

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E  
SISTEMAS PÚBLICOS

MARGARIDA ETSUKO ENDO MOMO

OS POVOS INDÍGENAS E SUA PRODUÇÃO  
ACADÊMICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE AÇÕES  
AFIRMATIVAS DA UFSCAR

SÃO CARLOS – SP  
2019

MARGARIDA ETSUKO ENDO MOMO

OS POVOS INDÍGENAS E SUA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA  
DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSCAR

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Gestão de Organizações e Sistemas  
Públicos, da Universidade Federal de  
São Carlos, para obtenção do título  
de Mestre em Gestão de  
Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Profa. Dra. Carolina  
Raquel Duarte de Mello Justo  
Coorientador: Profa. Dra. Angela  
Maria Carneiro de Carvalho

SÃO CARLOS – SP

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS**

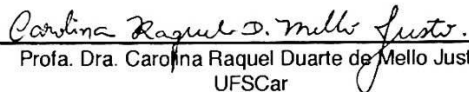
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos


---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Margarida Etsuko Endo Momo, realizada em 19/09/2019:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Carolina Raquel Duarte de Mello Justo  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Paula Moraes da Silva Maccafani  
Kroton

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Renata Sebastiani  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ana Paula Moraes da Silva Maccafani e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Profa. Dra. Carolina Raquel Duarte de Mello Justo

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, pelo amor incondicional e valiosos ensinamentos.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus pela dádiva da vida e pela oportunidade de prosseguir meus estudos.

Agradecimento especial à Profa. Carolina Raquel Duarte de Mello Justo, pelas suas orientações permeadas de atenção, carinho, amizade, paciência e compreensão.

Agradecimento especial ao meu amado filho Daniel Momo, cujos conhecimentos e apoio foram essenciais para a finalização deste trabalho.

À minha psicóloga Joeslani Simão Andrade pelas palavras de incentivo e motivação.

À coorientadora Profa. Dra. Angela Maria Carneiro de Carvalho pelas contribuições.

À coordenadora do PPGGOSP, Profa. Dra. Andrea Eloisa Bueno Pimentel e ao Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes, por todo apoio, compreensão e palavras de incentivo.

À Universidade Federal de São Carlos e ao PPGGOSP pela oportunidade.

À Profa. Dra. Renata Sebastiani pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e de defesa e pelas valiosas contribuições e incentivo.

À Profa. Dra. Ana Paula Moraes da Silva Maccafani pela disponibilidade em participar da banca de defesa e contribuições.

A todos/as professores/as do PPGGOSP, em especial, à Profa. Dra. Mônica Caron, a minha gratidão por todo o incentivo, valiosas contribuições e amizade.

Aos meus amigos, companheiros e colegas que me acompanharam durante a caminhada acadêmica, em especial à Aline Soares, Gisele Castelani, Cláudio Moraes, Érica Akim e Lincoln dos Santos.

Ao DCNME, em especial a/os professores/as Roselena Faez, Tathiane Milaré, Anselmo Calzolari e Nataly Lopes, por todas as palavras de incentivo e motivação.

*“A educação é a possibilidade da consciência de que a diversidade  
é o que há de mais natural e humano em nós”.*

Christine Castilho Fontelles

## RESUMO

Este trabalho analisa e caracteriza as monografias apresentadas pelos estudantes indígenas graduados entre os anos de 2014 e 2017, que ingressaram nos cursos de graduação através do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo foi o de verificar quais foram os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas de diferentes etnias em seus trabalhos de conclusão de curso e suas possíveis contribuições para o respeito à diversidade e para o aprofundamento democrático no Brasil. Foram selecionadas e lidas oito monografias, analisadas segundo os problemas tratados, o foco temático, os referenciais teóricos e metodológicos, os procedimentos adotados na coleta de dados, a sistematização dos resultados e o curso de graduação de origem dos estudantes. Esta perspectiva de análise considera que numa sociedade democrática a inclusão cidadã de minorias, como é o caso dos povos indígenas, não depende apenas do seu acesso ao direito à educação formal, mas de que esta educação se modifique pela sua presença na universidade, valorizando sua cultura, seus saberes e modos de viver, em contraposição à tradicional prática etnocentrista que sempre buscou “civilizá-los”. Foi possível observar que, independentemente do curso de graduação, a maioria dos trabalhos apresentou temas valorizados pelas suas etnias, como por exemplo, as lendas, mitos, ritos e jogos indígenas. Também foi possível observar que os trabalhos utilizaram as abordagens tradicionais da cultura indígena, tais como, relatos da história da formação de seu povo e das lutas pelas delimitações de suas terras, descrição de seus territórios e formas de localização geográfica.

**Palavras-chave:** Movimento Social Indígena. Educação Indígena. Vestibular Indígena.

## ABSTRACT

This study analyzes and characterizes the monographs presented by native Brazilian people graduated between 2014 and 2017 who ingress on undergraduate courses through the Affirmative Actions Program of the National University of São Carlos. The objective was to verify which knowledge were brought by native Brazilian students of different ethnicities at their monographs and their collaboration to a greater respect of diversity and democracy in Brazil. Eight monographs were selected and read and according to the issues addressed it was analyzed the thematic focus, the theoretical and methodological references, the procedures adopted for data collection, the systematization of the results and the whole undergraduate process of each student. This analysis considers that in a democratic society the inclusion of minority citizens - e.g. the native Brazilian people – cannot rely only on their access to formal education and with their presence at the university, the education process should be modified valuing their culture, their knowledge and their lifestyle – opposing the commonly ethnocentric practice that has always sought to “civilize” them. It was possible to observe that regardless the undergraduate course most works presented themes valued by their ethnic groups – such as legends, myths, rites and games. In addition, it was observed that they used the traditional approaches of their culture to account of the history of their people and the struggles to delimitate and description of their lands and alternative ways to geographical localization.

**Keywords:** Native Brazilian Social Movement. Native Brazilian Education. Native Brazilian College Entrance Examination.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Foto da 1ª Assembleia de chefes indígenas.....	22
--	----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Ficha de leitura de monografias.....	76
<b>Quadro 2</b> – Categorias de análise.....	80
<b>Quadro 3</b> - Monografias desenvolvidas na UFSCar pelos estudantes indígenas ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas.....	81
<b>Quadro 4</b> - Resumo das análises estrutural e investigativa.....	117
<b>Gráfico 1</b> – Tipos de pesquisa.....	100
<b>Gráfico 2</b> – Abordagem.....	101
<b>Gráfico 3</b> – Posicionamento na escrita.....	102
<b>Gráfico 4</b> – Tipos de linguagem.....	102
<b>Gráfico 5</b> – Instrumento de coleta de dados.....	103
<b>Gráfico 6</b> – Metodologia.....	104
<b>Gráfico 7</b> – Elementos da educação e cultura indígena.....	104
<b>Gráfico 8</b> – Críticas ao conhecimento adquirido.....	107
<b>Gráfico 9</b> – Presença e valorização da história e cultura indígena.....	108
<b>Gráfico 10</b> – Preocupação com a língua materna.....	109
<b>Gráfico 11</b> – Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas..	110
<b>Gráfico 12</b> – Tratamento de doenças e cuidados com a saúde.....	111
<b>Gráfico 13</b> – Contos de mitos, ritos, lendas da sua cultura, danças e jogos.....	112
<b>Gráfico 14</b> – Trajetória do início ao término da graduação (trajetória de vida).....	113
<b>Gráfico 15</b> – Percepção e posicionamento frente aos estereótipos.....	114
<b>Gráfico 16</b> – Oralidade.....	115
<b>Gráfico 17</b> – Relatos históricos.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS

AA	Ações Afirmativas
CF/88	Constituição Federal de 1988
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAA	Programa de Ações Afirmativas
TCCs	Trabalhos de Conclusão de Curso

## **LISTA DE SIGLAS**

CIMI - Conselho Indigenista Missionário  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
MEC – Ministério da Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UnB - Universidade de Brasília  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	19
2.1. Breve histórico do movimento indígena pela defesa de seus direitos inalienáveis.....	19
2.2. Educação indígena.....	27
2.2.1. Educação Indígena .....	27
2.2.2. Educação Escolar Indígena.....	31
2.2.3. Ensino superior para indígenas.....	39
2.3. Avanço das Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro .....	42
2.4. Políticas Públicas e Ações Afirmativas.....	45
2.4.1. Ações Afirmativas e o princípio da isonomia .....	50
2.4.2. Histórico das Ações Afirmativas no mundo .....	53
2.4.3. Ações Afirmativas no Brasil.....	55
2.4.4. Lei Federal 12.711/2012.....	58
2.4.4.1. Controvérsias sobre o sistema de cotas.....	60
2.5. A implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFSCar.....	65
2.5.1. Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos.....	69
2.5.2. Assistência à Comunidade Universitária .....	70
2.6. Vestibular Indígena da UFSCar.....	72
3. MATERIAIS E MÉTODOS.....	75
3.1. Modelo de análise .....	78
3.2. Análises dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes indígenas graduados na UFSCar .....	80
4. APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS RESULTADOS.....	82
4.1. Análise estrutural.....	100

4.2. Análise investigativa .....	104
5. DISCUSSÃO .....	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A – TCC 1 .....	130
APÊNDICE B – TCC2 .....	131
APÊNDICE C – TCC3 .....	132
APÊNDICE D – TCC4 .....	133
APÊNDICE E – TCC5 .....	134
APÊNDICE F – TCC6 .....	135
APÊNDICE G – TCC7 .....	136
APÊNDICE H – TCC8 .....	137

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2018, pela primeira vez uma liderança indígena, mulher, Sônia Guajajara, foi candidata à vice-presidência do Brasil, na chapa encabeçada por Guilherme Boulos, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Embora isto tenha sido uma importante conquista dos movimentos indígenas, num contexto de acirramento do conflito político no país, a ascensão de ideias conservadoras levou à eleição de um presidente que sempre desprezou as pautas indígenas, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL).

Em meados de 2019, uma avalanche de notícias denunciou o crescimento de assassinatos de indígenas e de invasão de suas terras, inclusive com o aumento desmedido de queimadas que destruíram as florestas em que vivem, notadamente no Norte e Centro-Oeste do país. Tais denúncias tiveram repercussão internacional, levando a reações aos discursos e práticas retrógradas do Presidente da República: medidas antiprotecionistas, destrutivas e de ataque ao meio ambiente e aos povos indígenas, ancoradas numa percepção de que preservação do ambiente, da cultura e dos povos indígenas impediria o avanço produtivo, especialmente do setor agropecuário.

Neste contexto de ameaça aos direitos e conquistas dos povos indígenas desde a Constituição de 1988, torna-se importante avaliar os resultados das políticas públicas e verificar quais as evidências da diversidade, extensão da cidadania, da preservação e da valorização das culturas, saberes, conhecimentos e modos de vida expressos nas monografias de conclusão de curso dos estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação através do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo avaliar os resultados destas ações, por meio da análise de monografias de conclusão de curso.

Nesse sentido, caracterizo e analiso as monografias apresentadas pelos estudantes indígenas graduados entre os anos de 2014 e 2017. Selecionei e li oito monografias, e as analisei segundo os objetivos, o enfoque temático, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados, a sistematização dos resultados e o curso de graduação de origem dos estudantes.

Busquei especificamente verificar quais foram os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas de diferentes etnias em seus trabalhos de conclusão de curso e suas possíveis contribuições para o respeito à diversidade e para o aprofundamento democrático no Brasil. Esta perspectiva de análise considera que numa sociedade democrática a inclusão cidadã de minorias, como é o caso dos povos indígenas, não depende apenas do seu direito ao acesso à educação formal, mas de que esta educação se modifique pela sua presença na universidade, valorizando sua cultura, seus saberes e modos de viver, em contraposição à tradicional prática etnocentrista que sempre buscou “civilizá-los”.

Para as minorias e setores excluídos da sociedade brasileira, como é o caso dos povos indígenas, a luta dos movimentos sociais especialmente a partir década de 1980, enfatiza a relevância política dos significados culturais embutidos nas práticas sociais em sua vida cotidiana. Por isso, tais movimentos enfatizam as implicações culturais da luta política, isto é, sua capacidade “de produzir novas visões de uma sociedade democrática, na medida em que eles identificam a ordem social existente como limitadora e excludente com relação a seus valores e interesses” (DAGNINO, 2000, p. 81).

No Brasil, a diferença de gênero, raça e etnia constituem a base de uma classificação social hierárquica que estabeleceu os seus “lugares” na sociedade. Esta determinação social estrutura uma cultura autoritária de reprodução de desigualdades. No caso dos povos indígenas, assim como no das populações mais pobres, a exclusão, sob a perspectiva do autoritarismo social, submete às regras culturais que limitam o seu reconhecimento como sujeitos portadores de direitos. Sob a alcunha de “incivilidade” (Telles, 1993 *apud* Dagnino, 2000), tais grupos sociais são inferiorizados, destituídos de direitos, inclusive o direito à diferença e ao respeito às suas tradições culturais. Deste ponto de vista, o direito à educação para a população indígena sempre significou no Brasil a imposição da cultura ocidental num intuito civilizatório, suplantando seus conhecimentos e práticas de vida. Esta subsunção cultural redundava em exclusão política, de tal modo que a própria política educacional para indígenas sempre foi permeada por este autoritarismo social, segundo o qual é preciso garantir o seu acesso à educação formal, porém desconsiderando a importância e a contribuição dos seus saberes para a constituição da sociedade brasileira.



Numa visão ampliada de democracia, a luta dos movimentos indígenas por direito, isto é, pelo direito a ter direitos, inclusive o direito à diferença é uma luta política contra esta cultura de autoritarismo social. Cabe salientar que o direito à educação formal não pode estar desvinculado do seu direito de participação política, ou seja, do seu direito de participar e de ter os seus valores, visões de mundo e interesses levados em consideração nas decisões políticas. Significa dizer que suas perspectivas educacionais devem ser consideradas na formulação de toda política educacional.

Isto significa que, como fruto de suas lutas por direitos estejam reivindicando mais do que “acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político já dado. O que está em jogo de fato é o direito de participar na própria definição desse sistema” (DAGNINO, 2000, p.87), ou seja, que o conjunto da sociedade brasileira se modifique pela efetiva participação dos povos indígenas e suas culturas, respeitando sua diversidade, suas visões de mundo, interesse e modo de vida.

Um exemplo de como o autoritarismo social aparece na cultura educacional brasileira está em uma série de regras para a produção e propagação do conhecimento, que muitas vezes não é adequada às tradições e experiências dos povos indígenas, cuja transmissão de seus conhecimentos se dá através da oralidade.

A introdução abarca a contextualização da dissertação, é apresentado o problema de pesquisa e a justificativa.

Na segunda seção comporta os referenciais teóricos, contendo seis tópicos: breve histórico do movimento indígena, educação indígena, políticas públicas e ações afirmativas, lei de cotas, implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFSCar.

A terceira seção aborda os procedimentos metodológicos, expondo e justificando o método de pesquisa adotado.

A seção quatro é dedicada às análises dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Comporta as análises descritivas dos resultados e apresenta a discussão e a análise comparativa dos resultados.

Na sequência são apresentadas as considerações finais da dissertação. Por fim, são apresentadas as referências consultadas por este estudo e os apêndices.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta seção tem por finalidade apresentar os fundamentos que contribuem para a sustentação teórica desta dissertação. Nesta etapa, discorre-se a respeito dos termos constitutivos da temática, a saber: movimento indígena, educação indígena, políticas públicas, ações afirmativas e lei de cotas.

### **2.1. Breve histórico do movimento indígena pela defesa de seus direitos inalienáveis**

Movimento indígena, na definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de ideias, ações e estratégias desenvolvidas pelas comunidades e organizações indígenas em defesa de seus direitos e interesses coletivos (LUCIANO, 2006). Borges et al. (2018, p.285) define movimento indígena como “um movimento social clássico com agenda de interesses e articulações locais, regionais ou nacionais em prol da luta comum a todos”.

Estimativas indicam que, quando da chegada de Pedro Álvares Cabral, em 1500, no atual território brasileiro havia pelo menos cinco milhões de pessoas que habitavam estas terras. Atualmente, esta população está reduzida em pouco mais de 700.000 pessoas, o que evidencia que ocorreram várias tragédias com esses povos desde o período de colonização europeia. Podemos citar a escravidão, a guerra, as doenças trazidas pelos europeus, os massacres, os genocídios, os etnocídios entre outras atrocidades e barbáries praticadas pelos colonizadores (LUCIANO, 2006). A política praticada neste período é a denominada exterminacionista (MUNDURUKU, 2012).

Naquela época, segundo Luciano (2006, p.17), os povos originários “faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo” do qual não tinham conhecimento e eram incapazes de compreender “a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais”.

Após o contato com os europeus, as culturas dos povos indígenas sofreram enormes transformações, pois ocorreram grandes processos de

alteração sociocultural, enfraquecendo muito as matrizes cosmológicas e míticas que norteavam a dinâmica da vida tradicional (LUCIANO, 2006).

Durante o governo militar, acreditava-se que a existência dos povos originários era uma questão de tempo, ou seja, eram considerados como um contingente social transitório. Para consolidar tal intento, o Estado criou um projeto de emancipação dos índios, transformando-o em cidadãos comuns, implicando na renúncia de suas identidades étnicas para que, desta forma, fosse decretada a extinção final desses povos. Este modelo de política foi denominado integracionista. Sob o manto de uma política desenvolvimentista e de integração nacional, o Estado pretendia explorar as riquezas presentes no solo e no subsolo das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas (LUCIANO, 2006); (MUNDURUKU, 2012).

Apesar dos séculos de dominação, os povos indígenas resistiram e lutaram para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos, buscando preservar “seus modos próprios de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar os filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva”. Assim, os povos indígenas não são sociedades extintas. Pelo contrário, eles representam uma parcela significativa da população brasileira e que em razão de sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o país (LUCIANO, 2006, p.18). A participação dos povos indígenas no cenário político contraria a ideia de extinção e põe fim à invisibilidade imposta pelo Estado, mediante processos cumulativos de inferioridade simbólica, ao longo da história do nosso país (COSTA e COSTA, 2018).

No início da década de 1970, a Igreja Católica mudou sua postura em relação aos povos indígenas, passando a defender os pobres e os desamparados, comprometendo-se com as classes menos favorecidas. Essa mudança motivou a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1972, que tinha por objetivo atuar como parceiro político dos povos indígenas, defendendo-os da política integracionista do governo militar e lutando por terras e pelo direito de permanecerem indígenas. O CIMI organizava as assembleias que reuniam lideranças indígenas oriundas de diversas regiões do Brasil para debaterem

sobre problemas comuns que afetavam seus povos, tais como: luta pela terra, participação na elaboração da política indigenista oficial e principalmente a necessidade de união entre os diferentes povos. Ademais, esses encontros das lideranças indígenas contribuíram para que todos percebessem a necessidade de criar uma articulação muito mais abrangente que os tradicionais laços de família e de clãs (MUNDURUKU, 2012).

As assembleias indígenas regionais constituem o marco fundador do Movimento Indígena do Brasil e ocorreram no período compreendido entre 1974 e 1980, momento marcado pela ditadura militar no Brasil e posterior abertura política (MOONEN, 1985).

Nessa época, os povos originários superaram suas rivalidades e uniram suas forças para lutar conjuntamente por seus direitos, surgindo assim, o processo de efetivação e consolidação do movimento indígena organizado no Brasil. Foi um período histórico em que a luta de resistência indígena foi protagonizada por lideranças indígenas que enfrentaram com coragem e determinação as forças colonialistas e integracionistas que subjugavam seus povos. Além disso, contou com alguns importantes aliados como os missionários, indigenistas e intelectuais que buscavam a reorganização, mobilização e articulação política de resistência e de defesa de direitos e interesses coletivos dos povos originários, mediante o desenvolvimento de ideias, estratégias e ações conjuntas com as comunidades e organizações indígenas (LUCIANO, 2006); (BORGES et al, 2018). Foi nessa época que surgiram algumas ONGs, tais como: OPAN (Operação Amazônia Nativa); CTI (Centro de Trabalho Indigenista); CCPY (Comissão Pró-Yanomami); ISA (Instituto Socioambiental); GTME (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico); ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista), que assumiram várias das obrigações do órgão oficial tutelar (LUCIANO, 2006).

Foram realizadas várias assembleias de chefes indígenas, nas quais houve a participação de vários povos indígenas de diferentes Estados brasileiros, que discutiam e debatiam questões específicas de cada aldeia e os problemas mais amplos que atingiam todos os povos (BICALHO, 2010). As assembleias propiciaram aos povos indígenas a oportunidade de compartilharem suas histórias e conhecerem as dos demais, favorecendo a

conscientização e conhecimento do panorama da questão indígena no território brasileiro (COSTA e COSTA, 2018). Moonen (1985, p. 26) revela que as assembleias “propiciaram pela primeira vez na história os contatos intertribais, proibidos há séculos, e assim levaram a uma maior disposição para a resistência”.

A luta articulada pela defesa dos direitos e interesses dos índios deu origem ao movimento indígena, em resposta às intenções do Estado de emancipá-los. Luciano (2006, p. 20) aponta que foi assim que “iniciou-se um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos originários”.

A primeira Assembleia dos Chefes Indígenas foi realizada em abril de 1974, na Missão de Diamantina (MT) e contou com a presença de dezesseis representantes de nove nações (**Figura 1**). A segunda assembleia foi realizada entre os dias 8 e 14 de maio de 1975, na Missão Cururu, território Munduruku. A terceira assembleia ocorreu em Meruri, entre os dias 2 e 4 de setembro de 1975 com a presença de sessenta índios representando sete grupos. Para a liderança indígena do povo Bororo, Txebae Ewororo, essas Assembleias serviram para despertar a consciência dos índios. Já para o líder do povo Paresi, Daniel Caxibi, as Assembleias eram tidas como “armas de luta” (MUNDURUKU, 2012).



**Figura 1.** Foto da 1ª Assembleia de chefes indígenas – Fonte: CIMI

Cabe salientar que nos primeiros anos, a FUNAI impediu ou prejudicou seriamente estas assembleias, inclusive com o uso da força policial e militar. Porém, a partir de 1978, a “abertura democrática” possibilitou a crítica e a ação política por parte dos povos indígenas (MOONEN, 1985, p.26).

Moonen (1985) salienta que só em algumas assembleias o discurso indígena foi gravado e assegura que houve seleção das falas, pois entende que os índios disseram muito mais do que foi publicado pelo CIMI. Além disso, ressalta que não se sabe quem fez a seleção e nem os critérios utilizados.

A partir de 1977/1978, a questão indígena deixa a esfera da Igreja Católica e passa a ser inserida em todas as pautas de discussões acerca dos destinos do país, figurando lado a lado com questões relevantes como “a luta pela anistia política, pela defesa da Amazônia e pelo restabelecimento do estado de direito, contra os atos de exceção” (MUNDURUKU, 2012, p.216).

Em 1982, foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI) apoiadas por diversas entidades da sociedade civil e teve por objetivo articular todos os povos indígenas na luta pelos seus direitos alienáveis (MUNDURUKU, 2012).

Neste contexto, diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para confrontar com as articulações de outros povos, bem como com a sociedade nacional e internacional. A agenda comum desses povos está relacionada à luta pelas terras, educação, saúde e demais direitos (LUCIANO, 2006).

O ano de 1986 foi extremamente importante para o movimento indígena, pois foi quando se iniciou o processo de discussões na Constituinte que visava assegurar os destes povos. Este movimento propiciou mudanças e avanços dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, notadamente no que concerne na demarcação e regularização das terras indígenas. Além disso, segundo Luciano (2006, p. 59), o movimento assegurou que “a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse totalmente modificada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos”, tendo por consequência a educação escolar diferenciada, que admite que cada povo indígena utilize seus processos próprios de ensino-aprendizagem, produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos.

Cabe acrescentar que o grande marco da conquista histórica dos direitos indígenas foi a promulgação da Constituição Federal em 1988, na qual foi extinta a condição de tutelado dos índios, anteriormente vistos como incapazes civil e intelectualmente, além do reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos indígenas (LUCIANO, 2006). Inaugura-se um novo modelo de política para os indígenas, pautado na luta pela igualdade, respeito à diversidade étnica, reconhecimento da pluralidade cultural e pelas garantias de direitos às minorias indígenas (MUNDURUKU, 2012).

A nova Carta Magna dedicou o Capítulo VIII, exclusivamente, para tratar dos direitos dos Índios. Com isso, houve uma abertura política para que os povos indígenas, ainda que timidamente, fizessem parte dos debates nacionais, bem como terem direito a participação nas decisões de Políticas Públicas (BORGES et al, 2018).

Cabe salientar que não se trata de um privilégio concedido aos povos indígenas, mas resultado da organização e reivindicação desses povos, conforme Campos assevera:

Não pode ser negligenciado, pela importância, que até justifica a repetição, de que tais direitos foram formulados através de uma dialética de conflitos e diálogo, de oposições e alianças, da qual participaram sujeitos sociais diversos, não se constituindo por um lado, resultado de ação isolada dos grupos indígenas e em por outro lado, as conquistas podem ser entendidas como dádivas do Estado brasileiro, nem fruto de boa vontade de eventuais ocupantes de cargos públicos, especialmente da área de educação, nacionais, estaduais ou locais. Este ponto parece capital, na medida em que ainda é bastante comum na cultura política brasileira o processo através do qual se reconvertem as conquistas sociais em benevolência dos governantes, e assim são amplamente entendidos (CAMPOS, 2003, p.6).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as organizações indígenas formais, institucionais e legalizadas se multiplicaram pelo país, assumindo as funções na área da saúde, educação e autossustentação negligenciadas pelo Estado. Com isso, no início dos anos 2000, várias lideranças indígenas assumiram funções públicas e políticas na Administração Pública, favorecendo o surgimento de novas políticas públicas voltadas aos povos indígenas, principalmente na área da saúde e educação (LUCIANO, 2006).



Luciano (2006) destaca as principais conquistas do movimento indígena:

- Direitos conquistados na Constituição de 1988 – Capítulo VIII - artigos 231 e 232
- Demarcações de terras, principalmente na Amazônia.
- Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e autogerida pelos índios.
- Ratificação da Convenção 169/OIT em 2004.
- Participação política dos índios.
- Programas governamentais inovadores: PPTAL – Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal; DSEIs – Distrito Sanitário Especial Indígena; Carteira Indígena.

A Constituição Federal de 1988 trouxe em seu bojo o Capítulo VIII que versa sobre os índios e dispõe que:

**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.

**§ 1º** São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

**§ 2º** As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

**§ 3º** O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

**§ 4º** As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

**§ 5º** É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

**§ 6º** São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei

complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

**§ 7º** Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

**Art. 232.** Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

O movimento indígena lutou por amplas alterações na política educacional disponibilizada aos povos indígenas, notadamente no que concerne “aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos”, que culminou em uma educação escolar indígena diferenciada, na qual cada povo indígena tem o direito de definir e praticar, “no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo” (LUCIANO, 2006, p. 60).

Graças à sua mobilização, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento dos seus direitos pelo Estado, garantindo-lhes os direitos fundamentais, como educação e saúde, respeito a suas culturas, suas línguas e tradições, suas organizações sociais e políticas, bem como o direito à demarcação de suas terras.

Um dos direitos conquistado e debatido no âmbito das lutas recentes dos povos indígenas e de especial interesse para esta dissertação diz respeito à educação. Conforme já mencionado, este foi um campo em que, ao longo dos séculos, dado o predomínio de uma visão de mundo etnocêntrica, a cultura e os modos de vida indígenas vinham sendo solapados por uma cultura civilizatória e apenas recentemente, a política educacional do Estado brasileiro para os indígenas passou a incluir medidas mais efetivas para garantir seu direito à educação, notadamente através de políticas públicas de Ação Afirmativa, objeto deste estudo.

Porém, nelas ainda é possível observar um certo vício civilizatório, que aqui questionamos: a de uma aderência dos povos indígenas à educação formal – a que de fato têm direito e da qual devem usufruir – porém sem uma maior preocupação com a garantia ao respeito aos conhecimentos dos saberes e cultura indígenas pelos “não indígenas”, que continuariam alheios a tal

diversidade, prejudicando o próprio processo educacional dos indígenas, tão diferente e descolada da sua possa ser a educação formal.

