade de pesquisa sobre “indígena no espaço universitário” realizada na disciplina Leitura e Produção Textual com meus alunos não indígenas, foi possível constatar que as escolas de educação básica e a própria sociedade possuem uma visão colonial do indígena. Entre algumas falas, destaco aquelas que representam o atraso da sociedade que se considera civilizada: “Professor, eles falam bem o português! Eu não sabia nada sobre a cultura deles! Eu não percebia o quanto nós, ‘brancos’, os isolamos quando estão entre nós” (JOÃO, entrevista realizada na Fest, 2019)¹. Ou aquelas que se dizem interculturais: “Professor, eu percebo que eles mesmos se isolam e se excluem dos brancos! O indígena que eu entrevistei tem o celular melhor do que o meu, como é possível? Eles não conseguem acompanhar nosso ritmo em sala de aula, professor! (MARIA, entrevista realizada na Fest, 2020)².

Com o resultado da pesquisa em sala de aula, que apresentou concepções estereotipadas³, organizamos uma visita técnica ao Território Indígena Krikati, localizado nos municípios de Montes Altos e Sítio Novo, no sudoeste do estado do Maranhão, cujo objetivo dessa visita foi despertar a necessidade de viver, por meio desse encontro mais direto e pessoal, a diversidade cultural sem discriminações e comparações.

Nesse encontro, buscamos proporcionar aos alunos não indígenas o conhecimento da existência de uma escola para os anos iniciais do ensino fundamental e a história da representação de sua estrutura em forma circular. Além disso, destacamos o respeito dos indígenas mais jovens para com os mais idosos quando estes têm a palavra. Também enfatizamos que a distância e a cultura não impedem o desenvolvimento social e tecnológico de uma comunidade indígena. O povo Krikati, em especial, possui casas construídas de tijolos, uma escola que oferece educação básica, um posto de saúde e acesso à internet.

Na visão de José R. Bessa Freire (2022, p. 16), o não indígena ainda convive com ideias equivocadas sobre o indígena brasileiro, que precisam ser entendidas, não para oportunizar o conhecimento do “outro” ou “do diferente”, mas para conduzir reflexões sobre a própria

¹ Em 2019, as turmas de primeiro período dos cursos de Direito e de Psicologia da Fest, para avaliação na disciplina Leitura e Produção Textual, realizaram entrevistas com alunos indígenas da IES para elaboração de um artigo científico. A fim de manter o anonimato do entrevistador foi-lhe atribuído um nome fictício – João.

² Em 2020, a turma de primeiro período do curso de Pedagogia da Fest, para composição para avaliação de Leitura e Produção Textual, realizou entrevistas com alunos indígenas da IES para elaboração de um artigo científico. A fim de manter o anonimato da entrevistadora, foi-lhe atribuído um nome fictício – Maria.

³ Com alunos dos 1º períodos dos cursos de Psicologia e Direito.

sociedade em que vivemos. A ideia de que todos os indígenas pertencem a um só povo e a uma só língua e, portanto, compartilham da mesma crença, ou que suas culturas são atrasadas e primitivas congeladas, ainda se faz presente nas escolas e na sociedade em geral. Ainda há o equívoco que para ser indígena deve-se viver exclusivamente nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha. É possível entender que parte da população brasileira acredita que os indígenas são pessoas presas no período colonial. São equívocos ou ideias que cometemos em relação aos povos indígenas e a nós mesmos, que precisam ser discutidos, desconstruídos e descolonizados.

Após as experiências relatadas, tive a oportunidade de estar como professor da Fest, em uma sala de aula da qual tinha dois alunos indígenas krikati em meio a tantos outros não indígenas, o que me proporcionou uma imensurável experiência acadêmica e de vida. Foi neste encontro que pude constatar esses equívocos em reiteradas reações dos alunos não indígenas, sempre que um dos alunos indígenas se propunha a apresentar os trabalhos ou quando utilizavam alguma ferramenta tecnológica (celular ou notebook) em sala de aula. Os equívocos ficavam evidentes em comentários preconceituosos, especialmente quando questionavam sobre o uso do celular pelos indígenas.

Diante dos olhares de reprovação, em certo momento da aula, um aluno inquieto com sua carga de etnocentrismo perguntou ao aluno indígena: “na aldeia tem camelô?”⁴. Percebi naquele momento que a sala de aula exigia um olhar mais cuidadoso, pois as singularidades que se revelavam eram, na verdade, resquício de mentes colonizadas. Revisei o ementário da disciplina e replanejei minha ação didática para aquele período, de forma a atender, ou busca atender, um encontro intercultural que se apresentava em minhas aulas.

Para Candau (2016, p. 5), “[...] é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’. [...] Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes”. Para tanto, é preciso compreender a desvalorização e negação do reconhecimento das diferenças étnicas que existem em nossas salas de aula. Essa situação dificulta o processo de vivências interculturais em sala de aula.

As consequências dessas atitudes podem variar entre rejeição dos alunos a irem à escola e o surgimento de agressividade como forma de reação a um ato ou comportamento preconceituoso em relação ao aluno indígena. O sofrimento psicológico causado pelos preconceitos e o próprio desenvolvimento de comportamentos eurocêntricos e discriminatórios

⁴ Nome popular atribuído a um vendedor ambulante, comerciante de rua com banca improvisada. Faz parte da economia informal ou clandestina no Brasil.

entre alunos pertencentes a diferentes culturas, presentes em nossas salas de aulas, são frutos da ignorância de não sabermos quem somos, de onde viemos e quem faz parte da nossa história como nação brasileira.

Para construir um futuro mais justo e inclusivo, é fundamental que conheçamos e valorizemos nossas raízes e identidades culturais, entendendo o que fomos para melhor compreender o que seremos. A sala de aula da educação superior, pela sua função que transcende a formação profissional, desempenha um papel crucial na construção de um ser humano íntegro, livre de preconceitos e com profundo respeito ao próximo. Ela se torna um espaço privilegiado de encontros interculturais.

Aqui, abro um parêntese para resgatar a epígrafe por mim escolhida e que representa muito bem esse contexto. “[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...] Temos de saber o que fomos para saber o que seremos” (Paulo Freire, 1979, p. 33). A sala de aula da educação superior se configura como um ambiente propício para essa reflexão e construção de um ser humano comprometido com o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade. Esses elementos são essenciais para a construção de um futuro mais promissor e intercultural.

Embora as discussões sobre educação superior indígena tenham crescido significativamente, ainda enfrentamos desafios no que diz respeito ao acesso e à permanência de alunos indígenas em Instituições de Educação Superior (IES)⁵ de todo o país. Esses desafios de natureza pedagógica e financeira têm um impacto direto no desenvolvimento acadêmico e contribui para a perpetuação de equívocos na sociedade em geral, que ainda acredita que os indígenas não são capazes de se desenvolver intelectualmente.

Durante visitas às aldeias indígenas, testemunhei diálogos de alunos indígenas que conseguiram ingressar em IES, mas desistiram devido à falta de condições financeiras para se manterem durante o curso. Da mesma forma, ouvi relatos daqueles que continuam, mas que se sentem prejudicados pela falta de apoio financeiro para cobrir despesas como alimentação e aluguel de moradia durante suas permanências fora da aldeia para os estudos. A ausência do recurso financeiro é um dos fatores que contribuem para os alunos indígenas desistirem da educação superior. Mesmo quando há programas de bolsas de permanência, muitas vezes essas bolsas não são suficientes para cobrir todas as necessidades dos alunos indígenas que precisam se deslocar para as cidades onde estão localizadas as instituições de ensino.

⁵ Por força da Lei Nº 9.394/1996, a qual estabelece diretrizes e bases da educação nacional, quando no texto houver referência a uma etapa educacional, o termo utilizado será educação e não ensino. O conceito ensino se refere a fases da etapa de educação básica, por exemplo: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A presença de alunos universitários, não só indígenas, mas também pertencentes aos demais grupos marginalizados provoca uma discussão importante para a construção de uma universidade intercultural (Candau, 2000). A interculturalidade, que se apresenta como uma promessa de inclusão das diversidades culturais, pode ser vista também como uma porta que abre caminhos para que sujeitos colonizados, subalternizados e marginalizados dialoguem, interajam e convivam em suas autonomias societárias e identidades próprias.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10), a interculturalidade promove um “intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”. Nessa perspectiva, a inserção de indígenas nas universidades, além de promover uma (re)organização acadêmica, contribui para pesquisas culturais e projetos universitários. No entanto, ainda, existem grandes questões a serem enfrentadas pelas universidades. Além disso, segundo Walsh (2001), essas questões são de cunho epistemológico e indicam as dificuldades de produção de conhecimento num contexto intercultural que propõe a complementaridade e a proporcionalidade entre os saberes, conceitos, ideias, experiências e visões de mundo. Uma segunda questão é de ordem pedagógica e refere-se aos empecilhos de se construir o conhecimento a partir de lógicas epistemológicas diferentes e plurais.

Esses desafios se apresentam como fortalecedores de uma pedagogia que valorize a troca de conhecimentos por outras formas distintas daquelas que vemos traçadas pela educação colonialista, pois numa perspectiva intercultural é necessário a valorização de outras leituras e outras construções de conhecimento, tanto oral quanto pelo uso da escrita. Para Paulo Freire (2007), no processo de educar e de se educar, é necessário que o professor mantenha um espírito de abertura e disponibilidade para o novo, sabendo lidar com os riscos que este trará. Isso deve acontecer com mais naturalidade.

O “novo” na concepção de Freire (2007) poderia estar relacionado à aceitação de costumes, diferenças de culturas, raças, personalidades, línguas, entre outros, e o “velho” como formas discriminatórias e exclusivas⁶ em sala de aula. Essa troca do velho, do antigo ou do tradicional para o novo não pode ocorrer tão somente pelo surgimento de um novo – seu critério de recusa não pode ser apenas o cronológico. Essa rejeição a qualquer forma de discriminação que esteja conectada ao velho não implica, necessariamente, um pensar certo. Existem coisas novas problemáticas também como tradições violentas e preconceituosas ainda vivas e

⁶ No sentido de exclusão. Ato de privar ou excluir alguém de determinadas funções.

enraizadas em nossas escolas, como os preconceitos raciais que negam todos os esforços históricos pela construção de uma sociedade e de uma escola democrática.

De acordo com Green (1996), a educação formal muitas vezes acaba distanciando os conhecimentos tradicionais dos diversos grupos étnicos, incluindo os indígenas, mesmo que ela deva ser um instrumento de libertação e afirmação étnica, facilitando relações interculturais. Essa perspectiva é reforçada por Bergamaschi (2018) que traz uma autorreflexão sobre práticas pedagógicas das IES e seu papel social, a partir das narrativas e confissões de alunos indígenas.

Uma das narrativas que Bergamaschi (2018) apresenta é o desafio do aluno indígena quanto ao modelo temporal do calendário letivo das universidades. As frequências às aulas no modelo em que é imposto aos alunos indígenas acaba gerando um paradoxo: se o aluno indígena se submete ao calendário das aulas, afasta-se do modo de perceber e viver o tempo em sua cultura originária; se não frequenta as aulas cumprindo o calendário acadêmico, não consegue lograr êxito no curso. Essa problemática evidencia a necessidade de se repensar os modelos educacionais, levando em consideração a diversidade cultural e os diferentes modos de compreender o tempo.

Ações afirmativas buscam igualdades como forma de corrigir desigualdades raciais sofridas ao longo de anos. Para Piovesan (2002), medidas como essas devem primar pela manutenção da autonomia e a pluralidade de diversos povos presentes na educação superior, incluindo os povos indígenas, que possuem suas próprias pedagogias ou “pedagogia interna”. Isso implica reconhecer e valorizar os processos de aprendizagem que derivam do conhecimento das diferentes formas de organização social dos povos indígenas.

Para Freire (1987, p. 35), a educação é uma ferramenta de libertação e deve estar intrinsecamente ligada ao valor da autonomia. Ele enfatiza que a educação não é uma dádiva concedida pela classe dominante, mas uma ação do cidadão. O autor compara o processo educacional a um “parto doloroso, do nascimento de um novo homem, alguém que superou ou sofreu pela contradição opressores-oprimidos, mas que agora não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”.

Amaral (2010) coaduna com a ideia de que o conhecimento acadêmico produzido por alunos e pesquisadores indígenas na universidade é uma estratégia de afirmação cultural e política de grupos étnicos dos quais pertencem. Esse conhecimento pode ser utilizado para o desenvolvimento das comunidades indígenas. Nessa concepção Gersem Baniwa (2019, p.168) ressalta que é “uma forma dos povos indígenas se apropriarem das questões sociopolíticas não indígenas e que possam decidir quais são as melhores decisões para suas comunidades e povos”. No entanto, o ingresso e a permanência na educação superior ainda são desafiadores para os

alunos indígenas, exigindo que eles criem suas próprias estratégias para se firmarem nesse espaço universitário.

1.1 Objeto e objetivos da pesquisa

Com base nas vivências como professor de alunos indígenas e nas leituras sobre interculturalidade e diversidade cultural, surgiu a motivação para pesquisar sobre o acesso e permanência de alunos indígenas nos cursos superiores. O problema de pesquisa formulado foi: quais são os desafios enfrentados pelos alunos indígenas em relação ao acesso e à permanência nas instituições da educação superior nas cidades de Imperatriz e Grajaú? Diante desse problema, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar desafios de acesso e permanência enfrentados por alunos indígenas na educação superior nas cidades de Imperatriz e Grajaú, no estado do Maranhão.

A partir do objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: conhecer as contribuições históricas que influenciam as políticas educacionais indígenas; averiguar as políticas afirmativas implantadas pelas IES que contribuem para o acesso e a permanência dos indígenas na educação superior; analisar, a partir da perspectiva dos alunos indígenas, as dificuldades encontradas para o acesso e a permanência nas IES; criar um podcast que divulgará a problematização e visibilização dos desafios enfrentados pelos alunos indígenas na educação superior.

1.2 Procedimentos teóricos metodológicos: um caminho e muitas contribuições

Para subsidiar a pesquisa, dialogamos com os autores que abordam a inserção dos indígenas nos cursos da educação superior. Entre eles, destacam-se Gersem Baniwa (2019, 2013), Maria Aparecida Bergamaschi (2018), Catherine Walsh (2009) e Luiz Donisete Benzi Grupioni (2006). No que diz respeito às ações afirmativas, foram utilizados os estudos de Amélia Artes, Sandra Unbehaum e Valter Silvério (2016). Para compreender os conceitos de educação escolar indígena, foram consultados os trabalhos de Gersem Baniwa (2006, 2013).

Além disso, foram consideradas pesquisas sobre colonialidade e decolonialidad com base em estudos de Catharine Walsh (2009), Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008), Maria Aparecida Bergamashi (2008) e Peter Burke (2004).

Também foram analisadas produções acadêmicas de programas de pós-graduação em mestrado e doutorado que possuem objetivos relacionados à proposta desta pesquisa, as quais forneceram importantes contribuições para o estudo.

A dissertação intitulada “A evasão indígena no ensino superior: um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria” de autoria de Lúcia dos Santos (2016)⁷ tem como objetivo geral identificar as causas de evasão escolar dos alunos indígenas do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, localizada no Estado do Pará, na educação superior. Durante a pesquisa, a autora constatou que uma das principais causas da evasão era o choque cultural enfrentado pelos alunos indígenas ao ingressarem na educação superior, o que resultava em uma falta de interação com os alunos não indígenas. Como conclusão, a autora sugere algumas ações que poderiam contribuir para reduzir a falta de interação e, conseqüentemente, a evasão escolar dos alunos indígenas, tais como: relacionar os elementos da cultura indígena aos conteúdos ministrados nas universidades, oferecer cursos de adaptação no início de cada semestre e fornecer acompanhamento pedagógico ao longo dos cursos.

A pesquisa de Terezinha do Socorro Lira Pereira (2017)⁸, intitulada “Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectiva da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)”, buscou analisar o Processo Seletivo Especial (PSE) como uma política de ação afirmativa de acesso dos indígenas na UFOPA, no período de 2010 a 2015, e seu impacto para uma educação superior de qualidade para esses povos.

Através de uma pesquisa descritiva e exploratória, por meio de um estudo de caso microetnográfico, a autora realizou entrevistas com lideranças indígenas, gestores, professores e alunos indígenas da UFOPA, durante o período de pesquisa. Ao final do estudo, a pesquisa revelou que, embora o PSE possa ser considerado uma ação afirmativa da UFOPA, sua atenção se volta apenas para a fase de ingresso dos alunos indígenas na universidade, deixando a desejar em relação à permanência desses alunos nos períodos que compõem os cursos. Poucas ações têm sido efetivadas desde a criação da universidade nesse sentido.

⁷ SANTOS, Lúcia. A evasão indígena no ensino superior: um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação de Almeida Garrett (ESEAG) (Dissertação de Mestrado). Lisboa – Portugal – PO. 2016.

⁸ PEREIRA, Terezinha S. L. Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015). Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Educação (Dissertação de Mestrado). Santarém-PA. 2017.

A tese de doutorado de autoria de Michele Barcelos Doebber (2017)⁹, intitulada “Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência” foi realizada com intuito de compreender a experiência dos alunos indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e analisar as ações da instituição diante dessa presença. A autora utilizou uma abordagem etnográfica e colaborativa, por meio de conversas-entrevistas com os alunos indígenas.

A pesquisa revelou que a universidade ainda mantém práticas eurocêntricas de colonialidade nas dimensões do ser, do conhecimento e do poder, o que resulta em um processo de exclusão dentro de uma política que busca ser inclusiva. Além disso, foi identificado que o choque cultural enfrentado pelos alunos indígenas no ambiente universitário, ao se depararem com indivíduos de culturas diferentes das suas, muitas vezes, define sua permanência ou desistência na universidade.

No entanto, os alunos indígenas se apropriam do espaço acadêmico adquirem conhecimentos ocidentais, resistindo por meio da expressão de sua própria linguagem e do compromisso com suas comunidades. Isso demonstra a capacidade de resistência e resiliência desses alunos, que enfrentam desafios e superam obstáculos para buscar uma educação superior de qualidade e contribuir para o fortalecimento de suas comunidades indígenas.

Doebber (2017) conclui que a presença do aluno indígena nos cursos de graduação da UFRGS oferece à instituição a oportunidade de se autorrefletir sobre suas práticas pedagógicas e seu papel na sociedade. Ouvir atentamente, construir relações afetivas e estabelecer um diálogo equitativo com os indígenas, além de ter uma postura receptiva em relação aos conhecimentos originários, são ações essenciais no exercício da interculturalidade. Essas práticas podem resultar em um encontro frutífero tanto para os povos originários quanto para a própria universidade.

Na cidade Juiz de Fora, no estado de Roraima, o autor da obra “Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso”, Mateus Sena Lopes (2017)¹⁰, teve como interesse em suas pesquisas identificar o que levou os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do Instituto Federal de Roraima no Campus Amajari (IFRR/CAM) à evasão e fracasso escolar.

⁹ DOEBBER, Michele B. Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência. Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese de Doutorado). Porto Alegre-RS. 2017.

¹⁰ LOPES, Mateus S. Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora – MG. 2017.

A pesquisa teve como recorte temporal o período de 2008 a 2016 e utilizou entrevistas e questionários, demonstrando, ao final, que as causas da evasão e do fracasso escolar na instituição, por parte dos alunos indígenas, foram problemas com a logística do transporte, a falta de identificação com os cursos oferecidos, a jornada diária desgastante dos cursos, a dificuldade em acompanhar o ritmo dos cursos, os problemas de relacionamento com os professores e a reprovação. Lopes (2017) percebeu que, mesmo o IFRR/CAM tendo propostas inovadoras no sentido de aproximar os conteúdos da educação básica à educação profissional e superior, de forma a diminuir o acesso ao conhecimento em etapas, o que consequentemente acabava restringindo os integrantes de classes empobrecidas aos níveis mais altos da hierarquia educacional, portanto, mantendo um modelo pensado à luz do sistema capitalista, essas causas estariam relacionadas ao choque cultural entre alunos indígenas e não indígenas que o espaço universitário proporciona.

José Francisco Patrício Pereira (2018)¹¹, autor da dissertação “Formação superior do professor indígena: uma proposta intercultural” teve como objetivo analisar os desafios na implementação do curso de Pedagogia intercultural ofertado pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no município de São Paulo de Olivença-AM, e propor ações capazes de corrigir ou minimizar os entraves detectados.

Pereira (2018) se interessou pela temática devido sua aproximação com o programa, pois trabalhou como professor-colaborador do curso, o que possibilitou observar que alguns alunos indígenas estavam desistindo do curso. Ele pôde perceber, como hipótese, que a não compreensão da língua portuguesa era um fator causador dessa desistência, já que muitos alunos eram falantes apenas da língua materna.

Da dissertação de Filipe Frota de França (2018)¹², do estado do Amazonas, que buscou alcançar o objetivo de analisar a relação entre a política de ação afirmativa e a trajetória dos alunos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2005-2018, revelou-se que aos povos indígenas restou um lugar marginal na construção da nação brasileira. Diante dos preconceitos e discriminação que

¹¹ PEREIRA, José Francisco P. Formação superior do professor indígena: uma proposta intercultural. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora – MG. 2018.

¹² FRANÇA, Filipe F. As políticas de ações afirmativas e as trajetórias de alunos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (2005-2018). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (Dissertação de Mestrado). 2018.

ainda existem no espaço universitário, os alunos indígenas reagem em um cenário de (re)construção e (re)significação de suas identidades.

Para França (2018), os desafios que acompanham o aluno indígena, desde a formação básica até o ingresso na educação superior, exigem uma reflexão sobre as formas de ingresso dos grupos étnicos na universidade, ressaltando a importância das cotas indígenas e da implantação de políticas específicas de permanência no CEST-UEA.

Outra obra de importante relevância se intitula “Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, da autora Valesca Daiana Both Ames (2019)¹³. O objetivo dessa pesquisa foi analisar as experiências formativas dos alunos pertencentes à etnia Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que já haviam ministrado aula a um ou mais alunos indígenas, bem como uma abordagem etnográfica, a autora buscou compreender como esses alunos se relacionam com diferentes sujeitos presentes no ambiente universitário, incluindo alunos não indígenas, professores, coordenadores e a dinâmica hierárquica estabelecida pela instituição.

Ao final da pesquisa, a autora evidenciou que os alunos Kaingang na UFRGS, em seus aspectos cognitivos e relacionais, eram influenciados tanto por sua identidade étnica quanto pelas suas formações escolares anteriores. Além disso, a UFRGS não fornecia orientações adequadas aos professores sobre como lidar com o perfil desses novos alunos indígenas, o que foi comprovado pelas entrevistas realizadas com os docentes, que apresentaram uma visão genérica do aluno universitário, sem considerar as especificidades dos alunos indígenas.

Além dos trabalhos citados, recorremos às obras de José de Ribamar Bessa Freire (2016). O autor ressalta que o desconhecimento e o desprezo pelo papel da diversidade cultural resultam em um comportamento de recusa etnocêntrica por parte da sociedade contemporânea, o que fortalece a manutenção de uma visão negativa dos povos indígenas. Essa perspectiva é evidente nas percepções que são transmitidas

[...] pela escola, pelo museu e pela mídia, entre outros aparelhos ideológicos e equipamentos culturais [...]. A ideia do índio genérico, com o apagamento da diversidade cultural e linguística, como se formassem um bloco único, está presente na maioria das respostas, assim como a visão de que os índios pertencem a culturas ‘atrasadas’, ‘inferiores’, ‘ignorantes’, despossuídas de tecnologia e de saberes. Da mesma forma, tais imagens consideram os índios como ‘coisas do passado’, como ‘primitivos’, acreditando que suas culturas são incompatíveis com a existência de um Brasil moderno (BESSA FREIRE, 2016, p. 34).

¹³ AMES, Valesca D. A. Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese de Doutorado). Porto Alegre – RS. 2019.

Corroborando com o autor acima citado, descobrimos em Grupioni (1996) que por meio de ideias preconceituosas e generalizantes presentes nos livros didáticos e em outros meios de comunicação é que o imaginário social foi internalizando como verdadeiro os diversos estereótipos em relação aos povos indígenas.

Ressaltamos aqui a importância de esclarecer a utilização do termo “índio” em algumas falas de autores que contribuíram para a fundamentação desta pesquisa. Com a promulgação da Lei Nº 14.402, de 2022, que estabeleceu a nova denominação dos povos originários, revogou-se o Decreto-Lei Nº 5.540, de 1943, que instituiu o Dia do Índio. A autora dessa Lei é a deputada federal Joenia Wapichana, primeira mulher indígena a exercer a advocacia no Brasil e a primeira mulher indígena a ser eleita deputada federal, atualmente presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). A partir dessa promulgação, entidades, órgãos, setores, conceitos e qualquer referência aos povos originários devem adotar o termo “indígena” e não mais o termo “índio”. As citações antigas que ainda utilizam o termo “índio” refletem a realidade histórica e linguística de épocas passadas, quando a compreensão sobre as culturas indígenas era limitada e permeada por visões eurocêntricas. Essas referências, embora hoje consideradas imprecisas e inadequadas, são importantes para contextualizar a evolução do conhecimento e a transformação dos discursos ao longo do tempo.

Para além da interpretação preconceituosa que vem na designação “índio”, agora temos o vocábulo “indígena”, que denota a ideia de “originário” ou “nativo de um local específico”, constituindo uma expressão mais precisa para designar as múltiplas etnias que, desde tempos anteriores à colonização, habitam os territórios que atualmente compõem o Brasil.

Tudo isso resulta de uma aprendizagem social ligada a um processo de deformação da realidade, resistente a mudanças, que favorece a manutenção de preconceitos. Isso contribui para uma visão de uniformidade desvinculada da realidade e serve como justificativa para a negação de direitos dos povos indígenas.

If indigenous knowledge is taken seriously by modern science and incorporated into research and development programs, Indians will be appreciated for what they are—ingenious, intelligent and practical people, who have successfully survived thousands of years in Amazonia. This approach provides an ‘ideological bridge’ whereby indigenous peoples can participate in the building of a modern Brazil (Posey, 2002, p. 81, tradução nossa)¹⁴.

¹⁴ Tradução: Se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma “ponte ideológica” entre culturas, que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima que merecem, na construção de um Brasil moderno.

Essas representações foram sendo questionadas a partir da Constituição Federal de 1988, a qual, com seus Artigos 210, 215 e 231 rompe oficialmente com a política de tutela e integração dos povos indígenas. Essa Constituição assegura a todos os indígenas a condição de cidadãos brasileiros, reconhecendo suas formas de organização social e política, sua identidade cultural própria e diferenciada, suas línguas maternas, o usufruto das terras que tradicionalmente ocupam, assim como o direito a uma educação escolar bilíngue, comunitária, específica e diferenciada.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas [...].

