

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIRLENE MARIA DIAS DE OLIVEIRA**

**ESTUDANTES INDÍGENAS E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO  
ENSINO SUPERIOR**

**SÃO CARLOS - SP  
2019**

## **FALSA FOLHA DE ROSTO**

**SIRLENE MARIA DIAS DE OLIVEIRA**

**ESTUDANTES INDÍGENAS E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCAR), como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa – Educação Escolar: Teorias e Práticas

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS - SP  
2019**

Maria Dias de Oliveira, Sirlene

Estudantes Indígenas e os desafios pedagógicos no Ensino Superior /  
Sirlene Maria Dias de Oliveira. -- 2019.  
109 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São  
Carlos, São Carlos

Orientador: Claudia Raimundo Reyes

Banca examinadora: Adriano Batista Castorino, Thais Juliana Palomino  
Bibliografia

1. Ensino Superior. 2. Indígenas. 3. Desafios Pedagógicos. I. Orientador.  
II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sirlene Maria Dias de Oliveira, realizada em 10/12/2019:

---

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes  
UFSCar

---

Prof. Dr. Adriano Batista Castorino  
UFTO

---

Profa. Dra. Thais Juliana Palomino  
UFSCar

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, José Carlos de Jesus, *presente em minhas memórias*, e a minha mãe, Aparecida Ferreira Gomes, sempre serei grata.

Por me ensinar, desde sempre, que estudar era preciso. Por me mostrar que o aprender possibilita oportunidades.

Por me fazer entender que podemos aprender com toda e qualquer pessoa, seja em casa, na escola, com os mais velhos, ao ouvir as estórias e histórias, e pelos exemplos de virtudes.

E, enfim, por me fazer acreditar que a educação é um bem precioso, que infelizmente para os pobres como nós, é mais difícil, mas é possível sonhar e não ter vergonha do que somos.

Por me possibilitar voos altos, difíceis, por vezes demorado, mas com fé está sendo possível realizá-los.

## **EU AGRADEÇO**

A todos os estudantes indígenas que, bravamente, resistem aos diferentes desafios e realidades de injustiça e preconceito e que se fizeram presentes, de diversas maneiras, no percurso deste estudo. Sem eles seria impossível a conclusão desse estudo. Meu muito obrigada.

Ao meu esposo, Moacir Oliveira, pelo amor e carinho, principalmente pela compreensão da distância ao longo de 2018, com a certeza que o nosso amor nos fortalecia a cada dia. Meu eterno amor e gratidão, pois pertencemos um ao outro.

Aos filhos de meu ventre, Murilo Henrique, Isadora Oliveira e Guilherme Oliveira, e Francisco Salazar, por afeição, todos me incentivaram na realização deste estudo. Essa conquista não é só minha, é nossa.

Aos irmãos com os quais convivi, Amilton e Anilton pela amorosidade em toda uma vida, e aqueles dos quais não tive a oportunidade de conviver e abraçar, Maria e José Carlos, mas que fazem parte da nossa família, meu eterno amor.

A minha orientadora Claudia Reyes pelo carinho, atenção e paciência, que com muito respeito me amparou e me orientou sobre o projeto de pesquisa e a vida, demonstrando confiança no meu trabalho, ensinando que a vida é mais que uma dissertação. Sou eternamente grata.

As minhas amigas Dilsilene Ayres e Kátia Cristina que acreditaram em mim, me apresentaram o PPGE, me incentivaram a ir para tão longe de casa, e que acima de tudo enxergam a beleza na alma que não pensamos ter. Minha eterna gratidão.

A todos os meus amigos e amigas da UFT que me apoiaram nesta jornada, em especial a Ana Carla, Daniela Cardozo, Doracy Carvalho companheira nos debates, Elizabeth Salles, Greycianne Borges, Mel Mendes e Patrícia Nascimento, meu muito obrigada.

O meu amigo Adriano Castorino, pelos risos, pelas discussões sobre a vida e a temática, pelos elogios e pelo rigor desse processo que valeram a pena; pelo incentivo de continuar meus estudos em que muitas vezes pensei ser impossível, mas que me fez enxergar que o impossível é possível.

A Helena Quirino por compartilhar diferentes momentos de alegria em São Carlos e, principalmente, a pequena Júlia Aires pelas brincadeiras divertidas e alegres de criança que me ajudaram a acalantar a imensa saudade de meus filhos.

A Marcilene Lustosa que está sempre presente em minha vida e, na minha ausência, cuidou da minha família e da minha casa com muito amor e carinho, meu muito obrigada.

As novas amigadas que conquistei e que vivenciam comigo a experiência do Mestrado: Carla, Cassiana, Célia, Giseli e Nilmara, como também as/os doutorandas/os Beatriz (Bia), Helena, Luciane, Magnos, Maria José e Rodrigo. Muito obrigada pelos momentos vividos e por toda saudade que este tempo vai deixar...

A UFSCar pelas lindas árvores frondosas e floridas e os bambuzais que se foram; ao PPGE representado pelas ilustres professoras Adriana Marigo, Alessandra Arce, Claudia Reyes, Fabiana Marini, Jarina Fernandes e Marisa Bittar, mulheres sensíveis, inteligentes e poderosas, às quais agradeço pela oportunidade de aprender. Minha eterna gratidão.

Aos técnicos da Biblioteca que sempre foram muito atenciosos e gentis. Todas as vezes que precisei enfrentar o medo das rampas caminharam lado a lado comigo, literalmente de braços dados. E a Silvana Feliz, secretária do PPGE, também gentil e atenciosa. Muito obrigada a todos e todas.

A Universidade Federal do Tocantins pela licença concedida e pelo fornecimento das informações necessárias a este estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).



Um dia eles vieram de longe  
Em suas caravelas possantes  
E nos impressionaram  
Invadiram nossas terras,  
Construíram grandes cidades  
E nos expulsaram

Porém, eles não precisavam nos expulsar  
Da terra onde morávamos  
De onde nascemos  
Fazendo com que sofrêssemos  
E como bicho nos escondêssemos  
Nestes rincões do país

Pois quando aqui chegaram  
Eles já nos encontraram  
Espalhados nas matas  
A criar nossos filhos  
A pescar  
A caçar  
A cantar  
E a dançar

Entretanto, eles não precisavam nos expulsar  
Aqui vivíamos unidos  
Alegres e felizes  
Cultivando raízes  
Plantando para comer  
Lutando para viver  
Descobrimos remédios  
Para socorrer caboclo que adoecer

Também a matar ou a morrer  
Pra nossa tribo a gente defender.

Portanto, eles não precisavam  
Nos expulsar  
Da terra onde nascemos,  
Onde sempre vivemos

Estrofes da Poesia Canção do Índio (JOSÉ  
GUIMARÃES)

## RESUMO

As políticas de ações afirmativas, em vias de regras, são para atender as demandas de diferentes coletivos discriminados pela exclusão socioeconômica ocasionada no passado ou no presente. Essas ações visam extinguir discriminações de castas, de etnia, raciais, de religião e de gênero. No Brasil, em termos educacionais, tivemos avanços nos marcos legais ao implantar políticas de reserva de vagas para o ensino superior. Nesse contexto esta pesquisa insere-se no quadro da política de reserva de vagas instituída na Universidade Federal do Tocantins - UFT, adotada a partir de 2004, na qual visa promover a democratização do acesso aos povos indígenas. Como a UFT é multi campi escolhi como *locus* empírico da pesquisa, em específico o Câmpus de Palmas, e como interlocutores estudantes indígenas de diferentes etnias. O propósito geral deste estudo foi de identificar e analisar os desafios pedagógicos enfrentados pelos/as estudantes indígenas na universidade. Para o alcance desse intento geral, no primeiro momento, ancorando-se na pesquisa bibliográfica, de forma sucinta, da colonização brasileira, em especial período jesuítico, até os dias atuais. Realizou-se um resgate histórico sob a ótica educacional observando sobretudo sua dimensão social e política para compreender a necessidade dos povos indígenas de adentrar no ensino superior. Na pesquisa documental, analisou-se os Planos de Desenvolvimento Institucional - PDI, como fontes primárias e Atas institucionais, como fontes secundárias. Na pesquisa empírica, adotou-se como principal método as rodas de conversas abordando discussões com as seguintes temáticas: acesso, permanência e desempenho acadêmico. Por fim, a pesquisa demonstra, em conclusão, que as políticas de inclusão das minorias excluídas no sistema de ensino superior tiveram um avanço significativo. Na última década, oportunizou-se o acesso “aos diferentes” por meio da política de ação afirmativa, reserva de vagas, conhecida também como “cotas”. Contudo, ainda existem diversos desafios pedagógicos e econômicos a serem superados tanto dos estudantes indígenas quanto da universidade. Não basta a oferta de acesso com regras diferenciadas, é preciso adotar políticas de permanência, para além do mecanismo econômico, como as bolsas de estudo. Indica-se que priorize uma formação acadêmica com estratégias dissemelhantes a fim de superar os desafios pedagógicos; que os reconheçam e trabalhem suas diferenças, mas não os inferiorize, caso contrário estará reforçando a exclusão.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Reserva de Vagas. UFT. Indígenas. Desafios Pedagógicos.