## **2.2. Educação indígena**

A educação indígena apresenta características bastante diversas da educação da sociedade dominante, especialmente no que tange à formação do indivíduo, cuja preocupação principal é a sua integração em sua comunidade. Na convivência familiar é valorizada a responsabilidade, o pensamento coletivo, o respeito aos mais velhos, o respeito às tradições, costumes e cultura, a transmissão dos saberes e conhecimentos tradicionais, bem como o ensino de profissões. Tem-se também, a preocupação em resgatar a língua materna, uma vez que a oralidade é a principal forma de comunicação nas comunidades indígenas.

### **2.2.1. Educação Indígena**

Os processos educativos dos povos indígenas diferem muito dos processos aplicados nas escolas de educação básica formais, oferecidas pelo Estado, o que torna imperativo a implantação da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária, conforme disposto na legislação nacional que a fundamenta.

A educação indígena propicia a socialização e a integração do indivíduo na comunidade e é “caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa enquanto indivíduo de uma comunidade determinada” (MELIÁ, 1979 *apud* Medeiros, 2018, p.2). A formação do indivíduo na sociedade indígena sofre influências tanto da família como da comunidade, sendo o aprendizado uma constante em seu cotidiano, diferentemente da sociedade não indígenas, cuja educação para a formação do indivíduo se restringe à família.

Nesse sentido, apresentamos uma breve síntese do relato do antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, que ilustra de maneira bastante clara a vida pedagógica desses povos.

Inicialmente, Luciano (2006) revela que na educação indígena os saberes dos ancestrais são passados oralmente de geração em geração, o que significa dizer que os pais e os avós são os responsáveis pela transmissão destes conhecimentos às crianças. Este aprendizado propicia a formação de diversas profissões, tais como: músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros. Além disso, são ensinadas a todos as técnicas do cultivo da terra e a arte da pesca e caça. Assim sendo, desde pequenas as crianças vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades para que possam ser inseridas na vida social. Para tanto, os adultos se utilizam dos mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais para estimular a autorreflexão, a observação e a experiência empírica das crianças.

O autor prossegue afirmando que a formação do caráter, das virtudes, das atitudes e comportamentos das crianças advém dos bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários. Esses conhecimentos são essenciais para a vida individual e para a convivência social.

Assim, na visão dos indígenas o professor é uma figura totalmente dispensável, uma vez que sua necessidade denota a incapacidade dos pais, dos adultos e da comunidade de cumprirem seu papel social. A vida pedagógica dos indígenas consiste na transmissão dos conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo. Tal concepção difere de uma educação não indígena, pois compreendemos a escola como formadora de outros valores, atitudes e conhecimentos além daqueles aprendidos no âmbito familiar, como os conteúdos disciplinares, as relações sociais de participação na esfera pública, etc.

O ideal de vida desses povos está relacionado com o que é bom para o indivíduo e para a coletividade. Nesse sentido, Luciano (2006) assevera que a prática pedagógica tradicional indígena integra quatro elementos essenciais: o território, a língua, a economia e o parentesco. Todavia, a língua é o mais amplo e complexo de todos esses elementos. A forma como se vive esse

sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas (MEDEIROS, 2018).

O modo de ser e a cultura são reproduzidos nas novas gerações, o que permite que essas sociedades enfrentem com relativa tranquilidade as situações inéditas, não se mostrando “perdidos” diante delas (MELIÁ, 1999).

Luciano (2006) discorre sobre o ciclo de vida de um indígena, da concepção até a vida madura, para evidenciar ainda mais as diferenças entre os processos educativos. Os costumes indígenas são passados através da oralidade e exemplos práticos e cada etapa da vida comporta um rito específico, sempre voltado à formação de um adulto consciente e apto a conviver em comunidade.

Assim, inicialmente o autor relata sobre a vida antes do nascimento de um indígena: desde a concepção, a criança é considerada uma bênção e por isso mesmo deve ser festejada. Os pais, os familiares e a comunidade assumem um compromisso com ela, no tocante à proteção e desenvolvimento integral (formação física, moral e espiritual) da infância à vida adulta. Luciano (2006, p. 131), salienta que “durante a gravidez, os pais devem evitar a prática de comportamentos e hábitos proibidos para não prejudicarem as atitudes e virtudes da criança após o nascimento”. Como exemplo, revela que entre os Baniwa, os pais devem acordar e levantar bem cedo pela manhã e tomar banho antes que as demais pessoas da casa se levantem, para evitar que a criança nasça fraca e cresça preguiçosa. Além disso, o autor cita outros hábitos necessários para estimular o desenvolvimento sadio da criança no ventre materno e que auxiliará a criança a nascer preparada para enfrentar a vida da melhor forma possível: não discriminar pessoa com deficiência, para que seus filhos não nasçam com deficiência; durante a gravidez, os pais precisam praticar a generosidade e a caridade para evitar que o filho nasça e cresça egoísta, o que para o povo Baniwa é o pior comportamento social juntamente com a inveja.

Com relação ao nascimento, o autor revela que é sempre um momento sagrado, cercado de mistérios, rituais e cerimônias. Logo após o nascimento, a criança é benzida pelo pajé para ser apresentada aos seres da natureza assim como para a comunidade, para que ninguém possa fazer mal à ela. Cabe aos pais e avós a responsabilidade sobre o desenvolvimento integral

da criança e prepará-la para a vida adulta, no que tange aos ensinamentos morais, espirituais e ensino das habilidades técnicas essenciais para que seja um a boa pessoa dentro da família, da comunidade e do povo.

Na passagem da vida de criança à vida adulta existem os ritos de passagem ou de “iniciação”. Nos momentos dos ritos o jovem demonstra que está preparado para assumir suas responsabilidades individuais e como membro de uma coletividade. Aos homens são exigidas habilidades técnicas de domínios básicos da arte de caçar, pescar, fazer roça, construir casa e fabricar utensílios ao passo que às mulheres são exigidos os domínios na prática de produção de alimentos, cuidados com crianças, fabricar artesanatos e ter hábitos de generosidade em serviços familiares e comunitários. Para tanto, os jovens iniciantes são submetidos aos ritos de passagem que envolvem três importantes momentos: o primeiro momento consiste nos preparativos durante as semanas que antecedem a cerimônia, nas quais os jovens são submetidos a duros testes de sobrevivência na selva, ocasião em que são expostos a condições extremas, como jejum de três a quatro dias e intensa atividade física. O segundo momento consiste na apresentação dos jovens iniciantes à comunidade e recebem longos conselhos e orientações dos adultos. Neste momento pode haver leves autoflagelações, como surra ou comer pimenta brava ainda em jejum. Porém, logo em seguida são alimentados com comida benzida pelo pajé. Por fim, o terceiro momento consiste no ritual propriamente dito, na qual há danças, cantos, rezas, festas e outros acontecimentos sociais, inclusive casamentos. Os ritos de passagem são considerados experiências necessárias para a autorrealização individual e coletiva da pessoa.

A velhice é outro momento importante na vida de um indígena. Nessa fase, eles têm a obrigação de transmitir a seus filhos e netos todos os conhecimentos adquiridos e acumulados durante toda sua vida. Os pajés e os sábios indígenas escolhem seus herdeiros para os quais irão repassar os conhecimentos secretos ou sagrados que devem ser preservados.

Ao conhecermos os processos educativos dos povos tradicionais podemos entender as razões pelas quais esses povos apresentaram a demanda por uma educação indígena específica e diferenciada.

Cabe salientar que cada etnia possui especificidades quanto aos seus processos educativos, no entanto, a preservação e o respeito pela natureza, respeito ao próximo e a transmissão dos conhecimentos tradicionais pela oralidade se faz presente em todas as etnias.

### **2.2.2. Educação Escolar Indígena**

As políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas no Brasil tiveram, na grande maioria das vezes, um caráter impositivo visando transformá-los em seres “civilizados”. Significa dizer que, durante séculos, tentaram aniquilar suas culturas, costumes, crenças e tradições e, em algumas etnias a proibição da utilização da língua materna durante o domínio europeu ocasionou a extinção de sua língua.

A educação escolar indígena mantinha estreita relação com as políticas voltadas aos povos indígenas adotadas pelo Estado. Ao longo da história, os povos originários foram submetidos a diferentes políticas do Estado brasileiro que, em sua grande maioria, não continham ações que favorecessem o futuro desses povos enquanto detentores de cultura diferenciada (SANTOS; SIQUEIRA, 2009).

A história da educação escolar dos povos indígenas no Brasil, de acordo com Ferreira (2001) pode ser dividida em quatro diferentes fases, compreendendo o período colonial até a atualidade. A autora salienta que não há interrupção da fase anterior quando se inicia uma nova fase, apenas a inserção de novas diretrizes e tendências.

Segundo a autora, a primeira fase da educação indígena no Brasil compreende o período colonial, no qual a escolarização era exercida exclusivamente pelos missionários católicos, especificamente pelos jesuítas. As práticas educacionais tinham por meta anular culturas e introduzir mão-de-obra indígena na sociedade dominante, desconsiderando totalmente a diversidade destes povos. Este período foi marcado por práticas de escolarização que visam à dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX (MEDEIROS, 2018). Os salesianos tiveram atuações semelhantes às dos jesuítas, influenciando os povos do Alto Rio Negro, no Estado do

Amazonas, como os Baniwa, Tukano, Arapaso, Dessano, Tariana, Tapuia e Baré. As missões salesianas instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias e introduziram a língua, a história e os valores da sociedade “não indígena”. Investiram na capacitação profissional dos índios com a finalidade de produzir mão-de-obra barata. A imposição do ensino da língua portuguesa bem como da educação cristã provocou nos indígenas alterações sobre suas concepções de mundo, segundo a moral cristã.

A segunda fase corresponde ao período em que o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção aos Índios, em 1910. Nesta fase, houve uma redução do enfoque religioso nas escolas missionárias, no entanto, o interesse na integração nacional desses indivíduos com vista ao seu aproveitamento na produção de bens, com maior investimento no trabalho agrícola e doméstico, reduziu o interesse de escolarização dos indígenas (FERREIRA, 2001). A mudança de ação do Estado justifica-se em razão do interesse na desocupação das terras indígenas para a construção de rodovias, instalação de fazendas e assentamentos de agricultores, vislumbrando o desenvolvimento do país (SANTOS; SIQUEIRA, 2009).

De todo modo, as políticas praticadas neste período tinham como objetivo “proteger” e emancipar os indígenas dentro do panorama econômico brasileiro, idealizando-os como trabalhadores rurais (FERREIRA, 2001). Nesse sentido, o papel do SPI era de absorver esses povos no projeto desenvolvimentista do Brasil, convertendo-os em cidadãos produtivos, tendo em vista que seus princípios ideológicos não vislumbravam a possibilidade da simples eliminação desses povos. Neste período, o governo tinha por objetivo integrá-los à sociedade nacional, mantendo a ideia do início da colonização (SANTOS; SIQUEIRA, 2009).

Em 1953, o SPI mudou esta concepção e reestruturou as escolas indígenas visando adaptá-las às necessidades de cada comunidade, culminando na criação do “Programa Educacional Indígena”. Foi neste período, conforme relata Ferreira (2001), que foi inserido no currículo “práticas agrícolas” para os meninos e “práticas domésticas” para as meninas. Além disso, para introduzir uma nova concepção do papel das escolas nas aldeias, os prédios escolares sofreram transformações nas quais se buscavam a semelhança às



casas indígenas e foram denominadas “Casa do Índio”, com o intuito de apagar a forma negativa como a “escola” havia sido estigmatizada, fazendo com que o novo formato da escola desse o entendimento de que atenderiam às demandas dos índios.

Embora o SPI conferisse relevância à diversidade linguística para a identidade dos povos indígenas, o pequeno número de indígenas nas escolas foi usado como justificativa contra o investimento por parte do Governo em ensino bilíngue (FERREIRA, 2001).

A terceira fase teve início durante o governo da ditadura civil-militar, no qual o SPI foi extinto, em razão das acusações de extermínio cultural dos povos indígenas feitas por entidades internacionais (SANTOS; SIQUEIRA, 2009). Neste contexto, em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que propiciou grandes mudanças na história da educação indígena, assumindo o papel de gestor e executor exclusivo das políticas voltadas aos povos indígenas. No entanto, é preciso destacar que a política indigenista do Estado continuava a ser conduzida pelo viés da tutela e com vistas à incorporação desses povos à sociedade nacional, reforçando a relação paternalista e intervencionista do Estado, mantendo-os submissos e extremamente dependentes (FUNAI, 2013).

O Estatuto do Índio, criado em 1973, mediante a Lei nº 6001/1973 do Governo Federal estabeleceu as diretrizes básicas das ações da FUNAI.

No que tange a educação e cultura, o título V do referido dispositivo legal dispõe que:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

De acordo com o artigo 49 supracitado, o ensino bilíngue constitui uma das principais ações da FUNAI voltadas à educação escolar indígena. No entanto, a imensa diversidade linguística existente neste período e a falta de profissionais capacitados impossibilitou a elaboração de programas voltados ao ensino bilíngue. Desta forma, a solução encontrada foi uma política com profissionais incumbidos de traduzir os valores da sociedade ocidental para os indígenas (FERREIRA, 2001). Ausente desta política, no entanto, foi a sua recíproca: traduzir os valores dos povos indígenas para o conjunto da sociedade brasileira.

Nesta época a educação andava em descompasso com a realidade indígena, pois o modelo adotado para as escolas indígenas era o mesmo das escolas rurais (SANTOS; SIQUEIRA, 2009), não respeitando as particularidades da educação indígena.

Portanto, a adoção do ensino bilíngue pela FUNAI não tinha por objetivo a preservação e o respeito aos valores e meios de expressão dos indígenas, apenas o interesse do Estado em acessar estes indivíduos por processo civilizatório, pois apesar das mudanças adotadas, a FUNAI mantinha o pensamento integracionista. Ou seja, suas ações buscavam a integração dos povos indígenas na sociedade nacional, pois impunham a aceitação dos traços da cultura não indígena (SANTOS; SIQUEIRA, 2009).

Em 1979 foi realizado um evento denominado “I Encontro Nacional da Educação Indígena”, que foi marcado por uma série de críticas à FUNAI no tocante à sua atuação que ocasionou desigualdades entre os indígenas e a sociedade nacional. As críticas permaneceram nos Encontros Nacionais Indígenas seguintes, nas quais foram debatidos assuntos relacionados à escola indígena, formação de professores, organização de currículos e direitos indígenas. Tais eventos propiciaram a elaboração de documentos oficiais endereçados ao Ministério da Educação e Cultura, cujo teor versava sobre uma nova política educacional indígena com a participação dos indígenas (JODAS, 2012).

Por fim, no final da década de 1980, inaugura-se a quarta fase da educação indígena, caracterizada por vários encontros, assembleias e congresso com a participação de antropólogos, sociólogos, ONGs a favor dos indígenas e do Movimento Indígena. É oportuno salientar que o Movimento Indígena estava mais organizado e buscava a defesa de seus territórios, respeito à diversidade linguística e cultural, educação específica e diferenciada, e sua atuação foi determinante nas alterações seguintes da legislação, notadamente a partir da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) trouxe uma mudança radical no que tange ao paradigma conceitual e jurídico da política indigenista: a figura da tutela foi extinta, assegurando o reconhecimento da autonomia e dos direitos oriundos das especificidades culturais desses povos (FUNAI, 2013). Desta forma, o novo texto constitucional considera o índio como pessoa e cidadã, com direitos e deveres, além de reconhecer o seu direito à diferença.

Ademais, a CF/88 constitui um marco na proteção territorial como forma de propiciar a reprodução física e cultural dos indígenas, garantindo-lhes o direito ao usufruto exclusivo de suas terras de ocupação tradicional (FUNAI, 2013). Assim, esta ação foi fundamental para a demarcação das terras indígenas, assegurando, assim, a preservação dos recursos ambientais tão necessários ao bem-estar da comunidade indígena.

A Constituição Federal, em 1988 (CF/88) garantiu às populações indígenas vários direitos fundamentais. Trouxe em seu bojo a garantia da educação escolar básica bilíngue, diferenciada, específica e intercultural nas terras indígenas, que ensejou a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias, nos níveis fundamental e médio (BARROSO-HOFFMANN, 2005).

De acordo com Almeida (2010), referenciado por Jodas (2012), em 1991, o governo federal transferiu a responsabilidade da gestão da educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), em decorrência de várias transformações que estavam ocorrendo na estrutura do Estado Brasileiro. Esta mudança ensejou a participação e intervenção de organizações indigenistas e indígenas na elaboração de documentos oficiais bem como na legislação da Educação Escolar Indígena.

Grupioni (2000) considera que esta mudança constitui um grande avanço na educação escolar indígena, pois a responsabilidade do atendimento das necessidades educacionais indígenas passa a ser do Estado e não mais de órgãos indigenistas e missões religiosas. Desta forma, a partir da gestão do MEC, a educação escolar indígena passa a ser vista e pensada sob a perspectiva do Estado, ou seja, a partir de políticas públicas.

Para concretizar o funcionamento da educação escolar indígena em consonância com os princípios estabelecidos pelo MEC, qual seja, de “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (MEC, 1999), em 1999, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica definiu as diretrizes e metas específicas para esse tipo de escola, reconhecendo a categoria de escola indígena no sistema de ensino, garantindo que tais escolas tivessem normas e ordenamentos jurídicos próprios. A referida Resolução determina que cada Estado federativo é responsável pela oferta da educação escolar indígena.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9.394/1996 - dispõe em dois dos seus artigos sobre a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, estabelecendo como dever do Estado o fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, propiciando condições de recuperação das memórias históricas e identitárias desses povos (art. 78 e 79, do Título VIII).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 – Lei nº 10.172/2001 - destinou um capítulo específico sobre a educação escolar indígena, tendo por meta a universalização de oferta de Programas Educacionais para garantir a autonomia para incluir propostas curriculares de acordo com a comunidade. Outra meta estabelecida pelo PNE consiste na profissionalização do magistério indígena, por intermédio de programas especiais de formação de professores indígenas em nível superior (GRUPIONI, 2000).

Nesse sentido, Cohn (2005) considera que tanto o Parecer CNE/CEB 14/1999, a Resolução 03/99 e a Lei nº 10.172/2001, permitiram que fossem oferecidas condições legais, jurídicas e administrativas para viabilizar a educação diferenciada e específica, especialmente no tocante à formação de

professores indígenas, produção de materiais didáticos específicos e adaptação do projeto escolar, respeitando a especificidade de cada comunidade.

Ademais, é oportuno salientar alguns princípios definidos pela Convenção 107 da OIT que dispõe sobre a educação dos indígenas:

- A universalização do direito à educação formal aos povos indígenas (art.21)
- A consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas (art. 22)
- A prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngue (art. 23)
- A incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessário pelo contrato (art. 24)
- O combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através de adoção de medidas educativas (art. 25)
- O reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumento de comunicação com essas minorias (art. 26).

Além desses dispositivos legais, Luciano (2006) faz menção a diversos instrumentos que balizam o cenário da educação no Brasil:

- O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenar as ações de educação escolar indígena e aos estados e municípios a sua execução.
- As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicadas pelo MEC em 1994.
- A Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação.
- A criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de

organizações indígenas regionais e a representação indígena do Conselho Nacional de Educação.

- O Decreto Presidencial 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT.

Luciano (2006) ressalta que a criação de núcleos, divisões e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em todas as regiões do país constitui um dos efeitos mais imediatos desses novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa.

Ademais, o autor prossegue afirmando que os instrumentos institucionais atuais apresentam um novo cenário da educação escolar indígena, nas quais outros atores e sujeitos institucionais, inclusive organizações indígenas, assumem funções e responsabilidades relevantes para o desenvolvimento das ações de educação escolar junto às comunidades indígenas do país.

Segundo os dados obtidos pelo Censo Escolar de 2006, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais), a oferta da educação escolar indígena cresceu 47,3% desde 2002.

De acordo com o Censo Escolar de 2008, do Ministério da Educação (MEC), existem 2.698 escolas indígenas em 26 estados brasileiros. Desse total, 1.677, ou 62%, estão na região Norte. Segundo o MEC, há no Brasil 205.141 alunos matriculados em escolas indígenas, sendo 52,3% na região Norte. Só no Amazonas eles são 63.405.

O desejo de um futuro melhor cria a esperança de transformar a escolarização em um forte aliado, contrapondo o modelo integracionista de catequese e civilização dos indígenas a que foram submetidos ao longo da história (COSTA; COSTA, 2018).

Ainda assim, embora tenham recebido a denominação de Escolas Indígenas a grande maioria dessas escolas não favorece a transmissão de conhecimentos específicos, uma vez que o processo pedagógico indígena difere do oferecida pelo Estado (COSTA; COSTA, 2018).

Luciano (2006, p.129) revela que tempos atrás, “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”. Esta concepção está mudando, pois para enfrentar os desafios do mundo globalizado, a educação escolar pode ser a ferramenta para o enriquecimento “das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno”.

Os povos indígenas perceberam a necessidade de buscar conhecimentos em diversas áreas para poder defender seus direitos.

### **2.2.3. Ensino superior para indígenas**

O crescimento do acesso ao ensino superior pelos povos indígenas teve início na década de 1990, mediante propostas de Ações Afirmativas adotadas pelos governos, instituições de ensino e pelas iniciativas privadas.

Inicialmente, a demanda dos povos indígenas no Brasil restringia-se às licenciaturas, tendo em vista o cumprimento da Lei de Diretrizes de Bases 9394/96 e a busca por capacitação e legitimação profissional como professores indígenas (BRAND, 2004).

Até meados dos anos 1990, a educação superior pública no Brasil era praticamente restrita à elite, frequentada por maioria branca pertencente às classes média e alta, o que evidencia as desigualdades sociais étnico-raciais no sistema educacional brasileiro.

Em razão do aumento da oferta do ensino fundamental e do acesso ao ensino médio, houve um grande crescimento da demanda dos povos indígenas por acesso ao nível superior. Além disso, para que os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio prossigam seus estudos nas aldeias que residem, aumentaram as demandas que exigem formação em nível superior de professores indígenas.

Gradativamente, os povos indígenas ampliaram suas demandas por acesso a outros cursos de ensino superior, em busca da formação técnica em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras. Sob a ótica dos povos indígenas, a educação superior pode propiciar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil (BRAND, 2004).

Lima (2007) explica esta busca por ensino superior por parte dos povos e organizações indigenistas através de dois enfoques, tanto no que se refere à formação de professores próprios quanto à formação de outros profissionais graduados para atenderem às suas demandas:

O primeiro tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, e que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução das necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que são submetidos e que redundaram na demarcação de terras a coletividades (LIMA, 2007, p. 261).

Luciano (2006) relata que a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) adotou as políticas de interiorização de ensino e pesquisa propiciando aos indígenas a oportunidade de participar dos processos seletivos. O autor explica que foram abertos polos universitários em alguns municípios considerados estratégicos, nos quais foram ofertados cursos na modalidade salas de extensão.

Ainda segundo Luciano (2006), o convênio firmado entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, no início da década de 1990, permitiu o ingresso de grupos de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Além disso, a FUNAI concedeu bolsa de estudos para os estudantes indígenas de escolas particulares. Esses estudantes foram gradualmente incorporados pelas universidades públicas, através das políticas de cotas e das bolsas oficiais, como o PROUNI, a CAPES e as bolsas do CNPq.

Além disso, algumas instituições privadas contribuíram para o crescimento do acesso dos estudantes indígenas e negros ao ensino superior, como é o caso da Fundação Ford, que através do IFP (International Fellowship Program), oferece desde 2001, 42 bolsas por ano para estudantes carentes para ingresso e permanência no ensino superior, exclusivamente nos níveis de pós-graduação.

Em 9 de janeiro de 2001 entrou em vigor a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O capítulo 9 do PNE versa sobre a educação indígena e a meta 17 traz a seguinte redação:



Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

Em 2001, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira na implantação do Curso de Licenciatura Intercultural (3ª Grau Indígena). A partir de 2007 foi transformada em Programa de Educação Superior Intercultural e em 2009 passou a se chamar Faculdade Indígena Intercultural. Também em 2001, o Curso de Licenciatura foi inserido na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e no Paraná foi efetivada a primeira política de acesso diferenciado para povos indígenas em cursos regulares, o vestibular unificado das universidades estaduais do Estado. Embora a Região Norte seja a segunda região com menor índice de Ações Afirmativas voltadas ao acesso diferenciado de indígenas ao ensino superior, configura-se como primeira em se tratando de curso de Licenciatura Intercultural (CAJUEIRO, 2008).

Na UNEMAT, os cursos de licenciaturas para a formação de professores das escolas das aldeias decorreram da reivindicação do Movimento Indígena, por ocasião da Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores do Brasil, promovido pela SEDUC, em Cuiabá, Mato Grosso, em 1997. No início, a UNEMAT ofereceu três cursos, quais sejam: Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e Ciências Sociais. A partir de 2012, foi inserido o curso de licenciatura em Pedagogia Intercultural (MEDEIROS e GITAHY, 2018).

O vestibular indígena na UNEMAT foi o primeiro do país. Foi realizado em duas etapas, nos dias 30 de março e 05 de abril de 2001, com 570 candidatos inscritos, onde estiveram presentes índios de 14 estados brasileiros (JANUÁRIO, 2002).

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) foi pioneira na adoção das Ações Afirmativas fundadas na reserva de vagas, com cotas para estudantes indígenas (SANTOS, 2012).

Os povos indígenas almejavam, também, o acesso a cursos superiores fora da esfera do magistério em razão da necessidade de defender seus interesses na gestão de seus territórios, pois os conhecimentos adquiridos

constituem seu principal instrumento para ascender socialmente e economicamente (BARROSO-HOFFMANN, 2005).

Nesse sentido, Medeiros e Gitahy (2018, p. 141), afirmam que “para o Movimento Indígena, pensar o acesso e a permanência bem sucedida de indígenas ao ensino superior é defender projetos indígenas nas universidades”. Em outras palavras, “é o protagonismo indígena, a autonomia, tendo os índios como sujeitos e não apenas como destinatário” Medeiros e Gitahy (2018, p. 142).

### **2.3. Avanço das Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro**

O acesso ao ensino superior por estudantes indígenas não é somente a efetivação de um direito, mas uma necessidade desses povos, bem como um desejo da sociedade brasileira, uma vez que os povos indígenas administram aproximadamente 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual aumenta para 23% (BANIWA, 2018).

Ainda segundo Baniwa (2018), não se trata simplesmente de assegurar a capacidade interna das comunidades indígenas para administrar seus territórios, suas coletividades étnicas e suas necessidades fundamentais por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas lhes conceder condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade envolvente no que concerne a interesses comuns e nacionais, notadamente quanto à contribuição econômica dos territórios indígenas, a importância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que constituem patrimônio material e imaterial da sociedade nacional.

Nos anos de 2002 e 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) reservou 45% de suas vagas dos cursos de graduação, distribuídos da seguinte maneira: egressos de escolas públicas (20%), negros e indígenas (20%) e pessoas com deficiências e filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço (5%), gerando enorme tensão dentro da universidade e por isso, necessitou adequar seu processo seletivo. Por este motivo, diversos candidatos que se sentiram prejudicados ingressaram em juízo,

alegando que foram prejudicados pelo sistema de cotas, pois apesar de possuírem nota igual ou superior aos aprovados, não conseguiram ingressar na universidade (SANTOS, 2012).

Por outro norte, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a comunidade acadêmica foi favorável à adoção das Ações Afirmativas. A UNEB foi pioneira na implantação autônoma do sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes em todos os cursos de graduação e pós-graduação (SANTOS, 2012).

No tocante às universidades públicas federais, cabe destacar aquelas que foram pioneiras na implantação de algum tipo de sistema de reserva de vaga:

- Dentre as Instituições de Federais de Ensino Superior, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a destinar 20% das vagas para candidatos autodeclarados negros em todos os cursos de graduação. Além disso, admitiu estudantes indígenas mediante a cooperação com a FUNAI e intensificou atividades de apoio ao sistema local de escolas públicas. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (UnB) aprovou o Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social iniciando um processo que foi se expandindo gradativamente em todas as regiões do Brasil, culminando com a aprovação da Lei 12.711 de 2012. (SANTOS, 2012).
  
- Desde 1999, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) realiza ações isoladas através de seu Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB). O projeto de Reserva de Vagas com recorte social e étnico racial para Processos Seletivos de Vestibulares foi aprovado mediante a Resolução n. 09/2010 originando a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para os cursos de Graduação (LIMA, 2014).