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; [...]

V valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

Atendendo os dispositivos legais da CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 (LDB) reconhece as diversidades culturais dos povos indígenas e ratifica em seu texto a educação escolar indígena apresentada pela atual Constituição, ao determinar a “[...] oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos [...]” em seu Artigo 78.

A legislação brasileira garante o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. No entanto, a presença de alunos indígenas na educação superior é um fenômeno recente, tendo se iniciado por meio de convênios entre a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias a partir da década de 1990.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal, tem sido, desde 2004, um instrumento de acesso para alunos indígenas em IES privadas, além do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005.

A criação do PROLIND ocorreu em resposta às demandas do Movimento Indígena por formação superior. Seu objetivo é promover apoio à ampliação de formação superior de professores indígenas para o exercício da docência. O programa funciona por meio de chamadas

públicas (Editais), nas quais as IES federais apresentam projetos que se baseiam em três grandes eixos: manutenção dos cursos que já existem e criação de novos outros cursos, criação de propostas que envolvam a comunidade que será beneficiada e apoio durante a permanência dos alunos indígenas nos cursos de graduação.

De acordo com Nascimento (2022), entre 2005 a 2013, ocorreram cinco convocações que contemplaram cerca de vinte e uma IES de dezesseis estados da federação, sendo ofertados vinte e cinco cursos que atenderam aproximadamente 4.936 alunos indígenas. Os avanços vão desde a realização de vestibulares específicos e diferenciados para os alunos indígenas até a criação de espaços, núcleos e institutos, como o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o Centro de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahak da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Até o ano de 2022, foram poucos os casos de ocupação em cargos políticos do governo por indígena¹⁵, mesmo aqueles voltados ao fortalecimento dos povos originários, como a FUNAI ou a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), entre outros cargos. Em 2023, com a vitória do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, os povos marginalizados, não só indígenas, mas também quilombolas, deficientes, LGBTQIA+¹⁶, mulheres, idosos, entre outros, passaram a ter seus representantes nos Ministérios do governo, buscando fortalecer uma sociedade mais igualitária e plural.

A criação do Ministério dos Povos Originários, tendo como gestora uma mulher indígena, ativista e defensora dos direitos indígenas, Sônia Guajajara, deputada federal pelo estado de São Paulo em 2022, é um marco histórico, início de um novo tempo, um tempo de respeito. Nessa perspectiva, o Ministério buscará a politização de assuntos indígenas como um papel importante na efetivação de direitos bem como sua ampliação. Sônia Guajajara, pertencente ao grupo linguístico Tupi, é natural do estado do Maranhão, mais precisamente do Território Indígena Araribóia, no município de Amarante/MA.

¹⁵ A pesquisa apontou que Gersem Luciano Baniwa ocupou o cargo de coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) juntamente com a potiguara Rita Gomes do Nascimento que assumiu a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, no Ministério da Educação, se tornando a primeira mulher indígena a ocupar uma diretoria na Esplanada dos Ministérios. A professora doutora Rita Potiguara ocupa uma cadeira na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi coordenadora geral da Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

¹⁶ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade e Demais orientações sexuais e identidades de gênero.

Vinculada ao Ministério dos Povos Originários, a FUNAI também passou por mudanças em sua gestão, com a indígena Joania Wapichana assumindo a presidência. Joania foi eleita deputada federal pelo estado de Roraima. Acredita-se que questões como saúde, educação, segurança e demarcação dos territórios, que sempre estiveram nas pautas de muitas lutas de movimentos indígenas, agora, serão as prioridades do Ministério dos povos originários.

Outras alterações ocorreram em diversos outros setores e entidades que tratam de temática indígena no Brasil. Na cidade de Imperatriz, no dia 16 de maio de 2023, a unidade da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) do Maranhão empossou a líder indígena Edilena Krikati como nova coordenadora da unidade. O evento contou com a presença da ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, de lideranças da região, servidores da Funai e de demais autoridades locais. Edilena Krikati possui vasto currículo à frente de organizações e entidades que defendem os direitos dos povos indígenas. Sua trajetória de liderança é expressiva no estado do Maranhão, onde atuou como coordenadora das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA), Secretária Adjunta dos Povos Indígenas do Maranhão, Secretária das Organizações Indígenas do Araguaia e Tocantins (COIAT), fez parte da Articulação das Mulheres Indígenas do Maranhão (AMIMA) e foi conselheira da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

A gestão das entidades indígenas por indígenas é fundamental para garantir a representatividade e legitimidade dessas organizações. Quando os próprios indígenas assumem o controle de suas entidades, há um fortalecimento da voz e dos interesses desses povos, bem como uma valorização das suas tradições e valores culturais.

A presença de lideranças indígenas no comando dessas entidades também contribui para uma maior efetividade na defesa dos direitos desses povos, uma vez que eles conhecem de perto as suas realidades e necessidades. Além disso, a gestão indígena das entidades pode contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais adequadas às demandas das comunidades indígenas, pois esses líderes têm uma visão mais precisa e detalhada do que é necessário para promover o bem-estar e a qualidade de vida desses povos.

Além da inserção dos indígenas na educação superior, ou em qualquer nível de ensino, consideramos importante destacar a possibilidade de eles viverem em seus territórios ou em qualquer outro lugar que escolherem viver. Assim, abrimos um parêntese para ressaltar uma das preocupações insurgidas atualmente, que é o enfrentamento do genocídio provocado ao povo Yanomami em Roraima. De acordo com o levantamento realizado pela SESAI (2022), mais de 5 mil crianças yanomami estão desnutridas e mais de 500 crianças morreram de fome, contaminação do mercúrio deixado pelos predadores dos garimpos. Para os profissionais de

saúde, existe a falta de segurança e de insumos disponíveis para tratamentos e assistência médica aos indígenas¹⁷, bem como a mortandade que assola o território.

Além dos direitos básicos necessários para continuarem existindo, é preciso que sejam efetivados programas e projetos que contribuam para que mais alunos indígenas ocupem o espaço da educação superior. Iniciativas como a Lei de Cotas, instituída pela Lei Nº 12.711/2012, a qual estabelece o ingresso e a permanência de alunos indígenas na educação superior, dão mostra de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais, em especial aos movimentos indígenas, e estão abrindo suas portas para o reconhecimento e promoção de uma diversidade de existência, de saberes e de fazeres, para a construção de uma IES plural, democrática e promotora das diferenças. À medida que essas diferentes perspectivas, saberes e experiências são trazidos para dentro das instituições de educação superior, o ambiente acadêmico se torna mais plural e diversificado, enriquecendo os debates, a produção de conhecimento e a formação dos alunos. No entanto, é importante destacar que a Lei de Cotas é apenas um dos instrumentos necessários para a efetiva inclusão dos alunos indígenas na educação superior. É fundamental que as instituições de ensino criem políticas e programas de apoio específicos, que considerem as demandas e necessidades desses alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e promovendo a valorização de suas identidades culturais.

Segundo Rangel, Galante et al (2013), a população indígena no Brasil está distribuída em 305 povos falantes de 274 línguas distintas, presentes em todos os estados da Federação. O quantitativo da população de autodeclarados indígenas no Brasil, segundo IBGE (2022) contabilizou um total de 1.693.535 indígenas. A partir desses dados, houve um aumento de 89% dessa população nos últimos treze anos.

Esse novo quantitativo representa a importância que a educação escolar configura aos povos indígenas, pois entendem haver a possibilidade de galgarem melhores condições de enfrentamento no mercado de trabalho através da formação acadêmica. Nesse sentido, o conhecimento em diversos aspectos da sociedade nacional serve de instrumento de lutas sociais e políticas de garantia plena de seus direitos, ressoando a voz de que “escola serve para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores, entre outros profissionais” (CIMI, 2014, p. 16). Gersem Baniwa (2006, p. 300) diz que

¹⁷ BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Saúde envia equipes para elaborar diagnóstico sobre território Yanomami: objetivo é levantar informações sobre a situação da saúde dos indígenas; ação é inédita. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/ministerio-da-saude-envia-equipes-para-elaborar-diagnostico-sobre-territorio-yanomami>. Acesso em: jan. 2023.

Há algum tempo, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto tem mudado. Diante da necessidade de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Essa distinção destaca a mudança de percepção dos povos indígenas em relação à escolarização, que parte de uma visão de aculturação, promovendo a perda da cultura e identidades indígenas, para o reconhecimento da importância da educação escolar apropriada e direcionada para atender às suas necessidades atuais. Agora, a educação é vista como um instrumento de fortalecimento das culturas e identidades indígenas, desde que atenda às necessidades específicas dessas comunidades. Para Gersem Baniwa (2006), a educação pode ser vista como um meio de conquista da cidadania, entendida como o direito de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno.

O aumento do número de alunos indígenas nas IES, como já foi mencionado, vem ganhando espaço nos índices de pesquisas sociais e educacionais. Os indígenas estão preenchendo seus espaços nos Cursos de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado e se tornando pesquisadores das histórias e das vivências de seus povos, fortalecendo suas culturas e possibilidades para o enfrentamento com a sociedade ocidental e ocupação de espaços de trabalho.

As pesquisas científicas realizadas pelos próprios indígenas estão abrindo caminho e se fortalecendo a cada ano, à medida que conquistam títulos de mestrado e/ou doutorado, embora de forma lenta. No entanto, a falta de uma base de dados sobre trabalhos científicos de autorias dos próprios indígenas dificulta a precisão do quantitativo.

Reconhecemos a importância da análise da temática, considerando o número de alunos indígenas nas IES da cidade de Imperatriz. Por outro lado, acreditamos que desafios como esse contribuem para que a efetivação ou ampliação das ações afirmativas. É com esse objetivo que buscamos suporte na literatura para fomentar e ampliar este estudo sobre os desafios que se apresentam aos alunos indígenas tanto no ingresso quanto na permanência dos cursos da educação superior.

Dessa maneira, estudos e pesquisas relacionados à temática são de extrema relevância e nos leva a refletir sobre os entraves que cerceiam alunos indígenas que estão na educação superior ou os que intentam ingressar nela.

A primeira etapa da pesquisa consiste de análise dos documentos oficiais, tais como a Lei de Cotas Nº 12.711/2012, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas de 2008, Lei Nº

11.096/2005, a Lei Nº 10.639/2003, o Programa Diversidade na Universidade (Lei Nº 10.558/2002), o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001), a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/1996) e a Constituição Federal de 1988. Além desses, pretendemos consultar os trabalhos do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), bem como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A pesquisa de campo teve início no segundo semestre de 2022, inicialmente, na UFMA de Imperatriz, Unidade Centro, localizada na Rua Urbano Santos, S/N, bairro Centro. A partir do problema e dos objetivos, selecionamos os sujeitos participantes do trabalho. Para essa seleção, contamos com auxílio do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM), departamento responsável pelo cadastro de alunos. Posteriormente, estendemos a pesquisa para outras IES, incluímos alunos da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST) e alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁸ de Grajaú¹⁹, vinculado à UFMA.

Na UFMA campus de Imperatriz, identificamos um total de 34 alunos indígenas nos seguintes cursos: Medicina (12 alunos), Enfermagem (5 alunos), Engenharia de Alimentos (1 aluno), Direito (7 alunos), Ciências Humanas – Sociologia (3 alunos), Ciências Naturais – Biologia (1 aluno), Pedagogia (2 alunas) e Comunicação Social – Jornalismo (3 alunos). Na Fest, identificamos 3 alunos indígenas nos seguintes cursos: Pedagogia (2 alunos), Direito (1 aluno). No Parfor, identificamos 9 alunos indígenas do Curso de Pedagogia. Ou seja, um total de 46 alunos indígenas nas IES envolvidas nesta pesquisa.

É importante destacar que dos 34 alunos indígenas que compõem os cursos acima mencionados, no campus Imperatriz da UFMA, apenas 3 alunos contribuíram com essa pesquisa. O distanciamento causado pelas férias escolares e/ou desinteresse em contribuir com esta pesquisa chamou-nos a atenção, contudo, mesmo sugerindo outras formas de pesquisas como telefone ou via *meeting* (reunião online) apenas 3 alunos se dispuseram a ser entrevistados.

¹⁸ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi desenvolvido em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC), Instituições Públicas de Educação Superior e Secretarias de Educação estaduais e municipais com o propósito de capacitar professores aptos a exercerem atividades docentes com competência técnica e intelectual, profissionalismo e consciência política, bem como criatividade e responsabilidade para atuar na rede pública de ensino municipal e estadual. Na UFMA, o programa dispõe de diversos cursos, entre eles o de Pedagogia (1ª Licenciatura) e abrange os municípios de Bom Jesus da Selva, Codó, Lago do Junco, Grajaú, Lago da Pedra, Poção de Pedras, Santa Inês, Buriti Bravo, Cururupu, Monção, Urbano Santos, Pio XII, Lagoa Grande, Jenipapo dos Vieiras, Buriticupu, Estreito, Sítio Novo, Maracaçumé, Matões do Norte, Apicum Açu, Peri Mirim e Governador Nunes Freire.

¹⁹ Grajaú, cidade localizada no Leste do Estado do Maranhão, possui uma forte relação com as aldeias indígenas que se encontram ao seu entorno. O município abriga diversas comunidades indígenas, especialmente do povo Guajajara, que contribuem significativamente para a cultura e história da região.

A pesquisa também contou com a colaboração de outros sujeitos que estão envolvidos na formação escolar dos alunos indígenas que nesta pesquisa contribuíram com suas narrativas. No Parfor, o professor Sebastião. Na Fest, o vice-diretor acadêmico Kleber Alberto Lopes de Sousa.

A contribuição dos sujeitos entrevistados das três IES pesquisadas está dividida na seguinte forma: alunos indígenas da UFMA, totalizando 3; alunos indígenas da Fest, totalizando 3; alunos indígenas do Parfor, totalizando 9. 1 professor colaborador do Parfor e 1 vice-diretor acadêmico da Fest. Todos perfazem 17 alunos entrevistados.

Para preservar a identificação pessoal de cada entrevistado, optamos por utilizar codinomes. Esses codinomes foram escolhidos levando em consideração características, elementos da fauna, flora e cultura dos povos indígenas do Cerrado²⁰. Os alunos da UFMA receberam os seguintes codinomes: Tapir (aluno do curso de Medicina, pertencente ao povo Pankará, originário do Município de Carnaubeira da Penha, no Estado de Pernambuco); Jacarandá (aluno do curso de Medicina, pertencente ao povo Xucuru, originário do Município de Pesqueira, no Estado de Pernambuco); Araçari (aluna do curso de Direito, pertencente ao povo Guajajara, no Município de Imperatriz, estado do Maranhão).

Para os alunos da Fest, foram escolhidos os seguintes codinomes: Babaçu (aluno do curso de Pedagogia, pertencente ao povo Krikati, no Município de Montes Altos, Estado do Maranhão); Carcará (aluno do curso de Pedagogia, pertencente ao povo Krikati, no município de Montes Altos, Estado do Maranhão); Bacuri (aluno do curso de Direito, pertencente ao povo Krikati, no Município de Montes Altos, Estado do Maranhão).

Aos professores-cursistas do Parfor foram atribuídos os seguintes codinomes: Piquiá, Sucupira, Pororoca, Jatobá, Cagaita, Barbatimão, Jurema, Guerreiro e Toré. Todos os nove alunos indígenas desta última instituição são graduandos e graduandas do curso de Pedagogia e pertencentes ao povo Guajajara.

Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento para coletar os dados, pois ela permite uma análise além da fala, considerando que os gestos e o silêncio podem revelar as contradições sobre aquilo que é um direito e as dificuldades vivenciadas pelos participantes. Além disso, essa abordagem nos permite aprofundar questões, objetivos e esclarecer eventuais problemas.

²⁰ A escolha desses elementos que direcionaram a criação dos codinomes se deve ao fato de o Cerrado ser uma característica do bioma que se localiza principalmente no Planalto Central do Brasil, dentre eles o Estado do Maranhão e ser a região onde as instituições de educação superior envolvidas nesta pesquisa se localizarem.

Para Ribeiro (2008), a entrevista é um instrumento que possibilita a obtenção de informações que vão além daquelas apresentadas oralmente pelos sujeitos entrevistados. Ela permite conhecer atitudes, sentimentos e valores implícitos no comportamento, captando expressões corporais como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas. A entrevista também serve como fonte de interpretação dos resultados obtidos.

Quanto aos riscos da participação na pesquisa, estes estão relacionados às recordações e sentimentos provocados pelas perguntas. No entanto, mesmo que mínimos, justificamos os benefícios de compartilhar as histórias de vida dos participantes e obter um reconhecimento social a partir da inclusão de suas experiências singulares no contexto acadêmico. Nosso compromisso é evitar criar, manter ou ampliar situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, preconceito ou a discriminação. Nosso objetivo é incentivar o respeito à diversidade, a participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados, e considerar as diferenças nos processos da pesquisa.

Martins e Theóphilo (2009) pontuam que a entrevista é conduzida com uso de um roteiro, mas com liberdade de acrescentar novas questões pelo entrevistador. Para Ludke e Ludke (1986, p. 35), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos”.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mesmo aquelas que ocorrerem na modalidade remota, e finalizadas com a transcrição em sua integralidade, a fim de facilitar o manejo na produção da escrita. Dessa forma, a abordagem qualitativa se justifica por possibilitar a leitura da realidade, que, segundo Minayo (2006, p. 22), pode ser “entendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

O diário de campo foi outro instrumento de coleta de dados que possibilitou o registro nos encontros com os entrevistados desta pesquisa. Para Cunha (2009, p.128) “os diários íntimos são fontes importantes e potencialmente de cada um, assim como das variadas redes de significação construídas na cultura da chamada contemporaneidade” e o ato de registrar, fazer anotações, desde sempre “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, [...] matéria-prima para a redação de tratados mais sistemáticos, [...] material para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros” (Foucault, 2004, p. 147-148).

O estudo respeita as instruções normativas da Resolução N. 466/2012 (Brasil, 2013), por envolver seres humanos, e o projeto fora submetido à Plataforma Brasil e direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA), tramitando sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) Nº 60035522.9.0000.5087.

1.3 Estrutura da Dissertação

Unindo a pesquisa teórica com a pesquisa de campo, a presente Dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo introdutório, trazemos a relevância da temática, a problematização, os objetivos, o problema, as motivações, a metodologia, os autores com os quais escolhemos dialogar nesse estudo e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “Indígena na universidade: história construída por vários tons”, aborda as contribuições históricas que influenciaram nas políticas educacionais indígenas, advindas das lutas e dos movimentos indígenas que marcaram o enfrentamento na busca pela igualdade e pela inclusão dos direitos dos seus povos, entre as prioridades, as políticas afirmativas. Discorremos sobre o difícil processo de luta e reconhecimento de direito indígenas em países da América Latina.

O terceiro capítulo, “Alunos indígenas na educação superior do Brasil: lutas, conquistas e transitoriedade”, apresenta uma visão de cenário brasileiro em relação à presença de alunos indígenas na educação superior, buscando perceber a distância que há entre a lei e a realidade brasileira, na questão já mencionada.

O quarto capítulo, intitulado “Produto: ResiliênciaCast”, apresenta a materialização do produto da dissertação deste mestrado, especificando as fases seguidas, os materiais e recursos utilizados, bem como os sujeitos que contribuíram para sua concretização.

No quinto e último capítulo “Experiências formativas dos alunos indígenas na educação superior”, apresentamos, à luz dos próprios sujeitos envolvidos, os desafios que os alunos indígenas enfrentam seja no acesso ou na permanência dos cursos da educação superior.

Por fim, nas considerações finais, trazemos os resultados encontrados a partir dos estudos e das pesquisas, trazendo respostas possíveis para o problema de pesquisa: quais os desafios enfrentados pelos alunos indígenas quanto ao acesso e permanência na educação superior?

Ao final dessa pesquisa, além de compor a dissertação de mestrado, apresentamos o Produto Final, que consiste na criação de um podcast com o objetivo de dar voz aos alunos

indígenas, no intuito de que possam manifestar sua opinião e discutir sobre a temática, fortalecendo sua autonomia. Também, promoveu a problematização e visibilização dos desafios que esses alunos enfrentam na educação superior.

Os temas discutidos neste encontro partiram de uma escolha dos próprios alunos indígenas, voltados aos desafios enfrentados por eles seja no momento da escolha dos cursos que desejaram fazer até o momento de sua conclusão. O momento também contou com pesquisadores na área indígenas.

Sob o aspecto técnico, o podcast pode ser definido como um ou mais arquivos de áudio publicados na internet, disponível sob demanda em diferentes gêneros e formatos. Eles podem ser ouvidos on-line via streaming ou baixados para um computador ou dispositivo que reproduza áudio digital.

De acordo com Freire (2013), embora o podcast tenha semelhança com o rádio, ele difere desse meio de comunicação pela flexibilidade de acesso e de produção de conteúdo. Enquanto no rádio os programas são transmitidos em um horário específico, exigindo que o ouvinte esteja disponível naquele momento, os episódios de podcast podem ser ouvidos a qualquer horário. Ao clicar em um link postado em um site ou blog onde o podcast é publicado, o ouvinte pode receber os episódios periodicamente de forma automatizada.

Neste texto introdutório buscamos esclarecer o elo entre o objeto de pesquisa com alguns desafios enfrentados enquanto buscava minha formação em um curso de graduação. Minha intenção não foi comparar minha experiência com os desafios enfrentados por alunos indígenas ao cursar uma graduação, mas sim representar com clareza a realidade desses desafios nos próximos capítulos. Também compartilhei minha experiência em cada cidade por onde passei, com objetivo de demonstrar que a invisibilidade do indígena ainda é muito presente em algumas partes do país. Por fim, expressei minha satisfação em ser professor da educação superior e ter alunos indígenas em minha turma.

2 INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: HISTÓRIA CONSTRUÍDA POR VÁRIOS TONS

Neste capítulo, analisamos as contribuições históricas que influenciaram as políticas educacionais relacionadas à inclusão de alunos indígenas em diferentes níveis de ensino, incluindo a educação superior.

Os povos indígenas têm enfrentado um processo difícil e contínuo em busca de seus direitos garantidos por leis e instituições estatais. Movimentos indígenas têm trabalhado incansavelmente para exigir do Estado a implementação de políticas que garantam o bem-estar de todos os povos indígenas brasileiros. Esse cenário tem apresentado avanços promissores com a promulgação de leis e decretos em diversos âmbitos e países da América Latina, não apenas no Brasil.

Para essa discussão nos valem os trabalhos de Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), Almeida Filho (2008), Sarango (2015) e López (2011). Esses autores acreditam que a nova geração indígena, ao acessar a educação, pode promover a reflexão sobre os fundamentos da interculturalidade na educação superior e contribuir para a transformação da universidade. Também apresentamos os contextos de dominações interétnicas e dados populacionais dos povos indígenas em países como Colômbia, Peru, México, Bolívia e especialmente, no Brasil, que é o foco da nossa pesquisa.

Além disso, discutimos as lutas travadas pelos povos indígenas nesses países para concretização de direitos, por meio do diálogo multilateral e da afirmação de protagonismo indígena nas instituições que lidam com questões indígenas. Também abordamos as políticas de ações afirmativas implementadas por IES que contribuem para o aumento da presença de alunos indígenas na educação superior, bem como a conquista judicial que embasou a criação de lei em defesa de cotas para ingresso na educação superior, como a Lei Nº 12.711/2012 no Brasil.

2.1 Dominações interétnicas na América Latina

A América Latina é formada por 17 países (CEPAL. 2010), com uma população indígena aproximada de 45 milhões de pessoas. Ela é composta por mais de 800 povos indígenas, cada um com características diversas e específicas no aspecto demográfico, social, territorial, linguístico e político.

Entre os países da América Latina, o Brasil se destaca por possuir o maior número de povos indígenas, com 305, seguido pela Colômbia com 102, Peru com 85, México com 78 e Bolívia com 39 (CEPAL. 2010). Além desses, estima-se que existam cerca de 200 outros povos indígenas vivendo em isolamento voluntário na Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru e Venezuela.

Segundo Lima (2012), a população indígena no Brasil possui falantes de 274 línguas distintas, que podem ser encontradas em todos os estados da Federação. De acordo o IBGE (2022), o número de autodeclarados indígenas no país é de 1.693.535 indígenas.

A história dos povos indígenas da América Latina é marcada por mais de cinco séculos de colonização, que resultaram na desapropriação de suas terras, no abuso da força de trabalho e na desconsideração da forma de ser e agir de seus ancestrais em relação à produção de conhecimento (López, 2011).

Segundo Gomes (2001), a posição dos indígenas, independente do país, nunca foi estática, pois há um movimento coletivo em direção contrária que busca mudar as situações conflituosas em relação ao cumprimento dos direitos indígenas por parte do Estado. Um evento considerado um marco histórico foi a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos indígenas²¹. Nesta declaração, foi cobrado dos Estados, independentemente do país onde há povos indígenas, uma posição concreta em direção ao cumprimento dos direitos assegurados:

2. Os Estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e serem entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados (Rio de Janeiro, Artigo 13, 2008).

Neste sentido, são firmados aos povos indígenas a conservação e o reforço de suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, preservando seu direito a participar plenamente, se desejarem, na vida política, econômica, social e cultural.

²¹ A Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas é a resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) acerca dos compromissos estabelecidos pelos Estados guiados pelos propósitos e missões estabelecidas na Carta das Nações Unidas. Ela foi proposta pelo Conselho dos Direitos Humanos no dia 29 de junho de 2006 e aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de setembro de 2007, onde se tornou oficial na 107ª Sessão Plenária na sua sede, em Nova York.

O difícil processo de luta e reconhecimento de direitos indígenas em cada país da América Latina corresponde aos espaços conquistados, nos quais o diálogo multilateral se reafirma por meio da participação e protagonismo das organizações internacionais, nacionais, regionais ou locais. Estes processos são consolidados à medida que a participação das organizações indígenas é fundamentada e institucionaliza, pois são elas que contribuem

[...] para a agenda global do movimento indígena, entre outras intervenções mediante uma participação muito ativa na Cúpula da Terra (Rio de Janeiro, 1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD, Cairo, 1994) e na Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995); e através de sua participação no Comitê de Segurança Alimentar Mundial da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) (na qualidade de observadores), no Fórum de Povos Indígenas, no Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e no Grupo Assessor da Sociedade Civil do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros (CEPAL, 2014, p. 31).

Não se pode negar um esforço evidente de movimentos e outros seguimentos indígenas na direção na busca pelo respeito aos seus direitos. Neste contexto, podemos afirmar que quando a tônica no discurso sobre direitos e de igualdade revela a existência de dominação interétnica. Essa dominação se manifesta de diferentes formas e em diferentes espaços, evidenciando as desigualdades sociais entre os diferentes grupos. Trata-se de um hiato em relação às desvantagens sociais visíveis nos campos político, econômico, social e cultural.