## ABSTRACT

The Affirmative Action Policies in rules ways are to attend the demands of different collectives discriminated by social-economics exclusions occasioned in the past or the present. These actions aim to extinguish discriminations of caste, ethnic, racial, religious, gender. In Brazil, we made legal advances in educational terms by implementing higher education vacancy reserve policies. In this context, this research is part of the policies of reserving vacancies instituted at the Federal University of Tocantins, UFT, adopted since 2004, which aims to promote the democratization of access of indigenous people. I chose the empirical locus of research, specifically the Palmas Campus, and the interlocutors, indigenous students of different ethnics. The general purpose of this study was to identify and analyze the pedagogical challenges faced by indigenous students at the university. And to achieve this general intent, initially, this study was based on the bibliographic research, succinctly, from Brazilian colonization, more specific in the Jesuit period until the present, in which was necessary to make a historic rescue under the educational vision observing above all its social and political dimensions to a better comprehension the needs of these people to enter high education. In the documental research phase, the Institutional Development Plans, PDI, were analyzed as primary sources and the Institutional Minutes as secondary sources. On the empirical research, which adopted as the main method of data collection the strategies of wheel conversations approaching some access, permanency, academic performance themed discussions. In this way, it demonstrates, in conclusion, that the inclusion policies of minorities excluded from the high education system had a significative advance. Over the past decade, access to “the different” has been provided through the affirmative action policy, vacancy reserve, also known as “quotas”. However, the diverse pedagogic and economic challenges still exist to be overcome by the indigenous students as well the university, in the way that offering access with different rules is not enough, it is needed to adopt permanency policies beyond the economic mechanism, scholarship, that prioritize the academic formation with strategies dissimilar to overcome the pedagogic challenges, that recognize them and work their differences, but don't downgrade them, otherwise it will be reinforcing the exclusion.

**Keywords:** Higher Education. Vacancy Reserve. UFT. Indigenous. Pedagogic Challenges.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>FIGURA 01 – MAPA DO TOCANTINS.....</b>	<b>24</b>
<b>FIGURA 02 – CONJUNTO DE LÍNGUAS DO TRONCO MACRO JÊ.....</b>	<b>26</b>
<b>FIGURA 03 – CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PDI.....</b>	<b>64</b>

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

APEC – Apoio ao Estudo e à Carreira  
CAAF – Coordenação de Ações Afirmativas  
CEMIX – Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Wara  
CEPIR – Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial  
CF – Constituição Federal  
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho  
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação Superior  
COEST – Coordenação de Estágio e Assistência Estudantil  
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CONSUNI – Conselho Universitário  
CUBO – Cadastro Unificado de Bolsas e Auxílios  
ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas  
EUA – Estados Unidos da América  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GTI – Grupo de Trabalho Indígena  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NEAI – Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas  
NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAD – Processo Administrativo Disciplinar  
PAADE – Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade  
PDI – Plano Desenvolvimento Institucional  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PIMI – Programa Institucional de Monitoria Indígena  
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PROAD – Pró-Reitoria de Administração e Finanças  
PROEST – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SAADE – Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade  
SEPPE – Serviços de Psicológica e Pedagogia  
SIE – Sistema de Informações Educacionais  
SISU – Sistema de Seleção Unificado  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UnB – Universidade de Brasília  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNITINS – Universidade do Tocantins  
UAB – Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2 - O ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS A EDUCAÇÃO: DA COLÔNIA A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS .....</b>	<b>34</b>
2.1 Os JESUÍTAS E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	39
2.2 ENSINO SUPERIOR: UM BREVE OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE RESERVA DE VAGAS NO ÂMBITO NACIONAL.....	45
2.3 DE ONDE FALAMOS: O ACESSO DOS INDÍGENAS E A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UFT.....	52
<b>CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UFT E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>57</b>
3.1 O PRIMEIRO PDI: 2007 – 2011 .....	60
3.2 O SEGUNDO PDI: 2011 – 2015.....	66
3.3 O TERCEIRO PDI: 2016 – 2020 .....	69
<b>CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UFT – ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....</b>	<b>72</b>
4.1 OS ENUNCIADOS NA FASE EMPÍRICA DA PESQUISA: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA VISÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....	84
SEGUNDO PDI .....	85
4.2 REGISTRO DAS FALAS DOS ESTUDANTES NAS REUNIÕES DA CAAF NO GTI E NOS SEMINÁRIOS INDÍGENAS EM PORTO NACIONAL .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO A – ATA DA 4ª REUNIÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFT .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO B - ATA DA X REUNIÃO DA COMISSÃO ESPECIAL PARA A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA UFT.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

É desafiador registrar o pensamento por meio das palavras, pois, “pensar com as palavras” nem sempre é ensinado no seio familiar ou, até mesmo, na escola pública. Na minha época de moral e cívica copiar e decorar era o essencial; assim minha vida escolar foi moldada.

Educação escolar de “copiar e decorar” não aceita perguntas, pois as respostas já veem prontas. E, aquele que pergunta, é considerado subversivo - mamãe sempre dizia para que eu ficasse calada e que não participasse de movimentos, porque nesse país pretos e pobres são os primeiros à irem para cadeia - o que prevalece é a alienação. Ao estudante exercia a função de mero instrumento.

Tive uma vida cheia de dificuldades, principalmente materiais, muitos sonhos foram ceifados pela dureza do mundo, mas apesar disso e já de *idade madura* alguns ainda brotaram, dentre eles, ter um diploma de nível superior.

Início o Curso de Pedagogia, classificada por meio do último vestibular da Universidade do Tocantins - UNITINS e conclui-o como Universidade Federal do Tocantins - UFT. A época o Curso de Pedagogia era ofertado no turno vespertino. Mãe de três filhos pequenos e chegar no horário de início das aulas era um dos desafios.

Para nós, mulheres, estudar nem sempre é tarefa fácil, porque as “coisas” do lar sempre estão sob nossa responsabilidade. É raro essas tarefas serem compartilhadas com outros membros da casa. E, para além desses desafios pessoais, enfrentei, também, desafios no campo pedagógico. O curso exigia habilidades básicas não desenvolvidas/estimuladas na Educação básica. Aportei na Educação superior quinze anos após concluir o Ensino Médio e oriunda de uma educação escolar na qual não tive experiência de vez e voz. Portanto, apresentação oral de trabalhos, escritas de textos com fundamentação crítica e aproximação com os professores apresentavam-se como dilemas angustiantes.

Mas, o diferencial da formação adquirida/vivenciado na Universidade despertou em mim um desejo de lá continuar. Antes de concluir o Curso fiz o primeiro concurso para servidores e fui classificada. Alguns anos após a conclusão, tomei posse no concurso, e retornei à universidade como servidora efetiva no cargo de Pedagogia. Tenho um carinho muito especial por essa instituição na qual me formei e hoje posso, de certa forma, retribuir a ela o que os mestres me ensinaram.



Resultado das minhas atribuições na universidade encontrei-me com o tema desafios pedagógicos, no âmbito da realidade de estudantes indígenas, no ensino superior. Nessa pesquisa tomo-o como objeto deste estudo. Embora se apresente a mim como bastante complexo e desafiador, é minha paixão. Complexo porque falar de desafios vivenciados por pessoas com perspectivas de vida, de mundo e de uma cosmologia particular própria requer que eu me distancie da minha visão de mundo e que esteja aberta a olhar o outro desvinculada dos meus dogmas. Em outras palavras, para cada povo, etnia, os desafios são diferentes. Para mim esse tema é apaixonante. O interesse ocorreu desde que comecei a realizar o acompanhamento pedagógico e orientações a um estudante indígena do Curso de Engenharia Ambiental. Busquei construir um encontro sempre baseada em *ser mais*<sup>1</sup>, uma relação pautada na amorosidade, regida pelo diálogo e numa empatia recíproca.

A demanda desse estudante chegou ao setor no qual estou lotada por meio de um professor. O setor realiza atividades pedagógicas e psicológicas voltadas para os estudantes dos cursos de graduação no Câmpus de Palmas. Escutei atenta a demanda apresentada pelo professor. O estudante já deveria ter formado há dois anos e meio. Ou seja, havia ultrapassado cinco semestres do tempo de integralização do curso. O professor solicitava que o setor fizesse algo para ajudar. Expliquei para o professor que era preciso sensibilizar o estudante a procurar o setor.

O setor tinha como princípio que os estudantes viessem ao espaço e preenchessem uma ficha com suas respectivas demandas e, após, fazia um agendamento para a triagem e, em seguida, dava prosseguimento ao atendimento de acordo com a demanda identificada para os serviços oferecidos por cada área de frente de trabalho: Pedagogia ou Psicologia.

No setor não havia um atendimento, em específico, para esse público. Em tese, qualquer estudante de graduação poderia procurar o setor para ser atendido pelas profissionais que lá atuam. O trabalho que realizo nesse setor me proporciona experiências e aproximações com os estudantes indígenas em diferentes contextos. Estar aberta ao diálogo possibilitou que eles me ensinassem a entendê-los.

Quanto ao caso do estudante, como passados alguns dias ele não compareceu ao setor. Conversei com as colegas e me propus ir ao encontro do estudante, contrariando a regra estabelecida. Este caso me sensibilizou, apesar de sermos de realidades muito distintas havia aproximações e eu me vi no lugar dele. Ele é de origem do povo Xerente<sup>2</sup>, é

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (2011) como vocação ontológica do ser humano, isto é, significa desenvolver a amorosidade enquanto prática educacional.

<sup>2</sup> O povo Xerente se autodenomina Akwê, que significa “gente importante”.

bilíngue, português e língua Jê, é de poucas palavras, atencioso, inteligente e com uma vontade imensa de aprender.