- Em 2009, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresentou iniciativas próprias quanto as reservas de vagas e em atendimento ao dispositivo legal, criou a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades com vistas a auxiliar a Reitoria a propor, implementar, consolidar e monitorar políticas de ações afirmativas e diversidades no âmbito da Universidade, propiciando a concretização e o fortalecimento de seu papel social e sua Política de Ações Afirmativas para os Processos Seletivos de 2016 a 2022 (UFSC, 2018).
- A Universidade Federal de Goiás (UFG) criou, em 2014, o Espaço Afirmativo, local de referência no desenvolvimento de atividades da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Coordenações de Inclusão, Permanência e Monitoria para que fossem estudadas políticas de ações afirmativas na Universidade. A UFG, além de cotas para negros, pardos e indígenas, é a única do país que conta com cota para estudantes quilombolas (UFG, 2018).
- Desde 2013, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) alterou sua política de inclusão social e adequou-a à legislação em vigor ao instituir cotas para alunos da rede pública, pretos, pardos e indígenas. (UFPE, 2018).
- Em 2004, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), decidiu definir sua política de Ações Afirmativas através de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Com a finalidade de atingir este objetivo, em 2005, instaurou a Comissão de Ações Afirmativas, cuja responsabilidade era formular propostas para um Programa de Ações Afirmativas. Após ampla discussão com toda comunidade acadêmica, foi constituído o Programa de Ações Afirmativas aprovado no Conselho Universitário em dezembro de 2006. O referido

Programa estabeleceu a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas a partir de 2007. Já para os estudantes indígenas há um processo seletivo específico, tendo em vista as distintas realidades dos povos indígenas representados por estes estudantes. Concomitantemente, existe o Programa de Assistência Estudantil que destina apoio a permanência dos estudantes por meio de Bolsa Alimentação, Bolsa Moradia e Bolsa Atividade. Cabe salientar a criação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – SAADE, em 2015 e a criação de uma Política de Ações Afirmativas, Diversidade, Equidade da Universidade Federal de São Carlos em outubro de 2016 (UFSCar, 2016).

Em 2007, um levantamento realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) revelou que 51 instituições de ensino público (estaduais e federais), assim como faculdades centros universitários e institutos federais superiores já tinham adotado políticas de ação afirmativa.

#### **2.4. Políticas Públicas e Ações Afirmativas**

O campo de conhecimento denominado políticas públicas, bem como as instituições, normas e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação, ganharam maior visibilidade e relevância nas últimas décadas em razão de vários fatores, dos quais merece destaque a adoção de políticas restritivas de gastos que passaram a prevalecer na agenda da maioria dos países, notadamente os em desenvolvimento, e as novas concepções sobre o papel dos governos que abandonaram as políticas keynesianas do período pós-guerra, substituindo-as por políticas de ajuste fiscal. Além disso, nos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados há a ausência de coalizões políticas capazes de delinear

políticas públicas que impulsionem o desenvolvimento econômico e promovam a inclusão social de grande parte da sua população (SOUZA, 2006).

Estas situações ilustram que ao longo do tempo a função do Estado em nossa sociedade sofreu inúmeras modificações. Seu principal objetivo nos séculos XVIII e XIX era a manutenção da segurança pública interna, a preservação da propriedade privada e a defesa das fronteiras em caso de ataque externo (SEBRAE/MG, 2008).

A globalização das finanças e do comércio, favorecidas pela evolução das comunicações e da informática, intensificou a interação entre os indivíduos, empresas e organizações nacionais e internacionais, assim como entre Estados. Este cenário veio se consolidando a partir do final da Segunda Guerra Mundial e exigindo a “permanente adequação das estruturas organizacionais a um contexto condicionado por variáveis novas ou modificadas”. Foi neste contexto que emergiu o desejo de participação democrática nas decisões estatais, na sua implementação, no seu controle e nos seus benefícios. A informática utilizada como ferramenta de transparência estatal propiciou o controle social das ações do Estado, exigindo cada vez mais agilidade na atividade governamental: a ação baseada no planejamento descolocou-se para a ideia de política pública (SARAVIA, 2006, p.24).

Apesar de a temática da política pública ser relativamente recente na pesquisa acadêmica, ela tem sido amplamente explorada em trabalhos acadêmicos e está bastante presente na mídia e em debates formais e informais da sociedade.

Porém, não há um consenso na literatura sobre a definição do que são políticas públicas, uma vez que comportam diversas e distintas definições. (SECCHI, 2014). Souza (2006) afirma que não há uma única e nem melhor definição sobre o que seja política pública.

Da literatura nacional podemos destacar as definições de Secchi (2014), que afirma que política pública é uma diretriz elaborada com o objetivo de solucionar um problema público de relevância coletiva; de Souza (2006, p.26) que a resume como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”; de Saravia (2006, p.28) para

quem as políticas públicas, são “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” e de Simonian (2000), referenciada por Pereira e Alves (2018, p.49), que entende que a política pública “representa propostas, planos e metas definidas e executadas a partir de estruturas de poder que podem incluir o Estado e seus representantes diretos”, direcionado a diferentes ambientes, recursos naturais e sociedades.

Por sua vez, da literatura estrangeira, Souza (2006, p.24) referencia Mead (1995), que define política pública como “um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”; Lynn (1980) que afirma que se trata de “um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”; Peters (1986) que define política pública como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” e Dye (1984) que sintetiza sua definição como “tudo aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Fernandes (2010) referenciado por Secchi (2014), afirma que a inação do governo diante do enfrentamento de um problema também constitui política. Corroborando com este entendimento, Souza (2007, p.68) referenciando Bachrach e Baratz (1962), afirma que “não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública”. Secchi (2014), não concorda com esta afirmação, pois para ele isto pode significar a omissão ou a negligência governamental, difícil de ser aceito como forma de política pública.

Souza (2006, p.24) salienta que a definição mais conhecida é a de Laswell, que assevera que “decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

O estudo de políticas públicas compreende duas abordagens de estudo distintas: a estatista ou estadocêntrica (*state-centered policy-making*) que “considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais”, isto é, o Estado detém exclusividade em fazer políticas públicas. Por seu turno, a abordagem multicêntrica ou policêntrica “considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de

políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, como protagonistas no estabelecimento das políticas públicas” (SECCHI, 2014, p.3).

Secchi (2014, p.7) preleciona que as políticas públicas englobam “tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional”, contrariando o entendimento de autores para os quais as políticas públicas são apenas “macrodiretrizes estratégicas ou conjuntos de programas, na qual a política pública é estruturante, e os programas e planos e projetos são apenas seus elementos operativos”.

Para ilustrar seu argumento, Secchi (2014, p. 7) utiliza como exemplo os níveis de política pública na educação superior. Relata que no Brasil contamos com “um modelo de educação superior embasado na gratuidade das universidades públicas estatais, e a oferta paga por meio de universidades privadas e públicas não estatais”. Afirma que se trata de “uma política estruturante (estratégica) utilizada para solucionar um problema público qual seja, a necessidade de formação técnico-científica dos brasileiros”. Esclarece que dentro desse modelo de educação superior, o governo pode dispor de diversas políticas de nível intermediário, citando como exemplo “uma política de expansão da oferta pública, uma política para garantia da qualidade de oferta e uma política para regulamentação da oferta”. Salaria que a política de expansão da oferta se desmembrou em várias políticas públicas, tais como o REUNI, que foi a expansão da oferta de cursos em universidades federais; o PROUNI que propiciou a concessão de bolsas para alunos estudarem gratuitamente em universidades particulares; o FIES que viabiliza o financiamento estudantil, a UNABERTA que ampliou a oferta pública de ensino a distância e a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em suma, uma política pública pode ser composta por mais políticas públicas que a operacionalizam.

A política pública tem como elementos norteadores de suas ações a consolidação da democracia, a justiça social, a manutenção do poder e a felicidade das pessoas. Numa perspectiva mais operacional, se trata de “um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social”, mediante o estabelecimento de metas e estratégias de ação e



de destinação dos recursos a fim de que os objetivos estabelecidos sejam atingidos (SARAVIA, 2006, p.29).

Nesse sentido, as políticas de Ações Afirmativas vêm consolidar a democracia e a justiça social, uma vez que contempla o direito à igualdade.

O termo ação afirmativa no Brasil comporta diversos significados (Moehlecke, 2002). Nesse sentido, citamos abaixo alguns autores e sua definição para ação afirmativa.

Para Joaquim Barbosa, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Ações Afirmativas são políticas públicas e privadas, com vistas à efetivação do princípio constitucional da igualdade material e à mitigação dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Em seu entendimento, “a igualdade deixa de ser apenas um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES, 2001).

Por seu turno, o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) a define como políticas focais que destinam recursos em favor de indivíduos integrantes de grupos discriminados e historicamente excluídos tanto socialmente como economicamente. São medidas que têm por escopo extinguir discriminações “étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, propiciando o aumento da participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural” (GEMAA, 2018).

Ações afirmativas são medidas que visam proporcionar oportunidades iguais para grupos e populações excluídas do ponto de vista social. Tais ações poderão ser concretizadas de diferentes modos, tendo como meta promover maior inserção, e, portanto, diminuir a exclusão em várias das dimensões da nossa sociedade, seja na saúde, educação, mercado de trabalho e etc (SANTOS, 2012).

De acordo com o GEMAA, no debate público e acadêmico, a ação afirmativa, com frequência, assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Assim, seu principal objetivo seria combater desigualdades e dessegregar as elites, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade.

A Lei nº 12.711, de agosto de 2012, trouxe em seu bojo o direito à reserva de vagas nas universidades para grupos historicamente subalternizados e constitui uma das práticas mais conhecida de Ação Afirmativa. Esta conquista conferida por essa lei é fruto das lutas dos movimentos indígenas iniciadas desde a década de 1970.

#### **2.4.1. Ações Afirmativas e o princípio da isonomia**

Um dos princípios basilares da democracia é o da igualdade, conhecido também como princípio da isonomia. Este princípio impõe um tratamento justo e igualitário a todos os indivíduos, de maneira uniforme, sem qualquer distinção ou privilégio.

Na democracia deve haver igualdade de tratamento às pessoas, igualdade de oportunidades, igualdade de participação e principalmente na geração, produção e distribuição de riquezas.

Nesse sentido, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Joaquim Barbosa afirma que a implementação do princípio constitucional da igualdade é de suma importância para o Brasil e para o direito brasileiro, uma vez que incide diretamente sobre o mais grave dos problemas sociais do país, quais sejam as diversas formas de discriminação e de exclusão sofridas pelos afrodescendentes brasileiros (aproximadamente 45% da população), tendo como consequência a redução da possibilidade de ascensão social desse grupo, uma vez que tais mecanismos discriminatórios prejudicam seu processo produtivo (GOMES, 2001).

A igualdade perante a lei como princípio jurídico surgiu nos documentos constitucionais promulgados logo após as revoluções do final do século XVIII. O conceito de igualdade foi concebido a partir das experiências revolucionárias nos EUA e França e estabelecia que a lei devesse ser igual para todos e exigia a neutralidade do aplicador nas questões a serem dirimidas tanto em situações jurídicas como em conflitos entre os indivíduos. Assim, a igualdade jurídica serviu para extinguir os privilégios, eliminar distinções e discriminações (GOMES, 2001).

Guilherme Machado Dray, referenciado por Gomes (2001), preleciona que o princípio da igualdade perante a lei consiste na simples criação de um espaço neutro, onde as virtudes e as capacidades dos indivíduos poderiam se desenvolver livremente. Ao passo que, os privilégios representam a criação de espaços e zonas delimitadas que permitem a perpetuação das desigualdades.

No Brasil, o princípio da igualdade está previsto no rol dos direitos e garantias fundamentais, abarcado pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 5º, preceitua que todos são iguais perante a lei, não havendo qualquer distinção, garantindo a todos a inviolabilidade do direito a igualdade (...).

De acordo com a doutrina jurídica, esta igualdade é chamada de igualdade formal. Trata-se de um princípio negativo, pois proíbe a discriminação, ou seja, impede que a lei dê tratamento desigual (GARCIA, 2012). No entanto, a ex-ministra do STF, Carmen Lúcia, enfatiza que a simples proibição da discriminação não é suficiente para a efetividade do princípio da igualdade jurídica, pois se trata meramente de um princípio de vedação da desigualdade (GOMES, 2001).

Durante muito tempo, o princípio da igualdade perante a lei foi visto como garantia da concretização da liberdade. Para alguns pensadores e teóricos da escola liberal, a simples inserção da igualdade como direito fundamental seria suficiente para assegurar sua efetividade. No entanto, a experiência e os estudos de direito e política comparada têm demonstrado que a igualdade jurídica não passa de mera ficção, uma vez que a igualdade de direitos não produz efeito isoladamente e é insuficiente para garantir a paridade no acesso às oportunidades das classes socialmente privilegiadas aos menos favorecidos (GOMES, 2001).

A igualdade puramente formal, ou seja, igualdade de todos somente perante a lei, não contempla a igualdade de oportunidades e condições entre todos os membros da sociedade. Tampouco, a neutralidade estatal propicia a igualdade entre os indivíduos, pois se constatou que determinados grupos sociais não conseguiram atingir padrões sociais relevantes (GOMES, 2001).

Assim, a Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988 contempla, também, outro entendimento de igualdade, qual seja a de igualdade material ou substantiva, na qual todos recebem um tratamento igual ou desigual, de acordo com a sua situação, isto é, quando as situações são iguais, deve ser haver um tratamento igual, mas quando as situações são diferentes é importante que seja dado um tratamento diferenciado.

Feres Junior e Zoninsein (2008, p.10) asseveram que o conceito de igualdade substantiva “postula que a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre seus membros e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal”.

Ainda segundo esses autores, a adjetivação “substantiva” denota que se trata de uma igualdade não concretizada, que ainda está por ser realizada, possibilitando o entendimento de que se possa atingir uma igualdade de fato no futuro, por meio de políticas públicas. Salientam que “essa expectativa tem sido o combustível motivacional dos movimentos sociais pela ampliação de direitos civis, políticos e sociais desde o final do século XVIII”.

Assim sendo, a igualdade substantiva propicia a promoção da justiça social, pois estimula a igualdade de oportunidades, reduzindo as desigualdades econômicas e sociais (GOMES, 2001).

Nesse sentido, com o objetivo de tentar neutralizar as discriminações sofridas pelas minorias sociais<sup>1</sup>, foram instituídas as políticas de Ações Afirmativas (AA), com vistas à promoção do princípio constitucional de igualdade.

No Brasil, essa minoria é formada por grupos relacionados às questões de gênero, idade, etnia, raça, religiosidade, compleição física, homossexuais, portadores de doenças estigmatizantes, os indígenas, as comunidades ciganas, entre outros (GARCIA, 2012).

---

<sup>1</sup> O termo “minorias” refere-se aos grupos sociais que possuem menos direitos assegurados, cujas características culturais ou físicas são desvalorizadas pela sociedade em geral, desencadeando o processo de exclusão e de discriminação. O termo “maioria”, por sua vez, compreende o grupo dominante, detentor das riquezas e do poder. Assim, a minoria pode compreender um contingente maior em número do que são considerados maioria, pois o conceito nada tem a ver com a amplitude quantitativa e sim quanto à vulnerabilidade do grupo (GARCIA, 2012).

Desta forma, conforme preleciona Flávia Piovesan, o indivíduo deixa de ser um ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outras especificidades e passa a ser um sujeito concreto, especificado, objeto das novas políticas sociais (GOMES, 2001).

As Ações Afirmativas são mecanismos de integração social. São políticas sociais de apoio e promoção de determinados grupos socialmente fragilizados e desfavorecidos, que visam à efetivação da igualdade substancial ou material (GOMES, 2001).

Assim sendo, as Ações Afirmativas busca conferir a igualdade material aos grupos menos favorecidos da sociedade e assim, mitigar as diferenças sociais e discriminações sofridas por estes grupos.

#### **2.4.2. Histórico das Ações Afirmativas no mundo**

A literatura indica que a primeira experiência de Ação Afirmativa ocorreu na Índia, em 1948, ano da aprovação da sua Constituição, que reservou assentos para os denominados “intocáveis” ou “*dalits*” no parlamento indiano e garantiu seu acesso a empregos públicos e à universidade, através do sistema de cotas. O intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos *dalits*, lutou pela criação do sistema de cotas para as castas, com o intuito de sanar as desigualdades existentes (CUNHA, 2006). O país passava pela descolonização e a reserva de vagas contemplou os intocáveis (*dalits*), as minorias religiosas, tribos e castas que estavam entre os intocáveis e os *djiva*, tendo como argumento a baixa representatividade destes indivíduos na população da Índia (SANTOS, 2012).

Os anos 1960 dos Estados Unidos foram permeados por importantes debates políticos motivados por reivindicações de movimentos liderados por negros e seus aliados que buscavam direitos e oportunidades iguais para todos, notadamente no que concerne aos direitos civis. Nesse sentido, o movimento obteve êxito, pois as leis segregacionistas foram revogadas e isso gerou ações por parte do Estado objetivando melhorar as condições de vida da população negra, culminando na aprovação da Lei dos Direitos Civis em 1964. Foi neste contexto que surgiu o termo “ações afirmativas” (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

O Presidente norte-americano John Kennedy editou o Decreto nº 10.925, em 1961, no qual estabeleceu a adoção de uma ação afirmativa por parte dos empregados federais. No entanto, o dispositivo legal não mencionava cotas ou preferências para grupos, apenas solicitava a não discriminação (CUNHA, 2006).

Na década de 70, durante o governo Nixon, as Ações Afirmativas assumiram a forma de cotas, notadamente no que concerne a vagas de emprego para mulheres e outras minorias. Assim, balizado por diretrizes legais, foi estabelecido determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupos específicos. Tais medidas sofreram críticas, pois muitos as consideravam uma deturpação da proposta de igualdade de oportunidades.

É oportuno salientar que as políticas de ações afirmativas não se limitaram aos Estados Unidos e foram implementadas em países da Europa, Ásia, Oceania, África e nas Américas do Sul e do Norte, diferindo em razão das particularidades de cada contexto sócio cultural, político e histórico, e público-alvo.

Nesse sentido, Santos (2012) elenca alguns países que implantaram políticas de Ações Afirmativas e qual o público-alvo:

1. Bósnia – as mulheres devem estar representadas com um percentual mínimo de 29% em cargos políticos
2. China – cotas para representação de minorias na Assembleia Nacional em Pequim e cotas para ingresso das minorias em universidade
3. Macedônia – cotas para acesso a universidades públicas e serviço público das minorias como os albaneses.
4. Nova Zelândia – acesso preferencial em cursos universitários e bolsas a indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori
5. Indonésia – programa de ações afirmativas para grupos nativos migrantes no país
6. Eslováquia – ações afirmativas para grupos raciais ou minorias
7. Reino Unido – igualdade na indicação do recrutamento para o serviço policial da Irlanda do Norte para católicos e não católicos.

8. África do Sul – Programa de Ações Afirmativas efetivada mediante cotas e metas buscando propiciar equidade no mercado de trabalhos entre brancos e negros.

Cabe salientar que cada país que implementou o Programa de Ações Afirmativas teve um público-alvo diferente e buscou minimizar as diferenças entre os indivíduos daquele grupo.

No Brasil, as Ações Afirmativas, notadamente as voltadas para a área da educação, visa minimizar as diferenças e oferecer condições de acesso à educação superior aos indivíduos das classes menos favorecidas ou socialmente excluídas, como é o caso dos povos indígenas.

### **2.4.3. Ações Afirmativas no Brasil**

No Brasil, as ênfases e o público-alvo das ações afirmativas são historicamente diversos em razão da correlação de forças e das características de cada governo que implementaram e das pressões e argumentos dos movimentos sociais que as pleitearam e vieram apoiando-as ou não ao longo do tempo. Paladino e Almeida (2012) asseveram que há dois posicionamentos principais e antagônicos: há aqueles que defendem políticas universalistas, cujo argumento é de que se faz necessário analisar a raiz do problema, ou seja, a baixa qualidade do ensino básico na rede pública e outros que defendem as políticas diferenciadas e focalizadas, que têm como público-alvo os grupos historicamente discriminados e em condições de desigualdade.

As Políticas de Ações Afirmativas no Brasil têm como justificativa argumentos relativos à reparação histórica, incentivo à diversidade, promoção de justiça social e da equidade educacional. Sua implementação visa viabilizar, por exemplo, o acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior, mediante critérios socioeconômicos ou étnico-raciais (CAJUEIRO, 2008).

As primeiras medidas de ação afirmativa da modalidade cotas no Brasil foram voltadas para a promoção da entrada de deficientes no mercado de trabalho (LIMA;NEVES;SILVA, 2014).

Em 1996, o governo federal organiza, através do Ministério da Justiça, um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, cujo cerne do debate foi o reconhecimento do racismo no Brasil. Com este debate, o racismo adquiriu novos contornos e muitos intelectuais e ativistas do Movimento Negro passaram a denunciar práticas racistas e desmistificar o mito da democracia racial.

A discussão sobre racismo ganha espaço na agenda nacional e impulsiona a articulação do Movimento Negro por políticas de inclusão de minorias étnico-raciais no ensino superior que, posteriormente, delinearam as políticas de ações afirmativas. Nesse sentido, a atuação do Movimento Negro foi essencial no processo de democratização do ensino superior e está intrinsecamente relacionado ao processo de inclusão de estudantes indígenas nas universidades públicas.

Em setembro de 2000, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, criou o Comitê Nacional voltado à preparação da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Para tanto, foi realizada uma série de encontros regionais buscando um posicionamento de consenso do Brasil para ser discutido na Conferência de Durban, em 2001, na África do Sul. Os encontros motivaram a realização da Conferência Nacional contra o Racismo, em julho 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na qual foi elaborada a Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância. Este documento reconhece o racismo como um fenômeno de origem histórica e a necessidade de implementação de políticas afirmativas voltadas a superar as discriminações sociais.

Inicialmente o debate sobre ação afirmativa no Brasil teve como objeto o acesso dos afrodescendentes às universidades mediante o sistema de cotas, considerando que se trata de uma população historicamente injustiçada e discriminada por questões sociais e raciais. Por seu turno, no debate sobre o acesso de indígenas ao ensino superior acrescentou-se a compensação pelos danos históricos causados a esta população desde o início do processo de colonização do nosso país.



A primeira lei promulgada no país que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas é a Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, do Estado do Rio de Janeiro, que reservou 50% das vagas nas universidades para egressos das redes públicas de ensino.

Em 2001, foi promulgada a Lei Estadual nº 3.708/01, também do Estado do Rio de Janeiro, que alterou a distribuição das vagas e dispôs que dos 50% das vagas reservadas, 40% deveriam ser disponibilizados para candidatos autodeclarados negros ou pardos.

A partir de então, várias iniciativas foram sendo realizadas. Em novembro de 2002, o Ministério da Educação inaugura oficialmente o “Programa Diversidade na Universidade”, que tem por objetivo a promoção e avaliação de estratégias para a inclusão de grupos socialmente menos favorecidos no ensino superior.

Cabe salientar que apenas os Estados do Rio de Janeiro e Paraná, estabeleceram projetos de lei que obrigam as instituições de ensino superior estaduais a implantar ações afirmativas buscando políticas de permanência (JODAS, 2012).

Em 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio da Silva, foi criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR). Cavalleiro e Henriques (2005) asseveram que a Secretaria é uma antiga reivindicação do Movimento Negro. O desafio era promover a igualdade racial mediante articulação entre ministérios, governos estaduais e municipais, além da sociedade civil.

Em 2004, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo objetivo é desenvolver políticas de inclusão educacional e contribuir para a diminuição das desigualdades mediante a participação da sociedade civil em políticas públicas que propiciem a ampliação do acesso à educação.

Através da referida Secretaria, o Ministério da Educação busca o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em favor do acesso e da permanência de negros e negras desde a educação infantil até o ensino superior, bem como das modalidades de educação de jovens e adultos e

inclusive, educação em áreas remanescentes de Quilombos (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2005).

A SECADI propiciou a concretização do Programa Diversidade na Universidade, que tem por objetivo realizar políticas de valorização à diversidade étnico-racial no Brasil. Cabe salientar que dentre os programas criados pela SECADI, merece destaque o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior (UNIAFRO) e o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

O PROUNI consiste em um Programa para concessão de bolsas de estudos a estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiências, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica ofertada por instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos.

A UNIAFRO tem por objetivo incentivar e divulgar conhecimento acerca da temática racial no Brasil, apoiando a implementação de políticas de Ações Afirmativas.

Por sua vez, o PROLIND, visa apoiar a formação de professor em nível superior para a docência nas comunidades indígenas.

Assim, as Ações Afirmativas, no Brasil, são políticas públicas ou privadas, que tem objetivo criar medidas que promovam a igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, como é o caso dos negros, indígenas, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Além das Políticas de Ações Afirmativas já adotadas por várias universidades públicas, em 2012, foi promulgada a Lei Federal nº 12.711/2012, que estatuiu a obrigatoriedade de reserva de vagas nas universidades e instituições públicas federais, favorecendo o acesso de pessoas vindas de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

#### **2.4.4. Lei Federal 12.711/2012**

A Lei Federal 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi promulgada em 29 de agosto de 2012 e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível

médio. Esta lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais, combinando frequência à escola pública com renda e etnia e dispõe que até 2016, 50% das vagas dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) deveriam ser reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas.

A referida lei constitui uma das grandes conquistas no campo das políticas públicas de Ação Afirmativa da área de educação, uma vez que viabiliza o acesso ao ensino superior para as populações historicamente excluídas, como é o caso dos povos indígenas.

A aprovação da lei constitui um importante marco do “processo de democratização do direito à educação superior e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar” (BANIWA, 2013, p.18).

A Lei de Cotas estatuiu que as 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia garantissem a reserva de 50% das vagas por curso e turno para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Cabe salientar que os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Assim sendo, as vagas reservadas às cotas serão subdividas da seguinte forma: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda família superior a um salário e meio, comprovadas de acordo com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC. Em ambos os casos, também será levado em consideração a soma de pretos, pardos e indígenas no estado, em consonância com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desta forma, o número de vagas será diferente em cada unidade da federação (BANIWA, 2013).

No caso da subcota racial será requerida somente a autodeclaração do candidato, não havendo separação entre pretos, pardos e índios. Porém, o MEC orientou que universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos

para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições (MEC, s.d.).

Contudo, Bó (2018, p.85) salienta que não existe “previsão de nenhum mecanismo diferenciado dirigido exclusivamente a candidatos/as autodeclarados/as indígenas” e que “não há, também, nenhum critério de validação de “pertencimento étnico” para além da autodeclaração”.

Ademais considera que “a imposição de mecanismos de reserva de vagas dirigidas a pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas é bastante prejudicial para os povos indígenas”, uma vez que não respeita suas especificidades, notadamente no que concerne a seus direitos, educação diferenciada e modos de vida (BÓ, 2018, p.83).

Assim, a Lei de Cotas como política de ação afirmativa tem como finalidade combater as desigualdades raciais e democratizar o acesso ao ensino superior, buscando solucionar a questão da sub-representação dos negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas no ensino superior. Seus objetivos visam promover na sociedade condições para enfrentar as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

#### **2.4.4.1. Controvérsias sobre o sistema de cotas**

A adoção das políticas de Ações Afirmativas no Brasil, notadamente, o sistema de cotas, não se efetivou de maneira pacífica e consensual na sociedade. Foram inúmeras as contendas originadas pela lei de cotas étnico-raciais, sobretudo na área da educação.

Em 2009, o Partido Democratas (DEM) ajuizou ação no Supremo Tribunal Federal (STF), mediante a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 questionando atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (Cepe/UnB) que determinaram a reserva de vagas oferecidas pela universidade. O partido alegou que a política de cotas adotada na UnB feriria vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, como os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, entre outros, além de dispositivos que

estabelecem o direito universal à educação. Argumentavam que a discriminação existente no Brasil era de cunho social e não racial (DUARTE, 2014).

Assim, o questionamento foi quanto ao critério racial adotado pela UnB, uma vez que a validação da autodeclaração racial do candidato era realizada mediante entrevistas pessoais, o que poderia gerar uma situação em que terceiros definiriam quem é branco e quem é negro, configurando um processo abusivo, dotado de arbitrariedade e subjetividade (DUARTE, 2014).

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) considerou constitucional a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília (UnB).

O ministro Ricardo Lewandowski, relator do processo, afirmou que:

No caso da Universidade de Brasília, a reserva de 20% de suas vagas para estudante negro e 'de um pequeno número delas' para índios de todos os Estados brasileiros pelo prazo de 10 anos constitui, a meu ver, providência adequada e proporcional ao atingimento dos mencionados desideratos. 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”.

Por unanimidade, os ministros julgaram improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada na Corte pelo Partido Democratas.