[...] os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos (Gersem Baniwa, 2006, p. 87).

Infelizmente, na prática, os direitos dos povos indígenas ainda são frequentemente desrespeitados e muitas vezes ignorados. Eles continuam sendo vítimas de violências, discriminação, exploração e opressão, o que dificulta a garantia desses direitos. Ainda há muito trabalho a ser feito para que esse cenário seja transformado, e é fundamental criar ações efetivas para promover a valorização da diversidade cultural e a proteção aos direitos já conquistados, muitas vezes com derramamento de sangue e perda de vidas indígenas.

Resultante de um processo doloroso, a colonização da América se baseou nas relações de poder, conhecimento e identidade do sistema capitalista, que se estabeleceu em todas as esferas e organizações sociais (Maldonado, 2007). Essa relação de poder continuou a existir em cada país da América Latina, em diferentes tempos e espaços, especialmente com a instauração de sociedades republicanas em cada país. Nesse contexto, as legislações educativas foram criadas e fundamentadas no eurocentrismo, cujo sistema ideológico valoriza a forma de pensar e agir de acordo com a cultura europeia, destacando-a como mais importante das culturas constitutivas das sociedades do mundo.

Um exemplo disso foi a criação da Lei Nº 6.001/1973 (Estatuto do Índio), ainda em vigor no Brasil, que enfatiza a tutela dos povos indígenas como incumbência e responsabilidade da União. Nesse sentido, retira dos indígenas o direito de exercer e se responsabilizar pelo exercício das próprias decisões. O objetivo, segundo o texto de lei, é integrar o “índio”²² de forma “progressiva e harmoniosa à comunhão nacional”, tratando-os como se fossem um ser extraterreno, já que nenhum texto de lei no Brasil trata indivíduos que vem de outros lugares, os estrangeiros, com tanto cuidado em relação à sua integração social com os demais indivíduos. No Artigo 3º, inciso I da referida lei: “I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (Brasil, 1973).

A escola, como estereótipo europeu, foi instalada na maioria dos países latino-americano, principalmente pela igreja católica por meio dos frades jesuítas e dominicanos. Nesse modelo, desempenhou um papel histórico na hierarquização e na classificação de seres humanos. Ruiz (2002, p. 40) nos ajuda a refletir sobre isso quando afirma que “não foi somente uma proposta para promover a expropriação de terras e a exploração das riquezas naturais, foi também uma missão espiritual, organizada para propagar a fé cristã para os territórios não europeus, de modo a obter o controle e o domínio de seus habitantes”. No contexto indígena, a escola, como mecanismo, foi instalada para atender aos objetivos do Estado, para integrá-los à sociedade majoritária.

Reforçada pelo pensamento colonial, a escola foi introduzida no cotidiano das comunidades indígenas por meio de um modelo europeu que impunha, tanto na sua estrutura quanto práticas pedagógicas, a imposição de uma educação que anula as especificidades e diferenças culturais de cada povo. No Brasil, foram as primeiras ordens religiosas da Igreja Católica, fundadas pelos jesuítas, que estabeleceram o primeiro contato dos povos indígenas com a escola. Nesta questão,

[...] de seis ordens religiosas, além do clero secular. Principalmente os franciscanos e dominicanos e – entre meados do século XVI e XVIII – os jesuítas; depois, os agostinianos, os mercedários e os capuchinos, chegando a contar entre cinco mil e dez mil religiosos entre o século XVI e XVII trabalhando diretamente entre os índios (Ruiz, 2002, p. 40).

Nesse contexto, os missionários jesuítas objetivavam catequizar os indígenas impondo-lhes a cultura dos portugueses por meio de um processo de submissão, com o intuito de

²² O uso da palavra índio, nesta Dissertação, é apresentado no sentido de reproduzir a identificação desse indivíduo em textos de leis brasileiras que, ainda, não sofreram alterações pela força da Lei 14.402/2022 aprovada pelo Congresso Nacional, que impôs a alteração de textos e documentos que trazem a identificação índio para indígena.

enfraquecer suas identidades culturais, histórias e linguísticas. Ribeiro (1995, p.93) reforça essa ideia ao descrever como foi a missão e justificando a instalação da escola:

[...] as missões eram aldeamentos permanentes de índios aprisionados em guerras ou atraídos pelos missionários para lá viverem permanentemente, sob a direção dos padres. O índio, aqui, não tem o estatuto de escravo nem de servo. É um catecúmeno, quer dizer, um herege que está sendo cristianizado e assim recuperado para si mesmo, em benefício de sua salvação eterna.

Trazida por esses primeiros religiosos, os missionários jesuítas, que tinham como missão a evangelização, a educação imposta aos povos indígenas foi conhecimento unilateral, parte de um processo civilizatório no qual impunham seu único processo de construção de conhecimento nos territórios colonizados pelas Coroas Europeias. Esse processo começou com a proibição, do uso da língua materna pelos indígenas. Neste contexto, a igreja católica desempenhou um papel histórico para a organização de um sistema de hierarquização e de classificação de seres humanos.

Esse processo se deu em longo prazo, conectado à ideia de que os indígenas são incapazes e considerados em estágio de infância, quando o adulto não indígena teria que pensar, agir e decidir por eles. Dessa forma, foram e ainda são considerados em processo de evolução e, portanto, detentoras de pouco uso da razão humana – impedidos de exteriorizar seu jeito próprio de perceber o mundo. No Brasil, essa realidade vem mudando, a partir dos anos 1980, de forma lenta e gradual. Clovis Antonio Brighenti (2004, p. 39) diz que

[...] por mais de um século o regime tutelar manteve a população indígena privada de se manifestar. Toda interlocução ocorria por meio dos agentes indigenistas, servidores do SPI e, a partir de 1967, da Funai. Eram proibidos inclusive de falar a língua materna e se manifestar em suas particularidades religiosas. As terras indígenas foram exploradas economicamente pelo Estado.

Na transição de uma educação submissa para a educação integrativa, inicialmente busca-se respeitar o indígena, porém, ao longo do tempo, há uma tentativa de torna-lo “abrasileirado”, para Meliá (1997, p. 21), esse programa de transição tinha como objetivo a “aquisição plena da língua nacional - a língua indígena serve com um mal necessário para a aprendizagem da segunda língua”.

Scandiuzzi (2009) argumenta que a educação integrativa, apesar de ser apresentada como uma transição da educação submissa, não difere muito desta última. Na verdade, ela se configura como uma forma mais lenta de aniquilação, submetendo os povos indígenas ao domínio da sociedade nacional. Essa transformação pode exultar na perda dos mitos e ritos indígenas, bem como da sua cultura específica. Sem a preservação da mitologia, dos rituais, da cultura e das cerimônias, uma comunidade indígena não consegue se manter viva.

Para Aparecida de Lara Lopes Dias (2015), os rituais são formas de aprendizados tão válidas quanto qualquer outra. Os povos indígenas possuem suas próprias maneiras de aprender, que ocorrem em espaços não formais e estão ligadas aos saberes tradicionais indígenas, como mitos e rituais. Essas pedagogias próprias estão presentes em todos os lugares e etapas da vida, e há sempre algo a ser aprendido.

Para Meliá (2000), toda ação de ensinar, seja individual ou coletiva, pode ser considerada uma ação pedagógica, sendo utilizada como uma estratégia que sustenta os povos indígenas em sua alteridade. Ainda, para o autor “em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações” (Meliá, 2000, p. 12), o que representa uma afirmação de identidade cultural específica.

A escola, definida como processo de integração dos indígenas na sociedade nacional, desempenhou um papel significativo nesse processo, pois é “uma instituição própria dos povos colonizadores” (Gersem Baniwa, 2006, p.129). A disseminação da ideia de escola teve início no século XIX, “vem do grego antigo (Skoli: ócio, lazer, tempo sem trabalho, tempo livre para reflexão e aprendizado)” (Funari, 2011, p. 64).

Esses autores supracitados nos levam a refletir sobre a percepção dos indígenas em relação à escola, que invadiam seu cotidiano. Destacamos de Funari (2011) a visão de que a sociedade europeia considerava a escola como um local específico e adequado para aprender, o que difere da visão dos indígenas, para quem a aprendizagem para a vida pode ocorrer em qualquer local onde tenha alguém disposto a ensinar. Neste sentido, a educação é livre e transmitida de uma geração mais antiga – as bibliotecas vivas, ou seja, aquelas que acumularam conhecimento para transmiti-lo às gerações mais jovens.

De acordo com Jacarandá, membro do povo Xucuru, o conceito de aprendizagem para os indígenas destoa daquele apresentado pelos não indígenas, uma vez que nas aldeias a aquisição do conhecimento não ocorre dentro de estruturas como as encontradas nas cidades. Para os indígenas, não há local ou horário, tanto em casa quanto no quintal. Na aldeia Xucuru²³, “é comum vermos rodas de conversa, seja em casa ou no quintal, e acontecem, na maioria das vezes, tendo um idoso ou uma idosa rodeado(a) de crianças e adolescentes” (Entrevista realizada dia 03/02/2023). As manifestações culturais, por meio dos rituais, também são importantes fontes de aprendizados, de acordo com Jacarandá. Corroborando com este pensamento, Gersem Baniwa (2006, p.130), afirma que

²³ Grupo que habita a serra do Ororubá, no município de Pesqueira, interior do estado do Pernambuco, pertencentes ao tronco linguístico Cariri.

[...] ainda existe no Brasil a ideia generalizada errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, cesteiros ou ceramistas, além de todos os saberes cultivar a terra e arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes. Dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensável para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, não há necessidade da figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social.

Contrariamente ao que acontece na vida dos não indígenas, onde a presença de um professor é imprescindível na formação social do indivíduo, nas culturas indígenas, os primeiros educadores são os pais e avós, que assumem a responsabilidade pela inserção das crianças na vida social. Essa inserção ocorre por meio da observação, experiência empírica e autorreflexão proporcionadas pelos mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados dentro da comunidade.

(...) a família e a comunidade são responsáveis pela educação dos filhos; sendo que no cotidiano, através da observação e da imitação, é que se aprende a caçar, a plantar, a fazer roça, a curar doenças, a conhecer a geografia da mata, a conhecer a medicina tradicional, a respeitar os conhecimentos dos idosos. Essa forma de pensar o processo educativo pelos povos indígenas é mantida e valorizada até hoje (Silva, 2012, p. 57).

Na contribuição da autora citada, percebe-se a importância da família e da comunidade na educação dos filhos, mostrando que a transmissão de conhecimentos e valores acontece de maneira coletiva, por meio de práticas cotidianas, observação e imitação dos mais velhos. Além disso, destaca-se a riqueza dos saberes tradicionais e a importância de se valorizar e respeitar o conhecimento dos idosos, como forma de preservar a cultura e a história do povo indígena. Essa forma de entender o processo educativo valoriza a coletividade, a aprendizagem prática e a conexão com a natureza e as tradições culturais, elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento das pessoas.

Ainda segundo Gersem Baniwa (2006), a presença do professor demonstra a incapacidade dos pais, adultos e da própria comunidade de desempenharem seu papel social. Essa forma de educar demonstra que possuem um sistema educacional próprio baseado na transmissão oral e nas práticas tradicionais. No entanto, é importante considerar que existem também desafios e demandas contemporâneas que podem se beneficiar da educação formal, complementando e valorizando os conhecimentos tradicionais indígenas, sem que isso

signifique invalidá-los. O diálogo intercultural e o respeito à diversidade são fundamentais para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A escola foi incorporada às culturas indígenas, negando os conhecimentos tradicionais de cada povo e privilegiando os conhecimentos da sociedade ocidental. O processo de colonização continuou vivo nos materiais didáticos, mídias e por outros instrumentos de transmissão. Nessa esteira de propósitos velados, a educação formal foi se tornando hegemônica e impositiva.

A colonialidade é de uma matriz de poder centrada na cultura ocidental que se baseia principalmente nas ideias de raça, mas também na ideia de gênero, como forma de controlar a subjetividade, a intersubjetividade do conhecimento da autoridade trabalhista, a espiritualidade e a natureza. Essa matriz se espalhou pelo globo sob a égide da modernidade ocidental e racionalidade ocidental.

Na UFMA, de acordo com a aluna indígena Araçari do curso de Direito, é comum ver discussões sobre questões culturais em sala de aula. “No primeiro período tive uma apresentação sobre o povo indígena e foi uma discussão importante, oportunidade para mostrar um pouco do povo que pertencço”. A entrevistada, no entanto, ressalta

que pouco se fala acerca de movimentos indígenas brasileiro, dos protagonismos dos indígenas espalhados em todo território brasileiro. São raras as vezes que somos valorizados como sujeitos de nossas histórias e como pessoas que sempre contribuíram com o desenvolvimento econômico, social, medicina, língua, na universidade (Araçari. Entrevista em 16/02/2023).

A educação escolar indígena no Brasil se apresentou em quatro fases, segundo Ferreira (2001). A primeira se deu no período do Brasil Colônia, na qual a escola se apresentava como projeto de catequese missionária. Nesse projeto, a “língua utilizada pelos missionários jesuítas nas suas reduções para reordenar os índios e civilizá-los era o Nheengatu²⁴” (Ribeiro, 1995, p. 170). Os jesuítas ensinavam os alunos indígena utilizando a língua materna como estratégia para conquistar e intimidar os indígenas que ouviam com medo e admiração a língua sendo falada por outros povos. No entanto, após conseguirem ser compreendidos, os jesuítas obrigavam-nos a falar em português.

Os padres jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta se destacaram na tarefa de aprender o idioma dos povos indígenas, especialmente os pertencentes ao tronco linguístico tupi. Essa aprendizagem não ocorreu de forma desinteressada, como já relatado. Havia o propósito de dominação dos povos indígenas através do domínio de suas línguas. Foi José de

²⁴O *nheengatu* é o descendente mais chegado da fala primitiva dos tupi-guarani, ao mesmo tempo adulterado, completamente modificado e sinônimo de tupi moderno do Amazonas” (Edelweis 1969, p.197).

Anchieta quem criou a gramática da língua tupi, também conhecida como língua geral do Brasil (Nheengatu), em 1555, desprezando as variações linguísticas dos povos nativos.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN)²⁵ em 1910. Os positivistas acreditavam que os povos indígenas, mesmo na fase adulta, não tinham evoluído e se mantinham na fase da infância. Assim, acreditavam que eles precisavam de ajuda para evoluir como seres humanos (Gagliardi, 1989). Uma tática de conquista dos povos indígenas, empregada nas atividades de atração e pacificação do Serviço de Proteção ao Indígena (SPI) foi a educação escolar.

O ensino escolar adotava ensinamentos cívicos e práticas voltadas ao plantio e a criação de gado. Como os idealizadores dessa doutrina precisavam tanto da língua materna como da portuguesa, foram apresentadas as primeiras iniciativas de uma educação bilíngue. No entanto, essa iniciativa foi interrompida com a influência da Conferência da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, de 1951, que argumentou que o ensino bilíngue contrariava o que estava consagrado no Artigo 5º da Constituição Federal de 1934: “incorporação dos índios à comunhão nacional”.

A FUNAI, no seu papel tutelar, promovia a educação de base visando sua eventual integração na sociedade nacional (Oliveira; Freire 2006). No entanto, a escola e a política de ensino impostas pelo Estado brasileiro, por meio do SPI e da FUNAI, contribuíram de forma negativa para a inclusão dos indígenas na sociedade nacional. Santos e Daniel (2012, p.243) afirmam que “os que tiveram acesso à escola sob atuação desses órgãos foram submetidos a processos educacionais coercitivos, com proibição de usar a língua materna e de praticar a cultura herdada de seus ancestrais. Além disso, castigos corporais não foram incomuns nessas iniciativas”.

Na terceira fase, o surgimento de Organizações Indigenistas não Governamentais (ONGs) e a formação do Movimento Indígena em fins da década de 1960 e nos anos de 1970 tiveram um papel significativo. Essas organizações contaram com a assessoria de universidades como a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e lutaram para mudar a concepção de escola que prevaleceu por décadas, desconsiderando a educação indígena e suas formas próprias de aprendizado, como a língua materna e os conhecimentos tradicionais. Com o envolvimento dessas instituições de educação superior e ONGs, o Movimento Indígena se fortaleceu e se intensificou. Surgiram projetos de educação escolar com novas propostas inovadoras que atendiam às necessidades indígenas.

25 Em 1918, por meio do Decreto-Lei Nº 3.454/1918, ocorreu a separação da Localização de Trabalhadores Nacionais do Serviço de Proteção ao Índio.

No final da década de 1980, houve um embate entre o Estado e os povos indígenas. O Estado persistia na política de integração, buscando que os indígenas se tornassem cidadãos brasileiros, incorporando a cultura da sociedade nacional. Enquanto isso, os povos indígenas lutavam pelo reconhecimento de sua identidade cultural e pelo direito de se manifestar de acordo com seus modos de vida. Como resultado, o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, estabelecendo que “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A quarta fase inicia a partir da decisão dos próprios indígenas quando exigem do Estado a implementação da legislação promulgada pela CF de 1988. No tocante a uma educação escolar que respeite as diferenças e especificidades, gerando mudanças, pois o desejo dos povos indígenas em relação à escola é que ela seja pensada pelo próprio indígena, seja na sua estrutura física ou como pedagógica. Isso significa afirmar que é referenciada como bandeira de luta e como espaço de defesa para reivindicações de outros direitos como terra, saúde, segurança, entre outros. É o início da luta pela desconstrução de estereótipos – a decolonização. Scanduzzi, (2009, p.21) ressalta que uma

[...] educação elaborada pelos próprios indígenas, sem intervenção dos brancos, o que faz sabiamente, uma vez que dificilmente poderíamos compreendê-la, pois vem permeada de mitos e ritos, além de ser uma educação que dá certo, isto é, uma educação que deixa as futuras gerações hospitaleiras, que continuam com o dom ao qual eles pertencem-tudo isso sem pensar que eles sejam “bons selvagens”.

Nessa mesma direção Gersem Baniwa (1998, 25) diz que

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir de seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

Os autores destacam a importância da educação escolar elaborada, planejada e vividas pelos povos indígenas, sem a intervenção de pessoas não indígenas no sentido de decidirem pela comunidade. Essa abordagem é justificada pelo fato de que a educação escolar indígena é permeada por mitos, ritos e conhecimentos tradicionais que não são apropriadas pelas pessoas não indígenas. Nesse sentido, a educação escolar indígena deve, também, além dos

conhecimentos tradicionais que transmitem valores importantes para as futuras gerações, proporcionar conhecimentos da sociedade ocidental.

Diante da negação das histórias e culturas indígenas pela sociedade ocidental, os povos indígenas reagiram e, juntos com outras instituições, criaram o Movimento Indígena Brasileiro (MIB). Cansados de esperar pelo Estado, viveram de fato o “esperançar” do Paulo Freire, se mobilizaram, se organizaram e prepararam representações para levar a público suas necessidades e reivindicações. O MIB continua representando um espaço significativo para que os povos indígenas assumam a luta coletiva por interesses comuns, entre esses direitos à educação escolar.

No Brasil, o Movimento Indígena do Brasil (MIB) tem caráter social do qual busca a defesa dos direitos e da cultura dos povos indígenas no país. Esse movimento surgiu na década de 1970, em meio a uma série de mudanças no cenário político e social do país, e desde então tem ganhado força e visibilidade. As principais demandas do movimento incluem a demarcação das terras indígenas, a proteção da biodiversidade e dos recursos naturais, o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas, a luta contra a violência e a discriminação sofridas por esses povos, e garantir o direito à autodeterminação dos povos indígenas.

Esse movimento é composto por diversas organizações e entidades, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e outras entidades regionais e locais. Essas organizações lutam por seus direitos por meio de mobilizações, protestos, negociações com o governo e a sociedade civil, além de ocuparem espaços institucionais, como o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Entre as principais contribuições desse movimento para a presença do aluno indígena nas universidades, podemos citar a criação de políticas públicas, como as cotas para indígenas em instituições de educação superior, além de iniciativas de formação de professores indígenas e de valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais desses.

A participação dos povos indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das suas escolas não significa que os órgãos públicos possam se eximir de sua responsabilidade para com as escolas indígenas. Pelo contrário, mesmo diante da prática ativa dos povos indígenas na construção e manutenção de suas escolas, o Estado deverá prover o financiamento de estruturas necessário para uma educação escolar indígena qualificada (Buratto, 2008).

Para os alunos indígenas da UFMA, o conhecimento sobre o MIB e até mesmo sobre eventuais políticas afirmativas por parte da IES é superficial, e o assunto é pouco discutido em sala de aula. A aluna Araçari diz que “desde cedo acompanho essa luta sociopolítica, mesmo

sem de fato entender as dimensões dela; esta é uma luta contínua, que precisa enfrentar diferenças sociais e os preconceitos étnicos, além disso, garantir o nosso espaço na sociedade” (Entrevista realizada on-line- dia 17/02/2023).

Numa visão de continuidade, a partir daqui nos interessa focar no conteúdo desse capítulo. A justificativa recai na reparação histórica para a implementação de políticas e programas em favor dos grupos que estão à margem da sociedade, como os povos indígenas, pois a “discriminação social de que foram vítimas as gerações passadas tendem [...] a se transmitir às gerações futuras, constituindo-se em um insuportável [...] ônus social e econômico a ser carregado no presente, por essas novas gerações” (Gomes, 2001, p.62).

O autor destaca ainda que os indígenas foram um dos grupos menos beneficiados pela política educacional orientada pelo princípio da universalidade, que pressupõe que a educação seja um direito de todos. No entanto, de acordo com Gomes (2001), a partir da segunda metade do século XX, os indígenas conseguiram enfrentar a desigualdade racial de acesso ao sistema de ensino, especialmente o nível superior, guiado pelo princípio de igualdade de oportunidades e pelo reconhecimento das diferenças socioculturais entre indígenas e não indígenas. Esse processo, no entanto, não ocorreu simultaneamente em todas as regiões dos países da América Latina.

Alguns países da América Latina que se destacaram como pioneiros na questão da educação superior para indígenas. A Bolívia, em 1996, implementou o Programa de Capacitação em Educação Intercultural Bilingue para os Países Andinos (PROEIB Andes), em parceria com outros cinco países da região: Colômbia, Chile, Equador, Peru e Argentina. O México, em 2003, criando Universidade Intercultural do Estado do México (UIEM), que oferece diplomas em desenvolvimento sustentável e saúde intercultural, além de promover a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento cultural e a preservação das línguas e culturas das cidades indígenas (Lima, Carvalho e Ribeiro, 2018).

Em outros países, assim como no Brasil, a abordagem política em relação ao direito dos indígenas à educação superior foi moldada pelas demandas feitas ao Estado, com base nas necessidades de profissionais das comunidades indígenas.

Queremos reafirmar que esse processo não ocorreu simultaneamente, mas alguns pontos, principalmente os geradores de desafios, apresentaram características semelhantes. Em uma sociedade capitalista onde predominam as ideias liberais, o nível de escolaridade é um fator que impulsiona a mobilidade social ascendente dos indivíduos. Assim, aqueles que concluem a educação superior têm muito mais oportunidade de buscar os melhores empregos e

salários no mercado de trabalho em comparação com aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades.

As pessoas que estagnaram nos anos iniciais, por exemplo, sentem-se excluídas do mercado de trabalho quando este exige qualificação profissional. É para esse público as políticas públicas são acionadas por meio de ações afirmativas. Nesse sentido, cabe ao Estado desenvolver uma governança ativa, promovendo condições de vida para as populações afrodescendentes e indígenas. Essas ações “são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade” (Cashmore, 2000, p. 31). Assim, ação afirmativa surge e se desenvolve no contexto de conflitos étnico-sociais, assunto a seguir.

2.2 Política de ações afirmativas: reivindicações dos povos indígenas

Neste tópico, analisamos o cenário nacional das leis brasileiras que se referem à educação escolar indígena, a fim de perceber os avanços e os resquícios históricos que interferem no acesso e na permanência dos alunos indígenas na educação superior.

A justiça distributiva está ancorada no princípio de que todos as pessoas são iguais ao nascer e, portanto, devem desfrutar dos mesmos direitos e deveres sociais. Conforme afirma na Constituição Federal de 1988: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]” (Brasil, 1988). No entanto, a vivência em sociedade apresenta, ao longo da vida, mecanismos injustificáveis de competições, nos quais alguns têm acesso, oportunidades e benefícios, enquanto outros têm esses benefícios subtraídos.

As diferenças entre grupos sociais são imposições geradas pela sociedade de mercado, manifestada nos diversos campos: político, econômico, social, cultural e civil. Neste aspecto, Gomes (2001) afirma que a falta de oportunidades de trabalho se torna mais evidente quando o acesso e a permanência do indivíduo no sistema educacional são negados. Em um mercado competitivo, aqueles que têm acesso à aprendizagem e ao aperfeiçoamento em uma determinada profissão têm maiores chances de obter melhores oportunidades de trabalho. Para o autor as

[...] pessoas que vieram ao mundo num dado momento, e que, portanto, ao longo de suas vidas teriam tudo para obter idêntica evolução cultural e social, passam, por meio de artifícios injustificáveis que lhes são impostos pela sociedade, a ter trajetórias distintas, uns usufruindo plenamente de todas as vantagens, benefícios e oportunidades que lhes apresentam, e outros sendo aberta ou dissimuladamente

subtraídos do usufruto de tais benefícios. Portanto, racismo e sexismo constituem explicações plausíveis para esse desvio de rota. Para mitigá-los, a tese distributiva propõe a adoção de ações afirmativas, que nada mais seriam do que a outorga aos grupos marginalizados, de maneira equitativa e rigorosamente proporcional, daquilo que eles normalmente obteriam caso seus direitos e pretensões não tivessem esbarrado no obstáculo intransponível da discriminação (Gomes, 2001, p. 67).

Compreendemos que o direito à educação é garantido em todos os níveis escolares de acordo a legislação brasileira. Contudo, na maioria das vezes, os jovens dependem da situação financeira da família para decidir se continuam ou não seus estudos. Assim, é no âmbito da educação superior que a desvantagem é mais evidente. Aqueles que não nos estudos são geralmente grupos historicamente excluídos, e não apenas uma questão de escolha individual, como a elite tende a pensar. Entre os grupos que são deixados fora das políticas públicas educacionais estão os indígenas.

Tapir, um aluno indígena do curso de Medicina da UFMA/ Imperatriz, destaca que a “questão financeira é uma preocupação constante durante todo o curso, uma vez que o campus da UFMA está distante da minha residência e ele precisa utilizar transporte para chegar até lá”. Ele menciona que, “como não possuo carro próprio, dependo de carona de amigos e preciso dividir as despesas com combustível”. Disse ainda que “outros alunos indígenas desistiram de cursar a educação superior por não conseguirem arcar com as despesas com transporte, alimentação e acomodações durante os períodos dos cursos” (Tapir. Entrevista em 12/02/2023).