O ingresso dos indígenas nos diferentes espaços da universidade, bem como na cidade, torna-se desafiador para muitos deles, principalmente para aqueles que saem diretamente de suas aldeias e veem para a cidade grande, e precisam aprender outras formas de viver, vivenciar e se relacionar com outros sujeitos. Essas novas relações provocam novas aprendizagens, mas também muitas frustrações.

Quando iniciei esse trabalho com o estudante indígena não tinha nem conhecimento e nem experiência de atuação com esses sujeitos, portanto foi desafiador, porém proporcionou novas oportunidades de aprendizagem. Dialoguei com a gestão e com diversos professores de diferentes colegiados, no sentido de juntos colaborarmos com o progresso desse estudante. Todos os professores foram receptivos e, juntos, traçamos estratégias para que o estudante pudesse concluir o seu curso. Um trabalho como esse não se realiza sozinha, contamos com a colaboração de outros profissionais, de técnicos, dos docentes e da gestão, uma vez que as demandas exigem complexas estratégias.

Foram cinco semestres juntos, caminhando de mãos dadas. Apesar do cansaço perceptível e muitas vezes relatado pelo estudante em nossos encontros pedagógicos, a determinação e esperança encantadoras resultaram na conclusão do curso, mesmo que tivesse passado uma década na graduação. Na cerimônia de Colação de grau, eu e alguns professores tivemos a honra de estarmos presentes e o aplaudimos de pé. Foi emocionante, inesquecível.

Ao longo desse processo de orientações pedagógicas com o estudante constatei que os docentes desconheciam a realidade dele: em alguns momentos dependia de favores de amigos de um local para dormir, às vezes, no chão sobre um lençol, passou fome, preconceito por ser índio. A bolsa permanência não supre as necessidades mínimas do ponto de vista econômico, ademais ele mantinha, na aldeia, a família, esposa e filhos.

Na relação docente e discente o diálogo é necessário. É certo que são muitos estudantes em cada sala de aula e que para o professor é árdua a tarefa da docência, mas é preciso olhar algumas peculiaridades e refletir sobre a realidade, por quanto mais houver o diálogo mais se conhece o desconhecido. É preciso romper preconceitos, banir ideias

preconcebidas, desconstruir fundamentos equivocados, paradigmas negativos que muitas pessoas têm sobre os indígenas (FREIRE, 2000)<sup>3</sup>.

Pouco tempo depois me aproximei de uma estudante da etnia Javaé, novamente, outra iniciativa, fiz orientações de estudos, de trabalho de conclusão de curso, além de bons diálogos sobre o enfrentamento das diversidades vivenciadas na universidade. Também contamos com a colaboração de um colega técnico administrativo com formação na área da bioquímica que ajudou a estudante nos conteúdos básicos e específicos da disciplina. A estudante tinha várias reprovações, com esse feito conseguiu ser aprovada na disciplina no mesmo semestre e concluiu a graduação tão esperada.

A universidade é compreendida como um espaço de socialização e de produção do conhecimento científico, como também é um lugar de prestígio e empoderamento, por parte de uma parcela da sociedade, a elite. Contudo, tem-se tornado paulatinamente um lugar dos diferentes coletivos que se dá por meio do acesso implementado a partir de políticas públicas e de ações afirmativas.

Os estudos qualitativos mostram que as desigualdades que tiveram seu processo de construção iniciadas na “colonização” do país se reproduzem até hoje, por isso as políticas de ações afirmativas no ensino superior, também denominadas por alguns estudiosos como lei de reserva de vagas e/ou cotas<sup>4</sup>, buscam corrigir as dissimilaridades causadas no passado, adotando medidas de igualdade de oportunidades para grupos historicamente excluídos, na qual oportuniza um tratamento diferenciado.

A trajetória de lutas dos diferentes coletivos excluídos existe em diversos países nos quais adotaram políticas de caráter afirmativo no sentido de conceber medidas de igualdade de oportunidades. E essas medidas pressupõem uma tratativa diferenciada como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

O acesso à universidade tem se tornado relevante para muitos grupos, dentre eles, os indígenas, e a oportunidade de fazer um Curso de nível superior possibilita uma melhor qualificação para que estes contribuam com novos projetos para suas comunidades.

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre essas ideias equivocadas leia o texto de: FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), Manaus**, n. 1, p. 17-33, 2000.

<sup>4</sup> Políticas de Ações Afirmativas nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, em que as demandas estão associadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, deficientes, dentre outros, que podem ser aplicadas na forma de modalidades de cotas, reserva de vagas ou bônus. As vagas oferecidas pelas cotas são obrigatórias determinadas por lei a exemplo da Lei Federal n.12.711/12, enquanto que as vagas oferecidas na modalidade de reserva de vagas ou bônus na nota, são vagas que cada universidade aprova por meio de resoluções próprias em seus Conselhos Universitários, Consepe - Consuni. Este trabalho apresenta reflexões sobre a reserva de vagas na UFT.

Contudo, o caminhar nessa trilha do conhecimento até o alcance da diplomação é árduo e em sua grande maioria, perversa.

Percebe-se que as fragilidades da permanência se perpetuam desde a implantação das reservas de vagas/cotas, e em diferentes universidades, e que estas possuem uma envergadura desumana, hostil e contraditória, tendo em vista que pesquisas quantitativas comprovaram as desigualdades, ao longo da história. Isso é consenso entre quem discute as ações afirmativas, como Brandão (2005), Piovesan (2005), Carvalho (2010) e Castorino (2011). Isso é fato. É verdade científica.

As ações afirmativas têm fundamentos científicos e são reguladas no sentido de corrigir essas desigualdades. Contudo, a realidade objetiva, resultante da implementação das ações afirmativas em diferentes universidades deixa claro que o ambiente universitário é organizado sob padrões e costumes diferentes das origens, das culturas e dos saberes dos indígenas que são fortemente oprimidos por uma cultura europeia.

Assim, o acesso e a permanência desses sujeitos, as experiências, trajetórias de vida e as vivências nos diferentes espaços da universidade torna-se estímulo de investigação, inspiração e problematização deste estudo, em especial, aborda os desafios pedagógicos dos estudantes indígenas.

Os desafios pedagógicos se aproximam do acesso e permanência como possibilidade investigativa nesta dissertação, assim o ponto de partida inicia-se com o problema da pesquisa: implantado a política de reserva de vagas na UFT para os/as estudantes indígenas, quais seriam os desafios pedagógicos enfrentados por estes estudantes para a conclusão, com êxito, de seus respectivos cursos?

Destaca-se que o aspecto etnográfico desenvolvido a partir do meu trabalho ontológico, como pedagoga, envolvida pelas questões inerentes aos estudantes indígenas me motivou adentrar no campo científico. A partir do problema de pesquisa elaborado intento alcançar o seguinte objetivo geral: Identificar e analisar os desafios pedagógicos enfrentados pelos (as) estudantes indígenas na universidade.

Para alcançá-lo, formulei os objetivos específicos propondo:

- realizar uma pesquisa bibliográfica acerca da política de reserva de vagas no ensino superior, a partir da experiência da UFT;
- conhecer a fundamentação teórica que subjaz a política de reserva de vagas para os indígenas da UFT, desde sua implantação, com destaque aos aspectos pedagógicos nos documentos institucionais, em específico, os Planos de Desenvolvimento Institucional;

- identificar as características étnicas culturais dos diferentes povos indígenas presentes na UFT, Câmpus<sup>5</sup> de Palmas, e;
- compreender, por meio da visão dos estudantes indígenas, os desafios pedagógicos, indicando, a partir desses desafios, o que favorece/contribui e o que desfavorece/dificulta a conclusão dos seus respectivos cursos na universidade.

Realizado a pesquisa apresento, nesse relatório monográfico, seus resultados em acordo com os objetivos específicos descritos acima e organizados do seguinte modo: no primeiro capítulo apresento como desenvolvi a pesquisa utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

No segundo capítulo, resultado da revisão bibliográfica, apresento um percurso histórico da história do Brasil com ênfase na educação escolar indígena. Evidencio que essa educação atuou nas perspectivas de assimilação e integração pautada no ensino de leitura, escrita em português e entrelaçada a evangelização. Apresento, também, que as medidas foram instituídas com a prática da trilogia aldeamento-catequese-educação, sob a responsabilidade dos jesuítas.

No capítulo terceiro apresento a compreensão apreendida acerca da fundamentação teórica que subjaz a política de reserva de vagas da UFT. Para alcançar esse intento realizei uma análise de documentos institucionais, quais sejam: o PDI e duas Atas que registraram reuniões institucionais nas quais a política foi objeto central de discussão.

Por fim, no quarto capítulo, evidencio o cerne da questão dos desafios pedagógicos a partir dos enunciados de diferentes estudantes indígenas. Apreendo que, conhecido a perspectiva dos estudantes indígenas, evidencia-se que a universidade precisa olhar para as peculiaridades desses estudantes e não os tratar de forma universal, embora os documentos legais reconheçam as especificidades desses sujeitos.

Em conclusão demonstro que a universidade atende uma demanda de inclusão, contudo sem uma prioridade efetiva. Face aos desafios pedagógicos elencados pelos estudantes indígenas na UFT evidencia-se as lacunas de uma política que os atendam para uma permanência progressiva, isto é, que garanta a conclusão de sua graduação, no menor tempo possível.