A constitucionalidade ou inconstitucionalidade do sistema de cotas foi amplamente debatida, não apenas na esfera do direito como também pela opinião pública.

A mídia veiculou algumas destas controvérsias, revelando tanto argumentos daqueles que se mostravam favoráveis como dos que eram contrários à adoção das medidas.

A Revista Exame publicou um texto do sociólogo Bernardo Lewgoy, em 31 de julho de 2009, no qual elencou dez motivos para ser contra as cotas raciais:

**1.** Cotas raciais sempre dividem negativamente as sociedades onde são implantadas, gerando o ódio racial e o ressentimento das pessoas que não entraram na Universidade, apesar de terem obtido nota maior ou igual do que os cotistas nas provas de vestibular.

**2.** Cotas raciais criam um terrível precedente ao admitir a discriminação racial para atingir objetivos políticos, gerando nas pessoas a sensação de que não

serão mais julgadas pelo que são ou fazem, mas pela cor de sua pele ou origem étnica.

**3.** Cotas raciais foram importadas para esconder o real problema da baixa qualidade do ensino básico e dar poder dentro da Universidade a políticos que não têm nenhum compromisso com a qualidade do ensino e da pesquisa.

**4.** Cotas raciais corrompem as Universidades onde são aplicadas, aniquilando o valor do mérito acadêmico e criando pressões sem fim para discriminar as pessoas por sua “raça” em todos os níveis de ensino, do fundamental à universidade.

**5.** Cotas raciais levam a hipocrisia para dentro da sala de aula, pois estimulam o relaxamento nos padrões de avaliação, por parte de professores temerários de serem taxados de racistas, caso reprovem ou dêem notas baixas a alunos cotistas ou oriundos de minorias étnicas.

**6.** Cotas raciais sempre enfrentam o problema de como saber quem pertence ou não de alguém a um grupo racial Pelo sangue? Pela cor da pele? Como o Brasil é um país miscigenado, odiosos tribunais raciais acabam decidindo se alguém pertence ou não a uma “raça” e ocasionam tremendas injustiças, como mostrou o caso dos gêmeos da UnB.

**7.** Cotas raciais desestimulam não só o mérito acadêmico, mas encorajam a separação do povo em grupos raciais rivais, destruindo possibilidades de real convívio humano entre pessoas diferentes. Você sabia que muitas pessoas contrárias às cotas raciais são filhas de pais de cores diferentes? Qual será o clima que essa proposta vai gerar num país em que a miscigenação está dentro dos lares?

**8.** Cotas raciais geram preconceito contra pessoas decentes de todas as origens, que gostariam de ser julgadas pelo seu mérito e não pela cor da sua pele. Elas incentivam um clima sem fim de suspeitas de que o aluno negro – cotista ou não – não é competente nem como estudante e nem o será como futuro profissional. Você faria uma cirurgia com um médico cotista?

**9.** Cotas raciais entraram no Brasil pela porta dos fundos, num momento em que todas as pesquisas dos órgãos oficiais mostravam que seus supostos beneficiários, negros e pardos, vinham melhorando sua situação social e inserção na Universidade Pública.

**10.** Cotas raciais recuperam a idéia, refutada por toda a ciência moderna, de que a humanidade se divide em “raças”, oficializando aquilo que se quer combater.

Por sua vez, os autores Campos, Feres Junior e Daflon (2012) destacaram os dez argumentos contrários mais recorrentes do jornal “O Globo”, escolhido pelos autores pelo fato de ter sido o jornal que mais publicou matérias sobre as políticas de ação afirmativa raciais. Entre 2001 e 2009 foram analisados 943 textos acerca do tema.

De um universo de 697 publicações, os argumentos contrários às Ações Afirmativas foram:

- 125 afirmavam que “o caminho é investir no ensino básico”;
- 106 apresentam a crítica de que as AA não levavam em consideração o mérito;
- 82 diziam que a classe social importa mais que a raça;
- 65 afirmavam que AA era uma discriminação às avessas;
- 60 argumentavam que haveria a diminuição da qualidade do ensino;
- 59 publicações ressaltavam que as AA criariam ou acirrariam o conflito racial;
- 55 alertavam para a racialização da sociedade;
- 50 publicações diziam que as AA se opunham à nossa tradição de mestiçagem;
- 48 pregavam que o caminho era o investimento em políticas universais e
- 47 alegavam que as AA era inconstitucional ou ilegal.

Embora tenham sido citados de forma mais tímida, os argumentos favoráveis às Ações Afirmativas foram:

- 41 viam as Ações Afirmativas como uma forma de diminuir a desigualdade;
- 31 afirmavam que era um mecanismo para instaurar a igualdade de oportunidades;
- 31 consideraram que seja uma forma de reparação de erros do passado;
- 31 entendiam como sendo uma medida emergencial diante de uma situação crítica;

- 25 afirmavam ser um modo de inclusão dos excluídos;
- 23 argumentavam que seria uma forma de introduzir a pluralidade nas instituições (empresas, universidades, etc.);
- 21 consideravam ser uma maneira de incluir os beneficiários nos níveis mais altos da sociedade;
- 20 asseguraram ser um estimulador de debates sobre desigualdades raciais;
- 20 consideravam que era um instrumento para dirimir os efeitos da escravidão e
- 20 revelam que houve êxitos em outros locais.

A política de cotas foi duramente criticada, principalmente por aqueles que defendiam a chamada meritocracia escolar. O mérito acadêmico, no caso, consistia na capacidade do estudante obter boas notas nos exames vestibulares, mediante a aquisição de conhecimentos em escolas privadas de excelência no ciclo básico, frequentada majoritariamente pela elite branca. O argumento era de que as cotas poderiam gerar frustrações naqueles que não tinham tal bagagem de conhecimento ao enfrentar o ensino superior de qualidade, bem como o competitivo mercado de trabalho. Ou seja, o estudante cotista seria sinônimo de estudante universitário de baixo rendimento acadêmico e, por consequência, trabalhador desqualificado. Obviamente, não há como garantir que os estudantes com notas mais alta nos exames vestibulares serão os melhores estudantes universitários, tampouco que serão os melhores profissionais do mercado de trabalho.

Outro argumento bastante evidenciado pela mídia foi a possibilidade de ocorrência de fraudes e queda na qualidade de ensino em razão do ingresso de estudantes oriundos de grupos sociais menos favorecidos e grupos étnico-raciais não brancos.

Silva e Moraes (2015) revelam que os defensores dos argumentos contrários à adoção de políticas de Ações Afirmativas entendem que somente a elite da sociedade pode cursar o ensino superior em instituições avaliadas como de excelência acadêmica, pois sua condição permite o acesso aos meios de comunicação eletrônicos, frequência de escolas privadas, bibliotecas, teatros, cinemas, bem como a realização de viagens que propiciam oportunidades de visitas a museus, exposições artísticas, dentre outras atividades que auxiliam a compor seu



capital cultural. Os autores acrescentam que tal entendimento é totalmente equivocado e que estes argumentos estão pautados nos preconceitos contra pobres, afrodescendentes e indígenas. Para contra argumentar tais posicionamentos, Silva e Morais (2015), em um estudo em que acompanham e comparam o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas, afirmam que não há diferença significativa de aproveitamento entre eles. Destacam que, em alguns cursos, os ingressantes por reserva de vagas obtêm notas superiores aos demais. No caso da UFSCar, citam os cursos de engenharia e ciências exatas onde ocorre esta diferença no rendimento. Ademais, revelam que não se tem notícia de que houve prejuízo nos padrões de qualidade da produção acadêmico-científica tampouco de que a capacidade de apresentar novos conhecimentos tenha diminuído após a adoção das políticas de Ação Afirmativa. Nesse sentido, os autores apresentam a obra “Ações Afirmativas – Perspectivas de Pesquisas de Estudantes da Reserva de Vagas” que reúne a produção de estudantes universitários oriundos de escolas públicas, negros e indígenas da UFSCar.

## **2.5. A implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFSCar**

As Ações Afirmativas são constituídas por um conjunto de políticas institucionalizadas que tem por escopo eliminar práticas discriminatórias, analisar suas consequências e mitigar as desigualdades sociais historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e por deficiências (BRASIL, 2016b).

Em maio de 2005, os debates evidenciavam a urgência da temática, visando o ingresso das pessoas de baixa renda no ensino superior, notadamente da população negra e indígena. Assim sendo, foi criada a Comissão para as Ações Afirmativas (CAA), mediante a Portaria GR nº 129, cuja incumbência foi elaborar propostas para um Programa de Ações Afirmativas na UFSCar. O trabalho da referida Comissão culminou em duas versões da proposta que, posteriormente, foram submetidas à Comunidade Universitária, para apreciação e apresentação de sugestões (BRASIL, 2018).

Todo o processo de planejamento, acompanhamento e execução do Programa de Ações Afirmativas (PPA) da UFSCar ficou a cargo de um Grupo Gestor, nomeado pela Reitoria, composto por docentes, discentes e servidores técnico-administrativos e acadêmicos diretamente ligados ao acompanhamento pedagógico e aos aspectos relacionados à assistência estudantil. (BRASIL, 2018).

Em julho de 2006, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) decidiu prorrogar os debates sobre o PAA até novembro. Assim, no período compreendido entre agosto e outubro, a CAA promoveu atividades para discutir as Ações Afirmativas de outras instituições e a proposta de PAA da UFSCar. Em dezembro, o PAA da UFSCar foi aprovado em uma reunião conjunta do Conselho Universitário (ConsUni) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), com validade para ingressantes a partir de 2008 (BRASIL, 2018).

E, finalmente, em 2007, o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar foi instituído pela Portaria GR n. 695/2007, de 06 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). A UFSCar implantou o sistema de ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação nas modalidades presenciais e educação à distância, no qual candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola da rede pública municipal, estadual ou federal, poderiam optar pelo ingresso na modalidade “Reserva de Vaga”, no momento da inscrição para o Exame Vestibular através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (BRASIL, 2018).

Embasadas em princípios de excelência acadêmica e educativa bem como de compromisso social, o artigo 3º da referida Portaria traz em seu bojo os seguintes objetivos:

**I** - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação presenciais e na Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) com adequada proporcionalidade de participação de negros (pretos e pardos), mediante aprovação no competente processo seletivo;

**II** - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal,

estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;

**III** - fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;

**IV** - promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações conduzidas por servidores docentes e técnico-administrativos, alunos e entidades externas à Universidade, objetivando a educação das relações étnico-raciais.

No início do programa, em 2008, foram destinados 20% de vagas de cada curso de graduação a estudantes egressos do Ensino Médio que cursaram integralmente em escola pública e deste percentual, 35% foram ocupadas por candidatos negros/as. Este percentual se manteve até 2010 (BRASIL, 2018).

Desta forma, em 2008, de um total de 1565 vagas, 356 foram reservadas (20%). No caso dos candidatos indígenas, foi disponibilizada uma vaga extra por curso de graduação, além do número total de vagas, ou seja, o candidato indígena não estará concorrendo com os demais candidatos.

Além disso, o PAA da UFSCar inseriu o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) em suas metas, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma (PRONERA) com o curso de Pedagogia da Terra. Criou-se, também, o acesso diferenciado para refugiados. (BRASIL, 2018).

Entre os anos de 2011 e 2013, o percentual da reserva de vagas oferecido a estudantes egressos do Ensino Médio cursado integralmente em escolas públicas aumentou para 40% do total de vagas oferecidas em cada curso de graduação; no entanto, o percentual reservado para negros/as permaneceu inalterado, isto é, em 35% (BRASIL, 2018).

A Lei 12.711/2012 estabeleceu uma porcentagem para o ingresso de pessoas autodeclaradas negras e indígenas. A referência utilizada para o cálculo da porcentagem é a quantidade de pessoas desta população no Estado da Federação em que a Universidade está estabelecida, de acordo com os dados do IBGE. No caso da Universidade Federal de São Carlos, a porcentagem foi fixada em 35%, pois segundo o IBGE, o Estado de São Paulo possui 34% de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Assim, em

atendimento à Lei 12.711/2012, a UFSCar promove sua política de AA com este percentual para o ingresso de estudantes negros e indígenas desde 2012.

De 2014 a 2016, a UFSCar, por meio do seu sistema de Reserva de Vagas, disponibilizou 50% das vagas de cada curso de graduação a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas e o percentual reservado para negros/as permaneceu o mesmo.

Para o ano de 2017, quando completou 10 anos do início da implantação do Ingresso por Reserva de Vagas, os colegiados superiores apreciaram, mediante avaliação, a necessidade de sua continuidade ou ampliação.

No primeiro ano da implantação do PAA, a UFSCar recebeu o financiamento de recursos provenientes da Fundação Ford, mediante participação em edital que previa ações visando o acompanhamento da implantação de políticas de AA em universidades públicas. O Grupo Gestor do PAA determinou que este recurso fosse utilizado, preferencialmente, com bolsas de iniciação científica para ingressantes por reserva de vaga e durante o primeiro ano, para o pagamento dos custos de viagem de ida e volta dos estudantes indígenas às suas comunidades de origem, nos meses de julho e final de ano. Tal decisão foi embasada no alerta feito pelas lideranças indígenas de que saudades era razão de abandono e desistência em universidades que recebiam estudantes indígenas. Atendidas as demandas mais urgentes, os recursos provenientes da Fundação Ford serviram para pagamento de um assistente para ao PAA (BRASIL, 2018).

Os recursos financeiros que propiciaram o prosseguimento das ações do PAA na UFSCar são oriundos de diversas fontes. Estes recursos foram utilizados na gestão e administração do Programa, assim como no apoio à permanência dos estudantes na UFSCar e em ações de inclusão em atividades acadêmicas de iniciação científica. Os recursos para a bolsa moradia e alimentação, destinados a estudantes de baixa renda, foram obtidos por recursos próprios ou pela administração central da UFSCar, pois o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado somente em 2010, mediante o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2018).

### **2.5.1. Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos**

Em julho de 2015 foi criada a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), mediante a Resolução CoAD n. 076. Trata-se de um órgão de apoio administrativo da UFSCar responsável pela implementação de Políticas de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, com o objetivo de verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados.

Em conformidade com o documento elaborado pela SAADE e dirigido à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, os objetivos e atribuições da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade são:

- Apoiar a gestão da UFSCar no estabelecimento e implementação de políticas de diversidade e equidade, colaborando com os setores administrativos da UFSCar no planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações voltadas à diversidade e equidade;
- Atuar no planejamento, na coordenação, no monitoramento, na avaliação e na articulação das atividades da Universidade que tenham interações com as temáticas das Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade;
- Monitorar normas e outros instrumentos que tratem de incentivos e de restrições ao uso de espaços ou atividades que possam causar problemas de acessibilidade;
- Orientar e colaborar com o diálogo e a promoção das Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

É competência da SAADE acolher e promover políticas, reflexões e ações relativas às relações de gênero e diversidade sexual na sociedade de modo geral e especialmente no âmbito da instituição, atuando no combate à violência de gênero, homofobia e transfobia, juntamente com três Coordenadorias:

- Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos: responsável por acolher e promover políticas, reflexões e ações que busquem garantir a inclusão e acessibilidade;
- Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais: acolher e promover políticas, reflexões e ações étnico-raciais como forma de combate ao preconceito e à intolerância;
- Coordenadoria de Diversidade e Gênero: acolher e promover políticas, reflexões e ações relativas às relações de gênero e diversidade sexual, atuando no combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia.

A SAADE é um espaço destinado aos acadêmicos e aos servidores para que apresentem suas demandas e encontrem soluções conjuntamente, além de ser um veículo para denúncias às discriminações e problemas que enfrentam (BRASIL, 2016).

### **2.5.2. Assistência à Comunidade Universitária**

Após o período de criação e implantação do PAA, diferentes ações foram realizadas visando o acolhimento e apoio, notadamente aos estudantes ingressantes na UFSCar por meio de Reserva de Vaga. A preocupação pautava-se na permanência e conclusão dos estudos desses estudantes. Assim sendo, para que tais ações fossem efetivadas, foi implantado o Programa de Acolhimento e Apoio aos Estudantes (PAAE), que realizou projetos de tutoria, programa de bolsas auxílio-alimentação, moradia e atividade, além de acompanhamento e apoio à adaptação dos estudantes, respeitando as especificidades de cada um.

O Encontro dos Acadêmicos Indígenas e o I Ciclo de Práticas Culturais são exemplos de atividades desenvolvidas para propiciar momentos de encontro dos estudantes ingressantes por reserva de vaga. Além

disso, foram realizadas reuniões específicas com estudantes indígenas e outras conjuntamente com estudantes ingressantes por reserva de vagas.

A UFSCar teve a preocupação de divulgar o conceito de AA na comunidade universitária e buscou oferecer ferramentas para acompanhamentos acadêmicos e psicológicos a todos os estudantes da universidade e não somente os acolhidos pelo PAA.

Nos quatro primeiros anos, a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva esteve à frente do Grupo Gestor e contou com o apoio de uma pedagoga que se dedicava, principalmente, ao acompanhamento dos estudantes do PAA e de estudantes assessores que auxiliavam no acompanhamento direto aos estudantes.

Durante este período, as metas do PAA foram ampliadas, visando o atendimento da natureza de políticas de Ações Afirmativas, ou seja, o reconhecimento e valorização da pluralidade social e cultural da população brasileira.

Assim, novas metas foram inseridas:

- a) vestibular indígena;
- b) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;
- c) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e
- d) Refugiados.

Diante disso, o Grupo Gestor propôs à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) que passasse a ser Programa de Ações Afirmativas e de Outras Políticas de Equidade, originando a Coordenadoria de Ações Afirmativas e de Outras Políticas de Equidade (CAAPE).

A Universidade conta, também, com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) criada mediante a Portaria GR nº 203, de 20 de julho de 2009. Atua em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação e demais órgãos da UFSCar e tem como atribuição o gerenciamento de unidades administrativas de quatro campi diretamente ligadas à promoção da qualidade de vida de seus discentes e servidores. Suas atribuições são planejar, coordenar, promover e avaliar ações de atendimento e assistência à comunidade universitária (UFSCar, 2016).

Para alcançar tais objetivos a ProACE:

a) Mantém atualizada uma política de assistência estudantil que propicia a igualdade de oportunidades no tocante ao exercício das atividades acadêmicas.

b) Institucionaliza e realiza ações que favorecem a permanência dos estudantes, especialmente os de baixa renda familiar, visando a diminuição dos índices de retenção e evasão.

c) Avalia os impactos dos investimentos governamentais na permanência do estudante e conclusão dos cursos na UFSCar.

d) Analisa as ações efetivadas na Universidade para redirecionamento, se for o caso, dos investimentos realizados.

e) Promove e institui ações voltadas para a qualidade de vida da comunidade universitária

## **2.6. Vestibular Indígena da UFSCar**

O ingresso da população indígena por reserva de vagas obedeceu às duas regulamentações vigentes na UFSCar entre os anos de 2008 e 2017. A Universidade ofereceu, simultaneamente, a possibilidade de inscrição pelo SiSU e pelo Vestibular Indígena (BRASIL, 2017).

O Grupo Gestor reuniu-se com lideranças indígenas, docentes de cursos de formação de professores indígenas e de universidades que tinham implantado a política de reserva de vagas para estudantes indígenas, principalmente a Universidade Estadual do Paraná, e optou pela realização de vestibular específico para candidatos indígenas.

O vestibular indígena na UFSCar, até o ano de 2015, era composto por duas provas: escrita e oral. Para a elaboração das questões, a UFSCar contou com docentes que tinham facilidade e sensibilidade para tratar com a diversidade humana. A exigência era de que a linguagem fosse acessível, possível de ser compreendida por pessoas que não tivessem o português como primeira língua. Além disso, as questões das provas deveriam, na medida do possível, ser contextualizadas no universo indígena. Decidiu-se que além das provas escritas haveria uma prova oral abarcando conteúdos centrais para a carreira escolhida.



Tendo em vista que nenhum examinador era indígena, o Grupo Gestor buscou auxílio junto à Profa. Dora Pankararu, liderança entre o povo Pankararu. A Profa. Dora orientou o Grupo Gestor sobre a forma de elaborar as questões para as provas orais. Além disso, instruiu sobre a recepção dos estudantes, alojamento e localização na universidade. Cabe salientar que, no processo de acolhimento dos estudantes indígenas, a UFSCar contou com o apoio de estudantes, notadamente dos cursos de Pedagogia e de Sociologia.

A proposta formulada pela UFSCar apresentou quatro aspectos que configuraram um grande avanço:

- a) Oportunidade dos candidatos indígenas de escolher dentre todas as opções de cursos de graduação oferecidas pela Universidade;
- b) Possibilidade de qualquer indígena brasileiro, de qualquer etnia, candidatar-se a qualquer das vagas ofertadas;
- c) Existência de um processo seletivo construído nos moldes dos outros processos da Universidade, mas levando em consideração algumas questões referentes à garantia constitucional da educação diferenciada aos povos indígenas e;
- d) Necessidade de comprovação de vínculo do candidato com sua comunidade indígena.

Este último aspecto consiste na apresentação de uma “Declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena”, assinada por três lideranças indígenas e um representante da FUNAI. Com isso, a UFSCar buscou estender o impacto do ensino superior para as suas comunidades. Cabe salientar que o envio de um jovem indígena para a Universidade requer a realização de uma reunião na qual são estabelecidos compromissos e é firmado o apoio das lideranças a este indígena.

O Vestibular Indígena na UFSCar é regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007, que em seu § 3º do artigo 6º, dispõe sobre o acréscimo de uma vaga anual, não cumulativa, para os cursos de graduação, destinada exclusivamente a candidatos indígenas, que venham a ser aprovados no correspondente processo seletivo.

A UFSCar divulga anualmente o edital para o vestibular indígena. Para participar o candidato deve comprovar que pertence a uma das etnias

indígenas do território brasileiro, por meio de declaração de etnia e vínculo com sua comunidade de origem.

Entre os anos de 2008 e 2015, os candidatos indígenas só poderiam prestar as provas do vestibular indígena na UFSCar na cidade de São Carlos. A partir de 2016, os locais de provas foram ampliados e isso possibilitou aos candidatos prestarem as provas em quatro capitais: Cuiabá, no Estado do Mato Grosso; Manaus, no Amazonas; Recife, Pernambuco e na cidade de São Paulo, São Paulo. Esta alteração facilitou o acesso aos locais de provas, uma vez que existem diversos candidatos procedentes destas regiões. Com, houve mudanças no processo seletivo, passando a conter apenas questões objetivas de conhecimentos gerais e redação, sendo abolida a prova oral. Em 2018, houve mudança com relação aos locais de provas, que ocorreram somente em Manaus, Recife/PE e São Paulo/SP.

Outra forma de ingresso é a estabelecida pela Lei 12.711/2012, que garante a reserva de vaga para estudantes indígenas. No entanto, entre os anos de 2013 e 2016, apenas quatro estudantes indígenas ingressaram por esse meio, ao passo que, neste mesmo período, 120 estudantes indígenas ingressaram via vestibular indígena (BRASIL, 2017).

Entre os anos de 2008 e 2016, a UFSCar recebeu 267 estudantes indígenas na graduação, de 40 etnias indígenas brasileiras diferentes.

Assim sendo, o vestibular indígena diferenciado da UFSCar propiciou o ingresso de diversos estudantes indígenas, de várias etnias, visando a democratização do acesso ao ensino superior, garantindo a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos destes povos,

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

Como objetivo geral a pesquisa buscará avaliar a contribuição do conhecimento trazido pelos estudantes indígenas, que ingressaram nos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos através do Programa de Ações Afirmativas, para o aprofundamento da democracia e da cidadania no Brasil.

Para alcançar tal objetivo, a pesquisa tem como objetivos específicos analisar os trabalhos elaborados pelos estudantes indígenas. Para tanto, foi elaborada uma ficha de leitura de monografias (**Quadro 1**).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi utilizado método qualitativo, análise documental e de conteúdo, baseada na leitura e seleção dos Trabalhos de Conclusão de Curso e na sistematização destes conteúdos, segundo estabelecimento de critérios de categorização. Nesse sentido, Malheiros (2011, p.202) define a pesquisa qualitativa de acordo com os seguintes itens:

- a) Na pesquisa qualitativa os dados podem estar mais impregnados da história pessoal de quem os coleta do que na abordagem quantitativa. Ainda assim, é responsabilidade do pesquisador buscar a maior neutralidade e isenção possíveis;
- b) A observação e a entrevista são os principais métodos utilizados para se coletar dados em pesquisas qualitativas;
- c) A observação, na abordagem qualitativa, diferencia-se por não buscar mensurar a realidade, mas compreendê-la em sua essência;
- d) A observação científica se diferencia da observação rotineira principalmente por estar em busca de fatos confiáveis se apresentem como causa ou consequência de determinados fenômenos;
- e) A observação apresenta cinco dimensões: oculta x aberta; participante x não participante; sistemática x não sistemática; *in natura* x em laboratório; auto-observação x observação de outros;
- f) Antes de iniciar um estudo observacional é preciso considerar a resposta a seguintes perguntas: quais comportamentos serão observados? Quem será observado? Onde serão conduzidas as observações? Quantas observações serão feitas? Quando as observações serão feitas? Como as observações serão analisadas?
- g) A análise de dados observacionais pode ser realizada de quatro formas: narrativa ou registro contínuo; contagem frequente; método do intervalo; método de duração.
- h) O registro de observações deve considerar as partes descritivas (que descrevem o fenômeno observado) e reflexivas (que explicitam a reflexão do pesquisador frente ao fenômeno);
- i) Os eventos de uma observação devem ser registrados, sempre que possível, no momento em que acontece;
- j) A principal vantagem do uso do método observacional é a possibilidade de identificar comportamentos que não são comumente

expressos de forma verbal ou aqueles que o sujeito pesquisado não teria como admitir.

**Quadro 1.** Ficha de leitura utilizada para análise das monografias dos estudantes indígenas da UFSCar

<b>FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS</b>		
<b><i>Identificação</i></b>		
Código:		
Título:		
Etnia:		
Área de Formação:	Ano da defesa:	
<b><i>Análise estrutural</i></b>		
Tipo de pesquisa:		
Objetivos da pesquisa:		
Metodologia:		
Abordagem: ( ) quantitativa                      ( ) qualitativa		
Posicionamento na escrita:		
Domínio da norma culta: ( ) sim                      ( ) não		
Coleta de dados:		
<b><i>Análise investigativa</i></b>		
1. Elementos da educação e cultura indígena	( ) sim	( ) não
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	( ) sim	( ) não
3. Críticas ao conhecimento adquirido	( ) sim	( ) não
4. Presença da valorização da história e cultura indígena	( ) sim	( ) não
5. Preocupação com a língua materna	( ) sim	( ) não
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas	( ) sim	( ) não
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde	( ) sim	( ) não
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos	( ) sim	( ) não
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)	( ) sim	( ) não
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos	( ) sim	( ) não
11. Oralidade	( ) sim	( ) não
12. Relatos históricos	( ) sim	( ) não

A ficha de leitura das monografias foi elaborada em quatro tópicos denominados: identificação, análise estrutural, análise investigativa e análise comparativa.

O primeiro tópico refere-se à identificação é composta por título, etnia, área de formação, ano da defesa e código de identificação.

A criação dos códigos identificadores, dos oito Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados para análise foram ordenadas de acordo com o ano da defesa, dos trabalhos mais antigos para os mais recentes; depois, considerou-se a ordem alfabética dos nomes dos autores. Desta forma, a fim de facilitar a identificação dos trabalhos durante a discussão dos resultados, criou-se um código para cada um dos TCCs, conforme a disposição dos trabalhos analisados.

O segundo tópico referente à análise estrutural comporta o tipo de pesquisa, os objetivos da pesquisa, a abordagem, a metodologia, o posicionamento da escrita, a norma culta e o instrumento de coleta de dados.

Por fim, o terceiro tópico é relativo à análise investigativa abarca os questionamentos que serviram para averiguar se há elementos relativos à história, educação, cultura e conhecimentos indígenas; vivência e conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação na graduação.

Concomitantemente com a revisão bibliográfica, foi realizada a pesquisa documental, trabalhando com as informações disponíveis e com dados institucionais coletados junto ao Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e *websites* do governo.

No segundo momento, solicitei autorização junto ao Centro de Cultura Indígena (CCI) e à Secretaria Geral das Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), ambas da UFSCar, que foi uma condicionante para que pudesse iniciar minha pesquisa com as monografias dos estudantes indígenas. O CCI solicitou que, na medida do possível, os trabalhos não fossem identificados, por isso utilizei “o/a autor/a” em minha pesquisa ao me referir aos autores.