O acesso dos indígenas à educação superior, por meio das ações afirmativas, está muito mais nos discursos de políticos e pesquisadores do que se tem efetivamente realizado na realidade. Existe uma grande lacuna entre o que foi legalmente estabelecido como direito e a efetiva fruição desses direitos. A pesquisa também apontou para a falta de conhecimento por parte de alguns alunos indígenas sobre a existência de políticas afirmativas para a permanência do aluno indígena nos cursos.

A esses grupos são negados os direitos sociais que os princípios da justiça distributiva possibilitariam promover, como a igualdade equitativa de oportunidades. Na prática, as ações afirmativas têm como objetivo promover a distribuição de bens e serviços sociais, incluindo a educação. Essas ações representam um reconhecimento oficial dos efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais produzidos pelo mercado de trabalho, que se traduzem em preconceito, racismo e discriminação social. Cashmore (2000, p.31) considera as ações afirmativas como “medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade”.

No Brasil, a distância entre os povos indígenas e a educação superior persiste devido à falta de implementação efetiva das políticas de acesso e segurança para a permanência desses grupos. Vivemos em um contexto em que a legislação muitas vezes não é colocada em prática por longos períodos de tempos. O país é marcado por uma forte exclusão no que diz respeito às oportunidades de acesso à educação superior para os indígenas.

Os Estados Unidos da América²⁶ foram pioneiros na instituição de políticas de ações afirmativas em sua legislação, na década de 1950, como resultado das reivindicações da comunidade afro-americana. No entanto, somente dez anos depois, o conceito de ações afirmativas foi estendido para outros grupos sociais, incluindo os indígenas. Assim, as ações afirmativas estão intimamente ligadas à ideia de compensar segmentos sociais pelos obstáculos e desafios que enfrentam. Este conceito também está presente nos contextos sociopolíticos de países latino-americanos, impulsionado principalmente pela luta histórica dos povos indígenas pela defesa e reconhecimento de seus direitos.

A partir do Convênio sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 N° 169, foram estabelecidos os direitos e metas alcançáveis aos povos indígenas. A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) reforçou o direito dos povos originários à livre determinação, exigindo que os Estados reconheçam os direitos à não discriminação, ao desenvolvimento e bem-estar social, à integridade cultural, à propriedade, uso, controle e acesso às terras, territórios e recursos naturais, bem como o direito à participação política (CEPAL, 2014, p. 16).

Reconhecidamente, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) influenciou nos impactos das reformas constitucionais dos países latino americanos desde 1987

[...] tanto nas novas constituições como em emendas das já existentes. Na última década, a partir da aprovação da Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, hoje devemos acrescentar as últimas constituições do Equador (2008) e do Estado Plurinacional da Bolívia (2009). Entre as reformas cabe mencionar as da Argentina (1994), Estado Plurinacional da Bolívia (1994, 2004 e 2009), Brasil (1988/2005), Colômbia (1991 e 2003), Costa Rica (1999), El Salvador (1983/2000), Equador (1996, 1998 e 2008), Guatemala (1985/1998), Honduras (1982/2005), México (1992, 1994/1995 e 2001), Nicarágua (1987, 1995 e 2005), Panamá (1972; 1983 e 1994), Peru (1993 e 2005), Paraguai (1992) e República Bolivariana da Venezuela (1999) (CEPAL, 2014, p. 18).

²⁶ No campo da educação, os primeiros programas de ação afirmativa foram postos em prática no início de 1960, logo após o Presidente Kennedy haver determinado, por meio de decreto executivo, que fossem tomadas medidas positivas no sentido de promover a inserção de negros no sistema educacional de qualidade. A partir desse inequívoco empenho do chefe do Executivo, as faculdades e universidades deram início à implantação de políticas tendentes a levar em consideração a raça no processo de admissão de alunos.

Constitucionalmente, os direitos dos povos indígenas no Brasil começaram a ser homologados a partir da CF/88. Por meio do Decreto Nº 26 de 1991, a responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional dos povos indígenas (FUNAI) pela condução da educação das comunidades indígenas foi retirada, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações. Isso resultou na estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, na municipalização. A partir dessa legislação, coube aos Estados, por meio das Secretarias de Educação, executar as ações referentes às escolas indígenas em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC (Silva, 2012).

Ainda segundo a mesma autora, as Secretarias de Educação se viram diante do desafio de assumir um novo papel sem que antes fossem devidamente preparadas para atender à nova demanda, ou seja, sem estrutura administrativa e pedagógica necessária para garantir as especificidades das escolas indígenas.

No estado do Maranhão, a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC) iniciou, em 1992, as primeiras ações junto às comunidades indígenas para a implementação de um sistema de ensino diferenciado nas aldeias, em conformidade com as determinações do MEC. Ente as ações da SEEDUC, destaca-se a formação de professores indígenas como uma das principais medidas para a implementação de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue (Silva, 2012).

Outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/1996, contemplam a educação escolar indígena e reafirmam o dever do Estado, por meio do Sistema de Ensino da União, de oferecer uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Essa lei estabelece os seguintes objetivos:

Art. 78

[...] I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79, §2º

[....] I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996)

O Artigo 62 da LDB estabelece, de forma geral, os requisitos para a formação docente:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

A referida Lei condicionou o exercício da função de magistério, em todos os níveis e modalidades de ensino, à formação em nível superior. No entanto, sendo a educação escolar indígena uma modalidade de ensino, ela merece o mesmo tratamento dado à educação do não indígena. Portanto, como não existem educação escolar e escolas sem professor, entendemos que a formação dos professores indígenas, de acordo a referida LDB, deva ocorrer também em nível superior, para a atuação no magistério.

Em 1998, compreendendo a realidade concreta da relação educativa entre aluno e professor das escolas não indígenas, o MEC lança o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), regulamentando a educação indígena no Brasil. Esse documento enfatiza a necessidade de flexibilização de criação de métodos pedagógicos que se adequem à realidade comunitária do seu público-alvo, permitindo mudanças nos procedimentos avaliativos, que estão estruturados de forma quantitativa e reducionista, para uma educação que promova a construção do conhecimento e de reflexão crítica. Marfan (2002, p.131) reconhece que este é “o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito”, e deve acontecer a respeitar a especificidade de cada povo indígena.

O Parecer Nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a fundamentação da educação escolar indígena, determina a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena (Grupioni, 2006). Quanto ao Parecer CNE/CEB Nº 3/1999, ele estabelece diretrizes estruturais, de funcionamento, a definição do professor indígena e a flexibilização do currículo. O Parecer determina a necessidade de os professores serem indígenas com formação específica. Uma das representantes indígenas que participou das discussões que deram origem aos Pareceres sobre a educação escolar indígena foi a professora Maria de Lourdes, da etnia Guarani, a qual entende que

Não adianta ter leis se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas (Professora Maria de Lourdes, indígena Guarani – Amambai / MS. MEC, Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. 2002, p. 19).

No mesmo teor de importância que contempla o direito à educação indígena está o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei Nº 10.172 de 2001), o qual estabelece 21 metas e objetivos para superar os desafios apresentados anteriormente na educação escolar indígena, responsabilizando os entes federados. Dentre as metas estabelecidas, destacava-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, a autonomia pedagógica e financeira e a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das suas escolas em comunidades indígenas.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2008, no Art. 14 declara que:

[...] os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem; os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação; os Estados adotarão medidas eficazes junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (Nações Unidas, 2008).

A Declaração refere-se ao direito que os indígenas têm de pensar, planejar e gerir suas próprias escolas, inclusive decidir que tipo de educação desejam para as futuras gerações. Além disso, eles têm o direito de utilizar de formas e processos próprios que possibilitem os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente em relação ao aprendizado bilíngue.

Embora a concretização dos direitos à educação específica e diferenciada aconteça em passos lentos quando se trata de políticas públicas voltadas aos indígenas para os indígenas, podemos citar o ano de 2002, quando o governo federal formulou o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei Nº 10.558 de novembro de 2002, com objetivo exclusivo de “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso à educação superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (Brasil, 2002, Artigo 1º).

Para Pereira e Brasileiro (2016), o Programa Diversidade na Universidade não apenas possibilitou o acesso de alunos indígenas à educação superior, mas também reafirmou o direito constitucional à educação escolar, fortalecendo a importância de inclusão da diversidade no processo educacional.

Em 2008, como reflexo de movimentos indígenas, a Lei Nº 11.645, de março de 2008, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (Brasil, 2008). Segundo Gersem Baniwa (2019), promover o encontro entre pessoas de outras culturas

com a cultura dos povos indígenas é uma forma de reconhecer e fortalecer essa cultura na sociedade, por meio da conscientização, identidade e manifestações de pertencimento de culturas marginalizadas e excluídas.

Em relação à escolha dos indígenas de continuarem seus estudos, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Decreto Nº 6.861 de 2009 tratam especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas. Nesse aspecto, os Artigos 26 e 31 da Convenção apontando medidas para garantir a educação em todos os níveis de ensino para os povos indígenas do país. E, especificamente, o Decreto Nº 6.861/2009 cria os Territórios Etnoeducacionais como a proposta do MEC de articular os entes federativos na oferta e garantia da educação escolar indígena, respeitando as necessidades específicas e a territorialidade (Bonin, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 13/2012, reafirmam os objetivos da educação escolar indígena contidos na LDB (Lei Nº 9394/1996). Destaca-se também a Portaria 734/MEC de 7 de junho de 2012, que instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena para assessorar o MEC na formulação de políticas para a educação escolar indígena. E o PNE, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na Meta 7, Estratégia 26 determina: “[...] a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo”. Já na organização social de cada povo indígena é que determina quem deve e porque deve sair de suas aldeias para estudar na cidade, com o objetivo de contribuir com o bem viver de cada povo.

É importante destacar que toda a legislação mencionada ampara as comunidades indígenas para que seus jovens e crianças tenham como direito o acesso à educação básica de qualidade, respeitando os conhecimentos tradicionais de cada povo e os processos de aprendizagem, sem privá-los dos conhecimentos da sociedade envolvente. Somente a partir desse cumprimento legislativo é que os jovens terão acesso à educação superior, se assim desejarem.

O Conselho Nacional de Educação promulga a Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências, tais como se transcreve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Parágrafo único. Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. [...]

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...].

Consideramos, portanto, que desde a CF de 1988 houve muitas mudanças em relação à educação escolar indígena no reconhecimento das diferenças étnicas e na construção de uma educação diferenciada e específica. Leis e decretos têm demonstrado que os povos indígenas almejam a autonomia, na qual possam ter autodeterminação tanto na forma de ensinar como de aprender. Tão importante quanto ter documentos jurídicos voltados à defesa dos direitos dos povos indígenas é ter seus representantes participando da discussão e elaboração desses documentos, pois as necessidades devem ser colocadas a partir dos próprios indígenas.

Contudo, embora ocorram flexibilizações nos currículos escolares, adequando o estudo formal a cada cultura e costume dos povos indígenas, essas não foram suficientes para um ensino plenamente autônomo, pois as gestões das Secretarias de Educação e de outros setores foram formadas por pessoas que desconhecem as especificidades das culturas indígenas e suas necessidades sociais e educacionais.

A educação superior tem sido motivo de reivindicação dos povos indígenas há muito tempo, pois diz respeito aos direitos outorgados pela CF de 1988, tais como respeito e dignidade da pessoa humana.

As políticas de ação afirmativa em matéria étnico-racial são perfeitamente compatíveis com a Constituição brasileira. Embora o STF ainda não tenha se manifestado sobre a questão, tudo indica que ele deve cancelar a validade destas políticas, já que pelo menos três dos seus atuais integrantes – Ministro Joaquim Barbosa, Marco Aurélio Mello e Nelson Jobim – já se pronunciaram academicamente sobre o tema, de forma favorável à constitucionalidade destas medidas (Sarmiento, 2006, p. 163).

Para o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) e relator do processo em que se discutiu a validade da reserva de vagas para alunos negros e indígenas pela Universidade de Brasília (UNB) no ano de 2009, Ricardo Lewandowski, as ações de políticas afirmativas contribuem para um ambiente acadêmico plural e corrigem as desigualdades sociais historicamente consolidadas. Segundo ele, a

[...] Universidade de Brasília reserva 20% de suas vagas para estudantes negros e ‘de um pequeno número delas’ para índios de todos os Estados brasileiros. [...] A política de ação afirmativa adotada pela Universidade de Brasília não se mostra

desproporcional ou irrazoável, afigurando-se também sob esse ângulo compatível com os valores e princípios da Constituição (STF, 2010, p. 46 e 47).

O relator ainda destaca que o critério de proporcionalidade foi cumprido, uma vez que a UNB estipulou, através do seu Conselho Superior Universitário – COSUNI, que o programa passasse por reavaliação dentro de 10 anos. É importante frisar que a ação demorou três anos para ser julgada, ou seja, somente foi concluída em 2012.

Em 2017, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil cobrou, através de Ação Declaratória de Constitucionalidade Nº 41, que a Lei Nº 12.990/2014 fosse aplicada para implementar cotas raciais em concursos públicos, reconhecida por ser compatível com a Constituição Federal. Essa cobrança resultou em parecer favorável do STF à reserva de 20% das vagas disponíveis em concursos da administração pública direta e indireta para negros, por contribuir com a efetivação do princípio da igualdade.

Essa decisão favorável do STF foi o marco para a aprovação de outras leis que buscam estabelecer ações afirmativas por meio de políticas inclusivas no futuro. O STF demonstra, de forma clara e notória, ao observar os ditames constitucionais previstos nos seguintes incisos do Artigo 3º da CF de 1988, a busca dos seguintes objetivos fundamentais:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para Santos (2013), as discussões e embates em torno de uma educação que promova direito a todos, independentemente de etnias, são importantes, pois possibilitam que as questões de igualdade e equidade sejam não apenas percebidas, mas também gerem políticas públicas exequíveis em um curto espaço de tempo, com práticas que contribuam para a viabilidade das ações afirmativas.

Assim, podemos analisar que, nas últimas décadas do século XX, houve avanços na conceituação do que se entende por direito à livre determinação dos povos indígenas. Para isso, foram fortalecidas as possibilidades de diálogo entre os povos indígenas e o Estado. No entanto, nos últimos quatro anos de mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro, houve uma fissura nas negociações dos direitos já adquiridos por meio da Constituição Federal de 1988, sendo um deles, o direito dos indígenas de permanecerem na educação superior através de bolsa de permanência. Esse assunto será tratado a seguir.

3 ALUNOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: LUTAS, CONQUISTAS E TRANSITORIEDADE

Neste capítulo, apresentamos o cenário brasileiro em relação à presença de alunos indígenas na educação superior, buscando perceber a distância que existe entre a lei e a realidade brasileira, na questão já mencionada.

Alunos indígenas brasileiros ainda enfrentam desafios para se manterem nas IES, sejam eles oriundos de suas comunidades tradicionais ou dos espaços urbanos. Além da permanência, destacamos que o acesso não está ao alcance de todos jovens indígenas, especialmente devido à complexidade da burocracia ainda enfrentada por esse público. Um desses desafios diz respeito às identidades étnicas. As especificidades perpassam pela língua materna, tempo de contato com o não indígena e o domínio da língua portuguesa. Como forma de superação, é urgente a necessidade de políticas públicas educacionais que tenham como princípio o protagonismo dos indígenas, ou seja, uma educação em todos os níveis pensada e gestada pelos próprios indígenas, na perspectiva específica e diferenciada.

Uma pesquisa realizada em 2016, no curso de Pós-Graduação, em parceria entre a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal do Mato grosso do Sul (UFMS), com a Fundação Carlos Chagas (FCC) constatou que os problemas enfrentados pelos indígenas, pelos professores e por todos aqueles que lutam contra a discriminação dos povos originários. Amélia Artes, Sandra Unbehaum e Valter Silvério, organizadores da Obra “Ações Afirmativas no Brasil: ações bem-sucedidas de acesso na Pós – Graduação (2016, p.141), dizem que

[...] estar na universidade faz surgirem alguns problemas, ou desafios, como a dificuldade de dialogar com os povos indígenas, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Nesse sentido, podemos elencar as questões relacionadas a práticas de discriminações (funcionários, colegas que evitam participar de grupos de estudos/ trabalhos com acadêmicos indígenas), a dificuldades de compreensão de textos, expressão oral), a burocracia acadêmica (documentos, prazos), entre outras.

Realidade semelhante à experiência citada foi apontada por um dos entrevistados. “[...] vi e ouvi muitas vezes meus colegas me discriminando, não me aceitando nos grupos de trabalho. Foram inúmeras vezes que tive que fingir que não escutava: quem vai ficar com o Índio? Sentia vontade de desistir e chorar”. Ele continuou dizendo que, ao mesmo tempo que entristecia “ficava com pena dos colegas, pois achavam-se tão inteligentes, mas não sabem viver com as diferenças culturais. Ainda tem muito o que aprenderem” (Bacuri, entrevista em 15/04/2023).

A fala do aluno indígena nos faz parar e refletir sobre o currículo não apenas da educação básica, mas também da educação superior. Enquanto essas instituições reforçarem um currículo eurocêntrico, não haverá mudanças na base e continuaremos discriminando todos aqueles que não se enquadram em um padrão determinado pela sociedade excludente.

Toda a legislação voltada para a educação escolar dos povos indígenas surgiu nas últimas décadas e que já foi mencionada anteriormente aponta para a necessidade de políticas que promovam não apenas o acesso, mas principalmente a permanência de alunos indígenas na educação superior. Contudo, as leis só se fortalecerão estreitar o diálogo com as comunidades indígenas, promovendo a escuta daqueles que foram silenciados por séculos em relação aos direitos constitucionalmente adquiridos.

Para fundamentarmos essa discussão, recorreremos a estudos de autores como Rosenilda Luciano (2020), Sarmento (2006) que apresentam a realidade vivenciada por alunos indígenas na educação superior, a qual ainda está muito distante daquela normatizada nos documentos jurídicos brasileiros. Além disso, consideramos os seguintes documentos: a Lei de cotas Nº 12.711/2012, a Lei Nº 3.524/2000, Lei Nº 8.121/2018 e o Programa de Inserção em Práticas Acadêmicas (PROINICIAR), por fortalecerem o ativismo dos movimentos de pessoas marginalizadas socialmente, representando um avanço inquestionável na promoção da igualdade racial no Brasil.

3.1 Implantação da política e dos processos seletivos para ingresso de indígenas na educação superior

Enfatizamos que os ativismos dos movimentos de pessoas marginalizadas socialmente foram decisivos para a consolidação da Lei de Cotas como ação afirmativa, representando “um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil. Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados na educação superior sejam beneficiários das leis de cotas” (Luciano et al, 2020, p. 596).

A Lei de Cotas está dentro das políticas afirmativas, tendo como escopo ações práticas e urgentes, de acordo com Sabrina Moehlecke (2002, p. 198). O termo “ação afirmativa” chega ao Brasil ressignificando o sentido de diversidade e direito. Diz respeito às experiências históricas dos países, considerando principalmente que o Brasil está fundamentado em uma história de colonizadores e colonizados com ranços de desigualdade étnica e racial.

Como já foi referido, as ações afirmativas surgem para concretizar a materialização do princípio constitucional da igualdade material, promovendo condições para o acesso e a

permanência de alunos indígenas na educação superior. Considerando sua finalidade, políticas de ação afirmativa são

[...] medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam a promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados como as mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração dos contratos (Sarmiento, 2006, p. 154).

Para o autor, as ações afirmativas, que geralmente ocorrem através de instrumentos jurídicos com força coercitiva em sua concretização, são uma forma de eliminar as desigualdades que surgem nas mais diversas áreas de atuação atingindo diretamente os grupos marginalizados no sentido de igualdade de direitos. Contudo, é preciso refletir o que Moehlecke (2002, p.198) destaca em suas pesquisas quando menciona que, na maioria das vezes, as ações afirmativas são reduzidas apenas à proposta de cotas, sendo “questionadas pelo fato de ameaçarem o discurso do mérito”.

Mesmo diante dessa reflexão, não podemos negar que as cotas ainda representam uma importante alternativa, embora paliativa, para que ocorra a inclusão social. Por outro lado, precisamos lidar com a questão de que muitos dos jovens indígenas, ao terminar o ensino médio, não chegam sequer a acessar o vestibular para concorrer ao acesso à educação superior. Além disso, existem aqueles que, ao terem acesso, encontram o obstáculo da permanência, assunto ser tratado no quarto capítulo.

No cenário brasileiro, o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a normatizar diretrizes voltadas à reserva de vagas a alunos indígenas, quilombolas, entre outros. A iniciativa foi dada com a promulgação da Lei Nº 3.524 de dezembro de 2000, estipulando reservas de até 50% de suas vagas para alunos egressos de escolas públicas. Posteriormente, houve a inclusão de populações negras e pardas no grupo de cotistas pela Lei Nº 3.708 de novembro de 2001, com destinação de 40% das vagas disponíveis em universidades públicas do Estado.

Cabe ressaltar que em 2004 a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade a implantar o sistema de cotas destinando dez de suas vagas para alunos indígenas em seus vestibulares. Essa iniciativa enfrentou discussões que foram levadas à decisão pelo Poder Judiciário. Como já apresentado, mesmo após longos oito anos, o STF reconheceu a constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela UNB, obrigando o governo federal a editar a Lei de Cotas, regulamentando percentuais de vagas nas universidades federais para alunos

que cursaram em escolas públicas, que tenham famílias com baixa renda, que sejam negros ou indígenas.

Sobre a criação das cotas, a Lei Federal Nº 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas, foi aprovada após uma década de tramitação no Congresso Nacional. Fundamentada nos pilares da justiça e da equidade social, conforme destacado no Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, do Supremo Tribunal Federal, a lei trouxe segurança jurídica para as políticas de ações afirmativas na educação superior que já estavam em curso no Brasil. Entre as diversas medidas implementadas pela lei, destaca-se a universalização do sistema de cotas para diversos grupos sociais.

De acordo com Harder e Freitas (2016), a Lei de Cotas trouxe segurança constitucional para os cidadãos que anteriormente não conseguiam ingressar no sistema educacional, o que incluiu de maneira significativa também os indígenas. Essa medida teve um impacto marcante na educação escolar indígena, reforçando a importância da inclusão e do acesso à educação para todos.

Na UFMA, um dos processos de ingresso nos cursos oferecidos pela IES ocorre por meio de cotas. Sobre esse meio de acesso à educação superior, é importante ressaltar que se trata de uma conquista histórica. O processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, por meio da Lei Nº 12.711/2012 determina que, em quatro anos (até 2016), as universidades e os institutos federais de ensino deveriam reservar 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, com subcotas para alunos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (Gersem Baniwa, 2013).

Atualmente, o assunto é tratado pela Lei Nº 8.121 de setembro de 2018, que renovou por mais 10 anos a reserva de vagas em universidades públicas estaduais, aumentando para 45% distribuídas na seguinte forma: 20% para negros, indígenas e quilombolas; 20% para egressos de ensino médio da rede pública, municipal, estadual ou federal; e 5% para alunos com deficiência e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço (Rio De Janeiro, 2018)

Quando a lei em questão aumenta a ampliação das vagas em 5% fica claro o descaso que o governo federal tem em relação a grupos com histórico de exclusão. Pois de 2001 a 2018, se passaram mais de uma década e o aumento é irrisório, considerando que a demanda constantemente aumenta mais do que a lei amplia o quantitativo de vaga no acesso superior.

Neste período, também aconteceram pontos positivos, já que com a promulgação da Lei Nº 5.346/2008, os direitos dos alunos desse grupo se ampliaram. Programas como Bolsa

Permanência e Passe Livre Universitário foram criados para custear as despesas durante todo o curso. O programa PROINICIAR Pedagógico, criado dentro da UERJ, também é considerado como um avanço, pois é ele que dá suporte pedagógico, enquanto o aluno estiver cursando e em complementação acadêmica para o seu desenvolvimento profissional.

Do programa Equidade, deu-se origem ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, criado pelo MEC, por meio da Portaria Nº 1.129 de, 17 de novembro de 2013, e executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Também é importante destacar aqueles que, dentro da política, se comprometem com os direitos sociais para os grupos que historicamente foram colocados em segundo plano, como é o caso do senador Abdias Nascimento (PDT-RJ). Nos seus 97 anos, destacou-se como militante da luta contra a discriminação racial e na valorização da cultura negra, detentor de diversas profissões: ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras e professor universitário. Abdias Nascimento nasceu em Franca, interior de São Paulo, em 1914 e faleceu em 2011, na Cidade do Rio de Janeiro.

O programa que leva seu nome, em homenagem à sua luta, propicia formação e capacitação, não só de alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas também para aqueles que possuem deficiências, dando-lhes o direito de cursar uma universidade ou instituições de educação profissional e tecnológica. A Lei responsabiliza o Estado para a implementação de políticas públicas, desde a concepção de cursos e currículos, até a formação específica de professores e acompanhamento pedagógico, atendendo às especificidades apresentadas.

Outro destaque vai para o programa denominado “Equidade na Pós-Graduação”, também apoiado pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas, em 2014. O diferencial é que este programa não previa a concessão de bolsas individuais, mas retribuíria financeiramente as melhores propostas de metodologias bem-sucedidas de ação afirmativa para a pós-graduação na formação de futuros pesquisadores negros e indígenas.

Assim como o UERJ assumiu esse compromisso de reserva de vagas, a Universidade Federal de Goiás (UFG), através de Resolução CONSUNI Nº 29/2008 – criou o Programa UFGInclui para trabalhar com demandas de cotas raciais e sociais. A UFG utiliza a

autodeclaração e da heteroidentificação²⁷, exigindo que os candidatos tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública, bem como participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De acordo com a resolução, o Programa destina, respectivamente:

- 1) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas [...];
- 2) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes autodeclarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escolas públicas [...];
- 3) [...] quando houver demanda, uma (1) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais (CONSUNI n.º 29/2008).

Outro exemplo vem do estado mineiro, onde a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade do Estado de Minas (UEMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) se uniram para proporcionar o acesso de alunos indígenas no espaço universitário mineiro. Em 2001, a UFMG criou o Programa de Desenvolvimento de Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, que reserva 50% de suas vagas para esse público. Em 2004, a UEMG criou o Programa de Reserva de Vagas (PROCAN) destinando 45% de suas vagas para incentivar o acesso de grupos étnico-raciais historicamente discriminados em instituições públicas ensino superior estadual.