---

<sup>5</sup> Neste estudo optei em adotar a escrita da palavra câmpus em consonância às orientações da UFT de acordo com o seu guia de redação que adotou como padrão a versão aportuguesada da palavra de origem latina para designar a área onde estão localizados os prédios da Universidade em cada um de seus municípios-sede. Deste modo, utilizo a grafia câmpus, com acento circunflexo, tanto para o singular quanto para a forma plural, e não campus/campi. UFT. *Guia de Redação e Formatação de Comunicações Oficiais no Âmbito da UFT*. 2ª ed., 2016. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/jdaJqNFS42GSm-snKI85w> Acesso: 20 fev.2019.

## Capítulo 1 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS DA PESQUISA

Os caminhos percorridos para a elaboração do projeto de pesquisa, a realização da pesquisa em si e a análise dos resultados construídos apresentam relevância à medida que proporcionaram a compreensão de uma dada realidade. Para alcançar tal intento contou com pistas e indícios que confluíram para a constituição desta produção, uma vez que uma dada realidade está repleta de pequenos detalhes que nos permitem vê-los numa profundidade, assim afirmava Ginzburg no Paradigma Indiciário, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas-sinais, indícios-que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p.177)<sup>6</sup>.

Os elementos e pistas que possuíam registros precisaram de leituras com olhares detalhados e, em seguida, reinterpretados, para clarear uma dada realidade. Considere-se, pois que parte deste caminho já havia sido percorrida originalmente pela pesquisadora enquanto estudante do curso de Pedagogia, (1/2001-2/2006)<sup>7</sup> e também no seu fazer ontológico, enquanto Pedagoga, servidora da UFT desde 2009.

Foi no meu fazer ontológico que me aproximei dos estudantes indígenas de diferentes etnias. Até então nunca estivera tão próxima de um ser indígena, e esta aproximação e seus resultados foram os motivadores da proposição e realização deste estudo.

Realizar uma pesquisa científica requer um rigor metodológico como primordial, devo seguir esse rigor; mas também quero deixar o texto um pouco mais leve e menos denso no sentido de adotar um discurso escrito mais dialógico. Segundo M. Bakhtin (2006, p.149) a fala, aqui representada pela escrita, não é uma enunciação monologa individual e isolada, é mais uma interação entre os interlocutores, outras enunciações.

Para começar, descrevo que procurei organizar este trabalho de acordo com as diversas etapas e fases da pesquisa, desta forma o/a leitor/a percebe o método e os instrumentos utilizados no desenvolvimento de cada capítulo. Elegi como *locus* da pesquisa a UFT, especificamente o Câmpus de Palmas, com o recorte temporal de 2004 a 2016.

---

<sup>6</sup> GINZBURG, C. S.: raízes de um paradigma indiciário. In \_\_\_\_\_. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 177.

<sup>7</sup> A organização curricular do Curso de Pedagogia da UFT está estruturada para um período de 08 semestre, 04 anos, contudo, as turmas que estavam no período de federalização (Unitins-UFT) vivenciaram diversas transformações de estrutura curricular. Outro fator que contribuiu significativamente para o atraso de conclusão do curso foi a greve dos servidores em 2005.

Como sou egressa desta Universidade e servidora, lotada no Câmpus de Palmas, me sinto à vontade para escrever sobre o *locus* da pesquisa, e, porque também tenho uma aproximação com as pessoas participantes da pesquisa, estudantes indígenas, por outras vivências em diferentes contextos dentro do meu campo de atuação, como já apresentado no texto da Introdução desse relatório de pesquisa.

Quanto ao recorte temporal, delimito o período inicial, 2004, por ser o ano que foi aprovada a resolução da política de reserva de vagas, com os primeiros documentos institucionais da universidade que foi objeto de análise: o PDI e o período final, 2016, por ser o ano de vigência do terceiro e atual PDI da UFT.

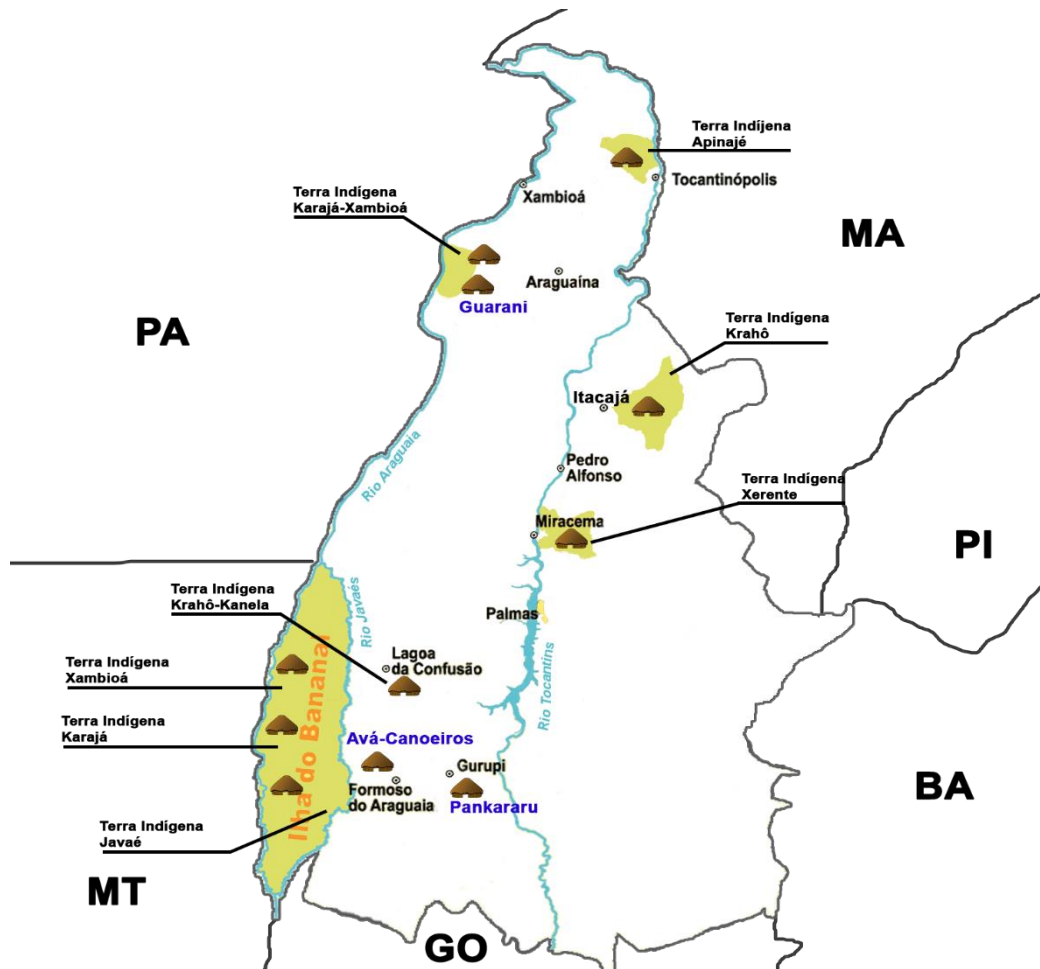
A UFT recebe estudantes indígenas de diferentes regiões da nação brasileira o que colabora para uma grandiosa diversidade cultural, por isso não delimito os enunciados a um grupo étnico específico. No Brasil, a distribuição de Povos Indígenas tem uma espacialização que perpassa os Povos do Litoral, os Povos do Sertão ou Brasil Central e os Povos Amazônicos, que também perpassam os povos do Brasil Central. A esse respeito, apresento o link do Mapa dos Povos Indígenas feito pelo Instituto Sócio Ambiental – ISA (<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>). Como se trata de um mapa animado não seria possível fazer uma versão para inserir no texto.

O estado do Tocantins, possui dez etnias indígenas<sup>8</sup> que são: Avá Canoeiros, Apinajé (Apinayé<sup>9</sup>), Guarani (Mbya), Javaé (Iny), Karajá (Iny), Krahô, Krahô-Kanela, Pankararu, Xambioá (Iny) e Xerente (Akwê). Esses povos estão localizados nas terras indígenas oficialmente demarcadas em diferentes regiões tocantinenses, suas terras estão subdivididas em comunidades habitualmente conhecidas como aldeias.

---

<sup>8</sup>As informações sobre esses povos foram coletadas nos sites disponíveis em: < <http://www.funai.gov.br>>; <<https://pib.socioambiental.org>> Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>9</sup> Os nomes indígenas entre parênteses são as grafias das autonominações representativas de uma coletividade única. Informações disponíveis em: < [https://pib.socioambiental.org/pt/Quem\\_s%C3%A3o](https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o)> Acesso em 10 out. 2019.



**Figura 01 – Mapa do Tocantins, sem escala cartográfica, com a identificação das terras indígenas, adaptado pela pesquisadora.**

Os povos indígenas denominados Avá-Canoeiro, também são conhecidos de “Cara-Preta” e falam a língua da família Tupi-Guarani, do tronco Tupi. Existem diferenças dialetais entre os grupos da região do rio Araguaia e do rio Tocantins. No estado do Tocantins eles estão localizados no Posto Indígena Canoanã, no interior da Terra Indígena Parque do Araguaia, às margens do rio Javaé, na Ilha do Bananal, sudoeste do estado.