Após isso, foi realizado um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes indígenas concluintes dos cursos de graduação da UFSCar, junto às Coordenações de Cursos. Na sequência, solicitei por e-mail, uma cópia das monografias dos estudantes indígenas às coordenações de cursos, orientadores e estudantes.

Algumas coordenações de curso alegaram não ter cópia dos trabalhos de conclusão de curso e outras disseram que não teriam como identificar o estudante indígena concluinte do curso e, por consequência, incapazes de fornecer a cópia.

Muitos orientadores não responderam meus e-mails, outros alegaram que os autores das monografias não autorizaram o envio dos trabalhos.

Quanto aos estudantes, somente um deles enviou a monografia.

Apesar de insistir no meu pedido junto às Coordenações de Curso e aos orientadores, das dezessete monografias elencadas no relatório de Avaliação dos 10 anos do Programa de Ações Afirmativas e do ingresso por Reserva de Vagas (2007-2017), obtive somente oito monografias.

Após a leitura das monografias e preenchimento das fichas de leitura para cada um dos trabalhos, foi realizada uma análise das informações coletadas, conforme pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), apresentadas a seguir.

### **3.1. Modelo de análise**

A análise realizada foi baseada na Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (1977, p.38), que consiste em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise consiste em três fases. A primeira, denominada pré-análise, é a fase de organização do material. Foi realizada mediante a seleção das monografias a serem analisadas, da formulação dos objetivos da análise e da preparação do material. Fez parte desta fase a elaboração da ficha de leitura anteriormente apresentada.

A segunda fase correspondeu à exploração do material, isto é, a análise propriamente dita. As monografias foram lidas e as fichas de leitura preenchidas com as unidades de registros identificadas. Tem-se o processo de categorização.

A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento

segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117). Assim sendo, as unidades de registros, para cada categoria da ficha de leitura, foram classificadas e agrupadas por suas semelhanças e divergências.

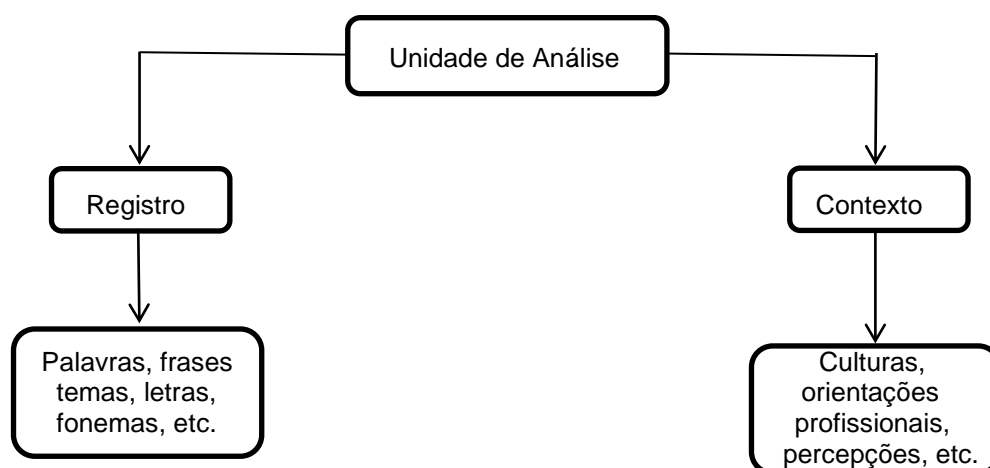
Por fim, na terceira e última fase, é realizado o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Nesta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos”. (BARDIN, 1977, p. 101). Ainda segundo Bardin (1977), operações estatísticas desde as mais simples até as mais complexas possibilitam a elaboração de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, que condensam e evidenciam as informações pela análise.

Para Bardin (1977, p.101), o pesquisador tendo “à disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

De acordo com a descrição de Bardin (1977), o processo de análise que desenvolvemos passou pela descrição, pela análise estrutural e investigativa de cada um dos Trabalhos de Conclusão de Curso, de modo a desvelar as questões que propomos neste trabalho.

Assim, as categorias foram representadas na análise estrutural e na análise investigativa, como expresso abaixo no **Quadro 2**.

Além da análise categorial, vamos desenvolver inferências e interpretações dos dados apresentados na análise investigativa (categorias de 1 a 12), como propõe Malheiros (2011, p. 209).



**Quadro 2.** Categorias de análise

<i>Análise estrutural</i>			
Tipo de pesquisa: a) exploratória   b) documental   c) bibliográfico   d) experimental e) relato			
Abordagem: a) quantitativa   b) qualitativa			
Posicionamento na escrita: a) primeira pessoa   b) terceira pessoa   c) coletivo			
Escrita na norma culta: a) sim   b) não			
Coleta de dados:	a) entrevista	b) questionário	c) diário de classe
	d) memorial descritivo	e) cartas cartográficas	f) não identificado
	g) documentos	h) levantamento bibliográfico	i) documentos + levantamento bibliográfico
Metodologia:	a) análise de conteúdo b) não identificado		
<i>Análise investigativa</i>			
1. Elementos da educação e cultura indígena			
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos			
3. Críticas ao conhecimento adquirido			
4. Presença da valorização da história e cultura indígena			
5. Preocupação com a língua materna			
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas			
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde			
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos			
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)			
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos			
11. Oralidade			
12. Relatos históricos			

### 3.2. Análises dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes indígenas graduados na UFSCar

Inicia-se, nesta seção, a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através da leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso para o preenchimento da ficha de leitura proposta, com o objetivo de discutir quais as evidências da diversidade, da extensão da cidadania, da preservação e da valorização das culturas, saberes, conhecimentos e modos de vida expressos nessas monografias.

O processo de identificação dos Trabalhos de Conclusão de Curso resultou nos dados apresentados no **Quadro 3**, que contém o número de



trabalhos analisados, os títulos dos trabalhos, as etnias, o ano da defesa e o curso de graduação dos autores.

**Quadro 3:** Monografias desenvolvidas pelos estudantes indígenas ingressantes na UFSCar através do Programa de Ações Afirmativas.

<b>Cód.</b>	<b>Título</b>	<b>Povo</b>	<b>Defesa</b>	<b>Curso</b>
TCC1	Caracterização ambiental de uma área protegida: a terra indígena umutina, barra dos Bugres, Mato Grosso	Umutina	2014	Bach. em Gestão e Análise Ambiental
TCC2	Processos de evolução política do povo Mayorúna nas aldeias e nas eleições municipais do Vale do Javari	Mayorúna	2014	Bach. em Ciências Sociais
TCC3	Etnomotricidade do povo indígena Umutina: Educando na e para as relações étnico-raciais na educação física escolar	Umutina	2014	Lic. em Educação Física
TCC4	Análise reflexiva do desenvolvimento e aprendizado teórico-prático durante a formação acadêmica e profissional	Pankararú	2015	Bach. em Medicina
TCC5	Políticas Públicas Indígenas: Território Etnoeducacional Rio Negro	Baré	2016	Lic. em Pedagogia
TCC6	Memórias formativas de um futuro professor Terena em Ciências e Biologia	Terena	2016	Lic. em Ciências Biológicas
TCC7	Xukuru do Ororubá: Identidade, Natureza e Educação	Xukuru de Ororubá	2016	Lic. em Geografia
TCC8	Da ciência indígena à ciência acadêmica: identificação e divulgação da informação sobre o povo indígena Pankararu	Pankararú	2017	Bach. em Biblioteconomia e Ciência da Informação

#### 4. APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentadas as descrições das monografias e suas análises estrutural e investigativa, de acordo com os questionamentos elencados nos Apêndices 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 e sintetizados no **Quadro 3** (pág.

##### **TCC1**

**Título:** CARACTERIZAÇÃO AMBIENTAL DE UMA ÁREA PROTEGIDA: A TERRA INDÍGENA UMUTINA, BARRA DOS BUGRES, MATO GROSSO

**Descrição:** O/a autor/a evidencia sua preocupação com as questões ambientais, enaltecendo que o Povo Umutina “reconhecem que fazem parte da natureza e procuram estar em harmonia com a mesma, retirando somente o necessário para sua sobrevivência”. Os conhecimentos tradicionais do Povo Umutina compreendiam: informações sobre rotas de migração das espécies, qualidade da terra para plantio, época de plantio e colheita, de caça e pesca e capacidade de suporte do meio ambiente, resultando em maneiras de produzir e colher alimentos sem agredir o meio ambiente. Ademais, alerta para os prejuízos ao causar danos ao meio ambiente. Sua preocupação com a demarcação das Terras Indígenas é enfatizada no trabalho, pois para o/a autor/a, a demarcação é de fundamental importância para garantir a sobrevivência física e cultural dos vários povos indígenas que vivem no Brasil, bem como a proteção da grande diversidade da fauna e flora e dos recursos hídricos. É bastante interessante o resgate histórico feito pelo autor/a, no qual cita as Cartas Régias de 10 de setembro de 1611 e o Alvará de 01 de abril de 1680, ambos emitidos pela Coroa Portuguesa, e a Constituição de 1934, que reconhecem o direito dos povos indígenas à terra; no entanto, ressalta que nenhuma delas se efetivou na prática. Fica evidenciada sua preocupação com o direito à terra indígena. Uma curiosidade trazida pelo trabalho diz respeito a uma das características físicas de seu povo: os povos Umutinas possuem pele clara, diferentemente dos demais povos indígenas brasileiros.

**Análise estrutural:** Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que tem por objetivo desenvolver um banco de dados georreferenciados da Terra Indígena Umutina, com temas cartográficos que possam ser utilizados para o gerenciamento dessa área protegida, especialmente com relação ao manejo sustentável dos recursos naturais nela existentes e, assim, embasar projetos de educação ambiental, configurando a aplicabilidade de seus conhecimentos. As cartas topográficas do IBGE e o memorial descritivo da FUNAI serviram de instrumento de coleta de dados. O texto foi elaborado utilizando-se a terceira pessoa do singular e foi demonstrado domínio da norma culta.

**Análise investigativa:** O trabalho busca valorizar a história e cultura indígena, enaltecendo a relação de seu povo com a natureza, que criou formas de manejos sustentáveis dos recursos naturais, através do conhecimento tradicional adquirido pelo convívio e pela observação dos fenômenos naturais. Saliencia que não há reconhecimento dos serviços prestados pelos indígenas na conservação dos recursos naturais e ainda sofrem preconceito por parte da elite que possui fortes interesses pelas Terras Indígenas e os veem como empecilhos ao seu desenvolvimento econômico. Faz um breve relato histórico sobre o povo Umutina, citando a localização de seu território utilizando-se de rios como referência, que é uma das características dos povos indígenas. A Terra Indígena Umutina situa-se no município de Barra dos Bugres, em Mato Grosso. Elenca os nove povos que habitam a Terra Indígena Umutina: Umutina, Nambikwara, Manoki, Kayabi, Pareci, Bakairi, Bororo e Chiquitano e comenta que com essa diversidade de povos houve muitos casamentos intertribais. Menciona que o Povo Umutina fala a língua do tronco-linguístico Macro-Jê. Saliencia que, em razão das perdas físicas e culturais, a cultura Umutina permaneceu “adormecida” por muito tempo, bem como a língua, que foi considerada extinta, com um único falante. Atualmente a cultura Umutina passa por um processo de revitalização, numa ação conjunta da população com as Escolas Indígenas Julá Pará e Bakalana. Discorre sobre a base da economia de seu povo que são: a pesca, a caça e a agricultura e comercialização de artesanatos e empregos formais, como os servidores públicos. A agricultura

pode ser de roça comunitária ou individual, utilizadas para comercialização e consumo. No plantio tradicional é praticada a rotação de culturas para não haver a degradação da terra. É bastante interessante saber que existem áreas com produção mecanizada, utilizadas para plantio comunitário, principalmente do arroz, distribuído igualmente a todos os membros da comunidade. Além disso, existe uma área relativamente grande ocupada pela plantação de babaçu, que é utilizado na construção de cobertura das casas. Além disso, o babaçu constitui um potencial econômico na obtenção de rendas para o Povo Umutina, uma vez que existe a possibilidade de extração de óleo do fruto e a castanha para serem comercializadas. Além do babaçu, existe uma grande diversidade de espécies de árvores nativas, cujas sementes são utilizadas para confecção de colares, pulseiras, anéis, brincos, etc. que são utilizados pelos próprios indígenas ou comercializados. O/a autor/a cita várias frutas da região (buriti, pinhas, ingás, marmelo, *compatsé*, etc) que serve para demonstrar a importância da natureza para esses povos. Ressalta que a Terra Indígena é de extrema importância física e cultural para seu povo, pois o espaço social, a cultura, os mitos e o sistema de crenças tem como base a natureza do território. De acordo com o/a autor/a, as Terras Indígenas desempenham uma importante função na proteção dos recursos naturais, pois nelas são encontradas grandes coberturas vegetais em excelente estado de conservação, em razão da relação de seu povo com o meio em que vivem. Comenta que o modo de pensar dos não indígenas com relação aos Povos Indígenas do Brasil, muitas vezes vem carregado de estereótipos e preconceitos. É interessante a forma de saudação desse povo que, de acordo com o/a autor/a, “consistia na flecha apontada em direção à pessoa, acompanhadas de esturridos e batidas de pé no chão, como se a flecha fosse ser lançada, mas ao fim era ouvido apenas um barulho de corda batendo no arco, e tudo não passava de mera encenação”, mas era entendida pelos não indígenas como um ataque e chamada de “saudação agressiva”. A pesquisa traz importantes contribuições, especialmente em relação à natureza e preservação de seus recursos. Ao salientar que retira da natureza apenas o necessário para a sobrevivência de seu povo que fazem a rotação de cultura para não degradar a terra, revela o respeito e consciência sobre a necessidade da continuidade dessas ações para sua subsistência.

Apesar de a monografia ter sido apresentada em 2014, a questão do interesse da elite pelas Terras Indígenas com finalidades econômicas e o discurso de que os povos indígenas são empecilhos para o desenvolvimento continuam sendo bem atuais, o que evidencia que os povos indígenas e seu modo de vida vivem em constante ameaça pelos não indígenas.

## **TCC2**

**Título:** PROCESSOS DE EVOLUÇÃO POLÍTICA DO POVO MAYORÚNA NAS ALDEIAS E NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS NO VALE DO JAVARI

**Descrição:** O/a autor/a ressalta que a aproximação com os não indígenas propiciou o aprendizado sobre política e que isto foi muito positivo para seu povo, uma vez que puderam repensar a sua organização política na defesa de seus direitos perante a sociedade nacional. Além disso, serviu para auxiliá-los na tomada de decisões para eleição de caciques e lideranças influentes. Ressalta que antigamente não havia hierarquia e nem organização política nas tomadas de decisões da tribo. Qualquer homem, independente da sua idade, tomava as decisões, que eram acatadas por todos. Neste trabalho, o/a autor/a enfatiza que devido à proximidade com um município, muitos indígenas se veem atraídos para ir à cidade e com isso têm acesso a diversos produtos industrializados e aos costumes dos não indígenas. Como consequência desse contato, salienta que os indígenas apresentam novos problemas de saúde, ocasionando, por vezes, a morte especialmente de crianças. Além disso, muitos indígenas optam por sair da tribo, levando-os a viver na marginalidade, utilizando drogas, álcool e muitas vezes, vivendo na prostituição. Para minimizar estes problemas, os indígenas se organizaram e passaram a criar movimentos políticos na cidade, a fim de debater e procurar soluções para os problemas existentes. Com isso, a mobilização política indígena do povo Mayorúna se fortaleceu e motivou a participação dos povos que viviam na aldeia em sua organização política, como reuniões, assembleias, votações e seleção de líderes. As ações políticas na cidade provocaram alterações culturais na política interna do povo Mayorúna, motivando a criação da Organização Geral dos

Mayorúna, cujos objetivos são discutir assuntos específicos do seu povo, buscando solucionar os problemas dentro das aldeias, o resgate da cultura e a formação de jovens.

**Análise estrutural:** É um trabalho bibliográfico de abordagem qualitativa. Está escrito na terceira pessoa do singular e o/a autor/a demonstra domínio da norma culta. Tem por objetivo apresentar todas as influências sofridas pelo povo Mayorúna ao longo dos anos para utilização da política dentro da aldeia. A coleta de dados se deu através de entrevistas.

**Análise investigativa:** O trabalho valoriza os elementos da cultura indígena, apresentando a história, as características do povo Mayorúna, seus costumes, artesanatos, rituais e suas habilidades com a caça e pesca. A língua materna do seu povo é denominada *pano*. Seu território localiza-se na cidade de Atalaia do Norte, no Vale do Javari, extremo oeste do Amazonas, na divisa entre o Brasil e o Peru. O/a autor/a utiliza o rio Javari como referência de seu território e apresenta um mapa com a distribuição das Terras Indígenas do Vale do Javari, no qual indica os povos e as comunidades que habitam a região, bem como os rios que cortam este território. O município abriga seis etnias: Mayorúna, Marubo, Matis, Kanamari, Kulina e Korubo. A etnia Mayorúna está distribuída nas terras Indígenas do Vale do Javari em nove aldeias: Lobo, Trinta e Um, Soles, Nova Esperança, Três José, Fruta Pão, Flores, Terrinha e São Meireles. Interessante salientar que existem registros de povos desconhecidos no interior da região, denominados autônomos. Com relação à cultura de seu povo, o/a autor/a revela que ainda são preservadas, incluindo o artesanato, a culinária e os rituais de passagem. As tatuagens permanentes na face constitui uma característica do Povo Mayorúna, mantidas somente por pessoas mais idosas. Os mais jovens utilizam as pinturas corporais com características de espécies de animais encontrados na região, visando a manutenção da identidade cultural. As representações de animais são criadas desde o momento do nascimento e ao longo da vida cada pessoa seguirá a trajetória traçada para tal animal. Na aldeia os homens são responsáveis pela caça e pesca, confecção de armas para caça, proteção do território, construção de residências e preparo da roça,

ao passo que as funções das mulheres são o preparo dos alimentos, o cuidado com as crianças, o cultivo da roça (mandioca, milho, banana e batata, por exemplo), além da confecção de artesanatos e auxílio ao companheiros em algumas tarefas. Espécies de palmeiras e cipós de árvores são utilizados na produção de residências, tradicionais malocas, redes, cestos para alimentos, entre outros usos. A alimentação do Povo Mayorúna é considerada muito nutritiva e é composta por alimentos como farinha de mandioca, batata, açaí, banana e frutos raros da região. Ainda vivem da caça silvestre e pesca utilizando instrumentos rústicos como lanças e métodos mais modernos como as tarrafas, redes, varas de pesca, anzóis e iscas, adquiridos nas cidades. A união entre pessoas é feita mediante promessa entre famílias, desde o nascimento da criança. Na fase jovem estabelecem o compromisso, e a partir desse momento, a adolescente prometida passa a se responsabilizar pela família do rapaz, que em contrapartida se responsabiliza pelo fornecimento de alimentos, faz serviços braçais para a família da noiva. A união é consumada entre os jovens, sem cerimônias ou festas. O/a autor/a considera que este costume continua sendo preservado, no entanto, o incentivo aos estudos tem estimulado muito jovens Mayorúna a adiarem seus compromissos matrimoniais. Outra característica social desse povo é a poligamia. É um costume muito comum e permanece até os dias atuais, mas somente aos homens é permitido ter mais de uma esposa. Não é raro que homens mais velhos deixem suas esposas com mais idade e buscam mulheres mais novas para constituírem nova família. Outro costume interessante é que as crianças permanecem com as mães apenas no período de amamentação. Após este período, a responsabilidade de cuidar das crianças passa a ser dos irmãos mais velhos. Os adultos não demonstram afeto pelas crianças, apenas a mãe. O ato da desobediência é punido com castigo, para que se estabeleça o respeito com os mais velhos. Quando chegam à adolescência, os jovens são submetidos a um ritual de passagem (semelhante ao mencionado na página 30). No caso dos Povos Mayorúna, é aplicado no jovem um veneno específico, retirado da pele do sapo. Nesse ritual, a pessoa apresenta febre, náuseas e vômitos. Entendem que isso serve para retirar toda a preguiça e outras coisas que podem prejudicar o desenvolvimento do jovem para se tornar um “grande” adulto. As pessoas mais

velhas representam respeito e sabedoria, pois são elas as responsáveis pela transmissão das histórias dos antepassados e mostrar conhecimentos sobre a cultura do seu povo. Elas são consultadas para saber os tipos de plantas medicinais adequados para a cura de determinada doença, conselhos para a vida cotidiana, informações sobre locais de caça, métodos de proteção e sobrevivência na selva. O Povo Mayorúna possui poucas crenças, sem adorações a deuses ou outras formas da natureza. Acreditam nos espíritos que habitam a região, e por vezes, fazem contatos com esses espíritos. Segundo sua crença, existe um espírito conhecido como “*mayan*”, que tem a capacidade de lançar feitiços e vagar pela mata assustando caçadores se transformando em outros membros da tribo para enganar as pessoas. Segundo o/a autor/a, o termo “*mayan*”, comporta outros significados, como a alma que habita no reflexo da imagem em espelhos d’água ou nos olhos, ou também relação com a morte. O/a autor/a relata com detalhes, as transformações ocorridas em seu povo após o contato com a sociedade, especialmente com relação à organização política. Assim sendo, os conhecimentos adquiridos pelo/a autor/a na universidade servirão para serem aplicados em sua comunidade, uma vez que seus conhecimentos sobre organização política podem melhorar ainda mais as condições de seu povo e a luta por seus direitos. A contribuição trazida por este trabalho consiste na exposição de muitas riquezas culturais de seu povo, as curiosidades sobre os comportamentos sociais e educacionais.

### **TCC3**

**Título:** ETNOMOTRICIDADE DO POVO INDÍGENA UMUTINA: EDUCANDO NA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Descrição:** O/a autor/a descreve suas observações durante a intervenção realizada nas aulas de educação física de uma escola pública do município de São Carlos, com uma turma do quarto ano do ensino fundamental. A intervenção se deu em treze encontros com os esses estudantes, juntamente com o professor efetivo da disciplina de Educação Física. Inicialmente, o/a



autor/a utiliza-se de um questionário para averiguar o nível de conhecimento dos estudantes sobre os povos indígenas. Questiona se sabem quem são os povos indígenas ou índios e se os povos indígenas são todos iguais; o que gostariam de conhecer e aprender sobre os povos indígenas brasileiros e o que sentiriam se vissem um indígena. De acordo com as respostas do questionário, sob a perspectiva de alguns desses estudantes, os indígenas são selvagens, moram na Amazônia ou na Índia, andam somente nus, batem na boca, moram na tribo e foi quem atacou o “homem branco” com lanças e flechas, estereótipo amplamente divulgado pelos livros de história e pelos meios de comunicação diversos. Verificou-se que houve divergências nas respostas quanto ao questionamento sobre o que sentiriam se encontrassem com um indígena. Alguns revelaram ter medo e outros disseram que gostariam de conhecer um indígena. O/a autor/a continua seu relato dizendo que para esses estudantes, não há povos indígenas e sim “índios” e que são todos iguais. Quanto ao questionamento sobre seu interesse em conhecer e aprender sobre os povos indígenas, uma resposta o surpreendeu: uma aluna disse que não gostaria de conhecer os povos indígenas, demonstrando total desinteresse. O/a autor/a convidou um amigo indígena, da etnia Umutina, para que realizasse duas regências: no primeiro momento ele esclareceu as curiosidades, os estereótipos e os estranhamentos dos estudantes e no segundo, discorreu sobre o dia-a-dia do povo Umutina. Segundo o/a autor/a, alguns estudantes ficaram assustados com a possibilidade de conhecer um indígena. Para sua surpresa, apesar de terem relato sobre o medo que sentiriam ao encontrar um indígena, a presença do amigo não causou nenhum desconforto e os estudantes agiram naturalmente. As regências do amigo indígena propiciaram o esclarecimento de muitas dúvidas e favoreceram a desconstrução dos estereótipos e dos estranhamentos. O/a autor/a introduziu alguns jogos e brincadeiras nas aulas de educação física, bem como apresentou vídeo sobre os jogos da cultura indígena Kalapalo. Os estudantes ficaram surpresos ao verem que os indígenas utilizavam chinelos e roupas. De modo geral, os estudantes participaram das aulas e interagiram com o/a autor/a e com o amigo indígena convidado. Com o intuito de verificar se os estereótipos e os estranhamentos foram desconstruídos, o/a autor/a entregou outro questionário aos estudantes. Além

da repetição das questões anteriormente feitas, acrescentou perguntas sobre a participação deles nas aulas e o que chamou a atenção; se os pais ou responsáveis comentaram sobre os indígenas ao assinarem a autorização ou em algum outro momento e o que os estudantes aprenderem com as aulas. Com tristeza e insatisfação, o/a autor/a revela que alguns estudantes manifestaram interesse em participar das aulas com temática indígena, mas foram impedidos porque seus responsáveis não autorizaram sua participação. A resposta de uma estudante ao dizer que os indígenas “parecem humanos” dá a certeza da necessidade de desconstrução dos estereótipos. Em suas considerações finais, o/a autor/a salienta que os professores em geral deveriam promover o olhar crítico para as informações que mediam a respeito dos povos indígenas do Brasil, propiciando a interculturalidade e o combate ao racismo e o preconceito, fortalecendo a educação das relações étnico-raciais.

**Análise estrutural:** O trabalho é caracterizado como pesquisa e tem por objetivo compreender os processos educativos que se desenvolveram no contexto da intervenção realizada junto a uma turma regular de educação física do ensino fundamental I pautada na etnomotricidade indígena, particularmente dos povos Umutina. A abordagem da pesquisa é qualitativa inspirado na fenomenologia. A monografia foi redigida na terceira pessoa do singular e demonstra ter domínio da norma culta. Os diários de classe serviram de instrumento de coleta de dados e o método adotado foi o de análise de conteúdo.

**Análise investigativa:** O/a autor/a faz um breve relato sobre a história do Povo Umutina. Assim como no TCC1, o pesquisador relata que os antepassados da etnia Umutina eram de cor mais clara. Comenta que, antigamente, seu povo era conhecido como “Barbados” pelos não indígenas, em razão do uso de barbas confeccionadas a partir dos cabelos das mulheres. Revela que os primeiros contatos com a sociedade não indígena foram violentos e agressivos e que seus ancestrais faziam uso de armas como o tacape-espada e o arco e a flecha para enfrentar os poaeiros (cultivadores não indígenas de poaia – planta medicinal) ou posseiros interessados na tomada da terra para o garimpo. Utilizavam uma

estratégia de guerra bastante interessante: os ataques eram feitos em noites de chuva. Cabe ressaltar que os conflitos ocorriam, por vezes, em razão da “saudação agressiva” já mencionada anteriormente no TCC1. Este/a autor/a acrescenta em sua descrição que seus ancestrais gritavam *misticamé*, que significa “quem é você?” e esta saudação assustava os não indígenas que atacavam os Umutina. O/a autor/a salienta que são poucos os falantes da língua materna, em razão da escolarização feita pelo Serviço de Proteção ao Índio que proibia o Povo Umutina de falar a língua materna e praticar qualquer tipo de atividade relacionada à sua cultura material como adornos, arco e flecha, tacape-espada e imaterial (danças, rituais, língua). Atualmente o português é a língua predominante, porém os membros da comunidade estão se esforçando para revitalizar a língua Umutina, através do conhecimento dos idosos, de professores e universitários indígenas. O/a autor/a salienta que seu povo contava com um ancião chamado Julá Paré, cujas palavras faladas em Umutina foram guardadas. Ressalta que esse ancião ensina algumas danças e um pouco dos seus significados. Infelizmente Julá Paré faleceu em 2005, restando apenas dois falantes da língua materna: Joaquim Kupodonepá e Antonio Uapodonepá. Com relação à alimentação, acrescenta que base da alimentação de seu povo é composta por mel, milho, mandioca, cará, frutas como banana, melancia, goiaba, manga, seriguela, *compati-sé*, coco de buriti, marmelada e bacava. Além disso, consomem diversos tipos de peixes, como pintado, pacu, dourado, bagre e jaú e carnes de anta, porco do mato, capivara e paca. O/a autor/a relata que durante o período da seca (agosto e setembro) é realizada a Festa Timbó. O timbó é um tipo de cipó venenoso, utilizado na pesca. Os indígenas cortam o timbó em feixes e colocam em algum trecho dos rios e córregos onde se formam baías, batem o cipó para a dissipação do veneno que deixa os peixes estonteados, facilitando a pesca com arco e flecha. Quando há excesso de peixes, os indígenas assam e comem na beira do rio. O restante é levado para casa para servir de provisão em períodos de seca. Os elementos da cultura indígena ficam bastante evidenciados neste trabalho, especialmente em jogos e brincadeiras indígenas propostos nas aulas de Educação Física. Seus conhecimentos adquiridos na graduação serão facilmente aplicados, conforme verificado em sua intervenção nas aulas de educação física, objeto de sua

pesquisa. Ficou explícito que as atividades durante as aulas de educação física fizeram diferença e auxiliaram na desconstrução de estereótipos e de estranhamentos em relação ao povo indígena pelas crianças, uma vez que se verificou que o vocabulário delas foi modificado. Os estudantes passaram a utilizar os termos “indígenas e etnia” em vez de “índio”, “aldeia e povo” no lugar de “tribo”, bem como assimilaram novas palavras como ritual, cultura e costume. Este trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade de ampliar as informações transmitidas aos estudantes acerca dos povos indígenas, sua história, cultura e tradições, a fim de promover a interculturalidade, a desconstrução dos estereótipos, desmistificar e extinguir os estranhamentos, buscando atender ao disposto na Lei 11645/2008.