De acordo com a página da UFMG, a universidade possui outros programas institucionais voltados para a promoção e acolhimento de grupos indígenas, entre outros, contando com equipe própria destinada a atender e apoiar esses grupos em suas necessidades e aproveitamento durante a permanência na universidade, integrando, juntamente com o programa de cotas, políticas de ações afirmativas proporcionadas pela UFMG.

Neste cenário de lutas por igualdade social, os programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras começaram a criar e desenvolver políticas de ações afirmativas em seus cursos, cumprindo a Portaria Normativa Nº 13, instituída pelo MEC no dia 11 de maio de 2016, que determinou um prazo de 90 dias para que as instituições federais de educação superior apresentassem propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Brasil, 2016).

Na região nordestina, por exemplo, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), por meio da Resolução Nº 065, de 27 de outubro de 2020, regulamentou a Política de Ações Afirmativas da Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, com

²⁷ In.: “Identificação que o outro faz acerca de nós mesmos, tendo em conta especialmente as características fenotípicas, visíveis aos demais” (DICIO, 2023).

o objetivo de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seu espaço institucional. O Instituto reserva um mínimo de 20% de suas vagas para candidatos autodeclarados negros e indígenas, e 5% para candidatos com deficiência. Para categorizar esses grupos, o Instituto utiliza a classificação utilizada pelo IBGE e possui uma Comissão Permanente de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (CPAAP), que acompanha o acesso e permanência dos alunos público-alvo, vinculada à Pró-reitoria da Pesquisa e Pós-Graduação com mandato de 3 (três) anos.

Assim como a UFMG, o IFMA também possui uma equipe dedicada a auxiliar os alunos durante sua permanência de alunos no curso de pós-graduação e “garantir estratégias para identificar e eliminar as barreiras (materiais e simbólicas), com por exemplo: organizando o ambiente, diversificando os materiais, incluindo estratégias pedagógicas adequadas e disponibilizando recursos e serviços de acessibilidade” (Maranhão, Artigo 11, §1º).

Apesar dos esforços realizados por programas de reserva de vagas como esses, que visam aumentar a presença de indígenas na educação superior, ainda são poucas as iniciativas nesse sentido. Além disso, o acesso à educação superior para alunos indígenas varia de região para região, não atingindo um número significativo de alunos. Os desafios enfrentados por esses alunos, como estadia, logística de ida e volta das comunidades indígenas, recursos didáticos próprios e hierarquização institucional, muitas vezes levam à desistência dos cursos.

De acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, p.13):

As políticas de ação afirmativa precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas.

Os autores destacam a importância de compreender a formação acadêmica dos indígenas na educação superior como um anseio coletivo, indo além do desejo individual de cursar uma universidade. É muito mais do que isto, se trata-se de um anseio coletivo. Tanto Sousa Souza Lima e Hoffmann (2004, p.7), nesta questão, ressaltam a necessidade de considerar "dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos indígenas por formação na educação superior". Um desses aspectos é a promoção da formação específica de professores indígenas e a capacitação dos jovens para a gestão de seus territórios, como uma resposta histórica à situação de tutela imposta pelo governo aos povos tradicionais.

É importante destacar que nenhuma política pública terá sucesso se não integrada a outras políticas e uma perspectiva de intersectorialidade. Portanto, o acesso à cota, por si só, não será suficiente para superar séculos de equívocos aos quais os povos indígenas foram submetidos. É necessário também a participação das políticas de assistência, saúde, habitação, trabalho e legalização de seus territórios, entre outras.

Existe ainda outra “face da moeda” quanto a atender às expectativas em relação à conclusão do curso dos alunos indígenas na educação superior. É fundamental que as universidades reconheçam a presença indígena como algo positivo para a construção de um mundo mais tolerante e rico em diversidade simbólica, rompendo com o discurso de que as cotas são apenas uma forma de compensação do Estado por anos de negligência, preconceito e discriminação. Portanto, as políticas de ação afirmativa e a inclusão de alunos indígenas nas universidades devem ter características diferenciadas e específicas tanto no acesso quanto na permanência, a fim de que esses alunos se sintam verdadeiramente incluídos na educação superior, como discutiremos melhor a seguir.

3.2 Programas de apoio ao acesso e permanência na educação superior para alunos indígenas

A educação como direito social e político a todos sem distinção de sexo, raça, condições socioeconômicas e idade ou deficiência é preconizada na Constituição Federal de 1988. Esse direito foi conquistado por meio de lutas de diversos movimentos sociais durante o processo de redemocratização do país. No caso específico da educação escolar indígena, essa conquista se deu a partir das décadas de 1970, por meio das próprias organizações indígenas.

No entanto, quando se trata de acesso e da permanência dos indígenas na educação superior, percebe-se que há diferenças significativas em relação à educação básica. Isso ocorre porque a educação escolar nos níveis e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio já é oferecida nas próprias comunidades indígenas, o que reduz as despesas com logística, moradia, alimentação, material didático, entre outras.

A desigualdade de acesso gera necessidades específicas que impedem que os indígenas ingressem na educação superior. E quando conseguem ingressar, enfrentam grandes dificuldades para concluir seus cursos, pois muitas vezes não possuem renda suficiente para se manterem ou adquirirem recursos materiais pedagógicos necessários.

Para garantir o desenvolvimento acadêmico dos alunos, é necessário “associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições” (Finatti et al. 2007, p. 248).

Ao promover políticas públicas que ofereçam condições para a superação desses desafios e garantir um bom desempenho acadêmico, evita-se situações de abandono e trancamento de matrícula.

O entrevistado Carcará relata que além da discriminação vivenciada em sala de aula, enfrentou outras dificuldades, como a fome e a humilhação de depender de outras pessoas para retornar à sua aldeia. Ele conta: “Sofri muito, algo que ainda me dói é lembrar de quantas vezes dormi com fome e as vezes que tive que pedir para meus professores e colegas o dinheiro para retornar a minha aldeia. Isso é muito humilhante” (Carcará, entrevista em 14/04/2023).

Diante dessa fala, importante notar o segmento que sucede a palavra “política”; a palavra “pública” não está condicionada exclusivamente ao dever ou direito do Estado. Na sua origem em latim, o vocábulo está assim denominado “res pública”, que significa “coisa de todos”. Assim, “além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo” (Pereira, 2008, p. 94).

No Brasil, a redemocratização ocorrida na década de 1980, após o fim do regime militar, trouxe uma nova perspectiva para as políticas públicas, orientadas para a redução da pobreza e promoção da igualdade. Neste contexto, os movimentos sociais passaram a exigir uma atuação mais efetiva do poder público em relação a grupos específicos da população que são excluídos do acesso à educação, saúde e trabalho.

Neste sentido, as políticas públicas não são apenas responsabilidades de algumas pessoas, mas de toda a sociedade. Com a redemocratização, o foco é a universalização dos direitos sociais e políticos. De acordo com Crevelim e Peduzzi (2005), ao ampliar o conceito de política pública, amplia-se também a necessidade da participação, pois a “cidadania e [traz] uma nova compreensão sobre o papel e o caráter do Estado, remetendo à definição das prioridades nas políticas públicas a partir de um debate público”. Cada indivíduo é um sujeito político e em o direito de participar dessas decisões.

Segundo Gohn (2007), quando o sujeito estabelece uma relação direta com as necessidades sociais e participa das decisões, ele se compromete diretamente. Isso significa que aquele que escolhem os dirigentes políticos também se comprometem a cobrar quando eles não correspondem às expectativas.

Portanto, o Estado deve ouvir a sociedade, especialmente os grupos que historicamente não foram ouvidos, como é o caso dos indígenas. As leis devem fomentar não apenas promover a escuta, mas também o envolvimento dos indígenas em questões que os afetam. É fundamental que a educação superior, com sua dimensão educativa e integradora, envolva os sujeitos no

processo, permitindo que eles tomem consciência das situações de exploração que enfrentam e os encaminhando para uma ação transformadora.

Nesse contexto, as ações afirmativas se destacam como uma política de assistência estudantil. Segundo Barbosa (2009), programas que oferecem apoio e assistência aos alunos de baixa renda são de extrema importância, pois melhoram a qualidade de vida e têm um impacto positivo no desempenho acadêmico.

O marco das políticas públicas para os povos indígenas em relação à educação formal é o Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que garante o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem pelos indígenas. No entanto, essa possibilidade é mais comum na educação básica das escolas localizadas nas próprias comunidades indígenas e está distante dos indígenas que vivem nas áreas urbanas. E o que dizer da educação superior voltada para os alunos indígenas?

Nesse sentido, percebe-se que as políticas públicas estão mais avançadas no que diz respeito à formação de professores indígenas (LDBEN/1996). O objetivo é capacitar esses professores para que possam retornar às suas comunidades e lecionar na educação básica.

Por outro lado, os próprios povos indígenas têm apresentado proposta para ampliar essa demanda também para a educação superior, além de cursos de licenciaturas interculturais. Para isso, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) em 2009, sob a responsabilidade do MEC, em parceria com a FUNAI e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Durante o evento, foi elaborado o seguinte documento:

1. O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas.
2. Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento.
3. Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação delas, inclusive, na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando a conclusão dos mesmos.
4. Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para criação e manutenção dos cursos.
5. Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas.
6. Criação, pelas Universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades (CONEEI, 2009. p.9, grifo nosso).

Brand e Calderoni (2012) reconhecem um avanço considerável oriundo desses momentos de discussões, e, principalmente, da pauta apresentada pelo documento aqui referido,

pois, em muitas universidades públicas, foram ampliadas as vagas para indígenas não só no curso voltado para formação de professores indígenas como para outras graduações.

Neste capítulo, nosso foco é compreender como ocorre o acesso e a permanência de alunos indígenas na educação superior, para, então, cotejar com o quarto capítulo no que se refere à análise dos resultados adquiridos por meio da pesquisa e os sujeitos selecionados.

Pra embasar nossa análise, utilizamos dados relevantes sobre o tema fornecidos por Maria Aparecida Bergamaschi et. al (2018, p.39). Segundo as autoras, dois aspectos acadêmicos se destacam em relação ao acesso de indígenas na educação superior: “a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), criado pelo Ministério da Educação (MEC) [...] e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares”.

Outro fator importante é o número estimado de alunos indígenas na educação superior, após a implementação do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidaram os direitos indígenas, sendo em torno de 8 mil alunos indígenas na educação superior no ano de 2012 (Bergamashi et al, 2018). Essas informações foram obtidas a partir de trabalhos acadêmicos que abordaram o tema no período de 2001 a 2012.

De acordo com a análise das autoras, podemos inferir que o acesso de indígenas na educação superior ocorre de duas formas: através de leis estaduais e, em outra, por decisões internas “dos conselhos universitários das próprias instituições (como no caso da Universidade Federal de Tocantins – UFT)” (Bergamashi et al, 2018, p.42). A forma de ingresso varia desde o processo seletivo dentro da própria política da instituição, por meio do concurso universal e, ainda, com prova diferenciada.

É importante destacar que a presença de políticas de ações afirmativas é fundamental para garantir a inclusão de grupos historicamente excluídos, dentre estes os alunos indígenas. Essas políticas contribuem para ampliar o acesso e a permanência desses alunos nas universidades, promovendo maior diversidade e pluralidade no ambiente acadêmico e científico.

Em relação à política de permanência, o governo federal instituiu a Portaria 389, de 03/05/2013 que estabelece a implantação de bolsa permanência em parceria com a FUNAI. Essa bolsa é destinada aos alunos indígenas que comprovarem pertencimento étnico e tenham efetivado matrícula na educação superior. No entanto, é importante ressaltar que essa bolsa do governo federal beneficia apenas os alunos indígenas matriculados em instituições federais de ensino, excluindo assim instituições estaduais e particulares.

A bolsa não beneficia a todos os alunos indígenas nas universidades federais excluindo assim as IES estaduais e particulares. Nestas, ocorrem políticas próprias de concessão de “bolsa auxílio” que nem sempre atende às necessidades, obrigando os alunos a suportarem as dificuldades culturais, distância de seus familiares e despesas como logística, moradia, alimentação, transporte e materiais de estudo durante o em que cursam a universidade.

Apesar do empenho do Brasil em promover a educação em todos os níveis e modalidades, muitas ações não saem do papel, como a lei de cotas que, embora tenha chegado aos alunos das universidades federais, não se aplica às demais instituições. É preciso, portanto, ampliar o acesso de indígenas às universidades públicas e privadas e ter um aparato jurídico para que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência desses alunos, com o credenciamento das instituições para fins de desempenho das políticas públicas.

No próximo capítulo, será analisado, a partir da visão dos próprios indígenas, os principais desafios enfrentados por eles no acesso e na permanência na educação superior. Serão evidenciadas, por meio de falas, as críticas e sugestões, para afinal tirar conclusões importantes para este estudo.

4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS ALUNOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo analisar, a partir das narrativas dos alunos indígenas, os desafios enfrentados no acesso e na permanência dos cursos da Educação Superior das cidades de Imperatriz e Grajaú, no Maranhão.

O ambiente universitário tem passado por mudanças significativas em relação à forma como os povos indígenas são percebidos. Essa transformação tem sido impulsionada pela presença dos próprios alunos indígenas, que trazem consigo seus conhecimentos e experiências para o ambiente acadêmico, promovendo um diálogo intercultural que contribui para o processo de descolonização da universidade.

Os alunos indígenas que fizeram parte dessa pesquisa pertencem aos povos Tenetehara/Guajajara, krikati, Pankará, Tarairiús e Xukuru. Também contamos com a colaboração de um professor do Parfor e do vice-diretor acadêmico da Fest.

Esses alunos são matriculados em três Instituições de Educação Superior: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com campus em Imperatriz; Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), e Curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que funciona no campus da UFMA na cidade de Grajaú, interior do Maranhão.

A distribuição por proporções e etnias é a seguinte: 10 alunos indígenas Guajajara, que vivem nas proximidades de Imperatriz, no Maranhão; 3 alunos indígenas do povo Krikati, que vivem próximo ao município de Sítio Novo, também no Maranhão; 1 aluno indígena do povo Pankará, que reside nas serras do Arapuá e da Cacaria, no município de Carnaubeira da Penha em Pernambuco; e 1 aluno indígena do povo Xukuru da etnia Tarairiús, que habita a Serra do Ororubá, no município de Pesqueira, também em Pernambuco. Ao todo, foram entrevistados 15 alunos indígenas. Somando-se aos outros sujeitos já mencionados, totalizamos 17 sujeitos participantes da pesquisa.

A UFMA é uma instituição de educação superior pública mantida pelo Governo Federal do Brasil. No estado do Maranhão, possui diversas unidades, incluindo São Luis, Bacabal, Codó, Pinheiro, São Bernardo, Chapadinha, Grajaú, Balsas e Imperatriz. Os alunos entrevistados nesta pesquisa estão localizados na unidade de Imperatriz.

Em Imperatriz, conforme podem ser observados nas figuras 01 e 02, a UFMA possui duas unidades, sendo uma localizada no centro da cidade e outra em um bairro. A universidade forma profissionais em diversas áreas do conhecimento, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, e realiza pesquisas que abordam os principais problemas do estado e da região. Além disso, a UFMA promove ações de organização social, produção e inovação tecnológica, capacitação de recursos humanos e valorização da cultura.

Figura 01: Universidade Federal do Maranhão: Centro Prof. José Batista de Oliveira



Fonte: acervo da instituição

Figura 02: Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz. Unidade Avançada Localizada no bairro Bom Jesus, Imperatriz



Fonte: acervo da instituição

Para contribuir com a democratização do acesso à cultura popular maranhense, a UFMA vem realizando anualmente eventos culturais que oportunizam apresentações de dezenas de músicos, cantores, poetas e teatrólogos. O projeto *Do Nosso Jeito* destaca a importância da visibilidade de movimentos culturais regionais na região: “Cada vez que a gente festeja nossas manifestações, estamos empoderando e dando oportunidade ao nosso povo” (Zefinha Bentivi, 2022)²⁸.

Referente às questões indígenas, a UFMA tem se preocupado com a visibilidade cultural. Em 2023, promoveu o I Encontro Gaep sobre Povos Indígenas: direitos, memórias e (re)existências na Unidade de São Bernardo. O objetivo do encontro foi ampliar o conhecimento sobre os povos originários, abordando temas como respeito às diferenças individuais, reconhecimento de direitos à terra e à memória, além do processo de visibilização dessas minorias (César, 2023).

Em contato com a UFMA, obtivemos a informação de há, com matrícula ativa para o ano de 2023, o equivalente a 34 alunos indígenas nos diversos cursos de graduação que a IES oferece aos alunos. Segundo informações do departamento responsável, Centro de Ciências de Imperatriz/CCIm, a distribuição desses alunos está entre os seguintes cursos: 12 (Medicina); 5 (Enfermagem); 1 (Engenharia de alimentos); 7 (Direito); 2 (Pedagogia); 3 (Ciências humanas – Sociologia); 1 (Ciências sociais – Biologia); 3 (Comunicação social – jornalismo);

A Faculdade de Educação Santa Teresina (FEST), representada abaixo na Figura 03, foi criada em 2002. É uma instituição de educação superior da rede privada do estado que se apresenta como princípio basilar: “cristãos da justiça, da ética e da solidariedade, valorizando

²⁸ Pró-reitora de Extensão e Cultura da UFMA em sua avaliação dos eventos que o projeto *Do Nosso Jeito* vem desenvolvendo desde 2020, época da sua criação.

a competência, as diferenças, a pluralidade cultural e a inovação”²⁹. Trabalha a iniciação científica e a extensão na graduação e pós-graduação com objetivo de atender às demandas sociais voltadas para as necessidades da região.

Figura 03: Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST. Cidade de Imperatriz.



Fonte: acervo da instituição

Desde 2008, a Fest tem firmado uma parceria com a Associação de Pais e Mestres Indígena Krikati por meio de um Termo de Convênio com o objetivo de promover a formação de pessoal, com base nos cursos oferecidos pela instituição. No entanto, percebeu-se que uma ação pontual não seria suficiente para atender a uma demanda reprimida de muitos anos que foi negligenciada pelos poderes públicos responsáveis pelas ações em diversas áreas.

Com o objetivo de efetivar uma política de responsabilidade social, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Fest incorporou a manutenção de um Programa de Formação Continuada para professores indígenas Krikati, com reuniões quinzenais na Aldeia São José. Ao mesmo tempo, o convênio foi ampliado para incluir a concessão de Bolsa Responsabilidade Social, oferecendo 100% de desconto para alunos indígenas Krikati que desejam cursar uma graduação na Fest. Além disso, a instituição institucionalizou um Programa de Acompanhamento dos Discentes Indígenas (PADI) com o objetivo de fornecer atendimento pedagógico individualizado para esses alunos com identidade étnica declarada (Kleber Alberto Lopes de Sousa³⁰, entrevista em 03/03/2023)

Além disso, alguns dos entrevistados que fizeram parte desta pesquisa também estão vinculados ao Parfor, programa da UFMA.

²⁹ Princípios gerais da organização que rege a Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), constantes no documento Regimento, artigo 3º do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2021 – 2025.

³⁰ Kleber Alberto de Sousa é Vice-Diretor da Faculdade de Educação Santa Terezinha.

Figura 04: Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Unidade de Grajaú.
Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)



Fonte: acervo da instituição

O programa foi criado através da Portaria N°. 389/2013 tendo como objetivo “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais do ensino superior” (Brasil, 2013). Atualmente, de acordo com a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) N° 3, publicada em 29 de março de 2023, o valor da bolsa permanência é de R\$ 1.400,00 e é destinado aos alunos indígenas e quilombolas matriculados nessas instituições, sendo uma importante contribuição para suprir suas necessidades financeiras durante os cursos.

O programa abrange diversos municípios do estado do Maranhão e é resultado de uma ação conjunta do MEC, Instituições Públicas de Educação Superior e Secretaria de Educação dos estados e municípios. Vinculado à UFMA, o Parfor oferece cursos de licenciatura com objetivo de beneficiar professores que atuam na docência e não possuem graduação, assim como aqueles que possuem graduação em área diferente da sua atuação. O programa está alinhado com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação à formação acadêmica adequada para o exercício da docência, além de atender aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conforme estabelecido na Portaria N° 220/2021, em seu Art. 4°.

- I - fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- II - oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

III - estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (Brasil, 2021).

Desde 2011, o Parfor, inclui os professores indígenas na formação docente na cidade de Grajaú. As aulas acontecem aos finais de semana e durante as férias escolares e contaram com a presença do professor Gersem Baniwa, da Universidade Federal do Amazonas, que ministrou a disciplina Fundamentos da Educação Indígena. Essa iniciativa proporcionou a troca de experiências entre a realidade das escolas indígenas do Maranhão e Amazonas. Segundo o professor “[...] essas discussões são iniciativas válidas para o mundo de hoje, uma oportunidade de os alunos terem acesso, melhorar seu domínio sobre o contexto indígena de modo geral” (apud Santos, 2014).

O programa geralmente é vinculado a instituições educacionais públicas, podendo contar também com a participação de instituições educacionais privadas quando a quantidade de vagas ofertadas pelas entidades públicas não atende à demanda da rede pública de educação básica. No entanto, é importante ressaltar que a autorização do Fórum Estadual Permanente à Formação Docente³¹ é necessária para que isso ocorra. O fórum, também é responsável por acompanhar as inscrições na Plataforma Freire³² e a execução dos cursos do Pafor, que tem carga horária de 3.225 (três mil duzentas e vinte e cinco) horas, organizadas em oito semestres letivos, equivalentes a quatro anos.

Atualmente, o Programa está presente em nove municípios maranhenses: Lago da Pedra, Santa Inês, Lago do Junco, Urbano Santos, Buriti Bravo, Codó, Grajaú, Lagoa Grande do Maranhão e Monção (Ferreira, 2022).

As ações como essas, desenvolvidas pelas três IES já mencionadas, nos fazem refletir sobre a importância de ações afirmativas voltadas ao fortalecer a presença de alunos indígenas nesse espaço acadêmico diante dos desafios que enfrentam.

Para Guimarães e Villardi (2010, p. 41), esse assunto traz à tona duas novas questões:

A primeira diz respeito ao objetivo da educação superior para indígenas. Tal questão se articula à imensa gama de problemas a serem enfrentados por indígenas que decidem fazer frente ao desafio de se diplomarem. A segunda delas diz respeito à natureza do conhecimento não indígena, distinto, em seus meios e suas formas de produção e de transmissão, dos conhecimentos inerentes às culturas indígenas.

Para esse mesmo autor (2010), todo o processo vivido durante a formação escolar, seja dentro ou fora da comunidade indígena, implica na incorporação de uma "identidade cultural

³¹ Órgão responsável pela articulação do Programa, no âmbito de sua Unidade de Federação.

³² Programa desenvolvido pelo MEC e gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Através do programa Freire, professores que já atuam na rede pública se inscrevem em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com objetivo de adequar sua graduação.

somática". Desde os primeiros anos de estudo na escola indígena de sua comunidade, o aluno acumula elementos que não fazem parte de sua cultura, mas são inerentes a uma instituição ocidental chamada escola. Na universidade e fora de sua comunidade, essa diversidade de elementos se expande, alguns são rejeitados enquanto outros são incorporados à sua forma de enxergar o mundo. Entretanto, apesar dessas mudanças, o indígena não perde sua identidade e segue em busca do seu diploma, ainda que sua presença seja muitas vezes negligenciada dentro da universidade.

As análises das narrativas dos alunos estão centradas em duas dimensões: intelectual e relacional. A intelectual, de acordo com Coulon (2008, p. 32), está relacionada à relação desses alunos com os estudos, ou seja, “exigências acadêmicas, em termos de conteúdo intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos”. A segunda dimensão, a relacional, se conecta às relações entre os sujeitos que fazem parte do espaço da instituição de educação superior. Isso inclui a relação entre alunos indígenas com os alunos não indígenas, professores, orientadores e a gestão escolar. É importante compreender a existência, ou não, de apoio entre esses sujeitos e se aprofundar nas dificuldades que os alunos indígenas enfrentam durante sua permanência dos cursos da IES.

A pesquisa que realizamos nas IES das cidades de Imperatriz e Grajaú trouxe dados emblemáticos que contribuem para buscar respostas e constatações. Há diversas comunidades indígenas localizadas no entorno dessas cidades. Inicialmente, a pesquisa foi restrita à Universidade Federal do Maranhão, mais especificamente ao campi das cidades de Imperatriz e Grajaú. No entanto, para trazer uma maior contribuição à pesquisa, sentimos a necessidade de estender para Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), que também funciona na cidade de Imperatriz, e Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com funcionamento na cidade de Grajaú-MA.

Cursar a educação superior não aparece como um projeto de vida nas falas de alguns entrevistados, demonstrando ser fruto de decisão repentina dos pais ou imposição da aldeia. Não era um desejo, pois “concluir o ensino médio já estava bom” (Araçari. Entrevista realizada em 17/02/2023 com aluna da UFMA). Para outros, embora houvesse o desejo de cursar uma universidade, os desafios para ingressar em uma IES, seja ela pública ou privada eram grandes impeditivos para sua concretização.

Percebe-se que a experiência dos alunos indígenas e suas trajetórias escolares difere daquelas do aluno não indígena, para quem cursar a educação superior segue um processo linear de escolarização, considerado processo natural. Nogueira (2003, p. 151) argumenta que esse processo natural de escolarização está enraizado na cultura dos alunos de classe média

intelectualizada, que incorporam uma maior certeza em ingressar uma universidade e alcançar seu sucesso acadêmico. Para a autora, essa certeza e processo linear estão relacionados ao capital cultural familiar e às estratégias que são adotadas ao longo da formação, com objetivo de deixar “pouco espaço ao acaso; em que a antecipação e a previdência primam sobre a correção dos desvios; em que a formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional”.

Políticas de ações afirmativas na educação superior são fundamentais para que o número de alunos indígenas aumente, reduzindo os desafios que levam à desistência ou ao desinteresse em cursar uma universidade. O relato de um aluno indígena do curso de Medicina ilustra bem essa ideia:

[...] nós sabemos o que queremos cursar e onde tem faculdade com os cursos. O problema é que não temos suporte de ninguém para nos acompanhar e explicar como o processo de ingresso acontece. Não é muito claro de que forma podemos usar das cotas para fazer uma faculdade. Ao meu ver, faltam algumas ações das próprias instituições de ensino. Eu mesmo tive que fazer um vestibular pela ampla concorrência. Graças a Deus deu certo e hoje estou aqui (Jacarandá. Entrevista em 13/02/2023. Aluno da UFMA).

A narrativa do aluno acima destaca um problema enfrentado pelos indígenas no processo de ingresso na educação superior, especialmente aqueles que são beneficiados pelas políticas de cotas. Embora muitos saibam o que desejam cursar e onde podem encontrar cursos universitários, muitas vezes não recebem o suporte necessário para entender como o processo de ingresso funciona, especialmente no que se refere às políticas de cotas.