Os povos denominados Apinajé estão em grande parte das terras nas proximidades do município de Tocantinópolis, mas também alcançam os municípios de Itaguatins, Maurilândia, todas no Norte do estado do Tocantins que compreendem a confluência dos rios Araguaia e Tocantins.

O povo indígena Guarani se identifica como *Mbya* que significa, em sua língua, ‘iguais’, e encontra-se disperso em várias regiões do país, no Tocantins existe um grupo de familiares nas terras indígenas do povo Karajá-Xambioá, no município de Santa Fé do Araguaia.



As etnias Javaé, Karajá, e Xambioá formam os povos indígenas *Iny* e suas terras, no Tocantins, estão localizadas no município de Lagoa da Confusão, Formoso do Araguaia e Pium, na Ilha do Bananal. Suas aldeias localizam-se próximas aos rios Araguaia e Javaé.

Os povos indígenas Krahô se identificam como *Mehim* e são de origem do sul do Maranhão, mas migraram para o Tocantins porque tiveram suas terras afrontadas por fazendeiros, atualmente têm suas terras Kraolândia situada nos municípios de Goiatins e Itacajá entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequenos, afluentes da margem direita do Tocantins.

Os povos indígenas Krahô-Kanela têm ascendência de indígenas das etnias Krahô e Kanela. Segundo Mauro (2011, p.61)<sup>10</sup> essas etnias fazem parte do conjunto de povos Timbira, composto também por outras etnias, como os Krikati, os Parkatejê, os Apinajé, os Krepumkatejye, os Kreye e os Gavião Pyrkopcatejyi, e de acordo com esse autor, esse povo passou por inúmeras dificuldades no processo de territorialização das suas terras e depois de muitas lutas conseguiram firmar-se na Ilha do Bananal, próxima ao município de Lagoa da Confusão, cercada pelos rios Araguaia e Javaé.

O povo indígena Pankarau são de origens do Nordeste, Pernambuco, às margens do rio São Francisco, e em decorrência dos conflitos fundiários vários indígenas foram se espalhando pelo país; no Tocantins localizam-se nos municípios de Figueirópolis e Gurupi.

Os povos indígenas Xerente, que na sua língua se autodenominam Akwẽ, que quer dizer “gente importante”, vivem em suas terras no município de Tocantínia, algumas aldeias são próximas ao rio Tocantins, suas terras ficam a 70 km da capital, Palmas.

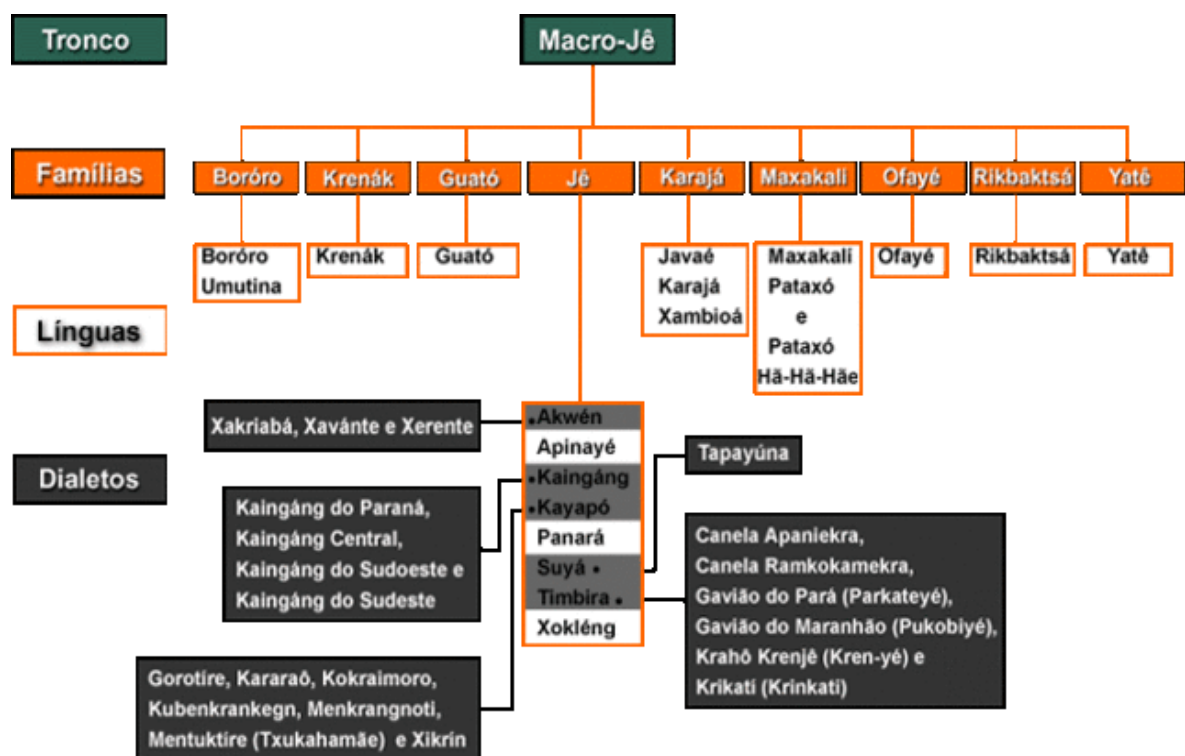
A grande maioria dos estudantes indígenas são bilíngues, portanto o português é a sua segunda língua. As implicações dos processos nos quais ocorrem a aquisição da língua mãe e o aprendizado de uma segunda língua desdobram-se em óbices naturais na interação dos estudantes com os demais, colegas e professores e, conseqüentemente, o conhecimento ou não dos professores desses processos influem diretamente na relação pedagógica. Além disso, a presença da língua materna no itinerário escolar dos estudantes indígenas reforça e reafirma o lugar da língua mãe na apreensão do mundo, da realidade. Isso porque, mesmo falando com alguma fluência a segunda língua, no caso a língua portuguesa, a maior parte destes estudantes, ainda precisa do repertório da língua materna para a efetiva compreensão dos sentidos que acessam.

---

<sup>10</sup> MAURO, V. F.. **A trajetória dos índios Krahô-Kanela:** etnicidade, territorialização e reconhecimento de direitos territoriais. 2011. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Dourados, MS.

Abaixo demonstro um pequeno quadro das línguas dos Povos Indígenas do Tocantins, situados no Tronco Macro-Jê. Como na UFT há também estudantes vindos de outros estados, notadamente do Nordeste brasileiro, vou me ater, nesse momento apenas a esse quadro. E, também, porque para a maior parte dos Povos Indígenas do Nordeste a língua mãe não possui preponderância de língua materna, a língua portuguesa é a única língua falada.

Há povos indígenas que não têm seus territórios no estado do Tocantins, mas que estudam na UFT, por exemplo, Atikum e Pankará.



**Figura 02 – Conjunto de línguas do tronco Macro Jê.** Quadro adaptado do Instituto Sócio Ambiental – ISA. <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

Os estudantes indígenas oriundos do estado do Tocantins por serem, na sua grande maioria bilíngues, nos diferentes espaços não formais da UFT geralmente se comunicam entre eles nas línguas maternas. Já os estudantes indígenas dos povos Atikum e Pankará, que são da região Nordeste, são falantes apenas do português. Ademais, a maioria desses estudantes vindos do Nordeste são de pele e cabelos claros, alguns com olhos verdes ou azuis. Essas características fenotípicas causam estranhamento entre diferentes estudantes, indígenas e não indígenas, resultando, inclusive, em casos de denúncias na Ouvidoria da UFT.

Na tese de Caroline Farias Mendonça Leal (2013)<sup>11</sup> há a explicitação da violência que acompanha a vida do Povo Atikum e Pankará. São tantos os exemplos de violação e atos de perseguição que a vida destes estudantes é um atestado de resistência. Também por isso, a pele clara de alguns, pode denunciar um passado de violência praticada por pessoas brancas contra as mulheres indígenas. Ainda hoje, a Serra de Umã, do Povo Atikum, ou a Serra de Arapuá, do Povo Pankará, são territórios sitiados pelos não indígenas.

Quanto a ausência das características linguísticas, Bruna Franchetto<sup>12</sup>, linguista do Museu Nacional/ UFRJ, estudiosa sobre o assunto, afirma que vários povos indígenas já não falam mais as suas línguas nativas, sobretudo se pensarmos naqueles que sofreram o primeiro e mais violento impacto da conquista e da colonização. Este impacto, no que concerne a precária sobrevivência das línguas nativas, ainda está presente e atuante, apesar do crescimento demográfico.

A presença dos/as estudantes indígenas na UFT traz o seguinte recorte: a) línguas maternas cujo tronco difere muito das línguas europeias; b) estudantes indígenas falantes apenas de língua portuguesa; c) um quadro sócio – econômico de pobreza em todos os casos.

Na busca de compreender os desafios pedagógicos porque passam os/as estudantes indígenas na UFT, objetivo central deste trabalho, como um todo foi preciso situá-lo em partes. Todavia, dada a complexidade desse objetivo tornou-se relevante dialogar com os textos para construir um novo discurso, é o que Bakhtin (2006) chama de um processo comunicativo dialógico, porque enquanto pessoa nesse percurso me apoio em outros discursos, dialogando com outras pessoas e nesse processo dialógico que se dá a produção do saber.