#### **TCC4**

**Título:** Análise reflexiva do desenvolvimento e aprendizado teórico-prático durante a formação acadêmica e profissional

**Descrição:** O trabalho versa sobre as percepções do/a autor/a sobre o curso de sua formação profissional. Descreve a trajetória de sua vida acadêmica na Universidade Federal de São Carlos e faz uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, bem como críticas quanto aos conteúdos das disciplinas ministradas em seu curso de graduação. O/a autor/a revela suas emoções ao saber da sua aprovação na UFSCar e descreve os momentos que antecederam seu ingresso, o período em que iniciou seus estudos e suas experiências ao se deparar com outra realidade. Após isso, discorre sobre todas as fases curriculares, fazendo comentários e críticas em cada uma delas. Encerra seu trabalho, salientando a sua evolução pessoal e comenta: “mesmo as dificuldades só me fizeram crescer e aprender a ter um olhar diferente diante das dificuldades, sempre buscando instrumentos para propor melhorias ao invés de apenas me lamentar”.

**Análise estrutural:** Trata-se de um relato de experiência vivida pelo/a autor/a durante sua formação acadêmica. O texto é escrito na primeira pessoa do

singular. O objetivo do trabalho é fazer uma reflexão sobre o processo de aprendizagem e é carregado de impressões do/a autor/a.

**Análise investigativa:** É um trabalho bastante técnico, que descreve as atividades executadas durante toda a graduação. No início do trabalho, o/a autor/a comenta que já possui uma formação anterior, em nível superior. Revela que trabalhava em sua aldeia, no interior de Pernambuco. Ao saber sobre sua aprovação na Universidade Federal de São Carlos, mostrou-se emocionado e surpreso, pois não imaginava que seria possível estudar em uma universidade pública, considerando que sua educação não daria subsídio para ingressar em uma universidade. Comenta sobre as dificuldades para vir estudar em outro Estado em razão de ser o filho mais velho e por ter filhos. Transparece sua euforia ao chegar à UFSCar, apesar de estar ciente dos desafios que iria enfrentar. Ao iniciar as aulas, deparou-se com a paralisação dos estudantes de seu curso. Relata que ao chegar não sabia de nada e nem conseguia entender as causas da paralisação, mas mesmo assim resolveu apoiar a luta dos veteranos, uma vez que considerou que as reivindicações seriam as dele também. Afirma que os dias após o ingresso foram de incertezas e medos, pois “depois de ter conseguir chegar tão longe não desse certo”. Ao relatar isso, o/a autor/a faz uma reflexão: “mesmo os momentos difíceis podem nos fazer crescer”, referindo-se às inúmeras habilidades adquiridas naquele período. Nesse sentido, salienta que aprendeu a ter respeito pelas ideias que são completamente diferentes das suas, mas fazem parte do debate e do processo de construção. Ao relatar sobre as unidades educacionais, o/a autor/a faz críticas dizendo que faltou organização para integrar todas as unidades, o que ocasionou perdas de conteúdo em razão da repetição de temas. Na sequência, novamente faz críticas a uma unidade educacional, dizendo que falta uma melhor avaliação das competências, pois não se sentiu “bem avaliado com a prova que fazíamos apenas no final de cada semestre”. Ao falar da estação de simulação revela que, no primeiro ano do curso, não conseguia ver propósito na atividade e que não entendia a proposta. Considera que a partir do segundo ano, a atividade melhorou tendo um propósito mais definido, porém continuou achando pouco proveitoso. No que tange à prática profissional nas unidades de

saúde, relata que enfrentou grandes dificuldades, pois o local onde deveria ir para fazer a atividade era longe e não dispunha de transporte. Comenta que ficou o ano todo sem a presença de um professor para as aulas práticas, que causou prejuízos em sua atividade e na relação com os pacientes. Já no segundo ano, as atividades tinham acompanhamento de um professor o que favoreceu ampliar seus conhecimentos. O/a autor/a termina o trabalho alegando que apesar de reconhecer defasagens em sua formação, sente-se satisfeito pelas transformações que ocorreram nele, principalmente sua evolução como pessoa. Dada a formação ser na área de saúde, a aplicabilidade de seus conhecimentos é incontestável e sua preocupação em ser um bom profissional transparece em todo o texto.

### **TCC5**

**Título:** Políticas Públicas Indígenas: Território Etnoeducacional Rio Negro

**Descrição:** Trata-se de uma monografia que aborda as políticas públicas voltadas aos povos indígenas. O/a autor/a manifesta sua preocupação com a pouca presença da temática indígena e a falta de conhecimento no meio acadêmico sobre cultura e educação indígena de seu povo. Menciona a Lei 11.645/2008 que trata sobre a inclusão da educação escolar, do ensino de história e da cultura indígena. O/a autor/a apresenta a origem do povo Baré do Rio Negro Amazonas e sua integração no Território Etnoeducacional Rio Negro. Revela que o Território Indígena no Alto Rio Negro possui comunidades de diversos povos indígenas, cada um com suas crenças, mitos, lendas, comidas típicas e línguas. Salaria que dentro das comunidades maiores existem escolas indígenas que têm o trabalho de ensino de acordo com a cultura e o currículo da realidade de cada povo indígena.

**Análise estrutural:** Trata-se de um trabalho bibliográfico, redigido na terceira pessoa do singular, obedecendo à norma culta. Seu objetivo consiste no estudo sobre políticas públicas indígenas e o atendimento à Lei 11.645/2008, que trata da inclusão, na educação escolar, do ensino da história e da cultura Indígena. A

coleta de dados foi realizada mediante pesquisa documental e levantamento bibliográfico.

**Análise investigativa:** O/a autor/a destaca a importância da inclusão, na educação escolar, da história e da cultura de seu povo. No primeiro capítulo comenta sobre o diálogo indígena, entre o baixo e o médio Rio Negro, no qual o autor do livro “Baré Povo do Rio”, o guerreiro Barroso Baré, relata sobre a sua experiência como uma liderança indígena. O escritor menciona que seus parentes sofreram vários tipos de preconceito e discriminação, citando trechos de falas preconceituosas, como: “(...) é atrasado igual ao índio” ou “só índio para ser assim mesmo”. Em razão disso, salienta que as lutas contra os preconceitos e o direito de serem respeitados estão longe de acabar. A história da constituição do povo Baré valoriza os contos, mitos e lendas da cultura indígena, baseadas nas memórias de infância do/a autor/a. Em outro momento, ressalta que a educação oral era passada de geração em geração, mas que com o passar do tempo, os jovens não se interessavam mais em passar essa oralidade para seus filhos, ocasionando a perda desse conhecimento nas gerações atuais. Salienta que, no passado, os parentes indígenas pensavam que a língua indígena era uma coisa ruim ou pecado, em razão da educação recebida da Igreja Católica. A oralidade é valorizada pelo Povo Baré, assim como as principais línguas maternas: Nheengatú, Tukano e Baniwa, cooficializadas na cidade de São Gabriel da Cachoeira. O/a autor/a versa sua trajetória escolar, inclusive sobre o ingresso em um curso de bacharelado em Ciências da Computação que não prosseguiu porque não se adaptou ao curso. Após isso, discorre sobre a história da origem do povo Baré, baseada no relato de sua avó. Valoriza suas memórias e diz que repassará esta história a seus futuros alunos para que permaneçam vivas e presentes na sociedade não-indígena. Na sequência, relata que em janeiro de 2000 foi realizada uma assembleia geral organizada pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, na qual compareceram 513 delegados indígenas que reivindicaram a oficialização das línguas mais faladas na área do Rio Negro: o Nheengatú, o Tukano e o Baniwa. Acredita que, com isso, essas línguas sofreram processo de revalorização e revitalização perante a sociedade não indígena. Em 22 de novembro de 2002, um projeto do vereador indígena local foi aprovado, tornando a língua

Nheengatú cooficial no município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Ao final apresenta o livro “Narrativas de alunos indígenas da UFSCAR Sorocaba”, no qual participou como autor na elaboração das narrativas. Revela que iniciou seu trabalho contando uma lenda em língua Nheengatú com tradução. Salienta que o livro valoriza a cultura e a língua dos povos indígenas. Este trabalho visa reforçar a necessidade de inclusão do ensino da história indígena e de sua cultura. Os conhecimentos adquiridos na graduação serão de suma importância para a efetivação da Lei 11.645/2008 em sua comunidade.

### **TCC6**

**Título:** Memórias formativas de um futuro professor Terena em Ciências e Biologia

**Descrição:** O/a autor/a descreve sua trajetória acadêmica, citando as fases escolares desde seu ingresso na 1ª série do ensino fundamental. Salienta que relatando sobre seu processo de aprendizagem, vivência e adaptação como estudante indígena na universidade e expondo o conhecimento do povo Terena, possa fazer um “diálogo” entre os conhecimentos tradicionais e científicos. O trabalho apresenta um breve histórico do povo Terena, bem como da educação Terena. Além disso, o/a autor/a faz um relato sobre os conhecimentos tradicionais do povo Terena, principalmente sobre as danças realizadas nas festas, religião, saúde, conhecimentos sobre o uso da astronomia para o plantio e caçadas, interação dos seres vivos, cultivo da terra, caça, pesca e construção. No final do trabalho, o/a autor/a faz a relação entre os conhecimentos tradicionais e científicos, embasado no livro “Pedagogia dos Oprimidos” de Paulo Freire, que propõe a pedagogia como uma nova forma de relacionamento entre professores, estudantes e a sociedade.

**Análise estrutural:** Trata-se de um trabalho bibliográfico, redigido na primeira pessoa do singular. Relata a trajetória de sua vida acadêmica, enaltecendo as práticas de seu povo quanto à educação das crianças. Seu objetivo é mostrar a importância do diálogo para a junção dos conhecimentos tradicionais e



científicos. O levantamento bibliográfico serviu para a coleta de dados do seu trabalho.

**Análise investigativa:** O/a autor/a explica que na adaptação das crianças nos primeiros dias na escola nas séries iniciais do ensino fundamental, os pais as acompanham e permanecem dentro da sala de aula até que elas se acostumem. Comenta que todos os familiares participam da educação das crianças indígenas e que todos da comunidade têm o direito de orientar as crianças de outras famílias. Relata que da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, teve aulas em duas línguas, o português e a língua materna do povo Terena denominada “Aruak”. Para as turmas da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, as aulas eram ofertadas somente em português, mas ainda continua a disciplina da língua “Aruak”. Demonstra sua preocupação com a educação, saúde e organização social dos indígenas, bem como com o futuro dos jovens Terena. Fica bastante evidenciada a sua preocupação com a educação, saúde e preservação da cultura e costumes indígenas. Cabe salientar que o/a autor/a demonstra sua inquietação no tocante às relações entre professores, estudantes e sociedade. Por isso, faz menção aos problemas enfrentados na universidade, sobretudo no que concerne ao desrespeito, preconceito, racismo e estereótipo. Percebe-se, também, sua preocupação com o futuro dos jovens indígenas. Valoriza a história e cultura de seu povo, os conhecimentos tradicionais, a religião e as danças. Os conhecimentos adquiridos em sua formação são aplicáveis em sua profissão. É um trabalho permeado por emoções, percepções e novos conhecimentos. Os conhecimentos adquiridos ao longo de sua graduação subsidiará sua profissão e possibilitará a sua aplicação.

### **TCC7**

**Título:** XUKURU DO ORORUBÁ: Identidade, Natureza e Educação

**Descrição:** O trabalho descreve as características do Território do Povo Xukuru de Ororubá, sua história e localização geográfica e os aspectos geofísicos da região, devidamente ilustrados. Comenta que a região era bastante fértil e com

clima favorável que propiciaram as diversas atividades socioeconômicas de seus habitantes. No entanto, os colonizadores europeus expulsaram os Xukurus das terras mais férteis para a expansão da pecuária, ocasionando diversos problemas socioambientais. Sua preocupação com a conservação dos recursos naturais é recorrente no trabalho e salienta que, para o povo Xukuru, a conservação do patrimônio ambiental é uma condição imprescindível para sua sobrevivência. Além disso, o/a autor/a faz uma análise das instituições escolares existentes no território Xukuru, assim como discorre sobre a educação escolar indígena desde a colonização até os tempos atuais.

**Análise estrutural:** Trata-se de um trabalho bibliográfico, redigido na terceira pessoa do singular e o/a autor/a demonstra domínio da norma culta. A coleta de dados foi feita através de levantamento bibliográfico.

**Análise investigativa:** O trabalho tem por objetivo analisar a população indígena Xukuru do Ororubá que habita o território de brejo da serra de Ororubá, semiárido do estado de Pernambuco. Percebe-se a valorização da história indígena e transparece sua preocupação com a preservação da cultura e tradições de seu povo. Há um vasto relato sobre a localização geográfica da serra, assim com suas principais características e o histórico da origem do povo Xukuru. Relata sobre o modo de vida desses povos antigos, os conhecimentos sobre o cultivo da terra, caça, pesca e coleta de frutos nativos. Revela que com as invasões europeias a exploração dos recursos naturais e minerais se intensificou, além da pecuária que abastecia as zonas mais desenvolvidas e habitadas do Estado de Pernambuco. Com isso, os recursos naturais foram se tornando escassos e teve por consequência a degradação. Comenta, também, sobre a instalação de diversas fábricas na região, com produtos como suco de tomate e goiabada enlatada. Posteriormente, houve o declínio dessas indústrias, em razão do ecossistema da região não suportar os impactos causados por elas, notadamente a escassez de frutos e o aumento de pragas. Ademais, com o contexto nacional do favorecimento das empresas da região Centro-Sul e o desenvolvimento da fruticultura no Vale do São Francisco, somados aos problemas anteriormente citados, culminou no fim das atividades industriais na

região do agreste. No entanto, salienta que o encerramento das atividades industriais não foi suficiente para reverter os impactos causados. Na sequência, o/a autor/a comenta sobre as atividades econômicas desenvolvidas atualmente na região, como a agricultura de subsistência, agropecuária, artesanato, que são comercializados nos municípios próximos. Seus conhecimentos em geografia serão extremamente úteis na divulgação das informações sobre seu povo, cultura e educação.

### **TCC8**

**Título:** DA CIÊNCIA INDÍGENA À CIÊNCIA ACADÊMICA: IDENTIFICAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO SOBRE O POVO INDÍGENA PANKARARU

**Descrição:** A pesquisa apresenta um mapeamento preliminar das publicações científicas em *websites* e *blogs* disponíveis na internet relacionados ao povo Pankararu. O/a autor/a afirma que é necessário estudar as publicações científicas sobre as questões indígenas, sobretudo do povo Pankararu, pois existe uma ausência da sistematização dessas produções. Salienta que sua pesquisa foi realizada sob o olhar do ser indígena que nasceu, cresceu e viveu em meio ao povo Pankararu. Relata sobre a atuação do profissional da sua área de formação, assim como sobre as fontes de informação. Encerra seu trabalho apresentando o resultado de sua pesquisa.

**Análise estrutural:** É uma pesquisa exploratória e documental, com abordagem quantitativa. Seu objetivo é construir um guia de fontes de informação sobre o Povo Pankararu, em ambiente virtual para que indígenas e não indígenas pudessem consultá-lo, pois percebeu a escassez desse tipo de possibilidade de pesquisa. O trabalho é redigido na terceira pessoa do singular e o/a autor/a demonstra domínio da norma culta. Utilizou a análise de conteúdo como metodologia e seus instrumentos de coleta de dados foram documentos e levantamento bibliográfico.

**Análise investigativa:** O/a autor discorre acerca da história de seu povo, fornecendo informações sobre a formação da aldeia e a origem do nome do

Povo Pankararu. Comenta que muitas vezes os indígenas são vistos como um único povo, falantes da mesma língua e pertencente a uma etnia única. Salaria que há um equívoco nesse entendimento, pois cada povo indígena possui sua identidade própria, seus costumes e modos de vida, bem como suas formas de organização social e política. O/a autor/a cita várias manifestações culturais de seu povo, tais como: danças, brincadeiras, rituais, festas e comidas típicas. Transparece no trabalho a preocupação em dar visibilidade aos povos indígenas, bem como de evidenciar as ações que fazem em prol da comunidade. O/a autor/a valoriza a língua materna e revela que nos tempos das escolas jesuítas, a própria família do indígena proibia o uso da língua materna, em razão das perseguições sofridas. O trabalho valoriza a história do Povo Pankararu, as belezas naturais da região onde habitam e a principalmente a cultura de seu povo, sobretudo as danças, festas e comidas típicas. O/a autor descreve a geografia da região onde habitam com entusiasmo, revelando a importância dos recursos naturais para seu povo.

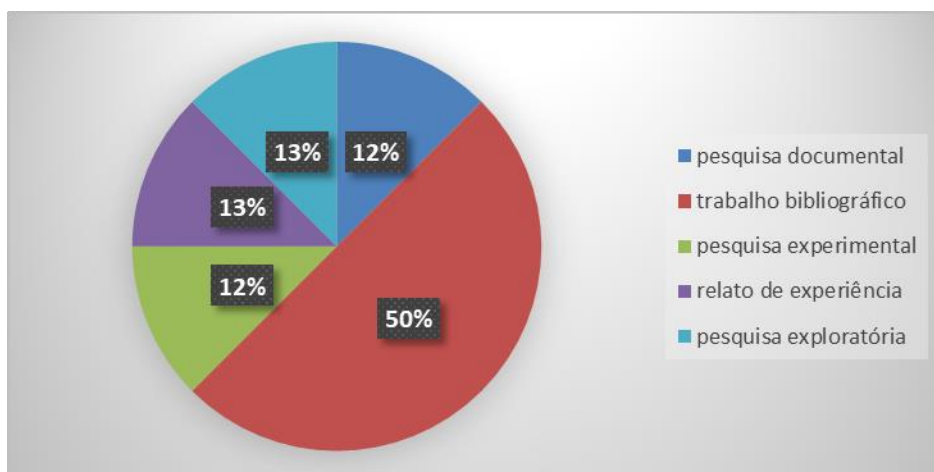
#### **4.1. Análise estrutural**

Na análise estrutural foram verificados os tipos de pesquisa; a abordagem da pesquisa; o posicionamento dos autores na escrita; se a redação obedeceu a norma culta; quais os instrumentos de coleta e a metodologia utilizada.

##### **a) Tipos de pesquisa:**

Após a análise constatou-se que: os TCC2, TCC5, TCC6 e TCC7 são trabalhos bibliográficos; o TCC4 é um relato de experiência; o TCC3 é uma pesquisa experimental; o TCC1 é uma pesquisa documental e o TCC8 é uma pesquisa exploratória, conforme o Gráfico 1.

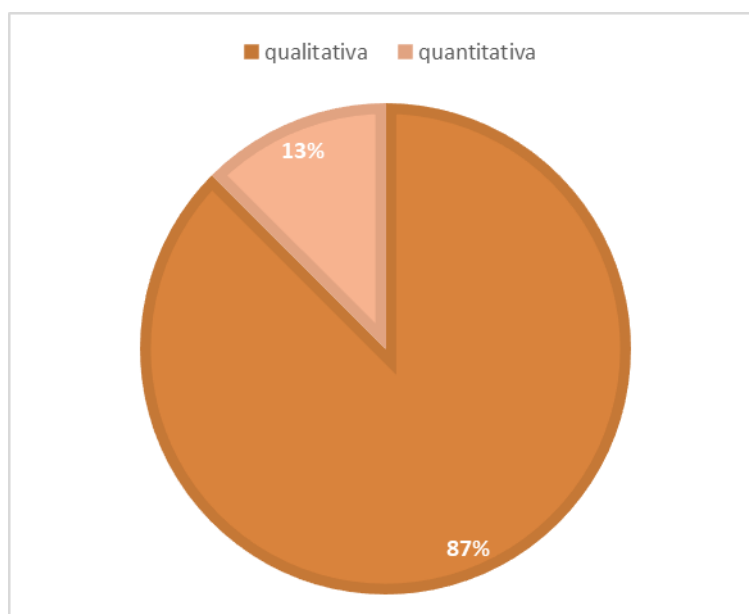
**Gráfico 1** – Tipos de pesquisa



## b) Abordagem

Após a leitura das monografias constatou-se que os TCC1, TCC2, TCC3, TCC4, TCC5, TCC6 e TCC7 utilizaram a abordagem qualitativa e apenas o TCC8 usou a abordagem quantitativa, conforme o **Gráfico 2**.

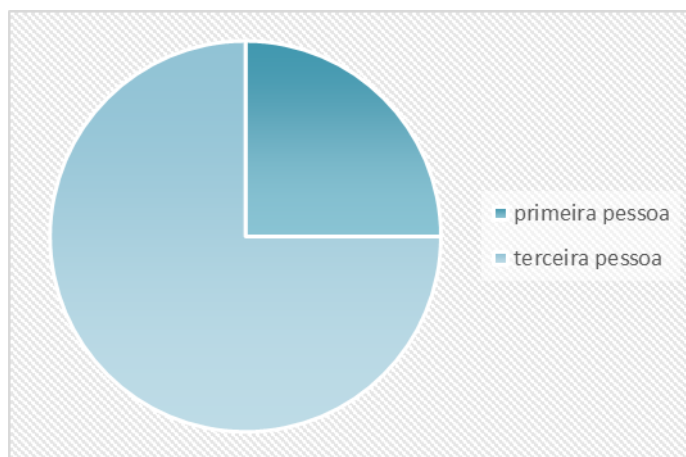
**Gráfico 2** - Abordagem



### c) Posicionamento na escrita

Verificou-se que os TCC1, TCC2, TCC3, TCC5, TCC7 E TCC8 foram redigidos na terceira pessoa do singular e os TCC4 e o TCC6 foram escritos na primeira pessoa do singular (**Gráfico 3**).

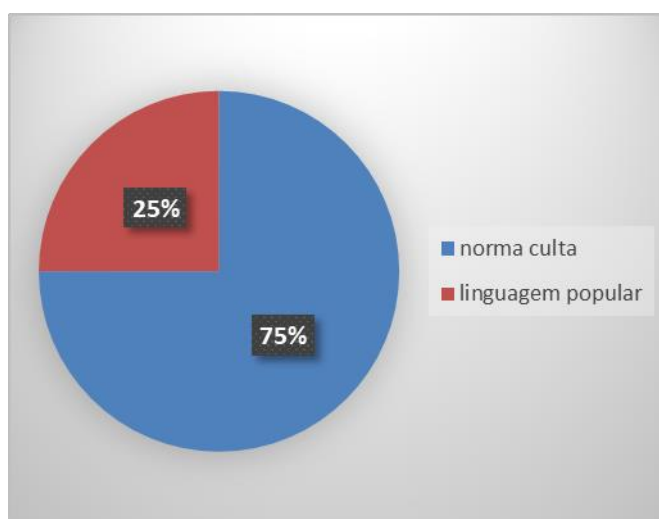
**Gráfico 3** – posicionamento na escrita



### d) Redação de acordo com a norma culta

Os autores dos TCC1, TCC2, TCC3, TCC5, TCC7 e TCC8 utilizaram a norma culta e os autores dos TCC4 e TCC6 utilizaram a linguagem popular (**Gráfico 4**).

**Gráfico 4** – Tipo de linguagem



### e) Instrumentos de coleta de dados.

Os autores utilizaram diferentes instrumentos de coleta de dados: os TCC5 e TCC8 utilizaram o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental; TCC6 e TCC7 usaram o levantamento bibliográfico; TCC2 usou a entrevista; TCC3 utilizou os diários de classe; TCC1 usou cartas topográficas e memorial descritivo e, no TCC4 não foi identificado (**Gráfico 5**).

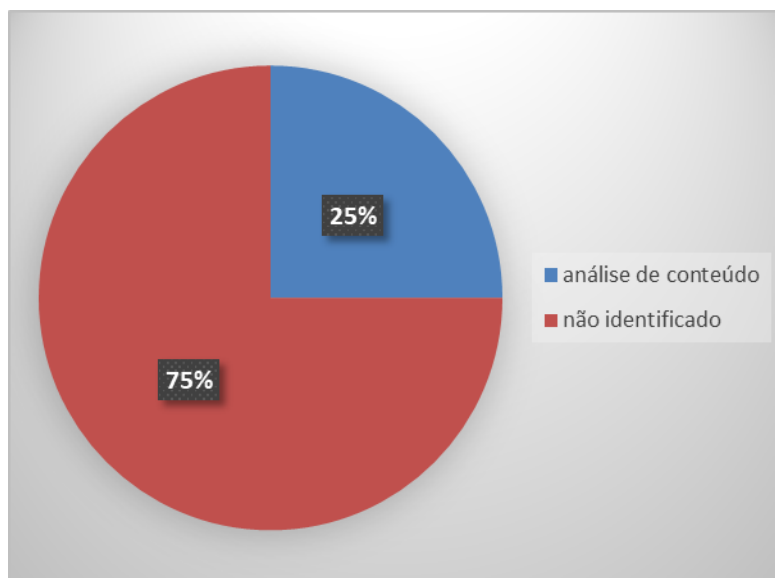
**Gráfico 5** – Instrumento de coleta de dados



### f) Metodologia

Apenas o TCC3 e TCC8 explicitaram sua metodologia, qual seja a Análise de Conteúdo (**Gráfico 6**).

**Gráfico 6 – Metodologia**

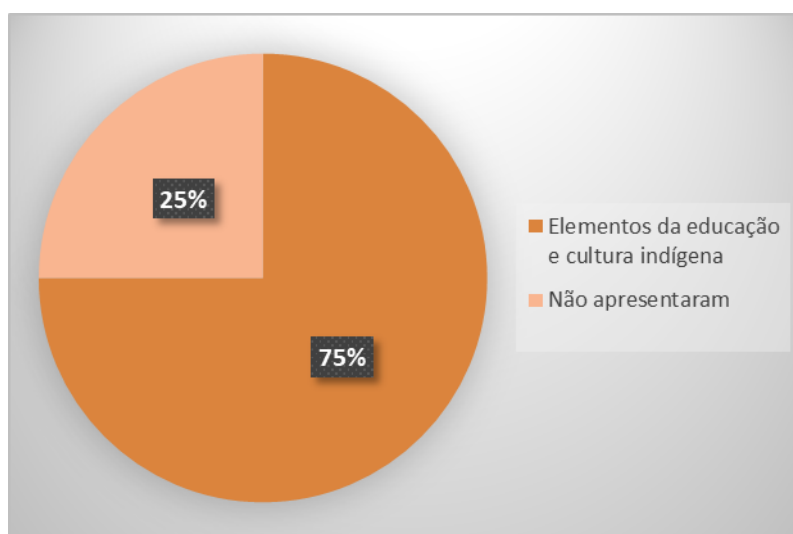


## 4.2. Análise investigativa

### 1) Elementos da educação e cultura indígena

Apenas os TCC2, TCC3, TCC5, TCC6, TCC7 e TCC8 apresentaram elementos da educação e cultura indígena (**Gráfico 7**).

**Gráfico 7 - Elementos da educação e cultura indígena**





De acordo com as discussões que realizamos neste trabalho, foi possível compreender como a educação indígena difere da educação básica formal, especialmente no tocante à forma de transmissão dos conhecimentos, que se dá por meio da oralidade e consistem em exemplos dos mais velhos, contos de histórias antigas, ritos, mitos e lendas. Os rituais de passagem para a vida adulta, descrita em alguns trabalhos, são ações que inexistem na sociedade dominante.