É essencial que as instituições criem programas de suporte e orientação para alunos que enfrentam desafios no processo de ingresso, não apenas aqueles que vêm de escolas públicas e comunidades de baixa renda, mas também outros grupos minoritários, especialmente os alunos indígenas.

Carcará (aluno da Fest. Entrevista em 14/02/2023) destaca que embora algumas IES disponibilizem algumas vagas aos alunos indígenas, seja por meio de cotas ou bolsas de estudo, “nem todas se preocupam em acompanhar o aluno indígena na fase de inscrição para os vestibulares”.

É necessidade implementar políticas e práticas mais inclusivas no processo de ingresso na educação superior, com o apoio das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, a narrativa também destaca a resiliência e determinação dos alunos que enfrentam desafios, mostrando que é possível superar esses obstáculos e realizar o sonho de uma formação profissional.

Quando questionados sobre a preparação para o processo seletivo de ingresso na educação superior, nove alunos indígenas afirmaram não terem realizado estudos preparatórios

para os vestibulares. Babaçu (Entrevista realizada 13/02/2023. Aluno da Fest) afirma: “A preparação para o vestibular se deu por conta própria! Estudei em casa e tinha ajuda da professora onde cursei o Ensino Médio”.

Para alguns, a falta de um desejo prévio de ingressar na educação superior, antes mesmo de concluir o ensino médio, de forma planejada e preparada, como normalmente acontece com alunos não indígenas, demonstra a natureza não imediatista de preparação dos alunos indígenas para os exames seletivos em busca de uma formação de graduação, corroborando a ideia apresentada por Nogueira (2003), já citada.

Muitos dos entrevistados relataram dificuldades em compreender o processo de inscrição nos vestibulares. Eles afirmam que a leitura dos editais requer interpretação que ainda não possuem, e que não é claro se há vagas para alunos indígenas. Além disso, a falta de habilidades em lidar com a internet também dificulta a busca pelos vestibulares e a compreensão do processo. Gersem Baniwa (2013, p.20) aborda as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas que estudaram o ensino médio em suas aldeias ao disputar vagas da educação superior.

Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não-indígenas (pretos, brancos e pardos), estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais?

Aqueles que conseguiram ingressar na educação superior relataram que, apesar da falta de informações específicas sobre os cursos, escolheram aqueles que lhes proporcionariam conhecimentos necessário para retornarem às suas aldeias e contribuir no trabalho internamente, com a esperança de beneficiar seu povo no futuro. “Enxergo que vou enriquecer mais a minha vida pessoal e profissional, retornando à aldeia e podendo contribuir para o meu povo” (Piquiá. Entrevista em 20/04/2023. Aluna do Parfor).

Como mencionado anteriormente, a transição do ensino médio para a educação superior para alunos não indígenas é um processo natural que envolve uma preparação prévia para os vestibulares. Essa escolha não acontece de forma imediata, levando meses e até anos de preparação, não sendo algo que ocorre da noite para o dia. No entanto, isso não se aplica à maioria dos alunos indígenas que optam por frequentar a educação superior.

Se para o aluno não indígena essa transição já apresenta suas dificuldades, para os alunos indígenas tornam-se ainda mais complexa, pois, como mencionado anteriormente, eles enfrentam dificuldades ainda na escolha dos cursos. De acordo com Coulon (2008, p. 61), o

grau de complexidade dessas dificuldades depende “do tipo de instituição frequentada, dos estudos empreendidos e do caminho percorrido anteriormente”. Aqueles que tiveram a oportunidade de uma “socialização antecipatória”, ou seja, que foram orientados e preparados para superar os exames de ingresso durante ou após a conclusão do ensino médio, terão mais facilidade para lidar com as novas regras e exigência da educação superior (Merton, 2000). Por outro lado, aqueles que não receberam orientação e acompanhamento na escolha dos cursos e na realização do vestibular enfrentarão maiores dificuldades.

Para Bergamashi (2008), além das barreiras para ingressar na educação superior no Brasil como a falta de preparo acadêmico, orientações e acompanhamentos na fase de escolha e preparação pré-vestibular, os alunos indígenas também enfrentam os preconceitos de examinadores que não compreendem a diversidade cultural do país.

Isso acontece porque muitas vezes os conteúdos abordados em provas e vestibulares são elaborados com base em perspectivas eurocêntricas, deixando de lado as experiências e referências culturais dos povos tradicionais. Dessa forma, os alunos indígenas encontram dificuldades em compreender e responder às questões propostas, o que pode prejudicar seu desempenho e comprometer suas chances de ingresso na universidade. Portanto, é importante criar políticas públicas que valorizem e incluam as diversidades culturais nos processos avaliativos, criando condições mais justas e igualitárias para todos os candidatos.

De acordo com a secretária da escola Centro de Ensino Krikati, “além do desafio em não compreender completamente a língua portuguesa, existe a dificuldade em compreender os conteúdos que são avaliados” (Diolinda, entrevista em 14/04/2023). Como mencionado anteriormente, a perspectiva eurocêntrica com a qual os conteúdos de provas são elaborados dificulta o processo de avaliação do aluno indígena, uma vez que esses conteúdos estão muito distantes dos assuntos ensinados na aldeia. O conhecimento construído em um ambiente estruturado e formal, utilizando um currículo padronizado baseado em diretrizes nacionais ou estaduais, com abordagem pedagógica instrucional, é muito diferente daquele que acontece fora da sala, em momentos informais e integrado à vida cotidiana da comunidade, com forte vínculo com a cultura, tradição e natureza, como em casa, encontro de familiares, no quintal, durante rituais, entre outros. Além disso, esses conteúdos estão fora da realidade e dos objetivos de vida dos povos indígenas.

Para um dos alunos indígenas Krikati, as práticas econômicas, culturais, políticas e toda vivência do próprio povo indígena já dispõem de elementos que poderiam ser objetos de avaliação para o ingresso na educação superior. Ele ressalta que

[...] a própria relação dos indígenas dentro da aldeia já traz muitos conhecimentos que se conectam com as relações dos brancos e que poderiam ser avaliados nos vestibulares. Por exemplo: aqui temos a questão da agricultura, do manuseio da terra, a questão econômica como nossas vendas e rendas de subsistências, nossa história que é repassada às crianças e jovens. Tudo isso poderia ser avaliado, também, nas provas, não só a cultura e história do povo branco (Babaçu. Entrevista em 15/03/2023. Aluno da Fest).

A narrativa acima reflete a importância de valorizar os conhecimentos e saberes adquiridos pelos povos indígenas em suas próprias comunidades e de não se restringir apenas aos conhecimentos considerados tradicionais pela sociedade hegemônica. A agricultura, o manejo da terra, a questão econômica e a história das comunidades indígenas são exemplos importantes de como esses saberes podem ser aplicados e avaliados nos processos seletivos e acadêmicos, contribuindo para uma formação mais ampla e inclusiva dos alunos. É fundamental que as IES reconheçam e valorizem esses conhecimentos, garantindo uma educação mais plural e representativa.

No Parfor, durante a entrevista com um professor-cursista indígena, nos deparamos com falas emblemáticas sobre a ausência de conteúdos voltados à história e cultura dos povos indígenas nas avaliações de ingresso na educação superior. Para Piguiá (entrevista em 13/02/2023, aluno do Parfor) “nosso estilo de vida precisa ser levado em consideração nessas avaliações, pois muitas de nós são professoras de comunidades indígenas e lá, também, ensinamos sobre a cultura indígena. É uma forma de se manter viva a nossa história e forma de viver”.

Quando questionados aos que frequentaram o ensino médio na cidade e não em sua aldeia, se a história e cultura indígena eram trabalhadas na escolarização, Jatobá (Professora-cursista do Parfor, entrevista em 27/04/2023.) foi enfática em responder: “na cidade não! Na aldeia sim!”. Acrescenta outra entrevistada: “nas escolas indígenas aconteceram e acontece por meio de reunião entre a escola e pais, educadores indígenas com a liderança geral da aldeia, e com os agentes da saúde indígena que também têm suas participações e todo o envolvimento da comunidade”. (Sucupira, entrevista em 27/04/2023. Professora-cursista do Parfor)

Para outros entrevistados, como é o caso da Araçari (Aluna da UFMA, entrevista em 26/04/2023) “o ensino do assunto em sala de aula da escola da cidade se desenvolvia de forma bem superficial, baseada sempre nos livros que, ‘nem de perto’, representam a realidade dos povos indígenas”. Para Barlatimão (entrevista em 27/04/2023, aluno do Parfor), pertencente ao povo Guajajara, diz que

[...] as músicas das festas do moqueado, as pinturas corporais, confecção dos artesanatos, mitos, a valorização da identidade por meio das palestras realizadas na comunidade também são formas de serem repassadas a história e cultura de seus

povos, às crianças e jovens da aldeia, mesmo não estando conectada a uma disciplina específica dentro de uma sala de aula.

Outras falas como é o caso do aluno Carcará da Fest apresenta sua preocupação da ausência de estudos de temáticas indígenas em salas de aulas de escolas localizadas na cidade:

A escola da cidade em que estudei o ensino médio, embora se localize bem próxima à aldeia em que moro, não teve a preocupação em trazer para dentro da sala de aula os estudos de questões indígenas para serem estudados. Na minha visão, parece que não é importante estudar nossa vida e cultura (Carcará. Entrevista em 13/02/2023. Aluno da Fest).

Surge, então, a importância de destacar que a educação formal não invalida a existência da educação informal. No entanto, como destaca Callejas (2003), ao longo do desenvolvimento histórico do ocidente, ocorreu uma hierarquização social e cultural que transformou a educação formal em um requisito para a inserção dos indivíduos nativos na sociedade moderna, uma sociedade moldada com base em padrões eurocêtricos. A marginalização daqueles que praticavam uma educação de modo informal ocorreu nesse processo histórico como afirma Callejas (2003, p. 284):

En América Latina, la educación ha sido uno de los instrumentos más recurridos para el control del poder y para la organización clasista de la sociedad. En este escenario, las prácticas educativas han supuesto un antagonismo secular entre los sectores sociales que pugnan por abandonar la exclusión, a partir de la posesión de saberes adecuados y eficaces, y los grupos de elite que se han servido de la combinación conocimiento-poder para mantener su situación privilegiada³³.

De acordo com a citação acima, as práticas educativas com características eurocêtricas também corroboram para o reforço de uma desigualdade e geram um antagonismo entre diferentes setores sociais. O autor enfatiza as questões de injustiça social e desigualdade presentes nas dinâmicas educacionais das sociedades latino-americanas, caracterizadas pelo conflito entre a luta pela democratização do acesso à educação e o poder exercido pelas elites.

A educação escolar não é um produto da cultura indígena. Esse pensamento destaca uma importante questão sobre a relação entre a educação formal e a cultura dos povos indígenas no Brasil, uma nação que se considera detentora de valores individualistas, que não se identificam com os valores históricos da cultura nativa, que sempre viveram em grupos. Consequentemente, as escolas em sociedades não indígenas são frequentemente criticadas por seu modelo

33 Tradução: Na América Latina, a educação tem sido um dos instrumentos mais utilizados para o controle do poder e para a organização classista da sociedade. Nesse cenário, as práticas educativas têm levado a um antagonismo secular entre os setores sociais que lutam para sair da exclusão, com base na posse de um conhecimento adequado e efetivo, e as elites que têm usado a combinação saber-poder para manter sua posição privilegiada.

institucional. É fundamental reconhecer e valorizar os saberes, a cosmovisão e as práticas educativas desses povos. A diversidade cultural e a pluralidade de conhecimentos são elementos enriquecedores que podem contribuir para a formação de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e sustentável.

Além disso, o sistema de organização das escolas imposto aos povos indígenas reproduz as relações capitalistas de hierarquização e de competição, passando a ideia de que existem, em seu espaço, superiores e subordinados, confrontando diretamente ao modo organizacional dos povos indígenas. Em sua maioria, contudo, existem experiências em que essa realidade está mudando, por exemplo, nas escolas geridas pelos próprios indígenas. Os desafios são enormes, mas mesmo que de forma lenta, já é possível visualizar mudanças em muitos territórios que possuem uma escola comunitária, diferenciada e específica em relação à valorização de suas culturas.

Esses povos buscam uma formação superior que atenda às suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Em outras palavras, desejam uma formação personalizada e que reflita suas necessidades específicas. O maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais IES é a sua organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e com foco no mercado. Este cenário é claramente incompatível com as necessidades específicas de comunidades indígenas, que possuem uma perspectiva coletiva e diferenciada de conhecimento e aprendizado.

A grande questão é saber de que forma a instituição da educação superior pode garantir a validação e o compartilhamento de outros saberes, fundamentados em bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas distintas das tradicionais. O desafio reside em reconhecer a diversidade de conhecimentos existentes e criar mecanismos para integrá-los e valorizá-los na formação acadêmica dos alunos.

Os povos indígenas não desejam ser limitados pelas lógicas acadêmicas que sustentam a reprodução do capitalismo individualista, o qual tem gerado uma sociedade cada vez mais violenta e bárbara, marcada pela exploração econômica desumana e pelo domínio dos ricos e dos poderosos sobre as democracias das elites. Em vez disso, os povos indígenas desejam compartilhar suas visões de mundo com o restante da sociedade, contribuindo para uma compreensão mais ampla e enriquecedora da diversidade cultural e dos diferentes modos de vida.

Gersem Baniwa (2013, p.19) vai além. Para o autor, “o acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, mas um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional”. Essa porcentagem

se refere às terras reconhecidas como de propriedade dos povos indígenas e utilizadas por eles para suas atividades econômicas, culturais e de subsistências.

A educação superior dos povos indígenas tem um significado estratégico essencial na criação de ambientes e vivências de convivência multicultural entre as comunidades indígenas e a sociedade brasileira, visando estabelecer uma harmonia, paz e estabilidade sóciopolítica. Isso se torna ainda mais relevante devido à recente configuração do Brasil como um Estado com diversas etnias e culturas.

O espaço acadêmico da educação superior reflete a diversidade multicultural presente na sociedade. No entanto, é importante destacar que o acesso e a permanência nesse espaço apresentam desafios significativos para alunos pertencentes a grupos minoritários, como os indígenas. Esses desafios podem estar relacionados a questões socioeconômicas, culturais e linguísticas, além do preconceito e da falta de representatividade desses grupos nas instituições de ensino.

Nas entrevistas com os alunos indígenas da UFMA não foram apresentadas dificuldades relevantes nesta fase de inscrição para a graduação, mas a aluna Araçari apresentou alguns desafios que enfrentou. “Não possuo computador em casa, mas tenho celular. Mas mesmo com o celular, muitas vezes precisamos de uma internet boa para baixar o edital, realizar a inscrição para o vestibular e acompanhar as demais fases. Tive que insistir bastante porque minha internet não é tão boa” (aluna da UFMA. Entrevista em 14/03/2023).

No caso dos indígenas Krikati que estudam na IES particular, o processo seletivo se deu por meio de bolsa de estudo integral, resultado de um trabalho que a instituição realiza desde 2008 em parceria com os professores indígenas por meio da formação continuada. Após manifestarem interesse em cursar a educação superior na instituição, os indígenas participam do vestibular na modalidade universal ou agendado. Durante todo o processo do vestibular, a instituição oferece acompanhamento. Após a aprovação ou reprovação, a instituição entra em contato com os responsáveis da aldeia. É importante ressaltar que, independentemente da modalidade de avaliação, caso o aluno seja aprovado, será garantida uma bolsa de estudos integral.

Eu já queria fazer faculdade depois que conclui o ensino médio, então a proximidade da Fest com nossa aldeia só facilitou para minha escolha. Quem me avisou do vestibular da Fest foi meu pai. Fiz todo o processo de inscrição e, então, me informaram da data do vestibular. Uns 15 dias depois a liderança indígena da aldeia me avisou da minha aprovação (BABAÇU. Aluno da Fest. Entrevista em 14/03/2023).

A narrativa do aluno acima deixa claro a importância da proximidade da IES com a aldeia, pois reduz as barreiras geográficas e financeiras, tornando o acesso à educação superior

mais acessível. Além disso, proporcionar a redução de sentimento de isolamento que muitos alunos indígenas enfrentam ao entrar em ambientes acadêmicos não familiares.

No Parfor, os relatos dos professores-cursistas ratificam as mesmas dificuldades discutidas por outros alunos indígenas de outras IES, apresentadas ainda na fase de inscrição para o vestibular. O programa utiliza a plataforma Freire³⁴ nas fases de ingresso e exige do interessado um conhecimento básico de informática, como acompanhamento de edital, acesso para inscrições, inserções de documentos, preenchimento de dados etc. A aprovação do processo avaliativo é feita pela Secretaria Municipal de Educação, e o candidato acompanha através da publicação de edital. Possui os seguintes critérios: ser professor efetivo da rede municipal de ensino ou ser efetivado como professor da rede municipal de ensino durante a duração do curso do Parfor.

Segundo Sebastião (professor do Parfor, entrevista em 14/08/2023), os professores-cursistas relatam ter tido algumas dificuldades nessa fase de ingresso, pois a maioria, apesar de já exercerem a docência e apresentar uma maior proximidade com recursos tecnológicos, enfrentou dificuldades em apresentar os documentos exigidos e acompanhar todo o processo de seleção. Ele ressalta, no entanto, que os indígenas interessados no programa atenderam a todos os requisitos exigidos.

Normalmente, os indígenas que procuram fazer parte do Parfor apresentam uma série de dificuldade nessa fase de inscrição no programa. São dúvidas em relação à interpretação do edital, ao cadastramento dos dados e inserções de documentos no site do programa; tudo isso ocorre pela própria página da plataforma Freire, via internet. Essas dificuldades sempre foram apresentadas por parte dos indígenas interessados no programa, porém, no último vestibular que tivemos, foram os que apresentaram todas as informações e documentos que o programa exige: Certificado de Dispensa de Incorporação (Reservista)³⁵ exigido somente para o sexo masculino e; comprovação de contratação efetiva do Município no exercício da docência (antes ou durante a duração do curso). Alguns não-indígenas não conseguiram apresentar os documentos a tempo da inscrição e ficaram reprovados.

O notável aumento da familiaridade e proficiência no campo da informática que as comunidades indígenas vêm demonstrando é fruto de um cenário encorajador que as aproxima cada vez mais dos conhecimentos dos não indígenas. Com o acesso crescente à tecnologia e à internet, muitos membros dessas comunidades estão buscando adquirir habilidades digitais, desde a navegação online até a criação de conteúdo digital. À medida que superam barreiras históricas e geográficas, os indígenas estão demonstrando que seu conhecimento está se

³⁴ Programa desenvolvido pelo MEC que está disponível para professores interessados em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O programa, atualmente, é gerido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

³⁵ Documento expedido pelo órgão do Ministério da Defesa para liberação da reserva das Forças Armadas da pessoa do sexo masculino sujeito à incorporação.

equiparando ao dos não indígenas no domínio da informática, contribuindo para um diálogo intercultural mais amplo e enriquecedor.

Os desafios que a educação superior apresenta aos alunos indígenas, após a fase de ingresso, estão divididos em quatro grandes grupos: o primeiro é de ordem sentimental, relacionado ao distanciamento de suas comunidades e famílias. O segundo está ligado à formação de novos vínculos no contexto acadêmico, sendo de ordem social, como a relação com outros alunos não indígenas, professores e gestores da IES. O terceiro grupo é de ordem pedagógica, abrangendo questões como o não domínio da língua portuguesa, a prática pedagógica diferenciada do jeito de aprender dos indígenas, a participação de dinâmicas e outras atividades e apresentações. Por último, há o grupo voltado a ordem financeira, que envolve transporte, alimentação, acomodação, entre outros.

Alguns dos entrevistados informaram ter sofrido psicologicamente nos primeiros meses de aulas com o distanciamento da aldeia. Bacuri (entrevista realizada em 16/03/2023, aluno da Fest), afirmou que, “nunca ter saído da aldeia, senti dificuldades em me relacionar com os colegas não indígenas em sala de aula”. No entanto, ele destacou que o apoio oferecido pela faculdade em que estuda ajudou a amenizar esse desafio. Já Carcará (entrevista em 16/03/2023, aluno da Fest), mencionou que iniciar o curso durante a pandemia da COVID-19, na modalidade remota, também contribui para amenizar esse mesmo desafio.

Como as aulas eram remotas, não tive grande problema em me relacionar com os demais alunos, já que não estávamos todos juntos em uma sala de aula. No início eu ficava bem quieto, só observando, pouco falava, mas aos poucos fui fazendo amizade com a turma. Tive sorte, pois já soube de histórias de parentes meus da aldeia que sofreram muito nos primeiros dias de faculdade, por não conseguirem se relacionar com outros alunos não-indígenas.

A narrativa do aluno acima encontra sustentação nas palavras de Coulon (2008, p. 40), para quem o período inicial dos alunos indígenas na universidade é “tempo de estranhamento”, em que muitas vezes “perdem suas referências anteriores e percebem um mundo que não é mais familiar”. Segundo o autor, a falta de socialização que promove uma proximidade com os demais alunos pode gerar um sentimento de solidão, o que é comum entre os alunos indígenas.

A aluna indígena da UFMA destacou que os sentimentos de solidão e saudade da família que sentiu nos primeiros meses de aula quase a fizeram desistir do curso.

Quando cheguei em sala, ninguém conversava com ninguém, então fiquei com vergonha de conversar com eles. Não via a hora de voltar para a aldeia e para minha casa. Eu chorava no banheiro e ver as fotos dos meus familiares me acalmava. No início eu sentia que era porque eu era indígena e isso ficava na minha cabeça. Mas daí percebi que a sala me acolheu e tudo mudou (Araçari. Entrevista realizada em 12/02/2023).

Embora esses sentimentos se apresentem mais fortemente no início dos cursos, podem desencadear o abandono da graduação. Tassinari (2013, p. 231), corrobora com a ideia de que, embora os alunos que façam o mesmo percurso até a universidade geralmente compartilham do mesmo sentimento, isso pode estreitar a proximidade entre alunos e servir como motivação para continuar a graduação. Esses sentimentos são mais potencializados para alunos indígenas “oriundos de sociedades tradicionais, em que o parentesco tem profunda influência na vida produtiva, na organização política e nas dinâmicas de produção e circulação de conhecimento”. Dentro da sala de aula, nem sempre é possível encontrar mais de um aluno indígena, o que limita essa proximidade apenas aos trajetos de ida e volta da aldeia para a IES, quando há encontro com outros alunos indígenas.

Na cultura indígena, o conceito de família é bastante diferente do conceito das demais culturas, sendo muito mais amplo e abrangente do que o entendimento ocidental convencional. Ele engloba uma teia de conexões sociais, espirituais e ambientais. Além disso, na cultura indígena, a família também é responsável pela transmissão de conhecimentos tradicionais, crenças espirituais e valores culturais, tão importantes quanto qualquer outro conhecimento. Os parentes, como são chamados até mesmo aqueles indígenas que não fazem parte da família biológica, estão conectados por outros sentimentos. De forma geral, os povos indígenas gostam de estar sempre juntos, por isso demonstra a importância da coletividade sobre o individualismo.

O indígena que se distancia da sua família sente o peso dessa ausência. Estar junto e compartilhar dos mesmos momentos demonstra apoio, respeito e conexão com o membro que está participando de um evento, ao mesmo tempo que fortalece a coesão familiar e a presença da comunidade.

Quanto à socialização de alunos indígenas com outros alunos não indígenas em espaço acadêmico, o aluno indígena entrevistado, Bacuri, relatou emocionado as dificuldades que enfrentou na sala de aula durante a graduação, onde nem sempre havia outros alunos indígenas presentes.

Quando entrei na faculdade, os primeiros dias foram muito bons, pois tudo era novidade. Eu percebia a admiração dos meus colegas não-indígenas em ter um aluno indígena na sala. Mas com o tempo eles foram se distanciando de mim. A discriminação que acontece em sala de aula é muito forte, pois vem dos seus colegas que se sentam próximos de você. Com o passar do tempo era difícil achar uma dupla ou grupo para fazer as atividades. As pessoas não me queriam no grupo por eu ser indígena. Muitas vezes ouvi eles falarem: com quem o índio vai ficar? Percebi que alguns alunos se comoviam e decidiam me chamar para fazer as atividades com eles (Bacuri. Entrevista em 16/03/2023. Aluno da Fest).

Infelizmente, essa situação é comum no Brasil, onde, mesmo existindo 305 etnias indígenas, totalizando uma população de cerca de 1.693.535 indígenas (IBGE, 2022), ainda enfrentam desafios para ter acesso à educação de qualidade e para serem respeitados e valorizados como parte da sociedade brasileira.

Para combater a discriminação e promover a inclusão dos indígenas na educação superior, é necessário que haja políticas públicas que garantam o acesso aos estudos e promovam o respeito à cultura e à identidade desses alunos. Além disso, é importante que haja uma conscientização por parte da sociedade sobre a importância da diversidade e da valorização das culturas indígenas.

Durante às aulas, a relação entre o aluno indígena e o(a) professor (a), assim como o método de ensino e aprendizagem utilizado nas IES, é um tema complexo que envolve muitos aspectos. Em geral, verifica-se que a educação superior oferecida em IES da cidade muitas vezes não considera as especificidades culturais dos povos indígenas, o que pode dificultar a aprendizagem e o sucesso acadêmico desses alunos. Além disso, muitas vezes há uma falta de diálogo entre professores (as) e alunos (as) indígenas, o que também pode prejudicar a qualidade do ensino, sendo fundamental a ampliação do respeito pelas diferenças culturais e a promoção do diálogo entre as duas culturas, buscando sempre formas de integração que valorizem a diversidade e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Atualmente, muitos povos indígenas no Brasil conseguem se comunicar através do uso da língua portuguesa, mas o domínio e prática acabam sendo muito maiores na língua materna, que predomina dentro das aldeias. Quando a relação se dá com pessoas de outras culturas, geralmente enfrentam certas barreiras linguísticas, demonstrando falta de habilidade em falar a língua que predomina no país e dificultando essa interação. No cenário acadêmico, se a escola não dispõe de recursos para lidar com alunos que não falam a língua majoritária, pode ocorrer evasão escolar entre os alunos indígenas.

Percebemos que, dentre as três IES envolvidas nesta pesquisa, são os professores-cursistas pertencentes ao povo Guajajara que enfrentam maior desafios em entender as aulas e os ensinamentos que acontecem na língua portuguesa, mas que, apesar da dificuldade apresentaram maior interesse nas aulas do Parfor, se comparado aos outros professores-cursistas não indígenas do programa. Essa percepção nos foi fornecida pelo professor Sebastião (professor do Parfor. Entrevista em 14/08/2023)

Nas minhas aulas eu percebia muito claramente a dificuldade que os professores-cursistas do programa tinham dentro de sala de aula. O maior desafio era entender a nossa língua (Língua Portuguesa) e, de certa forma, influenciava no aprendizado que eles estavam buscando ali. Não foi uma, mas várias as vezes que precisei explicar o mesmo assunto várias vezes e das mais variadas formas para que o professor-cursista

indígena absorvesse o assunto. Igualmente, percebia que seu esforço era muito maior daquele não-indígena.