Para chegar a um determinado lugar é preciso saber por onde andar. E, no intento de dar respostas à questão norteadora da pesquisa, fez-se necessário buscar compreender como ocorreram as transformações sociais que os sujeitos históricos, no caso os povos indígenas, sofreram ao longo da história. Elegi, para essa compreensão, partir da apreensão dos condicionantes históricos; bem como as contradições produzidas na própria história.

---

<sup>11</sup> MENDONÇA, C. F. L. **Insurgência política e desobediência epistêmica:** movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia) - Ciências Sociais Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12098/1/TESE%20Caroline%20Farias%20Leal%20Mendon%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>12</sup> FRANCHETTO, B. **O trabalho dos linguistas.** 2019. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Por isso, meus questionamentos me levaram a trilhar três caminhos metodológicos, quais sejam: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo. Ao adentrar pelos caminhos da pesquisa científica meu interesse é uma reflexão sobre os conceitos constituídos ao longo da vida, ora firmando, concebendo, ora negando, reconstruindo. E no intuito de aprofundar os conceitos científicos e desmistificar e/ou reafirmar os já existentes.

Para isso, os aportes da análise dessas fontes, a investigação adotou-se a pesquisa bibliográfica em periódicos, teses, dissertações e livros que versam sobre o tema em questão, com destaque aos conceitos de povos indígenas/povos originários, política de reserva de vagas /cotas, educação superior e permanência.

O ponto de partida não é a pesquisa de um documento, mas a elaboração de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, visto que o documento escrito contém pistas e vestígios que podem ser lidos e interpretados.

A leitura detalhada, minuciosa, das informações contidas na documentação se constitui em procedimento indispensável no processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Desta forma, o ponto de partida inicia-se com o problema da pesquisa elaborado, qual seja: implantado a política de reserva de vagas na UFT para os/as estudantes indígenas, quais seriam os desafios pedagógicos enfrentados por estes estudantes para a conclusão, com êxito, de seus respectivos Cursos de graduação?

Elaborado o problema da pesquisa outras questões foram elaboradas como suporte para nortear o alcance dos objetivos específicos do estudo, a saber: a) saber quais seriam as bases sobre as quais a UFT fundamenta a política de reserva de vagas e b) como os estudantes indígenas percebem-se dentro da universidade.

Destaca-se que o aspecto etnográfico desenvolvido a partir do meu trabalho ontológico como pedagoga envolvida pelas questões inerentes aos/as estudantes indígenas, elaborei as seguintes hipóteses: a) a política de reserva de vagas se assenta unicamente em razões políticas negligenciando as necessidades de uma mudança de itinerários curriculares e pedagógicos para receber os/as estudantes indígenas; b) a fala dos/as estudantes sobre a vivência e estada na UFT evidencia as contradições da política ancorada apenas no ingresso.

A problemática na qual insere-se as questões investigativas e as hipóteses elaboradas nos direcionaram ao objetivo geral: identificar e analisar os desafios pedagógicos enfrentados pelos estudantes indígenas na UFT.

Em vista do alcance do objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: primeiro foi conhecer qual a fundamentação teórica sobre a política de reserva de vagas para os indígenas a partir da experiência da UFT.

Para o alcance desse intento realizei uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa remete o pesquisador a diferentes fontes científicas como livros, periódicos e artigos científicos, em outras palavras, ir direto às fontes que versam sobre o tema em estudo. De acordo com Gil (2008, p.51) esse tipo de pesquisa é “indispensável nos estudos históricos”, desta forma voltou-se um olhar para a parte histórica no que tange o período colonial, com foco no processo educacional. Após o enfoque da parte histórica (a partir disso) adentrou-se o estudo para a política de reserva de vagas no ensino superior a partir da experiência da UFT.

Ao desenvolver a pesquisa bibliográfica tomei como referência autores tais como: Aranha (2006) cujo foco os povos originários. Em específico discute os seguintes temas: educação, reforma e contrarreforma, catequese e início da colonização.

Em Brandão (2005), a leitura compreendeu-se que a discussão sobre as cotas possui caráter amplo. O autor argumenta que as cotas étnico-raciais de caráter econômico são favoráveis devido as diferenças históricas no nosso país, contudo já reafirmava que em se tratando de cotas para o ensino superior isso deveria ter amplos debates para que a sociedade não transferisse para as universidades o ônus dos problemas da educação básica.

Freire, (2004) argumenta que a implantação da escola para os povos indígenas fez parte do processo colonizador e civilizatório muito avassalador e que por meio dela os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas.

Em Luciano Baniwa (2006), apreendi reflexões sobre a educação, diversidade cultural e políticas públicas. O autor afirma que a escola presta-se a ser local para consolidação e disseminação da homogeneidade cultural europeia e que as universidades sempre tiveram as portas fechadas aos povos colonizados em razão da cultura europeia.

E, finalmente, Melatti (1993) contribuiu apresentando os indígenas de forma humana, não homogênea, sem os estereótipos dos padrões etnocêntricos. Importante destacar o conceito de índio, posto que não existe uma única identidade ou visão, mas sim

identidades e visões. No entanto, ao longo da história, a visão do índio foi configurada de forma equivocada, estereotipada, genérica; ora de guerreiro, ora romancista e ingênuo.

Cada Povo Indígena possui suas identidades próprias, seu modo de ser e de ver o mundo entre si e entre os outros. Para isso o autor cita critérios culturais, legais, raciais, desenvolvimento econômico e identificação étnica para sondar tal conceito. Baseando-se em mapas e pesquisas de outros intelectuais, a exemplo de Darci Ribeiro (1957), Melatti realiza um estudo das línguas indígenas descrevendo seus troncos e famílias linguísticas, o que favorece valiosas referências para estudos etnológicos.

Pesquisadores/as da política de reserva de vagas sobre a UFT afirmaram, primeiro em Carvalho (2010), que reconhece a iniciativa da UFT sob o ponto de vista do acesso, afirmando que a inclusão dessas minorias requer a melhoria da política no que tange à permanência. O segundo, Castorino (2011) afirma que a universidade necessita modificar seus pilares visto que o modelo de ensino tem se demonstrado decadente e é fruto de uma ideologia cientificista, reafirmando que os programas de permanência para os estudantes indígenas são preteridos na UFT.

Na etapa da pesquisa documental, em consonância com o segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja: conhecer a fundamentação teórica que subjaz a política de reserva de vagas para os indígenas da UFT desde sua implantação, em 2004, com destaque para os aspectos pedagógicos situados nos PDI's (2007-2011), (2011-2015) e (2016-2020), interpretado como fontes primárias e a Ata de aprovação da política de reserva de vagas bem como algumas Atas da Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial - CEPİR como fontes secundárias.

Este procedimento metodológico de pesquisa se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, percepção e análise de diversos documentos. Com base em Gil (2008, p.51) o que diferencia a pesquisa documental da bibliográfica é a natureza das fontes, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

De acordo com o aludido autor as fontes primárias são as que não receberam análise e que têm uma relação direta com o fato a ser pesquisado, e as secundárias, que são dados que já foram trabalhados por outras pesquisas.

E para auxiliar nas inferências documentais dos discursos exteriores materializados nesses documentos, que são de natureza social, ideológica, e que está dentro de um contexto social, conta-se com o aporte teórico em M. Bakthin (2006, p.151), que afirma, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da

palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”. O trabalho realizado nessa etapa resultou no texto do segundo capítulo.

Para o alcance do terceiro objetivo, qual seja: compreender por meio da visão dos estudantes indígenas os desafios pedagógicos, indicando, a partir desses desafios, o que contribuí e o que dificulta sua permanência na UFT, realizei um trabalho de campo. Esse se consistiu na realização de uma roda de conversas com estudantes indígenas, como técnica na coleta dos dados. Esse procedimento, roda de conversa, foi fundante na apreensão e compreensão dos elementos subjetivos dos estudantes envolvidos na pesquisa na medida em que possibilita ricas interações entre os participantes.

Como afirmado anteriormente, trabalho diretamente com estudantes indígenas, pois meu cargo na UFT é Pedagoga. Atuo justamente no setor de apoio estudantil. Isto posto, é fato que conheço todos/as estudantes indígenas, em especial, os/as que estão matriculados/as no Câmpus de Palmas.

A princípio foi pensando em utilizar somente esta estratégia, roda de conversa, contudo, percebemos que era necessário aplicar outras estratégias que corroborassem com o intento do estudo. Nesse sentido, participei de reuniões e seminários consubstanciados ao tema da pesquisa. Creswell (2010, p. 187) argumenta que o pesquisador pode usar uma ou mais estratégias simultâneas de investigação, fazendo um ciclo que vai da coleta e análise dos dados e até mesmo a reformulação do problema.

A roda de conversa possibilita as discussões alusivas a uma temática, e, por meio do processo dialógico as pessoas podem trazer suas reflexões acerca do cotidiano, isto é, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com a vida, o que permitiu construir um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, na qual adotei uma postura de escuta, participação e reflexão. (AFONSO e ABADE, 2015, p.19)<sup>13</sup>.

O fato de articular outras estratégias de pesquisa se deu porque os sujeitos da pesquisa são grupos de pessoas que possuem particularidades, ou seja, são estudantes indígenas pertencentes a diferentes povos, com troncos linguísticos e culturas diversos entre si.

Desse modo, realizou-se encontros na sala do Grupo de Trabalho Indígena<sup>14</sup> - GTI, no Câmpus de Palmas, com estudantes de diferentes etnias, como também acompanhei as

---

<sup>13</sup> AFONSO, M. L. M & ABADE, F. L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015.