Esta categoria também expressa a cultura indígena, que como discutido nos capítulos teóricos, também apresentadas diferenças inúmeras, notadamente expresso no artesanato, caça, pesca, manejo da terra, danças, cantos, brincadeiras, ritos e festas.

Esta categoria fica expressa no TCC2, quando o(a) autor(a) apresentou elementos da cultura indígena de seu povo, salientando seus costumes, artesanato, rituais e suas habilidades na caça e pesca.

O(a) autor(a) do TCC3, deixou elementos da educação e cultura expressos ao apresentar as diversas brincadeiras indígenas nas aulas de educação física.

A educação e cultura, no TCC5, apresentam-se em forma de crenças, mitos, lendas, comidas típicas e a língua materna.

No TCC6, esta categoria aparece nos relatos da infância e da trajetória escolar do(a) autor(a). Além disso, expressa os conhecimentos indígenas sobre astronomia, cultivo da terra, habilidade na construção de casas, pesca e caça. Além de citar as danças, festas e rituais de seu povo.

No TCC7, por sua vez, o(a) autor(a) analisa as instituições escolares existentes em seu território e discorre sobre a educação escolar indígena desde o período da colonização até os tempos atuais. Transparece sua preocupação com a preservação da cultura e tradições de seu povo. Destaca os conhecimentos de seu povo no cultivo da terra, pesca e coleta de frutos nativos.

Por fim, no TCC8 o(a) autor(a) valoriza a identidade de seu povo, as danças, brincadeiras, rituais, comidas típicas e festas que compõe sua cultura. Salaria a importância da continuidade da língua materna.

## **2) Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos**

Esta categoria está presente em todos os TCCs analisados, pois os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação dos autores poderão ser aplicados na vida cotidiana indígena.

O(a) autor(a) do TCC1 evidencia sua preocupação com as questões ambientais de seu território e seus conhecimentos acadêmicos do curso de gestão e análise ambiental certamente serão de grande utilidade para seu povo, principalmente no gerenciamento da terra indígena e manejo sustentável dos recursos naturais desse território.

Esta categoria fica expressa no TCC2, quando o(a) autor(a) apresentou elementos importantes acerca da política que a(o) permitiram repensar a organização da sua comunidade em defesa de seus direitos diante a comunidade nacional, possibilitado pela seu curso de ciências sociais.

Os conhecimentos adquiridos no curso de graduação escolhido pelo(a) autor(a) do TCC3 poderão ser aplicados integralmente nas escolas de seu povo, pois a educação física é uma disciplina presente em todos os currículos do ensino fundamental.

Da mesma forma, dos conhecimentos adquiridos pelo(a) autor(a) do TCC4 no curso de medicina propicia a aplicação na área da saúde, bastante precárias nas terras indígenas.

O(a) autor(a) do TCC5, formado(a) em pedagogia, poderá aplicar seus conhecimentos em todas as escolas indígenas, de acordo com as especificidades do povo indígena.

Do mesmo modo, o(a) autor(a) do TCC6 poderá atuar em escolas indígenas, aplicando seus conhecimentos adquiridos no curso de Ciências Biológicas aliados aos conhecimentos tradicionais de seu povo.

Esta categoria está presente no TCC7, cujo(a) autor(a) possui formação em geografia, podendo aplicar seus conhecimentos tanto em aulas de geografias, como em análise dos aspectos geofísicos e localização geográfica dos territórios indígenas.

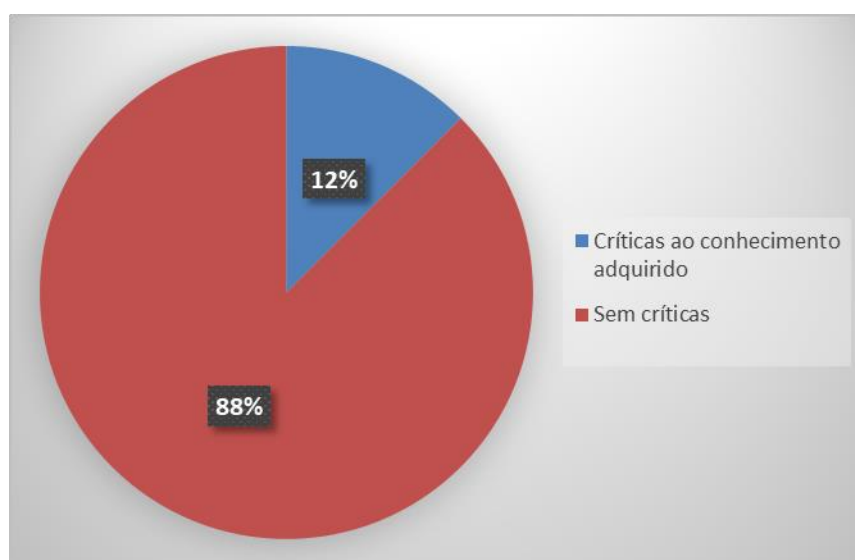
Por fim, o(a) autor(a) do TCC8, possui conhecimentos na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, o que possibilita a coleta e divulgação

de informações e histórico de seu povo, favorecendo a valorização e resgate da língua materna e da identidade de seu povo.

### 3) Críticas ao conhecimento adquirido

Apenas o TCC4 apresenta críticas ao conteúdo do curso (**Gráfico 8**).

**Gráfico 8** - Críticas ao conhecimento adquirido

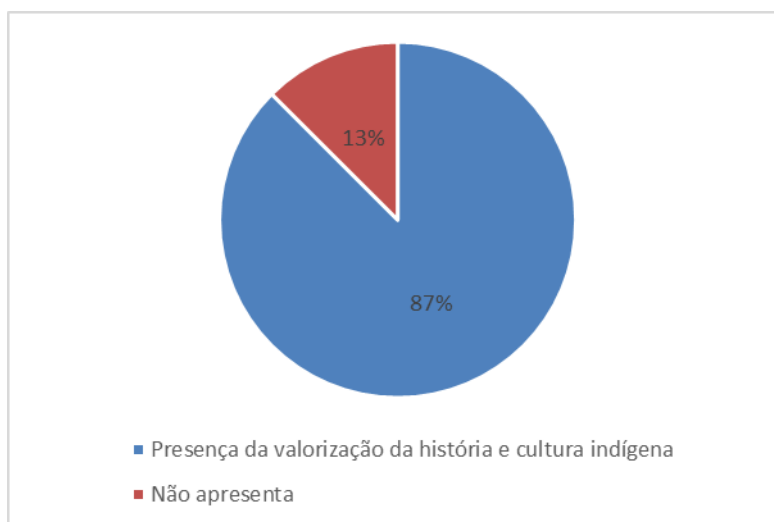


Esta categoria foi expressa apenas pelo(a) autor(a) do TCC4, que apresentou algumas críticas quanto ao conhecimento adquirido no curso de graduação escolhido, principalmente em algumas disciplinas do curso.

### 4) Presença da valorização da história e cultura indígena

Nos TCC1, TCC2, TCC3, TCC5, TCC6, TCC7 e TCC8, há a presença da valorização da história e cultura indígena (**Gráfico 9**).

**Gráfico 9** - Presença da valorização da história e cultura indígena



Esta categoria está presente na maioria dos trabalhos analisados, uma vez que valorizam a história e cultura de seu povo.

O(a) autor(a) do TCC1, valoriza a história e cultura de seu povo, enaltecendo a relação de seu povo com a natureza e os conhecimentos tradicionais, notadamente as formas de manejo sustentável dos recursos naturais criados por eles.

O TCC2 traz em seu bojo a história de seu povo e a valorização dos elementos de sua cultura, seus costumes, artesanatos, rituais e suas habilidades com a caça e pesca.

O(a) autor(a) do TCC3, por seu turno, relata as lutas e as dificuldades no confronto com os colonizadores, engrandecendo a história de seu povo. Destaca a cultura material como adornos, arco e flecha, tacape-espada e imaterial como danças, língua e rituais.

No TCC5, esta categoria está presente nos relatos sobre a origem do povo Baré e de suas crenças, mitos, lendas e comidas típicas.

A categoria está inserida no TCC6, quando o(a) autor(a) relata sobre a história da educação e o modo de vida de seu povo, a religião e as danças.

O(a) autor(a) do TCC7 revela as características geográficas do território ocupado pelo seu povo, bem como relata a sua história. Transparece em seu trabalho a sua preocupação com a preservação da cultura e tradições.

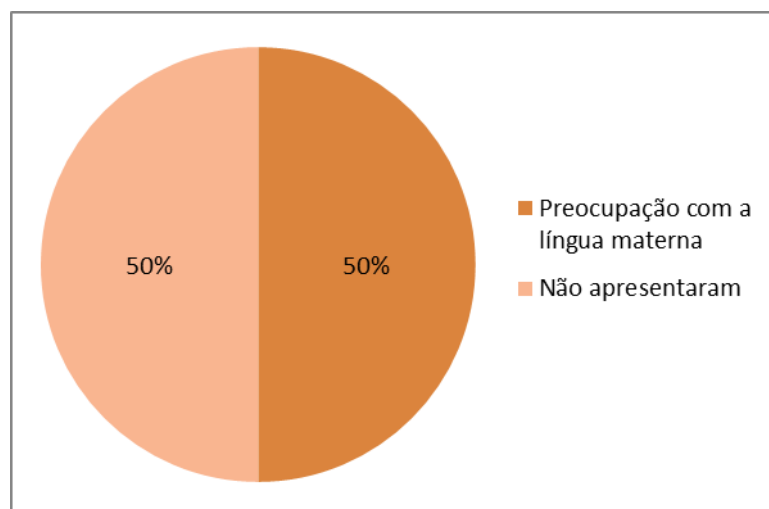
Quanto ao autor(a) do TCC8, discorre sobre a história de seu povo, revelando informações sobre a formação da aldeia e a origem do nome do seu

povo. Salaria que cada povo indígena possui sua identidade, modos de vida e costumes, além das formas de organização política e social serem distintas. Destaca os principais elementos de sua cultura, como a dança, festas, rituais e comidas típicas. Além disso, enaltece a beleza natural da região em que habita.

## 5) Preocupação com a língua materna

Os TCC1, TCC5, TCC6 e TCC8 apresentaram preocupação com a língua materna (**Gráfico 10**).

**Gráfico 10** - Preocupação com a língua materna



A preocupação com a extinção da língua materna é bastante evidenciada nos trabalhos em diversas etnias, salientando a necessidade do resgate da língua materna.

No TCC1, esta categoria está presente, quando o(a) autor(a) salienta que a língua materna de seu povo esteve “adormecida” por muito tempo e que atualmente conta com apenas um falante.

O(a) autor(a) do TCC5 revela que a oralidade é valorizada pelo seu povo, mas que com o passar do tempo, os jovens não se interessam mais em ensinar a língua materna para seus filhos. Com a extinção da língua de seu povo, passaram a praticar a língua nheengatu, utilizado nas famílias e nas

escolas indígenas. Menciona que a língua foi cooficializada no município em que se encontra seu território.

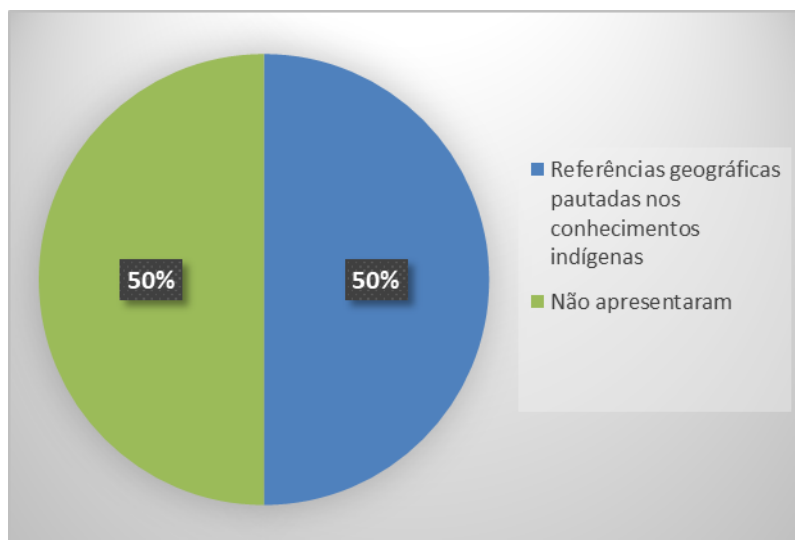
Esta categoria está presente no TCC6, quando o(a) autor(a) ressalta que as aulas da 1ª a 4ª série do ensino fundamental são lecionadas em sua aldeia em dois idiomas: em português e em sua materna, mas que a partir da 5ª série é ministrada somente em português.

No TCC8, esta categoria se faz presente mediante seu relato da proibição da utilização da língua materna de seu povo durante a prevalência das escolas jesuítas, em razão das perseguições sofridas. Salienta que há falta de prática de diálogo no dia-a-dia na língua materna.

## 6) Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas

Os TCC1, TCC2 e TCC5, apresentaram referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas (**Gráfico 11**).

**Gráfico 11** - Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas



Esta categoria revela a utilização de rios como referência para a localização geográfica dos territórios indígenas.

No TCC1, o(a) autor(a) revela que seu território localiza-se entre os rios Bugre e Paraguai.

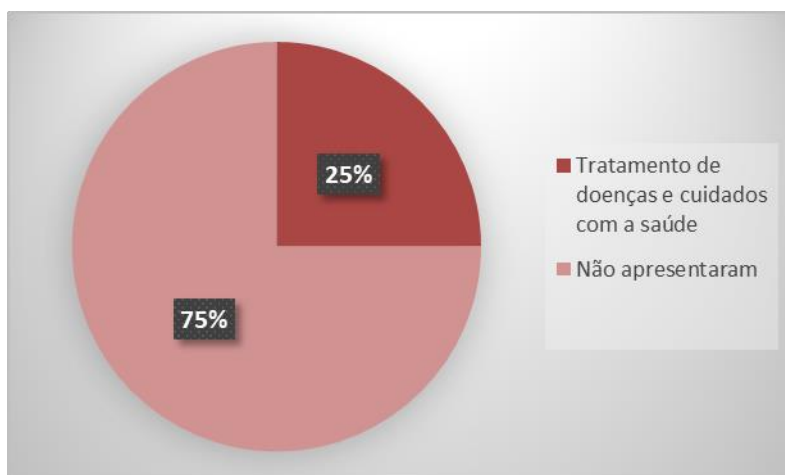
A categoria se faz presente no TCC2, quando o(a) autor(a) menciona que a área indígena de seu povo é delimitado pelo rio Javari, na fronteira do Brasil e Peru.

No TCC5, o(a) autor(a) revela que as comunidades indígenas no Alto Rio Negro (onde se localiza seu território) estão distribuídas ao longo dos grandes rios, tais como Uaupés, Içana, Xiê e o Rio Negro.

## 7) Tratamento de doenças e cuidados com a saúde

Somente os TCC4 e TCC 6 mencionaram sobre tratamento de doenças e cuidados com a saúde (**Gráfico 12**).

**Gráfico 12** – Tratamento de doenças e cuidados com a saúde



Esta categoria evidencia a preocupação com a saúde e tratamento de doenças.

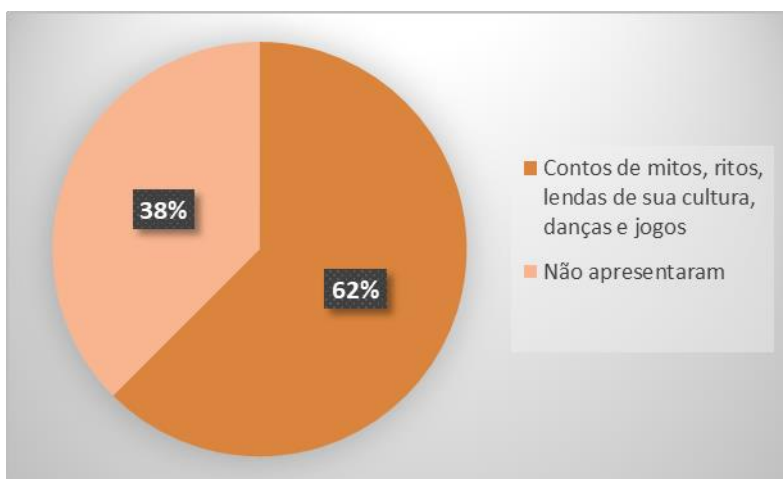
O(a) autor(a) do TCC4 menciona que tem formação anterior na área da saúde e que trabalha na sua aldeia, no entanto, a ausência de médico em seu território e a oportunidade cursar medicina da UFSCar motivou seu ingresso na universidade. Portanto, fica evidente sua preocupação com a saúde e o tratamento de doenças em sua comunidade.

No TCC6, o(a) autor(a) menciona sua preocupação com a saúde de seu povo.

## 8) Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos

Os TCC3, TCC5, TCC6, TCC7 e TCC8 apresentaram contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos em seus trabalhos (**Gráfico 13**).

**Gráfico 13** - Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos



Esta categoria abarca os contos de mitos, ritos, lendas, danças e jogos indígenas elencados nos trabalhos analisados.

O TCC3 traz em seu bojo jogos e brincadeiras indígenas que foram apresentados em aulas da disciplina de educação física para uma turma do ensino fundamental I, em uma escola pública da cidade de São Carlos. Seu trabalho foi pautado na etnomotricidade indígena.

No TCC5 esta categoria está presente nas descrições de mitos, lendas, crenças e comidas típicas.

O TCC6 traz em seu bojo o relato sobre a dança realizada nas festas de seu povo, chamada “dança da ema”, que simboliza resistência e alegria.

O(a) autor(a) do TCC7 faz menção às danças, brincadeiras, rituais, comidas típicas e festas.

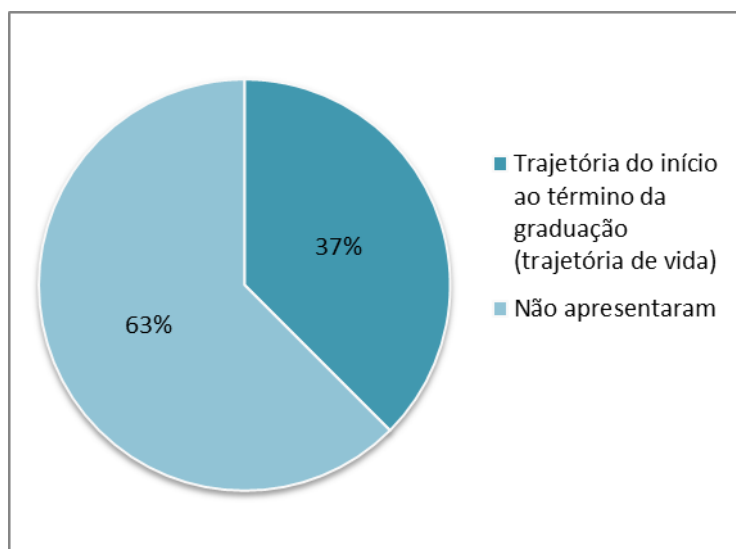
Por fim, no TCC8 o(a) autor(a) cita algumas danças, brincadeiras e rituais.



## 9) Trajetória do início ao término da graduação (trajetória de vida)

Os TCC4, TCC5 e TCC6 apresentaram sua trajetória de vida (**Gráfico 14**).

**Gráfico 14** - Trajetória do início ao término da graduação (trajetória de vida)



Esta categoria refere-se aos trabalhos que incluíram em seu conteúdo relatos da trajetória de vida de seus autores.

O(a) autor(a) do TCC4 discorre sobre sua trajetória da vida ao longo do curso de graduação, mencionando cada etapa do curso e suas percepções.

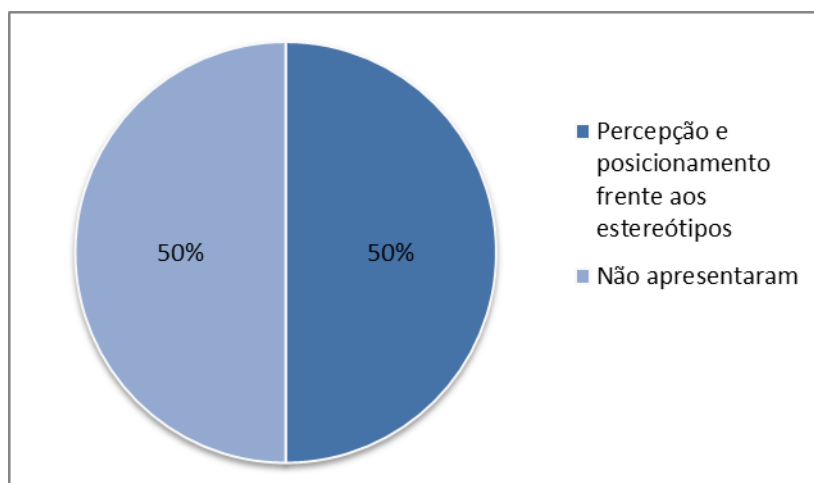
No TCC5, o(a) autor(a) versa sobre sua trajetória escolar, inclusive sobre a sua não adaptação em seu primeiro curso de graduação.

O(a) autor(a) do TCC6, faz menção à sua trajetória acadêmica, desde os primeiros dias na 1ª série do Ensino Fundamental até as vivências na universidade.

## 10) Percepção e posicionamento frente aos estereótipos

Os TCC1, TCC3, TCC5 e TCC6 apresentaram percepção e posicionamento frente aos estereótipos (**Gráfico 15**).

**Gráfico 15** - Percepção e posicionamento frente aos estereótipos



Esta categoria refere-se aos trabalhos que contém percepções posicionamentos frente aos estereótipos.

Assim, no TCC1, o(a) autor(a) menciona que não há reconhecimento dos serviços prestados pelos indígenas na conservação dos recursos naturais e que ainda sofrem preconceitos por parte da elite da sociedade brasileira, que possui interesses pelas Terras Indígenas e os veem como empecilhos ao seu desenvolvimento econômico.

O(a) autor(a) do TCC2, por sua vez, relata sobre os estereótipos trazidos pelas crianças para as quais ministrou aulas de educação física. Manifesta sua indignação e perplexidade ao verificar que ainda, na perspectiva da maioria dos alunos, o índio é visto como um indivíduo selvagem e que anda nú, utilizam arco e flecha para atacar o “homem branco”. Estereótipo criado pelos livros de história e pelos meios de comunicação que ainda se perpetua na sociedade. Para a desconstrução dos estereótipos, utilizou-se das brincadeiras e jogos indígenas, assim como esclarecimentos e informações dadas aos alunos, mediante a exibição de um vídeo sobre jogos da cultura Kalapalo. Para verificar houve a desconstrução do estereótipo e do estranhamento, apresentou aos alunos um amigo indígena, da etnia Umutina. A presença do amigo não causou nenhum desconforto aos estudantes, que agiram naturalmente. Salienta, ao final, que os professores deveriam incentivar o olhar crítico para as informações que dizem respeito aos povos indígenas brasileiro, buscando combater o racismo, o preconceito e os estereótipos.

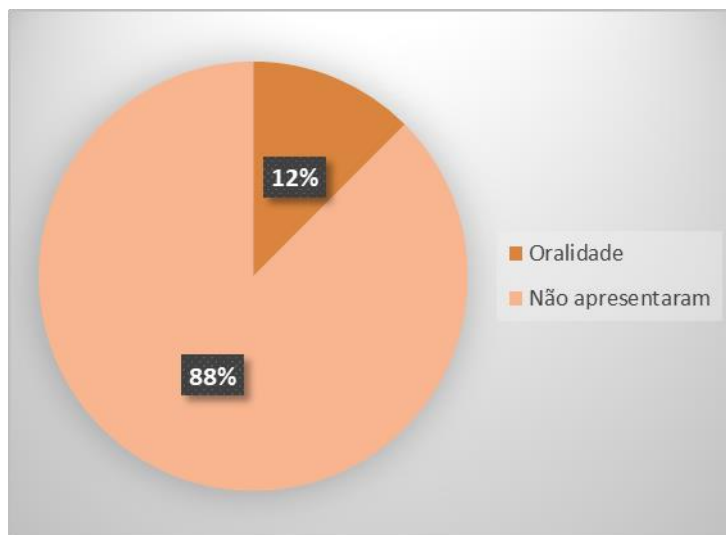
O TCC5 comporta um relato sobre os antepassados do(a) autor(a) que sofreram discriminação e preconceito e menciona o livro de um autor indígena do qual retira frases carregadas de preconceito.

Por fim, o TCC6, revela os problemas enfrentados na universidade: desrespeito, preconceito, racismo e estereótipo. Ressalta suas inquietações sobre a relação entre professores, estudantes e sociedade, principalmente a falta de diálogo.

## 11) Oralidade

Apenas o TCC5 abordou o tema sobre oralidade (**Gráfico 16**).

**Gráfico 16 – Oralidade**

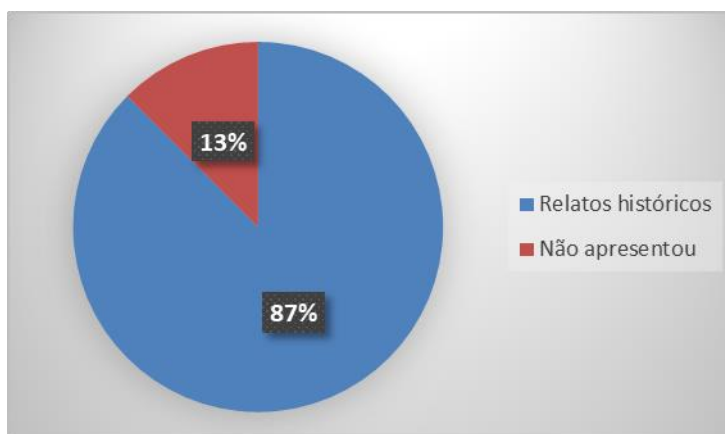


Esta categoria trata da oralidade e apenas o(a) autor(a) do TCC5 abordou este tema, salientando que a oralidade é valorizada pelo seu povo, mas que com o passar do tempo, os jovens não se interessavam mais em ensinar a língua materna para seus filhos, causando sua extinção. Com isso, passaram a praticar a língua nheengatu, utilizado diariamente nas famílias e nas escolas indígenas. Saliente que a língua nheengatu foi cooficializada no município em que se encontra a sua comunidade.

## 12) Relatos históricos

Apenas o TCC4 não apresentou relatos históricos de seu povo (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Relatos históricos



O(a) autor(a) do TCC4 não mencionou nenhum fato histórico do seu povo, restringindo-se apenas ao relato da sua trajetória no curso de graduação.

Os TCC1, TCC2, TCC3, TCC5, TCC6, TCC7 e TCC8, fizeram menção à história de seu povo, suas lutas e confrontos com os europeus e com a sociedade nacional.

Percebe-se que enaltecem e valorizam a história de seu povo, de seus antepassados.

**Quadro 4.** Resumo das análises estrutural e investigativa

<i>Análise estrutural</i>				TCC1	TCC2	TCC3	TCC4	TCC5	TCC6	TCC7	TCC8
Tipo de pesquisa: a) exploratória   b) documental   c) bibliográfico   d) experimental e) relato				b	c	d	e	c	c	c	a
Abordagem: a) quantitativa   b) qualitativa				b	b	b	b	b	b	b	b
Posicionamento na escrita: a) primeira pessoa   b) terceira pessoa   c) coletivo				b	b	b	a	b	a	b	b
Escrita na norma culta: a) sim   b) não				a	a	a	b	a	b	a	a
Coleta de dados:	a) entrevista	b) questionário	c) diário de classe	d/e	a	c	f	i	h	h	i
	d) memorial descritivo	e) cartas cartográficas	f) não identificado								
	g) documentos	h) levantamento bibliográfico	i) documentos + levantamento bibliográfico								
Metodologia:	a) análise de conteúdo b) não identificado			b	b	a	b	b	b	b	a
<i>Análise investigativa</i>											
1. Elementos da educação e cultura indígena				n	s	s	n	s	s	s	s
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos				s	s	s	s	s	s	n	s
3. Críticas ao conhecimento adquirido				n	n	n	s	n	n	n	n
4. Presença da valorização da história e cultura indígena				s	s	s	n	s	s	s	s
5. Preocupação com a língua materna				s	n	n	n	s	s	n	s
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas				s	s	n	n	x	n	n	n
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde				n	n	n	s	n	s	n	n
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos				n	n	s	n	s	s	s	s
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)				n	n	n	s	s	s	n	n
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos				s	n	s	n	s	s	n	n
11. Oralidade				n	n	n	n	s	n	n	n
12. Relatos históricos				s	s	s	n	s	s	s	s

**Legenda:** s=sim n=não

## 5. DISCUSSÃO

Após a leitura das oito monografias selecionadas, constatou-se que a maioria (75%, Gráfico 7) apresentou elementos da educação e cultura indígena, bem como há a presença da valorização da história e da cultura indígena (87%, Gráfico 9) enaltecendo o respeito de seus povos para com a natureza e suas ações para a preservação dos recursos naturais, como por exemplo, retirando apenas o necessário para sua subsistência. Fica evidenciada a relação de dependência e a conexão dos indígenas com a natureza. Valoriza e respeita as pessoas mais velhas de sua comunidade, que são as responsáveis por transmitir os conhecimentos tradicionais, passados de geração em geração, através da oralidade e de seus exemplos e contos.