A narrativa do professor acima demonstra sua preocupação em proporcionar um ambiente mais inclusivo, respeitoso e eficaz ao aluno indígena. Quando o professor oferece apoio linguístico, como traduções ou materiais em sua língua materna, isso enriquece a experiência de aprendizado para todos os alunos e contribui para uma compreensão mais profunda da diversidade cultural.

Ao questionarmos os entrevistados sobre o tratamento dado pelos professores aos alunos indígenas e se os saberes tradicionais dos povos indígenas são discutidos em sala de aula, nos surpreendemos ao saber que, embora a relação entre esses sujeitos seja positiva, pouco se falar sobre questões indígenas. “Existem professores que conseguem cativar e ajudar no aprendizado do aluno indígena, mas também existem aqueles que não parecem se importar tanto” (Tapir. Entrevista realizada em 12/02/2023. Aluno da UFMA).

Para Sebastião (professor do Parfor. Entrevista em 14/08/2023) a maioria dos professores do campus Grajaú costuma discutir algumas políticas públicas voltadas à presença de alunos indígenas na educação superior e elaboram seus planos de aula a partir dos modos de vida desses alunos, já que os professores-cursistas indígenas compõem o maior número no programa, se comparado ao número de professores-cursistas não indígena³⁶. Além disso, muitos desses professores-cursistas já exerceram a docência nas escolas das próprias aldeias.

Essa ação por parte dos professores e da direção acadêmica representa a preocupação dos envolvidos na construção do conhecimento que os professores-cursistas buscam no programa, sendo uma forma de minimizar a ausência de programas de apoio à permanência.

Para uma outra aluna indígena entrevistada, “os saberes tradicionais dos indígenas são discutidos em sala de aula, mas não por todos os professores, somente os que fazem parte dos saberes indígenas ou os que lecionam a disciplina voltada para esses estudos de maneira mais profunda” (Jurema. Entrevista em 27/04/2023. Aluna do Parfor).

Em todas as outras entrevistas, percebi que o assunto é tratado com certa superficialidade em sala de aula. Nos estranha quando a composição de uma sala de aula não é feita apenas por um tipo de aluno, no caso, alunos não indígenas, mas também negros, quilombolas, deficientes e, especialmente, indígenas. Como podemos falar de interculturalidade

³⁶ Em entrevista, Sebastião nos informou que entre as turmas de professores-cursistas distribuídos nos municípios de Arame, Grajaú e Barra do Corda, que estão em fase de conclusão de curso, aproximadamente 54% são indígenas. 46% pertencem a grupos não indígenas.

quando o outro não tem a mesma oportunidade de voz e vez para argumentar e apresentar a sua realidade?

A Fest possui uma disciplina própria voltada para os estudos da história e cultura dos povos indígenas no Brasil, fazendo parte do ementário do curso de Pedagogia. Quando questionado a respeito da contribuição dos estudos da própria história e cultura indígena, Babaçu (Aluno da Fest. Entrevista em 12/03/2023) se alegra em dizer: “é bom! Os professores nos proporcionam espaço de fala nas aulas. Ali somos protagonistas e contamos o que fazemos na aldeia. Neste semestre, tivemos oportunidade de mostrar que o indígena pode e está em todos os espaços sociais”.

A relação entre o aluno indígena e o professor, assim como o método de ensino e aprendizagem, é um tema complexo que envolve muitos aspectos. Em geral, verifica-se que a educação superior oferecida em instituições da cidade muitas vezes não considera as especificidades culturais dos povos indígenas, o que pode dificultar a aprendizagem e o sucesso acadêmico desses alunos. Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar o respeito pelas diferenças culturais e promover o diálogo entre as duas culturas, buscando sempre formas de integração que valorizem a diversidade e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

A pesquisa apontou uma divergência nas respostas que envolvem a percepção dos alunos indígenas acerca da relação com demais alunos não indígenas. Enquanto os alunos indígenas das IES públicas envolvidas relataram ter uma boa relação, próxima e flexível com os alunos não indígenas, os da IES particular apresentaram sensação de desconforto. Para estes últimos, há um distanciamento nos momentos de realização de atividades, seja em dupla ou em grupos maiores.

O aluno indígena Carcará sente-se desconfortável até mesmo para falar de sua trajetória na Instituição. Ele disse que “sentia que ninguém me queria no grupo, sempre era deixado de lado, o último a ser escolhido” (Entrevista em 12/02/2023. Aluno da Fest). Embora perceba-se que na IES particular a socialização dentro de sala de aula ainda é permeada de preconceitos, para Babaçu, foi a “única faculdade que abraçou o povo Krikati”. Ele também destaca a importância de uma continuação da parceria firmada com o seu povo:

Quero que futuramente, os acadêmicos do meu povo não passem pelas mesmas coisas que eu passei. Quando eu me formar e tiver uma condição melhor, vou ajudar os alunos indígenas para não passarem pelo que eu passei. Não só ajuda financeira, mas apoio também. É bom ter alguém que já se formou e que converse, dialogue, prepare sobre esses desafios. Quero ajudar na formação desses jovens do meu povo. Para mim, essa parceria com a Fest deve continuar, pois está sendo muito boa para o meu povo (Carcará. Entrevista em 12/02/2023. Aluno da Fest).

Essa fala do aluno indígena é importante e representa uma visão de futuro positiva e colaborativa. Ao falar em ajudar os alunos indígenas, tanto financeiramente quanto em termos de apoio e diálogo, ele demonstra ter consciência das dificuldades que os alunos indígenas enfrentam durante a caminhada acadêmica, bem como a importância de se criar redes de solidariedade e suporte entre eles. Além disso, a ideia de colaborar na formação de jovens do próprio povo é especialmente relevante, já que incentivar a formação acadêmica dentro das comunidades indígenas pode ajudar a fortalecer a identidade cultural de cada povo e a garantir a continuidade de suas tradições.

Quando questionado sobre o comportamento de um professor-cursista do Parfor em relação à socialização com os demais não indígenas, durante o curso, Sebastião (professor do Parfor. Entrevista em 14/08/2023) enfatiza que, atualmente, não vê nenhum comportamento de distanciamento entre esses dois grupos, mas que no ano de 2022 o campus do Grajaú enfrentou uma questão preocupante: alguns professores-cursistas não indígenas se negavam a estar nas mesmas salas de aula que os professores-cursistas indígenas. Ele continua: “Prontamente, a coordenação procurou entender o que estava acontecendo, conversou com o professor que apresentou tal atitude e o realocou para um outro campus do Parfor”

As colaborações para fortalecer a presença do aluno indígena em sala de aula não se apresentam apenas de forma isolada, por meio de atitudes como as narradas pelos alunos indígenas que sofreram e sofrem na pele os desafios durante sua formação profissional. É necessário que o professor e toda a direção acadêmica se envolvam no fortalecimento da presença do aluno indígena no espaço acadêmico.

A espera entre as aulas, no horário do intervalo, também apresenta desafios para esses alunos indígenas. Como é comum, muitos alunos que buscam a graduação costumam fazer lanches na própria IES ou em estabelecimentos próximos, o que exige dos alunos uma reserva financeira para esses gastos. Geralmente, isso acontece com alunos que residem longe da IES, grupo no qual os alunos indígenas dessa pesquisa se enquadram.

Babaçu e Carcará (alunos da Fest. Entrevistas em 14/03/2023) disseram que sempre se deram muito bem com seus colegas de sala, mas que no intervalo das aulas se sentem um pouco isolados. Babaçu diz: “Em sala me dou muito bem com a turma, mas no intervalo costumo ficar mais na companhia do meu primo (Carcará)”. Ele continua: “percebo que entre os alunos não indígenas é mais fácil fazer amizade, eu observo isso nos comportamentos deles e percebo o desinteresse deles (não indígenas) em se relacionarem comigo”

Segundo Agnoli (2004), o comportamento negativo dos não indígenas em relação aos indígenas no espaço acadêmico é fundamentado em representações sociais, sentimentos e

disposições preconceituosa que, muitas vezes, questionam a legitimidade da presença do aluno indígena naquele espaço, seja pela forma de ingresso por ações afirmativas ou por não corresponderem ao estereótipo de indígenas que imaginavam.

O professor Sebastião (professor do Parfor. Entrevista em 14/08/2023) afirmou que é comum haver formação de grupos de professores-cursistas indígenas durante o intervalo das aulas. Em um determinado dia, durante um lanche coletivo oferecido pelo programa, ele observou que os professores-cursistas indígenas mostravam mais interesse pela maçã entre as diversas frutas disponíveis na mesa. Ele continua: “Notei que eles comiam frutas como mamão, banana, abacaxi e melancia ali mesmo durante o lanche, mas guardavam as maçãs em suas mochilas. Fiquei intrigado com esse comportamento e perguntei a um deles, que me respondeu que estava guardando para levar para seus filhos na aldeia”. O encontro intercultural que ocorre durante o intervalo das aulas é importante para fortalecer as identidades culturais dos alunos indígenas. É comum ver os alunos em duplas ou em grupos, mas muitas vezes eles se isolam dos demais alunos não indígenas. Esse comportamento de isolamento pode surgir em um ambiente acadêmico predominantemente não indígena.

Outra dificuldade enfrentada para a permanência dos alunos indígenas é o custo do transporte. No Brasil, muitas aldeias estão distantes das IES e isso varia de acordo com a região. Uma das unidades da UFMA e a Fest estão localizadas no centro da cidade de Imperatriz, mas distantes das aldeias da região. O Parfor está localizado na cidade de Grajaú, uma região mais interiorana do estado, que também possui distância considerável das aldeias dos professores-cursistas indígenas.

Além da discriminação, sem dinheiro na faculdade é muito ruim. Sou de uma família que não tem boas condições financeiras, então, não posso contar com a ajuda deles nesse sentido. Quando eu entrei eu sabia que minha família não tinha condições de custear minhas despesas. Eu peço, às vezes, dinheiro para amigos e familiares para ir para a faculdade, mas tenho muita vergonha. É ruim, a vergonha é muita grande. Muitas vezes faltei às aulas, por não ter dinheiro para pagar o transporte (Bacuri. Entrevista em 17/03/2023. Aluno da Fest).

A narrativa do entrevistado evidencia um problema muito grave, que é a falta de acesso igualitário à educação. A ausência de recursos financeiros pode dificultar ou até impedir o acesso e a permanência nas IES de muitos jovens talentosos que vêm de famílias mais pobres.

A vergonha e constrangimento citados pelo aluno indígena são comuns nesses casos, intensificando ainda mais o sofrimento do aluno que precisa lidar com o desafio de estudar e se dedicar aos estudos, enquanto lida com a falta de dinheiro para arcar com as despesas básicas da vida universitária, como transporte, alimentação e material didático.

Além disso, há a situação das estradas precarizadas e sem sinalização. A ausência de manutenção das estradas que interligam a cidade de Imperatriz- às aldeias, especificamente a dos Krikati e Guajajara, situadas ao sudeste do estado.

Os alunos indígenas pertencentes a etnias localizadas fora de sua origem não enfrentam as dificuldades no trajeto até a IES, pois moram na cidade em que estudam, seja em alojamento ou casas alugadas. No entanto, os povos Krikati e Guajajara, a maioria enfrenta o desafio das condições financeiras para arcar com as despesas de transporte e da locomoção, que se torna um trajeto longo para quem o faz diariamente. Aqueles que frequentam às aulas no período noturno enfrentam ainda mais dificuldades, pois, de acordo com os relatos, chegam em suas aldeias por volta das duas horas do dia seguinte, como é o caso do aluno indígena Bacuri:

Tento vir em todas as aulas. Como venho de van paga pelos meus pais, procuro não faltar. O percurso é longo e perigoso, pois a estrada está toda buracada e falta sinalização. Viajar à noite também torna o trajeto mais perigoso. Fico atento. Tento não dormir. Toda noite é a mesma coisa, chego em casa por volta das 2 horas da manhã. Mas não me incomoda, vou e volto conversando com amigos do transporte (Entrevista em 17/03/2023. Aluno da Fest).

O aluno destaca a importância de não faltar às aulas, apesar das dificuldades, o que demonstra sua dedicação e compromisso com sua formação. No entanto, o fato de ter que viajar à noite e lidar com estradas ruins e falta de sinalização traz um risco adicional à sua rotina de estudos.

Os relatos dos professores-cursistas do Parfor não são diferentes dos demais entrevistados indígenas que fazem o trajeto aldeia para cidade, pois enfrentam dificuldades durante todo processo e principalmente para permanecerem no programa. A professora-cursista Jurema (Entrevista em 27/04/2023, Parfor) diz que enfrenta até duas horas de estrada de chão para estar na unidade da UFMA Grajaú, onde está localizado o polo do Parfor. A maioria dos professores-cursistas faz o percurso de motocicleta e parte da estrada não é asfaltada, ou seja, além do longo tempo de percurso e a exposição ao sol, há os buracos e a poeira que dificultam as idas e vindas às aulas.

Ainda com relação ao Parfor, o programa possui um convênio com o Município de Grajaú, que disponibiliza ônibus para a realização do trajeto de ida e retorno dos professores-cursistas. O convênio teve origem depois que alguns professores do programa perceberam que um casal de professores-cursistas estava realizando todo o percurso de ida e retorno ao campus a pé. Conta o professor entrevistado

O aluno indígena não expõe a sua vida da mesma forma que acontece em outras culturas. É comum o indígena terem prejuízo, vender um bem mais barato para sanar uma situação sem que precise pedir ajuda. Eles saíam da aldeia de madrugada e faziam todo o percurso a pé até o polo onde as aulas aconteciam. Tudo isso para não perder as aulas. É claro que se as aulas não fossem apenas aos finais de semana, talvez, eles

não conseguissem fazer tudo isso todos os dias de aula (Sebastião. Entrevista em 14/08/2023. Professor do Parfor).

Apesar das dificuldades, é importante destacar a resiliência e determinação dos alunos indígenas. Nesse sentido, as bolsas permanência³⁷ e outras ações de ajuda financeira podem minimizar o custo das despesas que o aluno indígena possui durante a sua permanência na graduação. Não apenas com gastos de transporte, mas também com alimentação, material didático, entre outros.

A restrição de acesso à bolsa permanência prejudica não apenas a continuidade dos cursos universitários, mas também o ingresso de novos alunos e alunas indígenas que queiram buscar uma profissionalização.

Para Toré (professora-cursista do Parfor. Entrevista em 27/04/2023), como não há uma ajuda de custo do programa que poderia contribuir para a despesa de alimentação, há a preocupação até com o tipo de alimento a ser levado para as aulas, uma vez que se deve levar em conta o tempo que o alimento ficará guardado durante a viagem de ida às aulas e enquanto o horário de intervalo não chega. Ressalta que

[...]muitas vezes nos intervalos das aulas o programa realiza refeições e lanches coletivos e isso nos ajuda muito, pois não precisamos nos preocupar em gastar o nosso dinheiro com essa alimentação, mas nos encontramos em que isso não acontece, precisamos trazer de casa a nossa alimentação. É um gasto para mim. Eu sempre trago bolachas e salgadinhos nas aulas, pois fica mais fácil transportar e acomodar nas mochilas.

Percebemos a preocupação na narrativa acima e o desgaste que os professores-cursistas indígenas enfrentam para se manterem dispostos durante a aula. Todos os desafios já relatados, que se resumem em: ordem emocional, igualdade de tratamento, respeito à identidade individual do aluno indígena em sala de aula, materialização de direitos como manutenção de cultura e transporte, cobram ações públicas e outros movimentos para fortalecer a presença do aluno indígena no espaço acadêmico.

A pesquisa apontou unanimidade nas respostas dos alunos entrevistados da IES públicas em defender o MIB como necessário e fortalecedor na concretização dos direitos já descritos, mas pouquíssimos souberam informar de que forma o movimento favoreceu para que o aluno passasse a ocupar as salas de aulas da educação superior. Para uma das professoras-cursistas, o MIB, “é um movimento que luta e dá voz às nossas comunidades indígenas em relação aos

³⁷ Política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos alunos: quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de educação superior. O objetivo é viabilizar a permanência do aluno pertencentes a esses grupos na educação superior, reduzir os custos de despesas que apareçam durante a permanência nos cursos e promover a democratização do acesso à educação superior.

nossos direitos e a uma qualidade de vida melhor que é o que nós reivindicamos” (Cagaita. Entrevista em 27/04/2023. Aluna do Pafor).

As falas dos alunos indígenas da IES particular detalharam mais profundamente a importância do MIB para o povo indígena Krkati. Para um dos entrevistados o MIB proporciona

grandes mobilizações indígenas que vão discutir nossas causas, nossos direitos, enfatizando nossas lutas pelos direitos territoriais e por maior visibilidade na sociedade. As discussões não se voltam apenas à oportunidade de buscar uma formação superior, mas em ocupar, também, os espaços da política (Carcará. Entrevista ocorrida em 25/05/2023. Aluno da Fest).

Uma das principais contribuições do MIB é a pressão exercida sobre as instituições de educação superior para que criem programas e políticas que facilitem o acesso e permanência de indígenas nas universidades. Essas iniciativas incluem, por exemplo, cotas para ingresso de alunos indígenas, bolsas de estudo, programas de apoio psicossocial e a criação de cursos específicos para atender às demandas e contextos culturais indígenas, entre outros.

Além disso, o MIB também atua na divulgação de informações sobre programas e serviços disponíveis dentro das universidades que possam ser úteis para os alunos indígenas, bem como na articulação com outras organizações e instituições para fortalecer a luta pelos direitos educacionais desse grupo.

Sobre o MIB, um dos alunos entrevistados da UFMA ressaltou sua importância e preocupação em relação aos territórios dos povos indígenas diante da posição de outras regiões do país e do período político (2018 a 2022). Tapir (aluno da UFMA. Entrevista em 14/03/2023) afirmou: “Embora seja um assunto sobre o qual não tenho estudado muito, o que sei sobre o MIB é resultado de toda a discriminação que sofremos, principalmente do Sul e do Sudeste. Vejo o novo cenário político se preocupa com nossas terras e preservação de nossos patrimônios”.

Nas IES onde acontece o acompanhamento dos alunos indígenas durante o curso, há uma maior sensação de acolhimento. Em entrevista com o vice diretor da Fest, ele mencionou que os encontros com esses alunos ocorrem

[...] com reunião mensal, objetivando disponibilizar atendimento pedagógico individualizado aos discentes indígenas, possibilitando, dessa forma, sua permanência, bem como a construção de aprendizagens significativas referentes ao ensino, a iniciação científica e a extensão (Kleber. Entrevista em 03/03/2023).

Os programas de suporte pedagógico e de acompanhamento dentro das universidades são fundamentais para garantir o sucesso dos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica. Esses programas oferecem um apoio pedagógico especializado, principalmente nos primeiros anos de graduação, quando os alunos estão se adaptando a uma nova realidade.

Essas iniciativas oferecem, por exemplo, suporte para o aprendizado da língua portuguesa, apoio psicológico e emocional, orientações acadêmicas, além de atividades extracurriculares que contribuem para a integração dos alunos indígenas na vida universitária.

O objetivo desses programas é minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas e fornecer um ambiente acolhedor que estimule seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Dessa forma, os programas de suporte e acompanhamento são instrumentos importantes para garantir a inclusão social e educacional desses alunos.

Na UFMA, apesar de muitos alunos indígenas apresentarem desconhecimento, a instituição conta com um programa de bolsa permanência cuja finalidade é garantir a permanência dos alunos na instituição por meio de apoio financeiro para custear as despesas acadêmicas. O valor da bolsa permanência é de R\$ 400,00 e destina-se a alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFMA em comprovada situação de vulnerabilidade econômica.

Apesar de haver ações que visam a visibilidade da cultura de certos povos pertencentes a grupos minoritários, essas ações ocorrem de forma isolada por alguns professores e de forma mais forte em outros campi da instituição. Para Guerreiro (professor-cursista do Parfor. Entrevista 27/04/2023), muitos professores-cursistas indígenas afirmam: “não conhecemos tudo que o campus disponibiliza para nós. Aprendemos a usar o computador porque a professora nos levou até a sala de computação para nos ensinar, mas não fazia parte da aula. Não temos muita orientação de como o campus funciona”.

Não conhecer as ferramentas, técnicas, materiais e ações que podem estar disponíveis no durante a graduação pode ser um fator de desmotivação em permanecer no curso e levar à desistência.

No contexto da educação superior, o percurso do aluno indígena revela-se complexo e multifacetado diante dos desafios abordados neste capítulo. A escolha dos cursos e a compreensão das fases de ingresso surgem como etapas cruciais, muitas vezes obscurecidas por informações dispersas e assimetrias na orientação.

A interação em ambientes predominantemente não indígenas também se mostra um terreno delicado, evidenciando a necessidade de abordagens inclusivas que transcendam as barreiras culturais e promovam um encontro de saberes enriquecedor. Além disso, as complexidades financeiras que permeiam a jornada acadêmica, desde as despesas básicas até a falta de apoio específico para os custos adicionais, amplificam o desafio da permanência. A ausência de implementação de programas durante o curso acentua a vulnerabilidade dos alunos

indígenas, reforçando a urgência de políticas institucionais que reconheçam suas demandas singulares.

À medida que desvendamos as complexas experiências dos alunos indígenas na educação superior, é essencial refletir sobre as implicações e demandas destacadas nesta pesquisa. A intersecção complexa entre escolha de cursos, a compreensão das etapas de ingresso, a integração social, os desafios financeiros e a falta de apoio contínuo evidenciam a necessidade de ações coordenadas e holísticas. A confluência de perspectivas culturais enriquece o conhecimento acadêmico, mas somente por meio de esforços colaborativos e políticas específicas poderemos explorar plenamente essa riqueza. Estabelecer programas de suporte e implementar medidas que considerem as particularidades das realidades indígenas são passos cruciais em direção a um horizonte educacional mais inclusivo e justo.

Em resumo, a jornada do aluno indígena na graduação é uma narrativa complexa, entrelaçada por múltiplos desafios interligados. Compreender as dinâmicas que permeiam a escolha de cursos, o ingresso nas etapas acadêmicas, a integração social, as barreiras financeiras e a falta de apoio intrínseco ressaltam a necessidade urgente de uma ação transformadora. A educação superior, como um espaço de convergência e disseminação do conhecimento, deve transcender as limitações e garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, possam não apenas ter acesso, mas também prosperar nesse ambiente. Ao abraçar os desafios delineados neste estudo, as instituições podem catalisar uma mudança significativa e promover a verdadeira inclusão, pavimentando o caminho para um futuro acadêmico mais equitativo e enriquecedor.

5 PRODUTO: RESILIÊNCIACAST

O trabalho foi desenvolvido com o objetivo de discutir os desafios enfrentados por alunos indígenas na educação superior, como foco no estado do Maranhão. Para isso, foi criado um *podcast* intitulado “Resiliênciacast”. Os resultados da pesquisa, que teve como objeto de estudo os alunos indígenas da região, foram divulgados por meio desse *podcast*. É importante ressaltar a importância de dar visibilidade a esses sujeitos que enfrentam esses desafios, especialmente em um país onde o acesso ao conhecimento formal ainda não é universal.

O formato do *podcast* me fez lembrar a estrutura de um rádio, com a transmissão sendo organizada de maneira similar. Além disso, foi criado um *flyer*³⁸ para divulgar o evento,

³⁸ Termo em inglês cujo significado: objeto que voa, faz lembrar um anúncio em forma de panfleto cuja distribuição normalmente ocorre pela postagem ou distribuição em local público.

contendo informações como data, horário e participantes. Essa divulgação ocorreu *online*, disponibilizando um *hiperlink* de acesso que pode ser acessado em plataformas digitais.

Figura 05: *Podcast* Resiliênciacast.



Fonte: acervo do autor

Link de acesso:

https://drive.google.com/file/d/1aT7_Dq2rZDJ7965Cdhtj56lqSYvfBuMJ/view?usp=drive_link

O *podcast* tem se mostrado uma ferramenta eficaz de comunicação e entretenimento, com um grande potencial para atingir um público diversificado e engajado. Sua eficácia se dá pela facilidade de acesso e consumo, permitindo que os ouvintes possam escutar e acompanhar os episódios em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, a usabilidade é um fator importante, já que os episódios são disponibilizados em plataformas de streaming e podem ser facilmente encontrados e acessados pelos ouvintes. Quanto à aceitação do público-alvo, o *podcast* tem sido bem recebido, especialmente por pessoas que buscam conteúdos mais aprofundados e específicos sobre um determinado tema.

O evento teve como temática “Resiliência indígena: enfrentando desafios na graduação” e contou com a presença de duas pesquisadoras em temática indígena e uma aluna indígena da educação superior. Foram evidenciados os desafios que os alunos indígenas enfrentam tanto na fase de acesso quanto de permanência na graduação, sendo enriquecido pelas narrativas pessoais da aluna indígena pertencente ao povo Guajajara.

As pesquisadoras ressaltaram as lutas históricas que os povos indígenas enfrentam cotidianamente para poderem usufruir do espaço acadêmico. Defenderam, igualmente, a necessidade de criação de novas ações afirmativas que contribuam para que o acesso dos alunos indígenas à educação superior ocorra com respeito às especificidades de suas culturas. Defenderam também a necessidade de auxílio pedagógico, financeiro e psicológico durante os períodos de graduação para que o sofrimento causado pelo distanciamento de suas famílias, rituais e culturas sejam amenizados.

A discussão, durante o evento esclareceu que o direito de alunos indígenas nos espaços educacionais não é um favor ou misericórdia do Estado, e sim uma obrigação deste e direito dos povos indígenas. Não há mais lugar para se pensar escolas e universidades sem levar em consideração a inclusão das diversidades culturais.

O *podcast* permite a exploração de assuntos de forma mais aprofundada, possibilitando uma abordagem mais detalhada e reflexiva sobre determinados temas. Com isso, essa ferramenta amplia o alcance e a democratização do conhecimento, alcançando públicos diversos e promovendo a disseminação de informações de maneira dinâmica e interativa. Assim, acreditamos que o podcast “Resilênciacast” pode contribuir com discussões posteriores sobre o acesso e permanências de alunos indígenas na educação superior.