<sup>14</sup> De acordo com os estudantes indígenas o GTI passou por uma reformulação e atualmente está com a denominação de Grupo de Trabalho Indígena e Quilombola, GTIQ, isto é, os estudantes quilombolas passaram a integrar o espaço físico e as discussões de interesse coletivo dessas minorias.

reuniões da Coordenação de Ações Afirmativas - CAAF realizadas no GTI. Participei de dois Seminários Indígenas, sendo o primeiro intitulado III Seminário Acadêmico Indígena organizado pelo Grupo Programa de Educação Tutorial Indígena – PET coordenado pelo Núcleo de Estudos Indígenas - NEAI-UFT/Conectando Conhecimentos, do Câmpus de Porto Nacional. O segundo evento, com a mesma natureza, foi realizado pela Pró-reitoria de Extensão - PROEX e Cultura por meio da CAAF, também, em Porto Nacional.

Nesses encontros ocorreram discussões sobre os seguintes temas: acesso, política de reserva de vagas, acompanhamento pedagógico, desempenho, reingresso, dificuldade no curso. Tanto as reuniões em Palmas quanto as de Porto Nacional houve registros de gravações de vozes e escritos quanto as percepções, aos sentimentos, emoções, comportamentos e valores que propiciassem a reflexão coletiva do grupo. Essas vivências uma análise dos registros gerados a partir dos encontros da técnica das rodas de conversas, uma vez que os dados não existem espontaneamente, eles são “construídos” como resultados congruentes das conexões geradas a partir das questões teóricas com aquelas que realizamos na pesquisa de campo.

Compreendi, portanto que é fundamental dialogar com os participantes da pesquisa, pois a linguagem é um veículo de comunicação e da dialogicidade que é a essência da educação como prática da liberdade, sendo que por meio do diálogo é possível um pensar crítico capaz também de gerá-lo (FREIRE, 1987, p.83). Para Triviños (1987) observar o fenômeno social representa um determinado evento simples e complexo ou abstrato que tenha sido separado do seu contexto para dimensões singular, em outras palavras, analisar seus atos, suas percepções, relações, dentre outros. “[...] Descobrir seus aspectos aparentes e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc”(TRIVIÑOS,1987, p.153)<sup>15</sup>.

Os (enunciados) dos estudantes indígenas que participaram e, portanto, contribuíram com este estudo pertencem as etnias Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô-Canela, Xerente que são do estado do Tocantins, Pankará, Atikum-Pankará pertencem ao estado do Pernambuco e Gavião/Guajajara do estado do Maranhão.

Assim, quando alguns estudantes puderam falar, suas falas de alguma forma apresentaram a perspectiva de quem está do lado do outro lado, ou seja, o lado de quem é demandatário da política. O cerne destas falas reafirma, como demonstrado pela análise dos

---

<sup>15</sup> GINZBURG, C. S.: raízes de um paradigma indiciário. In \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.



documentos institucionais, que quando se pensa uma política pública apenas como um arranjo burocrático a mesma contém, em seu interior, um caráter perverso e desumanizador.

Os resultados desta pesquisa científica contribuem na ampliação dos conhecimentos construídos, mesmo que intuitivamente, na reflexão da minha prática pessoal e profissional, ou seja, na reformulação e transformação das práxis ontológica, aquela que executa, com a pessoa gnosiológica, e institui-me como pesquisadora-participante, que planeja, organiza, sistematiza, analisa e reflete os elementos do objeto pesquisado.

No próximo capítulo, com o objetivo de atualizar a discussão sobre o tema em estudo busco na historicidade da educação escolar indígena elementos fundantes e, para tal intento, apresento uma breve discussão sobre o acesso dos povos originários a educação, com destaque ao papel dos jesuítas no processo de escolarização dos indígenas.

## **Capítulo 2 - O ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS A EDUCAÇÃO: da colônia a política de reserva de vagas**

Neste capítulo, por considerar fundamentais na compreensão do objeto em estudo, busco situar como a educação e os povos originários<sup>16</sup> se relacionaram ao longo do processo histórico, localizando o ensino superior e o contexto nacional da política de reserva de vagas. Esta imersão histórica, realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica com ênfase aos aspectos que deixaram marcas profundas nas desigualdades que forjaram a necessidade da política de reparação de direitos, requer uma rigorosidade no que se refere ao tempo cronológico; porém, existe o momento oportuno que alimenta a alma que também está dentro de um tempo físico, e é nesse movimento que a minha paixão alimentada na alma pelo objeto me faz adentrar na historicidade da educação apontando alguns registros importantes sobre o tema de estudo.

Trazer à tona alguns aspectos importantes da história da educação é ao mesmo tempo prazeroso e desafiador. Prazeroso, por se tratar de um estudo singular que me motiva a conhecer mais sobre nossa história e sobre os povos originários no que tange o processo educacional, político e social; peculiar em muitos aspectos. Desafiador, por se tratar de uma questão que se processa numa dimensão histórica mais ampla do que define a história da educação brasileira.

E, para alcance do intento deste estudo, descrevo, neste capítulo, como foi o processo de educação no período colonial, em especial o jesuítico. Em seguida, apresento o ensino superior brasileiro evidenciando como a política de reserva de vagas/cotas efetivou no Brasil, a partir de uma busca em referencial bibliográfico e, por fim, apresento um olhar para os povos indígenas relatando a experiência da UFT. Para essa reflexão/discussão, dialogo, principalmente, com os estudos dos autores como Aranha (2006), Melatti (1993), Luciano (2006), Brandão (2005), Freire (2004), Carvalho (2010), Castorino (2011) como também recorro a teses, dissertações e artigos científicos que me teceram deste trabalho.

Ao buscar compreender essa dimensão histórica cabe aqui um destaque quanto a concepção da terminologia “índio”, “indígena”, que são termos concebidos pelos europeus

---

<sup>16</sup> Neste trabalho fiz opção de usar a terminologia povos originários quando me refiro a um período anterior a CF/88, visto que a partir dessa lei maior houve avanços no tocante aos direitos na qual vislumbrou-se na busca da autonomia e reafirmação de identidades passando a protagonistas na sociedade brasileira, assim passo citá-los como povos indígenas.

as populações colonizadas nas Américas<sup>17</sup>. A esse respeito, Melatti (1993, p. 20-26)<sup>18</sup> explica que o termo, *índios*, foi denominado pelos conquistadores para as populações mais diversas desde o norte até o sul do continente americano, e estas populações diferem e divergiam quanto, principalmente, a fisionomia e as tradições.

O aludido autor descreve alguns critérios para definição de índio: racial, legal, cultural, econômico e auto identificação étnica. No aspecto racial define o índio pelo caráter de fenótipos distintos dos colonizadores europeus; o aspecto legal refere-se ao que foi utilizado pela administração colonial que utilizava as características hereditárias definidas por lei peculiares aos 'índios' que os classificava como indígena.

Quanto ao cultural, que são um conjunto de elementos que não são transmitidos geneticamente, como a língua, os costumes, as crenças e os hábitos. Entretanto, o autor alerta que não se pode reduzir o critério cultural para adequar a definição de índio, embora o conceito de cultura constitui um marco importante na história das ciências sociais e vem sendo aprimorado pelos etnólogos. Para o autor, o aspecto cultural não pode ser reduzido a um conjunto de traços culturais, costumes, crenças e técnicas. Os traços culturais são imbuídos de valores, e isso quer dizer que se não foram encontrados em uma sociedade indígena as pessoas dessa sociedade deixariam de ser indígenas (Id., p. 25).

O critério econômico vincula-se, fortemente a uma situação de subdesenvolvimento. Como o importante para esse critério é o progresso econômico, e que traz uma visão pessimista do índio, "é que nele está implícita a afirmação que é impossível progredir sem deixar de ser índio", porém o referido autor ressalta que nem toda região subdesenvolvida é ocupada por 'índios' (Id., p.25-26).

E, por fim, o critério de auto identificação étnica. Para o autor esse critério pode ser considerado o mais satisfatório na (, a) definição de que determinados grupos podem ou não ser considerados 'índios'. Em outras palavras, seja qual for sua composição racial e qual estado esteja suas tradições anticolonialistas, é a pessoa considerar a si mesmo como indígena.

---

<sup>17</sup> Esse fato se deu quando Cristóvão Colombo, em 1492, com destino às Índias ficou à deriva por vários dias até que alcançou o continente americano, e pensando ter chegado ao seu destino traçado deu-lhe a todos os nativos que encontrou o nome de índios, indígena.

<sup>18</sup> MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. 7ª edição. São Paulo: HUCITEC/Brasília, 1993.

Corroborando esse último critério, as Nações Unidas<sup>19</sup>, em 1986, elaboraram uma definição técnica de critérios, da qual destaco: considerar-se distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica. Os critérios de auto identificação, como sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos; linguagem, cultura e crenças definidas e identificar-se como diferente da sociedade nacional, dentre outros, são critérios de autodefinição mais aceitos, apesar de não ser os únicos, nem excludentes.