A história de cada etnia é contada na maioria dos trabalhos apresentados (87%, Gráfico 17), assim como seu modo de vida, seus costumes, danças, lendas e mitos (62%, Gráfico 13) e, também, conhecimentos sobre pesca, caça, construção de residências, plantio de lavoura, artesanatos, atribuições dos homens e das mulheres, casamentos, costumes sociais e domésticos.

Nesse sentido, uma característica interessante encontrada na etnia Mayorúna é a admissão da poligamia por parte dos homens. Além disso, ao nascer, a criança já é prometida em união com criança de outra família, mas só estabelecem esse compromisso na fase jovem.

Outro tema que aparece com frequência nos trabalhos é sobre a posse e demarcação de suas terras. A preocupação com o território de seu povo é justificada, pois faz parte da identidade deles.

Ademais, faz-se presente em metade dos trabalhos a preocupação com a conservação da língua materna (50%, Gráfico 10), principalmente porque quase se extinguiram em razão da proibição de seu uso durante o domínio europeu.

Outro tema que merece destaque diz respeito à percepção e posicionamento frente aos estereótipos impostos aos povos indígenas (50%, Gráfico 15). Em alguns trabalhos é nítida a indignação dos autores, que revelam palavras ou ações preconceituosas por parte dos não indígenas, desvalorizando a sua capacidade cognitiva, seu modo de vida e costumes. A falta de

conhecimento sobre os povos indígenas contribui de maneira substancial para este tipo de comportamento. No TCC3, realizado junto aos estudantes de uma escola de ensino fundamental, foi possível verificar que a disseminação dos estereótipos e preconceitos se deu pelo desconhecimento dessas crianças sobre os indígenas. A partir do contato com dois professores indígenas foi possível desfazer esta visão errônea dos estudantes, desconstruindo os estereótipos e desmistificando os estranhamentos.

Alguns trabalhos revelam a preocupação com o futuro dos jovens indígenas, pois com a interferência negativa do contato com os habitantes das cidades, estimulando-os a usarem drogas, bebidas alcóolicas e até mesmo a prostituição, estão mudando seus costumes.

A educação escolar indígena é outro tema recorrente dos autores, ora sobre forma de relato de sua vida escolar, ora como experiência de professor. Dois trabalhos analisados que tratam da mesma temática possuem enfoques diferentes: um trata sobre a função da disciplina de educação física, que em sua visão deveria promover a interculturalidade entre os estudantes e o outro versa sobre necessidade da efetivação da lei que trata sobre a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A educação indígena é abordada por alguns autores que fazem menção a forma com que os pais educam os filhos desde o nascimento até a vida adulta, inclusive com informações sobre os "rituais de passagem" que variam de uma etnia para outra. O povo Mayorúna tem uma postura diferenciada ao se tratar de educação: a criança permanece com a mãe apenas no período de amamentação. Após este período, são os irmãos mais velhos que tem a responsabilidade de cuidar dos mais novos. Além disso, os adultos não demonstram afeto, apenas a mãe.

É peculiar aos autores das monografias a utilização de rios como referências geográficas (50%, Gráfico 11). Os que descrevem a localização de seus territórios geralmente mencionam os rios que fazem fronteira com suas terras, citando as belezas naturais com entusiasmo, respeito e orgulho.

Curiosamente apenas um trabalho apresentou críticas ao conhecimento adquirido, discorrendo sobre a falta de alguns conteúdos nas disciplinas ofertadas para o curso de graduação. Além disso, é o único trabalho

que não faz menção ao seu povo, seja do ponto do vista histórico, cultural ou educacional.

Verificou-se, também, que a maioria dos conhecimentos adquiridos pelos autores na graduação é possível de ser aplicado, tanto em suas aldeias quanto na sociedade comum, pois as profissões escolhidas por estes estudantes podem ser exercidas nas duas sociedades.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho questionando quais as evidências da diversidade, extensão da cidadania, da preservação e da valorização das culturas, saberes, conhecimentos e modos de vida expressos nas monografias de conclusão de curso dos estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação através do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos.

Os trabalhos de monografia analisados são bastante heterogêneos, considerando que, mesmo sendo os autores estudantes indígenas, diferem em sua etnia, o que significa dizer que cada trabalho apresenta as especificidades de seu povo, que diferem entre si.

Nesse sentido, classificar esses estudantes apenas como indígenas e não observar as peculiaridades de cada povo torna mais difícil sua adaptação na universidade, visto que os estudantes são oriundos de diferentes regiões do Brasil, com histórias, culturas, costumes, hábitos alimentares, relações familiares e sociais diferenciados que deveriam ser levados em consideração para que as Políticas de Ações Afirmativas fossem plenamente efetivadas na instituição não apenas em seu ingresso, mas na permanência destes estudantes. Além disso, conhecer um pouco sobre a realidade de cada povo se faz necessário para perceber suas principais demandas e necessidades básicas.

A aquisição de conhecimentos sobre os povos indígenas estimula a desconstrução de estereótipos, a redução de preconceitos e discriminações, a valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais indígenas, o respeito pela diversidade e às diferenças.

Os trabalhos analisados trazem várias contribuições para a comunidade acadêmica, no entanto, sua difusão e disponibilização de acesso a eles se fazem necessárias, posto que, na coleta dos materiais, conforme comentado anteriormente, as monografias não estavam disponíveis nos arquivos das Coordenações de Cursos, tampouco no do Centro de Cultura Indígena ou na Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar ou na biblioteca, o que significa que há necessidade destes

trabalhos serem organizados e guardados em lugares apropriados dentro da universidade.

Ao solicitar autorização ao Centro de Cultura Indígena para iniciar a minha pesquisa, ficou evidenciado que existia algum tipo de receio por parte dos estudantes indígenas ao saber que seus trabalhos seriam objeto de estudo. Não sei em que se fundava tal receio, mas pareceu-me que tinham a impressão de que pudesse haver críticas negativas aos seus trabalhos. Talvez, em razão de tantos preconceitos sofridos e dificuldades, não se sentiram confiantes em apresentar suas monografias e por isso, apenas um estudante me encaminhou seu trabalho por e-mail. Eles deveriam reconhecer sua capacidade de produção acadêmica e seu potencial intelectual, que transparecem em suas monografias analisadas nesta pesquisa.

Dentre as monografias, chamou bastante atenção o TCC3 que se refere ao “descobrimento do Brasil” como “invasão”, pois comungo com o/a autor/a, tendo em vista que, à época da vinda dos colonizadores, aqui habitavam pelo menos cinco milhões de pessoas, o que significa dizer que o território brasileiro já pertencia aos povos indígenas.

Assim, nada mais justo que se estabeleçam políticas de cotas para o ingresso dos estudantes indígenas em universidades públicas, pois foram submetidos às diversas formas de opressões por séculos, escravidão, tentativa de aniquilação de sua cultura, genocídio, exposição a doenças, desapropriação de suas terras, entre outras barbáries.

É imensurável a dívida histórica que temos para com os povos indígenas, considerando que nunca foram oferecidas condições de paridade com a sociedade comum, especialmente no que concerne ao acesso à educação, oportunidade de ascensão social, autonomia, dignidade à pessoa humana, cidadania, direito e segurança sobre seus territórios.

Observei que, independentemente do curso de graduação, a maioria dos trabalhos apresentaram temas valorizados pelas suas etnias, como por exemplo, as lendas, mitos, ritos e jogos indígenas. Também observei que os trabalhos utilizaram as abordagens tradicionais da cultura indígena, tais como, relatos da história da formação de seu povo e das lutas pelas delimitações de suas terras, descrição de seus territórios e formas de localização geográfica.

Tais especificidades atestam a importância dada por estes estudantes ao seu processo educacional. Por mais que tenham tido acesso à formação profissional típica das graduações que cursaram, seus trabalhos de conclusão de curso evidenciaram a insuficiência dessa formação frente àquela com que estão habituados. Por isso, seus trabalhos têm formas e conteúdos distintos.

No entanto, tais formas e conteúdos, característicos do processo educacional indígena, segundo as diversas etnias, muitas vezes não são adotados e valorizados no processo de formação universitária, o que corresponde a manutenção de práticas excludentes neste sistema, que parece não ter se modificado o suficiente pela participação de tais estudantes na comunidade, para além da garantia do acesso à ela.

Por isso, a conclusão da graduação representa uma conquista maior para estes estudantes, já que muitas vezes enfrentam dificuldades com o idioma, costumes, a forma de organização do tempo, de lidar com dinheiro, álcool e drogas, de adaptação com a alimentação, clima, moradia, ausência da convivência familiar e social, discriminação, inabilidade dos docentes, inadequação dos métodos pedagógicos e das formas de avaliação, na maior parte das vezes não condizentes com suas culturas.

Concluo, a partir dessas análises, que a Política de Ação Afirmativa para indígenas na UFSCar foi deficiente no que diz respeito a uma integração democrática desses estudantes, já que seu acesso, inclusão, participação e pertencimento à universidade ainda não gerou modificações no conjunto da comunidade universitária. Seu conhecimento parece ter ficado mais restrito às suas monografias, pouco difundido e, incorporado às práticas de ensino, avaliação e pesquisa, bem como de convívio social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. In **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.19, n.33, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero33.pdf>>. Acesso em 12.12.2017.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. 2013. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>>. Acesso em: 21.12.18

BARROSO-HOFFMANN, M. R. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Disponível em: <[http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao\\_indigena\\_Barroso-Hofmann.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf)>. Acesso em: 22.11.2017.

BICALHO, P. S. S. As Assembleias Indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil. **Opsis**, Catalão, v.10, n.1, p.91-114, 2010

BO, T.L.D. A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modo de conhecer. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-25102018-105344/publico/2018\\_TalitaLazarinDalBo\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-25102018-105344/publico/2018_TalitaLazarinDalBo_VCorr.pdf)>. Acesso em: 20.05.2019.

BORGES, K; RIFFERT, R; DANIEL, T. e RUSCZAK, T. Movimento Social Indígena. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/humanidades/article/view/820/768>>. Acesso em 22.10.2018.

BRAND, A. Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em 18.09.2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 23.09.2017.

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos - Plano de Desenvolvimento Instituição (PDI) UFSCar 2013 -2017. 2013. Disponível em: <[http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/estrutura-multicampi\\_relatorio-final.pdf](http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/estrutura-multicampi_relatorio-final.pdf)>. Acesso em: 08. 09.2017

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. Políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos. 2016b. Disponível em: <[http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Politica\\_acoes\\_afirmativas\\_diversidade\\_equidade\\_da\\_ufscar.pdf](http://blog.saade.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/11/Politica_acoes_afirmativas_diversidade_equidade_da_ufscar.pdf)>. Acesso em: 12.06.2017.

CAJUEIRO, R. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1018.pdf>>. Acesso em: 14.09.2017

CAMPOS, L.A.; FERES JÚNIOR, J. e DAFLON, V. T. O Globo e as cotas raciais: um panorama do debate na última década. Disponível em: <<https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/globo-e-cotas-raciais-panorama-debate-ultima-decada-41.pdf>>. Acesso em 23.02.2018.

CAMPOS, R. C. Pensando os movimentos indígenas como sujeitos socioculturais: a luta por educação. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwis8s2C0PLIAhU7KLkGHUGpBm0QFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fsbsociologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D1540%26Itemid%3D171&usq=AOvVaw0hV6Tbgm3y0WOGZ\\_ArkH19](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwis8s2C0PLIAhU7KLkGHUGpBm0QFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fsbsociologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1540%26Itemid%3D171&usq=AOvVaw0hV6Tbgm3y0WOGZ_ArkH19)>. Acesso em 20.08.2018.

CAVALLEIRO, E.; HENRIQUES, R. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 211-228. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&Itemid=30192)>. Disponível em: 17.09.2017.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>>. Acesso em: 22.11.2017.

COSTA, G.L.P e COSTA, A.M.M. MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL: MILITÂNCIA, EDUCAÇÃO E O CAMINHO PARA A PRESERVAÇÃO CULTURAL. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_M D1\\_SA5\\_ID1216\\_10092018101659.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_M D1_SA5_ID1216_10092018101659.pdf)>. Acesso em: 10.01.2019.

CUNHA, E.M.P. Sistema Universal e Sistema de Cota para Negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho. Dissertação de mestrado. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2365/1/2006\\_Eglaisa%20Micheline%20Pontes%20Cunha.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2365/1/2006_Eglaisa%20Micheline%20Pontes%20Cunha.pdf)>. Acesso em: 15.08.2017.

DAGNINO, E. (2000). "Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana". In ALVAREZ, Sônia, DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo (orgs.) *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino Americanos: Novas Leituras*, Belo Horizonte: Editora da UFMG.

DUARTE, A.C. A CONSTITUCIONALIDADE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-147-a-constitucionalidade-das-politicas-de-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 28.11.2018.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 5, 2014, pp. 31-43.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola** / Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). – 2 ed. – São Paulo: Global, 2001.

FONTELLES, C.C. O índio para além dos estereótipos dos livros de história. Disponível em: <<https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/o-indio-para-alem-dos-estereotipos-dos-livros-de-historia/>>. Acesso em: 12.12.2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. FUNAI. Brasil. Política Indigenista no Brasil: avanços e desafios. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/2901-politica-indigenista-no-brasil-avancos-e-desafios?highlight=WyJwcm90ZVx1MDBGIN1x1MDBGIM28iLCJ0ZXJyaXRvcmlhbCIsInByb3RlXHUwMGU3XHUwMGUzbyB0ZXJyaXRvcmlhbCJd&limitstart=0#](http://www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/2901-politica-indigenista-no-brasil-avancos-e-desafios?highlight=WyJwcm90ZVx1MDBGIN1x1MDBGIM28iLCJ0ZXJyaXRvcmlhbCIsInByb3RlXHUwMGU3XHUwMGUzbyB0ZXJyaXRvcmlhbCJd&limitstart=0#>)>. Acesso em 14.11.2018.

GARCIA, Poliana Pereira. Análise das ações afirmativas à luz do princípio da igualdade. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 17, nº 3160, 25.fev.2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/21152/analise-das-acoes-afirmativas-a-luz-do-principio-da-igualdade>>. Acesso em: 14.11.2017.

GOMES, J. B. B. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2001, Brasília. Disponível em: <[http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018\\_205135.pdf](http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf)>. Acesso em 22.08.2018.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígenas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 81, n.198, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/939/913>>. Acesso em 10.12.2017.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. O que são Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em 21.04.2017.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Depois da democracia racial. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n.2. 2006

JANUÁRIO, Elias. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/418.pdf>> Acesso em: 19.08.2018.

JODAS, J. Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. Dissertação de mestrado. São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6741?show=full>>. Acesso em 18.11.2017.

LIMA, A. C. S. Educação Superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: André Augusto Brandão (org.). Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro:DP&A, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/juridico/documentos/textoAntonio.pdf>>. Acesso em 10.11.2017.

LIMA, M.L. F. **Políticas Públicas no Ensino Superior: Ações Afirmativas**. 2014. 152 f.Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/.../Maria%20Lucia%20Chaves%20Lima.pdf>>. Acesso em: 10.12. 2017.

LIMA, M.E.O; NEVES, P.S.C; SILVA, P.B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e a ameaça à oposição dos grupos dominantes. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 19.11.2017.

LUCIANO, G. S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf)>. Acesso em 18.01.2018.

MALHEIROS, B.T. Metodologia da Pesquisa em Educação. LTC, Rio de Janeiro, 2011.

MEDEIROS, I. A.; GITAHY, L. Universidade e Educação Escolar Indígena: o 3º grau indígena para formação de professores. **Revista História e Diversidade**, n. 1, v. 10, Cáceres, p. 137-151, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/3234>>. Acesso em 12.02.2019.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dourados, p.11 a 17, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>>. Acesso em 29.12.2018.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 18.11. 2017

MOONEN, F. O movimento indígena no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Paraibanos de Antropologia**, João Pessoa, n.1, Revista da Universidade Federal da Paraíba, p.25-41, 1985.

MUNDUKURU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970/1990). São Paulo; Paulinas, 2012. Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N.P. Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. LACED/Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, C.M.; ALVES, P.L.S. Políticas Públicas e Índios Citadinos: Direito ao trabalho e inclusão social. **Revista Eletrônica de Direito da Faculdade Estácio do Pará**, Belém, n. 7, v. 5, p. 48-64, 2018. Disponível em: <<http://www.revistasfap.com/ojs3/index.php/direito/article/view/183/176>>. Acesso em: 31.08.2018.

SANTOS, A.P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf>>. Acesso em: 02.12. 2017.

SANTOS, J. T. dos. Introdução. In: SANTOS, J. T. (org). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012, pp. 9-15.

SANTOS, R.M.R; SIQUEIRA, N.V. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em debate**, edição 10, v.6, n.1, jan/jun 2009. Disponível em: <[http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate\\_10/artigo\\_8.pdf](http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_8.pdf)>. Acesso em 20.07.2019.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E; FERRAREZI, E. (Orgs.). Políticas Públicas. Brasília: Enap, 2006.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Políticas Públicas Conceitos e Práticas. **Série Políticas Públicas**. Volume 7. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>>. Acesso em 28.09.2018.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª ed – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, P.B.G.; MORAIS, D. S. Ações Afirmativas: um caminho para a equidade. EdUFSCar, São Carlos, 2015.



SOBRINHO, J.D. Democratização, qualidade e crise da educação superior - faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação Sociológica**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03.11.2017.

SILVA, P.B.G.; MORAIS, D. S. Ações Afirmativas: um caminho para a equidade. EdUFSCar, São Carlos, 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em 05.11.2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n.39, p.11-24, jul/dez 2003. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>>. Acesso em 05.11.2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas no Brasil. Estado da Arte da Pesquisa em Política Públicas. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2007.

## APÊNDICE A – TCC 1

FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS		
<b>Identificação</b>		
Código de identificação: TCC1		
Título: Caracterização ambiental de uma área protegida: a Terra Indígena Umutina, Barra dos Bugres, Mato Grosso		
Etnia: UMUTINA		
Área de Formação: Gestão e Análise Ambiental		Ano da defesa: 2014
<b>Análise estrutural</b>		
Tipo de pesquisa: Pesquisa documental		
Metodologia: Não identificada		
Objetivos da pesquisa: Desenvolver um banco de dados georreferenciados da Terra Indígena Umutina.		
Abordagem: Qualitativa		
Domínio da norma culta: ( x ) sim ( ) não		
Posicionamento na escrita: terceira pessoa		
Coleta de dados: Cartas topográficas do IBGE e memorial descritivo da FUNAI		
<b>Análise investigativa</b>		
1. Elementos da educação e cultura indígena	( ) sim	( x ) não
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	( x ) sim	( ) não
3. Críticas ao conhecimento adquirido	( ) sim	( x ) não
4. Presença da valorização da história e cultura indígena	( x ) sim	( ) não
5. Preocupação com a língua materna	( x ) sim	( ) não
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas	( x ) sim	( ) não
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde	( ) sim	( x ) não
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos	( ) sim	( x ) não
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)	( ) sim	( x ) não
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos	( x ) sim	( ) não
11. Oralidade	( ) sim	( x ) não
12. Relatos históricos	( x ) sim	( ) não

## APÊNDICE B – TCC2

<b>FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS</b>	
<b><i>Identificação</i></b>	
Código de identificação: TCC2	
Título: Processos de evolução política do povo Mayorúna nas aldeias e nas eleições municipais do Vale do Javari	
Etnia: MAYORÚNA	
Área de Formação: Ciências Sociais	Ano da defesa: 2014
<b><i>Análise estrutural</i></b>	
Tipo de pesquisa: Trabalho bibliográfico	
Metodologia: Não identificado	
Objetivos da pesquisa: apresentar todas as influências sofridas ao longo dos anos para utilizar a política dentro da aldeia.	
Abordagem: Qualitativa	
Posicionamento na escrita: terceira pessoa	
Domínio da norma culta: ( x ) sim ( ) não	
Coleta de dados: entrevistas	
<b><i>Análise investigativa</i></b>	
1. Elementos da educação e cultura indígena ( x ) sim ( ) não	
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ( x ) sim ( ) não	
3. Críticas ao conhecimento adquirido ( ) sim ( x ) não	
4. Presença da valorização da história e cultura indígena ( x ) sim ( ) não	
5. Preocupação com a língua materna ( ) sim ( x ) não	
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas ( x ) sim ( ) não	
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde ( ) sim ( x ) não	
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos ( ) sim ( x ) não	
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida) ( ) sim ( x ) não	
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos ( ) sim ( x ) não	
11. Oralidade ( ) sim ( x ) não	
12. Relatos históricos ( x ) sim ( ) não	

## APÊNDICE C – TCC3

<b>FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS</b>	
<b><i>Identificação</i></b>	
Código de identificação: TCC3	
Título: Etnomotricidade do povo indígena Umutina: educando na e para as relações étnico-raciais na educação física escolar	
Etnia: UMUTINA	
Área de Formação: Licenciatura em Educação Física	Ano da defesa: 2014
<b><i>Análise estrutural</i></b>	
Tipo de pesquisa: Pesquisa	
Metodologia: Análise inspirado na fenomenologia	
Objetivos da pesquisa: compreender os processos educativos que se desenvolveram no contexto da intervenção realizada junto a uma turma regular de educação física do ensino fundamental I pautada na etnomotricidade indígena, particularmente dos povos Umutina.	
Abordagem: Qualitativa	
Posicionamento na escrita: a) terceira pessoa	
Domínio da norma culta ( x ) sim ( ) não	
Coleta de dados: diários de classe	
<b><i>Análise investigativa</i></b>	
1. Elementos da educação e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	( x ) sim ( ) não
3. Críticas ao conhecimento adquirido	( ) sim ( x ) não
4. Presença da valorização da história e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
5. Preocupação com a língua materna	( ) sim ( x ) não
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas	( ) sim ( x ) não
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde	( ) sim ( x ) não
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos	( x ) sim ( ) não
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)	( ) sim ( x ) não
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos	( x ) sim ( ) não
11. Oralidade	( ) sim ( x ) não
12. Relatos históricos	( x ) sim ( ) não

## APÊNDICE D – TCC4

FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS	
<b>Identificação</b>	
Código de identificação: TCC4	
Título: Análise reflexiva do desenvolvimento e aprendizado teórico-prático durante a formação acadêmica e profissional	
Etnia: Pankararu	
Área de Formação: Medicina	Ano da defesa: 2015
<b>Análise estrutural</b>	
Tipo de pesquisa: Relato de experiência	
Metodologia: Não identificado	
Objetivos da pesquisa: Fazer uma reflexão sobre processo de aprendizagem	
Abordagem: Qualitativa	
Posicionamento na escrita: primeira pessoa	
Domínio da norma culta: ( x ) sim ( ) não	
Coleta de dados: Não identificado	
<b>Análise investigativa</b>	
1. Elementos da educação e cultura indígena ( ) sim ( x ) não	
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ( x ) sim ( ) não	
3. Críticas ao conhecimento adquirido ( x ) sim ( ) não	
4. Presença da valorização da história e cultura indígena ( ) sim ( x ) não	
5. Preocupação com a língua materna ( ) sim ( x ) não	
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas ( ) sim ( x ) não	
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde ( x ) sim ( ) não	
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos ( ) sim ( x ) não	
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida) ( x ) sim ( ) não	
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos ( ) sim ( x ) não	
11. Oralidade ( ) sim ( x ) não	
12. Relatos históricos ( ) sim ( x ) não	

## APÊNDICE E – TCC5

FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS	
<b>Identificação</b>	
Código de identificação: TCC5	
Título: Políticas Públicas Indígenas: Território Etnoeducacional Rio negro	
Etnia: BARÉ	
Área de Formação: Licenciatura em Pegagogia	Ano da defesa: 2016
<b>Análise estrutural</b>	
Tipo de pesquisa: Trabalho bibliográfico	
Metodologia: Não identificado	
Objetivos da pesquisa: Estudo sobre políticas públicas indígenas e o atendimento à Lei 11.645/2008, que trata da inclusão, na educação escolar, do ensino da história e da cultura Indígena.	
Abordagem: Qualitativa	
Posicionamento na escrita: terceira pessoa	
Domínio da norma culta: ( x ) sim ( ) não	
Coleta de dados: documental e levantamento bibliográfico	
<b>Análise investigativa</b>	
1. Elementos da educação e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	( x ) sim ( ) não
3. Críticas ao conhecimento adquirido	( ) sim ( x ) não
4. Presença da valorização da história e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
5. Preocupação com a língua materna	( x ) sim ( ) não
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas	( x ) sim ( ) não
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde	( ) sim ( x ) não
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos	( x ) sim ( ) não
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)	( x ) sim ( ) não
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos	( x ) sim ( ) não
11. Oralidade	( x ) sim ( ) não
12. Relatos históricos	( x ) sim ( ) não

## APÊNDICE F – TCC6

<b>FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS</b>	
<b><i>Identificação</i></b>	
Código de Identificação: TCC6	
Título: Memórias formativas de um futuro professor Terena em Ciências e Biologia	
Etnia: TERENA	
Área de Formação: Licenciatura em Ciências Biológicas	Ano da defesa: 2016
<b><i>Análise estrutural</i></b>	
Tipo de pesquisa: Trabalho bibliográfico	
Metodologia: Não identificado	
Objetivos da pesquisa: Mostrar a importância do diálogo para a junção entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.	
Abordagem: Qualitativa	
Posicionamento na escrita: primeira pessoa	
Domínio da norma culta: ( ) sim ( x ) não	
Coleta de dados: levantamento bibliográfico	
<b><i>Análise investigativa</i></b>	
1. Elementos da educação e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	( x ) sim ( ) não
3. Críticas ao conhecimento adquirido	( ) sim ( x ) não
4. Presença da valorização da história e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
5. Preocupação com a língua materna	( x ) sim ( ) não
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas	( ) sim ( x ) não
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde	( x ) sim ( ) não
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos	( x ) sim ( ) não
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)	( x ) sim ( ) não
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos	( x ) sim ( ) não
11. Oralidade	( ) sim ( x ) não
12. Relatos históricos	( x ) sim ( ) não

## APÊNDICE G – TCC7

<b>FICHA DE LEITURA DE MONOGRAFIAS</b>	
<b><i>Identificação</i></b>	
Código de Identificação: TCC7	
Título: Xukuru do Ororubá: Identidade, Natureza e Educação	
Etnia: Xukuru do Ororubá	
Área de Formação: Licenciatura em Geografia	Ano da defesa: 2016
<b><i>Análise estrutural</i></b>	
Tipo de pesquisa: Trabalho bibliográfico	
Metodologia: Não identificado	
Objetivos da pesquisa: Analisar a população indígena Xukuru do Ororubá que habita o território de brejo da serra de Ororubá, semiárido do estado de Pernambuco.	
Abordagem: Qualitativa	
Posicionamento na escrita: terceira pessoa	
Domínio da norma culta: ( x ) sim ( ) não	
Coleta de dados: levantamento bibliográfico	
<b><i>Análise investigativa</i></b>	
1. Elementos da educação e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
2. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	( ) sim ( x ) não
3. Críticas ao conhecimento adquirido	( ) sim ( x ) não
4. Presença da valorização da história e cultura indígena	( x ) sim ( ) não
5. Preocupação com a língua materna	( ) sim ( x ) não
6. Referências geográficas pautadas nos conhecimentos indígenas	( ) sim ( x ) não
7. Tratamento de doenças e cuidados com a saúde	( ) sim ( x ) não
8. Contos de mitos, ritos, lendas de sua cultura, danças e jogos	( x ) sim ( ) não
9. Trajetória do início ao término da graduação (trajetória da vida)	( ) sim ( x ) não
10. Percepção e posicionamento frente aos estereótipos	( ) sim ( x ) não
11. Oralidade	( ) sim ( x ) não
12. Relatos históricos	( x ) sim ( ) não