6 CONCLUSÃO

O trajeto de pesquisa, as discussões dos dados e a escrita deste trabalho tiveram como objetivo principal analisar como se dá o ingresso e a permanência dos alunos indígenas na educação superior nas cidades de Imperatriz e Grajaú, no Maranhão. Nesse sentido, foi necessário compreender as contribuições históricas que influenciaram nas políticas educacionais indígenas para identificar os caminhos que essas políticas vêm definindo como prioridade para a educação superior dos povos indígenas no Brasil.

Nesse processo de busca, as políticas afirmativas contribuíram para entendermos como as IES pesquisadas as utilizam para garantir a permanência dos alunos indígenas no percurso da graduação. Todo esse movimento que contribui para o acesso e permanência dos indígenas na educação superior nos possibilitou identificar, a partir dos alunos indígenas, as dificuldades encontradas para o acesso e permanência nas IES.

A pesquisa permitiu ampliar nosso olhar para além das políticas educacionais inicialmente escolhidas, as quais podem realizar o sonho da educação superior ser alcançado pelos alunos indígenas. Isso está garantido constitucionalmente. Contudo, foi possível analisar

os silêncios da própria legislação, os equívocos das pessoas que se dizem civilizadas e ainda consideram os povos indígenas como pessoas de poucos saberes, de culturas primitivas e não como cidadãos e cidadãs brasileiras.

Durante as escutas, ouvimos o choro engasgado por cinco anos de alunos indígenas discriminados em sala de aula. Mas também revelou a resistência de cada um que ocupa o lugar na academia que sempre foi seu.

O percurso de dois anos discutindo sobre o objeto de estudo já citado me fez rever minha trajetória acadêmica e concluir que pouco mudou. Ainda há uma visão hegemônica de sociedade, e todos que não estão em um padrão eurocêntrico são marginalizados.

Concepções equivocadas tem profundas raízes no colonialismo e que ainda povoam o imaginário de muitos brasileiros e brasileiras. No entanto, é importante destacar que as mudanças estão acontecendo, mesmo que de forma lenta, e que são resultantes dos esforços e lutas dos povos indígenas.

Além da força e das lutas dos povos indígenas pela garantia de seus direitos, a contribuição de países da América latina, como Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Argentina, desempenhou um papel fundamental na construção e no fortalecimento de um olhar mais inclusivo e respeitoso em relação aos povos indígenas no Brasil. A partir de suas próprias experiências e lutas por reconhecimento e valorização de suas culturas, esses países contribuíram para a formulação de políticas que visam à promoção da diversidade cultural e ao fortalecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas. Além disso, a troca de experiências e cooperação entre essas nações permitiu a identificação de boas práticas e a adaptação das mesmas à realidade brasileira.

Dessa forma, podemos afirmar que os desafios em relação a inserção e permanência de indígenas na educação básica e, em especial, a educação superior são gigantes. Primeiramente, há uma distância entre o que é proposto constitucionalmente e a implementação dessas proposições. Entre os desafios destacamos a necessidade de maior investimento e ampliação do acesso à educação indígena no Brasil, valorização da diversidade cultural no Planos de Desenvolvimento Institucionais das IES, professores universitários com formação voltada para a interculturalidade como meio de promoção de diálogo e da emancipação nas academias, apoio pedagógico, entre outros. Por outro modo, é preciso que ações afirmativas saiam do papel e avancem de fato nos espaços das IES e proporcione a inclusão de todos aqueles que delas necessitam.

Nas IES pesquisadas, seja em acompanhamento durante as fases de ingresso, como vestibulares e editais de convocações, e acompanhamento pedagógico durante os cursos, como

acontece em uma das IES pesquisada, Fest, seja com vestibulares com processo de cotas, eventos e discussões sobre cultura indígena dentro da sala de aula, até mesmo suporte financeiro para despesas do curso como acontecem na UFMA e no Parfor, são ações afirmativas promovidas para que o acesso e a permanência desses alunos indígenas na educação superior ocorram de maneira mais acessível.

A trajetória ao longo da formação básica para o ingresso na educação superior, para os alunos indígenas, possui uma complexidade incomparável àquela do não indígena. A imposição de elementos curriculares já padronizados por um comportamento eurocêntrico nas avaliações que decidem o ingresso do aluno à graduação demonstra com clareza a não preocupação das singularidades de culturas que compõe o povo brasileiro, uma vez que não aborda nessas avaliações as outras formas de construção de conhecimentos que acontecem em outras culturas, em especial a dos povos indígenas. As narrativas dos alunos indígenas entrevistados em duas das três IES envolvidas confirmaram que o formato de avaliação que marca o ingresso na educação superior os obriga a se adequarem a um processo de construção de conhecimento diferente daquele que acontece nas aldeias. A disputa por uma vaga com outros alunos não indígenas que vêm se preparando há anos é algo que deixa os indígenas sem condições de adentrarem as academias.

As políticas de cotas são importantes para que o aluno indígena consiga exercer os mesmos direitos à educação do não indígena. No entanto, não basta apenas ofertar vagas, sendo imprescindível que ações afirmativas voltadas à permanência na educação superior sejam criadas e materializadas na vida estudantil dos que necessitam de auxílio tanto financeiro quanto pedagógico no decorrer da graduação.

Salientamos, no entanto, que a nossa proposta não foi a de esgotar as pesquisas que objetivamos desenvolver. Temos a consciência da sincronia existente no desenvolvimento do comportamento humano por fatores externos. Em sincronia, os comportamentos do hoje se modificam e completam os comportamentos do ontem.

O distanciamento que existe entre a lei e a realidade brasileira em relação aos direitos dos povos indígenas ainda se perdurarão por longos anos, uma vez que os resultados dessas mudanças não serão imediatos.

Dos percalços enfrentados na preparação (ou sua ausência) para os vestibulares até o término da graduação, os entrevistados demonstraram a força de vontade de superar obstáculos enfrentados diariamente para buscar o tão sonhado diploma. Os preconceitos e as discriminações se destacaram em uma educação eurocêntrica que não considera o jeito próprio de agir, pensar e ser dos diferentes grupos étnicos.

A ausência de interesse do Estado em proporcionar uma educação bilíngue diferenciada garantida na Constituição Federal de 1988 nas fases do ensino fundamental e médio, bem como promover apoio financeiro, pedagógico e até mesmo psicológico, corrobora para que os desafios de ingressar e permanecer na graduação se apresentem mais complexos ao aluno indígena. Por outro lado, percebemos nas falas dos professores os esforços que realizam em suas aulas para promover mudanças desse cenário, trazendo o olhar da sua metodologia de aula para mais próximo da realidade dos seus alunos.

Por último, mesmo estando em um ambiente parcialmente desconhecido, no qual, ao ingressarem não compartilham os códigos e valores culturais com os demais, não deixam de se verem como indígenas. O preconceito, a discriminação e o racismo que muitas vezes geram a evasão escolar ou silenciamento desses alunos são utilizados como forma de lutar e resistir contra indivíduos e estruturas do poder que os oprimem.

É fundamental que a discussão acerca das cotas destinadas aos indígenas seja constantemente promovida no âmbito universitário, visando a implementação de medidas concretas para o acesso e a permanência desses alunos. No que diz respeito ao ingresso, é importante ressaltar que nem todas as vagas disponibilizadas estão sendo ocupadas, o que evidencia a necessidade de ações mais efetivas. Quanto à permanência, em muitas IES, ainda não existem políticas capazes de resolver ou reduzir as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas durante a graduação.

Esta pesquisa dissertativa proporcionou uma contribuição para a visibilidade de narrativas de um perfil de aluno que há muito tempo não encontrava seu espaço de fala nos espaços acadêmicos, os alunos indígenas da educação superior. O momento promovido pelo podcast trouxe narrativas enriquecedoras em torno desta temática. Por meio desse recurso tecnológico, os desafios que os alunos indígenas enfrentam nas fases da graduação, seja no acesso ou na permanência, poderão ser objeto de análise e estudos futuros, contribuindo para a criação de um espaço acadêmico multicultural e mais respeitoso quanto às especificidades que o compõem.

REFERÊNCIAS

AGNOLI, Maria Stella. **Lo straniero in immagine**: rappresentazione degli immigrati e pregiudizio etnico tra gli studentil del Lazio. Milão: Franco Angeli, 2004.

AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>. Acesso em: jan. 2023.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

BANIWA, Luciano Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional. 2006. ISBN 85-98171-57-3 Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>. Acesso em: maio. 2023.

BANIWA, Luciano Gersem. **A Lei das Cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. Caderno do Pensamento Crítico Latino-Americano. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Rev. Fórum. 2013. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: maio. 2023

BANIWA, Luciano Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro. Mórula. 2019.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7212?locale=pt_BR. Acesso em mar. 2023.

BENTIVI, Zefinha. Apud COELHO, Paulo Vinicius. **Diretoria de Assuntos Culturais da UFMA faz balanço do projeto Do Nosso Jeito**. Imperatriz-MA. 2022. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/diretoria-de-assuntos-culturais-da-ufma-faz-balanco-do-projeto-do-nosso-jeito>. Acesso em: jun. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele B.; BRITO, Patrícia O. (2018). **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, v. 99, n. 251 p. 37-53.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRAND, Antonio Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida M. O. **Povos indígenas e formação acadêmica**: ambivalências e desafios. Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v. 12,

n. 1, p. 85-97, jan./abr. 2012. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/brand-calderoni.pdf>. Acesso em set. 2023.

BRASIL, Planalto. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Constituição Compilado. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 3/1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso: fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 14/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso: fev. 2023.

BRASIL, Planalto. Lei Nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: Jan. 2023

BRASIL, Planalto. Lei 10.558, promulgada em 13 de novembro de 2002. Cria o **Programa Diversidade da Universidade**. Brasília. 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL, Planalto. Lei Nº 10.639, de janeiro de 2003. **Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Brasília. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Planalto. Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Portaria Ministério da Educação Nº. 734, de 7 de junho de 2010. **Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena**. Disponível em:
 <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria734_MEC_7junho10_CNEEI.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL, Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos**. Brasília. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: jan. 2023

BRASIL, Planalto. Lei 12.711, promulgada de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Brasília). Acórdão. **Arguição de Cumprimento de Preceito Fundamental 186**: Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. p. 233. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005/2014. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: jan. 2033

BRASIL. Planalto. Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016. **Dispõe sobre a indução de Ações afirmativas Pós-Graduação e dá outras providências**. Brasília. **Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor**. Brasília. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/31122021_ParforNovoregulamentoPortaria220_2021SEI_23038.005296_2017_80.pdf. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde envia equipes para elaborar diagnóstico sobre território Yanomami**: objetivo é levantar informações sobre a situação da saúde dos indígenas; ação é inédita. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/ministerio-da-saude-envia-equipes-para-elaborar-diagnostico-sobre-territorio-yanomami>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC Nº 3. **Reajuste do valor da bolsa permanência do MEC para estudantes indígenas e quilombolas**. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-29-de-marco-de-2023-474134149>. Acesso em: agos. 2023.

BURATTO, Lúcia G. Educação Escolar Indígena na Legislação atual. In: FAUSTINO, Rosângela C.; CHAVES, Marta. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural**. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CALLEJAS, German Vargas. **La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina**. Revista Educar, Curitiba, n. 22, p. 325-342, 2003.

CANDAU, Vera Maria F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: abril 2023

CANDAU, Vera Maria F. Interculturalidade e educação escolar. In: candau, V. (org.).

Reinventar a escola. Petrópolis, 2000. 11-16pp.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CÉSAR, Júlio. **I Encontro Gaep sobre Povos Indígenas: direitos, memórias e (re)existências será realizado amanhã, 27, no campus de São Bernardo da UFMA.** Imperatriz-MA. 2023. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/201ci-encontro-gaep-sobre-povos-indigenas-direitos-memorias-e-re-existencias201d-sera-realizado-amanha-27-no-campus-de-sao-bernardo-da-ufma>. Acesso em: jun. 2023.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008

CEPAL/Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Os povos indígenas na América Latina: avanços da última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. 2014

CREVELIM, Maria Angélica; PEDUZZI, Marina. A participação da comunidade na equipe de saúde da família. Como estabelecer um projeto comum entre trabalhadores e usuários? In: **Ciência & Saúde Coletiva**. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.org/pdf/csc/v10n2/a10v10n2.pdf> >. Acesso em: jan. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DIAS, Aparecida de Lara L. **Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue.** Programa de Pós-Graduação Ensino (PPGENSINO). Universidade do Vale do Taquari (Dissertação de Mestrado). Lajeado. 2015.

EDELWEISS, Frederico G. **Estudos Tupis e Tupi-Guaranis:** confrontos e revisões. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editora, 1969.

FERREIRA, Cristina Torres da Silva. **Coordenação local do Parfor presencial na Universidade Federal do Maranhão:** parte constitutiva do processo de formação dos professores da educação básica. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas – TO. 2022. v.9, n.11. disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7588>. Acesso em: agos. 2023.

FERREIRA, Mariana Kawal L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena**. São Paulo: Global, 2001.

FEST. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2020 -2025. 2020.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL** — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. Libertas, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FUNARI, Pedro P.; PIÑÓN, Ana. **Temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011, 113 p.

FREIRE, José Ribamar B. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. V. 1 n. 1 (2016): Repecult – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura (ISSN 2526- 2742). DOI. <https://doi.org/10.29327/http://doi.org/%2010.29327/211303>. 2022, p. 80-105. Acesso em: jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1979.

FREITAS, Ana Elisa de C.; HARDER, Eduardo. **Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação das políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil**. Século XXI – Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan/jun. 2013. Disponível em: periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/download/11221/pdf. Acesso em: jul. 2023.

GAZETA DO CERRADO. Levantamento do IBGE mostra que nº de indígenas no curso superior é 5 vezes maior do que em 2011. Tocantins. 06/05/2023. Disponível em: <https://gazetadocerrado.com.br/levantamento-do-ibge-mostra-que-no-de-indigenas-no-curso-superior-e-5-vezes-maior-do-que-em-2011/>. Acesso em: jun. 2023.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de S. Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

GOIÁS. Ministério da Educação. Resolução CONSUNI Nº 29/2008. **Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências**. Goiás. 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf. Acesso em: jan. 2023.

GOMES, Joaquim Benedito B. **Ação Afirmativa e Princípio constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOHN, Maria da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** 3ª ed. Cortez, 2007.

GREEN, Abadio. **Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas.** In: II CONGRESO LATINO-AMERICANO DE EIB, 11-15 nov. 1996, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 1996.

GRUPIONI, Luis Donisete B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luis Donisete B. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos.** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 409-437. 1996.

GUIMARÃES E VILLARDI, Susana; GUIMARÃES, Raquel. **Educação Indígena.** FGV On line. 2010. Disponível em: <http://moodle.fgv.br/>. Acesso em mai. 2023.

HETEROIDENTIFICAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/heteroidentificacao/#:~:text=Significado%20de%20Heteroidentificac%C3%A7%C3%A3o,caracter%C3%ADsticas%20fenot%C3%ADpicas%2C%20vis%C3%A Dveis%20aos%20demais.> Acesso em: jan. 2023.

IBGE- **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Censo brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

IFMA. Resolução Nº 065, de 27 de outubro de 2020. **Dispões sobre a regulamentação da política de ações afirmativas da pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, com foco na inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.** Ministério da Educação. 2020. Disponível em: https://prpgi.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2021/02/065_Conselho_Superior_REIT.pdf. Acesso em: jan. 2023.

LIMA, Antônio Carlos de S.; CARVALHO, Luis Felipe S.; RIBEIRO, Gustavo L. (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. 2018.

LINO, Jaisson T.; BRIGHENTI, Clovis A.; WIIK, Flávio B. (orgs). **História indígena no sul do Brasil, século XX: novos estudos nos campos de saberes decoloniais.** ISBN 978-65-994270-7-6 1. Ed. Naviraí-MS: Aranduká, 2004. Disponível em: <https://aranduka.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Histo%CC%81ria-indi%CC%81gena-no-Sul-do-Brasil-se%CC%81culo-XX-Novos-estudos-nos-campos-de-saberes-decoloniais.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

LÓPEZ, Néstor. **Informe de Tendências Sociales y Educativas de América Latina de 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2011.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de F.; SIMAS, Hellen Cristina P.; GARCIA, Fabiane M. **Políticas públicas para indígenas**: da educação básica ao ensino superior. Interfaces da Educação, v. 11, 571-605. jan. 2020. DOI 10.26514/inter.v11i32.4009. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009>. Acesso em: jan. 2022

LUDKE, Menga; LUDKE, Marli André. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global: Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. 127-168. Bogotá. Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARANHÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução N. 065, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da política de ações afirmativas da Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, com foco na inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. 2020.

MARFAN, Marilda A. **Formação de professores**: educação escolar indígena. Congresso brasileiro de qualidade na educação. Brasília, v. 4. 2002.

MARTINS, Gilberto de A.; THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena**. Campo Grande. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

MEC, Secretaria de Educação. **As leis e a educação escolar indígena**. Programa Parâmetros em ação educação escolar indígena. Ministério da Educação. Fundamental. Brasília. 2002.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**. In: CEDES Nº49. Educação Indígena e intertextualidade. Campinas /SP: CEDES, 2000.

MELIÁ, Bartomeu. Bilinguismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, pp. 197-21, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 117. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: fev. 2023

NASCIMENTO, Rita G. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil** (2004-2016): A luta por “autonomia e protagonismo”. ISBN 978-65-81315-25-2 (recurso eletrônico). 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A construção da excelência escolar**: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 125-154.

OIT. **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEBRING, E.R e BOSCHETTI, I. (org). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Terezinha do Socorro L; BRASILEIRO Tania Suely A. **Políticas Públicas Educacionais e Escolarização Indígena**. Revista Educação e Emancipação. V. 9, n. 3, Edição especial. 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p218-250>. Acesso em: fev. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil**. Rev. Fund. Esc. Super. Minist. Público Dist. Fed. Territ., Brasília, Ano 8, V. 15, p. 93 – 110, jan./jun. 2000.

POSEY, Darell. **Wasp, warriors, and fearless men**: ethnoentomology of the Kayapó Indians of Central Brazil. (Kristina Plenderleith Ed.). Kayapó ethnoecology and culture. London and New York: Routledge, 2002b. p. 82-92.

RANGEL, Lucia H.; GALANTE, Luciana; CARDOSO, Cynthia F. **A presença indígenas nas cidades**. ISBN: 978-85-7643-148-0. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo. 1995.

RIBEIRO, Elaine Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

RIO DE JANEIRO. Lei N. 8.121, de 27 de setembro de 2018. **Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei N. 5.346**, de 11 de dezembro de 2008. 2018.

RUIZ, Rafael. **Francisco Vitória e os direitos dos índios americanos**: a evolução da legislação indígena espanhola no século XVI. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SANTOS, Elciclei Farias dos. DANIEL, Laura. **Educação escolar indígena e suas interfaces com o campo da saúde**. In: GARNELO, Luiza. PONTES, Ana Lúcia (orgs). Saúde Indígena: uma introdução ao tema. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

SANTOS, Patricia. Profebpar de Grajaú promove inclusão com criação de núcleo na área indígena. Imperatriz-MA. 13/08/2014. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=43761>. Acesso em: jun. 2023.

SANTOS, Sales A. dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 35-45.

SÃO PAULO, FOLHA. **Indígenas vão lançar espécie de UNE para representar 75 mil universitários**. Revista online, São Paulo, 25 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-social-mais/2022/07/indigenas-vaio-lancar-especie-de-une-para-representar-75-mil-universitarios.shtml>. Acesso em: jan. 2023.

SARMENTO, Daniel. **A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro**: Discriminação “De Facto”, Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa. In: Livres e Iguais. Rio de Janeiro: Lumens Juris Editora, 2006.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (20014-2012)**. Salvador: EDUFBA-Ceao, 2013. v. 1, p. 243-278.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Ilma M. O. **Os cursos de magistério indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMA. 2012.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMANN, Maria Barroso (orgs). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Trilhas de conhecimentos, 2004.

TASSINARI, Antonella.; IORIS, Edwiges.; ALMEIDA, José de; JESUS, Susana de. **A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina**: um panorama a partir do programa de ações afirmativas – PAA/UFSC. Séc. XXI, Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 212-236, jan./jun. 2013. p. 138

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación. 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)



(Aprovado pela Resolução Nº1793/2018-CONSEPE, de 30/11/2018 e Alterado pela Resolução Nº 1821/2019 – CONSEPE, de 21/01/2019)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado _____

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa sobre **ACESSO E PERMANÊNCIA: escuta dos desafios enfrentados por alunos indígenas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.**

A pesquisa visa a contemplação da elaboração de uma dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) vinculado a esta instituição e acontecerá à orientação da professora Dr^a. Ilma Maria de Oliveira Silva.

Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar a sua permissão para a pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ou penalização em sua relação com o pesquisador, do mesmo modo que não causará nenhum prejuízo ao seu cuidado.

Caso aceite participar do estudo você receberá uma cópia deste termo que está em duas vias de igual teor, previamente rubricada e assinada pelo pesquisador responsável, onde consta o telefone e endereço do pesquisador responsável e do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação antes e durante a pesquisa.

O projeto para realização desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos que é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. De modo a garantir e proteger os direitos, a integridade, a dignidade, a segurança e o bem-estar dos voluntários da pesquisa. Além disso, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade.

Objetivo da pesquisa: Analisar os desafios do acesso e da permanência enfrentados pelos alunos indígenas da educação superior nas cidades de Imperatriz e Grajaú do estado do Maranhão.

Procedimentos: A sua participação consiste em dialogar e responder perguntas que possuem como conteúdo informações pessoais, escolares e acontecimentos do cotidiano de sua vida. Você poderá se recusar a dialogar e responder as perguntas que considere constrangedoras ou que provoquem algum desconforto durante a entrevista, podendo inclusive retirar a sua permissão para o estudo.

Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados: Os riscos da sua participação são próprios às recordações e sentimentos provocados pelas perguntas. Os benefícios que serão adquiridos com esta pesquisa justificam sua realização e vão desde o fato de poder compartilhar as histórias de vidas até ter um reconhecimento social a partir da inserção de um traço singular nas suas vivências, além de sistematizar seus percursos, histórias e trajetórias.

Despesas e indenização: Você não terá nenhum custo ao participar da pesquisa, sendo que você também não receberá nenhuma remuneração pela sua colaboração.

Plano de divulgação dos resultados e garantia do sigilo: os resultados serão utilizados na elaboração de trabalhos acadêmicos científicos, jornadas, congressos, seminários e publicações em revistas de educação, sendo garantido o sigilo que garante a sua privacidade, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou desejar obter informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador através do seguinte endereço: PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Márcio Ronald Lopes** – Endereço: **rua Fortunato Bandeira, nº 773, Nova Imperatriz, CEP: 65907-010, Imperatriz - MA, telefone: (99) 9 9133-0303.**

Os participantes que necessitarem dirimir dúvidas éticas poderão, igualmente, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), localizado na Av. dos Portugueses, 1966, no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti, Bairro Bacanga, CEP: 65.080-805, São Luis-MA. E-mail para contato: cepufma@ufma.br e telefone: (98) 3272-8708.

Imperatriz - MA, _____ de _____ 2022.

Ciente e de acordo:

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE
EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

Mestrando:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo geral:

IDENTIFICAÇÃO

- 1 A que povo você pertence? _____ Estado: ____ Município: _____
- 2 Você reside no Território Indígena ou na cidade? _____ Se reside no TI, qual o nome de sua aldeia? _____.
- 3 Você fala a língua materna? Sim (☐) Não (☐). Tem dificuldade de compreensão da língua portuguesa? Sim (☐) Não (☐)
- 4 Você cursou o ensino médio na cidade ou na aldeia: _____

Como as Histórias e Culturas dos povos indígenas foram trabalhadas na escolarização?

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

- 1 O seu acesso ao Ensino Superior se deu por meio da política de COTAS ou AMPLA CONCORRÊNCIA (Universal)? _____
- 2 Quais foram os desafios enfrentado para o acesso à UFMA?

- 3 Qual o curso que você escolheu? _____ O que lhe motivou na escolha desse curso?

PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

1 Quais os desafios, na sua concepção, que podem dificultar a sua permanência na UFMA?

2 Como você descreve a relação professor, aluno e aprendizagem? Os saberes tradicionais dos indígenas são discutidos em sala de aula?

3 Como acontece a sua relação, em sala de aula, com os demais alunos não indígenas?

4 Quais outros desafios, de ordem: financeira, transporte, acomodação, alimentação etc., você enfrenta durante a permanência no curso?

6 O que você sabe sobre o Movimento Indígena Brasileiro?

7 Você tem conhecimento de alguma política afirmativa que a UFMA possui e que esteja voltada à permanência do aluno indígena nos cursos? Você usufrui dessas políticas?

8 A UFMA disponibiliza de apoio pedagógico para os indígenas?

PÓS-FORMAÇÃO

1 De que forma você enxerga uma contribuição da realização desse curso na sua vida e da sua comunidade?

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Acesso e permanência: escuta dos desafios enfrentados por alunos indígenas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Pesquisador: MARCIO RONALD LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60035522.9.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.088.726

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como foco de estudo a estudantes indígenas que enfrentam, quase que diariamente, dificuldades para permanecerem nos cursos de ensino superior: diversidade linguística, ambiente estrutural ser diferente dos da aldeia, ordem financeira, ausência de monitoria, entre outros. Assim, busca-se uma avaliação das políticas públicas para inserção desde grupo populacional com respeito a sua afirmação no Estado do Maranhão.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os desafios do acesso e da permanência enfrentados pelos acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Maranhão – campus Imperatriz.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se observa um risco na pesquisa que influencie em aspectos físicos ou psicológicos. Como benefícios, observa-se a documentação e validação das políticas públicas nas cotas de alunos na Universidade, observado sua correta aplicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os proponentes informaram que os dados coletados serão através de entrevista e serão gravados em áudio, posteriormente transcritos e fundamentados com a literatura/referencial teórico que embasa a discussão, e apagados da mídia digital. Os dados serão avaliados utilizando o programa estatístico R.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 6.088.726

Não foi reportado mais detalhes sobre a metodologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados o TCLE e os planos de trabalho dos bolsistas. Todos os documentos estão conforme a resolução vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se encontram pendências no projeto de pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Sou de parecer favorável à execução do projeto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1956928.pdf	27/12/2022 16:30:05		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	27/12/2022 16:29:34	MARCIO RONALD LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	27/12/2022 15:30:26	MARCIO RONALD LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	27/12/2022 15:12:35	MARCIO RONALD LOPES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	26/06/2022 19:36:58	MARCIO RONALD LOPES	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	24/06/2022 10:25:48	MARCIO RONALD LOPES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	24/06/2022 10:19:54	MARCIO RONALD LOPES	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Anuencia.pdf	24/06/2022 10:19:29	MARCIO RONALD LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.088.726

SAO LUIS, 30 de Maio de 2023

Assinado por:

Emanuel Péricles Salvador(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br