Apesar de terem sido vistos pela primeira vez, do ponto de vista do registro dos europeus, há mais de meio milênio; do ponto de vista conceitual o que ficou registrado nas memórias e nos anais da história são estigmas mitológicos, com sentidos pejorativos. Dessa feita, as gerações atuais guardam no imaginário o que receberam historicamente, ou seja, o índio como um ser selvagem, sem cultura, incapaz, preguiçoso; ou um ser romântico, retrato pela literatura brasileira romântica, representados como ‘índios’ belos e ingênuos ou em bravos guerreiros. A essa visão afirma Luciano:

É certo que no Brasil de hoje ainda muitos brasileiros nos veem como índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Outros nos veem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função da ambição de alguns homens brancos que estão devastando tudo o que encontram pela frente (LUCIANO, 2006, p.18).

É evidente que nem tudo é como era antes. Ao longo dos anos houveram avanços sócio-políticos, principalmente a partir da década de 1970, quando as organizações sociais indígenas intensificaram suas manifestações e reivindicações em prol do respeito às diferenças e a ascensão da autonomia como forma de superação da tutela instituída historicamente e da garantia de uma educação diferenciada para todas as populações indígenas, levando em consideração os padrões étnico-culturais.

Como resultado da organização dos diferentes setores e segmentos excluídos da sociedade a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, traz no texto da lei a garantia de direitos sociais<sup>20</sup> no Art.6º do Título dos Direitos e das Garantias

---

<sup>19</sup> NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. 2008. Disponível em:< <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/direito-ao-desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html>> Acesso em abr. 2019.

<sup>20</sup> Sobre esse tema, os autores Wenczenovicz e Steimentz (2015 p.156) apresenta a formulação da teoria geral do direito: a todo direito público subjetivo corresponde um dever estatal de respeito, proteção ou realização, conforme a natureza do direito; mas nem sempre a um dever estatal de ação (*e.g.*, dever de formular e implementar uma política pública) corresponde um direito subjetivo imediato e exigível por meio de uma ação judicial.

Fundamentais, Saúde e Educação diferenciada e específicas, dentre outras. No caso dos povos indígenas o desdobramento do texto da Lei Magna nas leis ordinárias, quer sejam no campo da educação, da cultura, da saúde, da demarcação das terras e, conseqüentemente, os desdobramentos em Programas, Projetos e ações, contribuíram diretamente na “(re)descoberta” do índio brasileiro. Sabe-se que muitos problemas não foram resolvidos, mas o fato é que se fortaleceu o engajamento em lutas em busca da recuperação do orgulho e da identidade, inclusive por iniciativas articuladas entre os movimentos indígenas o poder público, notadamente na esfera federal. A esse respeito, Luciano afirma:

[...] os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país (LUCIANO, 2006, p. 29).

Nessa mesma ordem de reflexão pode-se elucidar que houveram conquistas no plano legal, porém, denota-se que ainda se tem uma forte percepção de inferioridade e subserviência dos indígenas nas relações sociais, associadas as condições de diferenças, a exemplo, a morte do Cacique da etnia Pataxó Hã-hã-Hãe Galdino Jesus dos Santos, queimado em uma parada de ônibus em 21 de abril de 1997, enquanto dormia. Do mesmo modo como ocorre com outros povos, igualmente inferiorizados, como os trabalhadores de um modo geral e os trabalhadores rurais, em particular. Ou seja, é um retrato de uma sociedade elitista e excludente que não reconhece a ampliação de direitos, cuja matriz de reconhecimento encontramos na Constituição brasileira.

E com vistas a superação dessas condições impostas pelos “brancos” os povos indígenas buscam o fortalecimento da autonomia, da diversidade cultural, elaborando estratégias de inclusão rejeitando o antagonismo da exclusão, do preconceito e os diferentes paradigmas externos.

Em face a essas lutas, os povos indígenas buscam inserção nos diferentes espaços da sociedade brasileira o que têm levado muitos jovens indígenas ingressarem nas universidades federais e estaduais por meio de políticas de inclusão, como por exemplo, a UFT, que em 2004 aprovou a Resolução 3A/2004<sup>21</sup> destinando o percentual de cinco por

---

<sup>21</sup> Disponível em <<https://docs.uft.edu.br/share/s/PXUdk4MRSjaRCbVxmgpQhw>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

cento do total das vagas por cursos nos vestibulares para os indígenas nos seus sete Câmpus<sup>22</sup>.

No Brasil, de modo geral, o acesso ao ensino superior aos “diferentes” por meio de uma política de reserva de vagas foi um avanço, visto que, as minorias, historicamente, estiveram fora do sistema de ensino superior. Dito de outra maneira, grande parte dos estudantes de universidades públicas brasileiras são oriundos dos estratos privilegiados da sociedade e, invariavelmente, tiveram acesso a uma educação básica com maior qualidade. Isso posto, principalmente nos cursos superiores de maior procura, com as engenharias e os cursos da área da saúde.

Uma conquista para os diferentes segmentos sociais, indígenas e não indígenas, é a Lei Federal nº 12.711/12<sup>23</sup>, conhecida mais como a “Lei de Cotas” que visa a promoção do acesso, também existe o Programa Bolsa Permanência MEC<sup>24</sup> que tem como objetivo a permanência dos estudantes indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades federais.

A política de ações afirmativas, seja ela instituída como política de reserva de vagas ou cotas se justifica em diferentes países, seja pelo viés de raça, cor, gênero, econômica e étnica, devido as diversas formas de injustiças ocasionadas no processo histórico de cada país.

No Brasil, no que se refere ao início da histórica relação dos povos originários com o branqueamento ocidental, capitalista é de alteridade as diferenças étnicas e culturais, que foram negadas e apagadas pelos europeus que estabeleceram como regra o poder econômico. E, partindo dessa lógica socioeconômica, que muitos povos originários foram extintos. Outrossim, por muito tempo, o colonizador europeu impôs sua, considerada, superioridade civilizatória por meio de sua cultura hegemônica, seja por vias da Igreja Católica ou da Corte. E, por acreditarem que os indígenas precisavam ser civilizados, dominaram-no e os excluíram, condenando-os à extinção. No período colonial da história do Brasil ocorreu um decréscimo da população indígena brasileira considerado, pelos estudiosos, como genocídio. A esse respeito, Quijano (2005, p.230)<sup>25</sup> afirma:

---

<sup>22</sup> Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis.

<sup>23</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

<sup>24</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

<sup>25</sup> Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p.227-278.

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005, p.230).

Os povos originários foram vistos pelo colonizador como raças inferiores<sup>26</sup> e passaram por diversos obstáculos, como a escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios, dentre outros. Tiveram uma sobreposição de civilização nas suas formas de organizações sociais, culturais, valores, tradições e etnoconhecimentos, que eram diferentes da visão eurocêntrica e que a imposição de valores socioculturais eurocêntrico se deram também a partir da institucionalização da escola, e que foram invisibilizados pela cultura hegemônica. Cultura essa que rejeita, menospreza e acoberta as diferenças socioculturais em prol de uma identidade e cultura daqueles que possuem um discurso dogmático para todos de uma nação: Brasil, no caso em estudo.

E, para adentrar no processo das políticas de reserva de vagas no ensino superior faz-se necessário trazer à tona alguns registros sobre as políticas indigenistas iniciadas no período Colonial, evidenciando a trajetória do papel dos jesuítas na educação brasileira.

## **2.1 Os jesuítas e o seu papel na educação brasileira**

A história do povo brasileiro inicia quando a Europa estava no período denominado Renascimento, conhecido como o século da luz, marcado com o surgimento das grandes invenções e viagens ultramarítimas, a exemplo, a imprensa e o papel, os quais ampliaram a difusão da cultura; as viagens ultramarítimas realizadas pelos europeus que, ao fazer uso da bússola, permitiu navegar com maior segurança e, decorrentes da necessidade de expansão dos negócios da burguesia, chegaram ao Brasil. De acordo com Aranha, (2006, p. 124)<sup>27</sup>, “o caminho para as Índias e a conquista da América no século XV alargaram o horizonte geográfico e comercial e possibilitaram o enriquecimento da burguesia.

Quando o Brasil foi “descoberto”, na visão daqueles que aqui chegaram, nesta terra existiam pessoas, que aos olhos do colonizador, nem era branca, nem negra, que caminhavam nuas, armados de arco e flechas, os quais foram retratadas em pinturas

---

<sup>26</sup> O conceito de raça aqui expressado está sob o ponto de vista social, de não pertencer às classes privilegiadas, nobreza ou clero, o que escudou a escravidão pela classe superior.

<sup>27</sup> ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

européias e, até recentemente, em muitos livros didáticos. Essas pessoas foram vistas, por se diferenciarem na aparência física e nos costumes, como pessoas sem alma que precisavam ser colonizadas, escravizadas, aculturadas e desapropriadas de suas terras.

Os registros que a história legou retratam a na visão do colonizador. Rosário e Melo (2015) argumentam que, do ponto de vista histórico, estudar sobre a educação brasileira é complexo, devido as fontes de pesquisa. Segundo as autoras, quem escreviam na época eram os jesuítas ou pessoas que foram seus alunos ou que receberam influência deles. A esse respeito as autoras afirmam que esse mundo escrito dos Jesuítas é o das cartas e de uma produção que, “genericamente, chamaríamos de “literária”. Mas a escrita jesuítica também se estende à redação de documentos próprios (e o auxílio mais ou menos público...a documentos alheios) e aos sermões” (DO ROSÁRIO e MELO, 2015, p.2)<sup>28</sup>.

Em face ao que sabemos rememoro aqui as palavras de Marisa Bittar<sup>29</sup>, em aula: nada sabemos sobre os povos indígenas contadas por eles e nunca teremos suas histórias sob sua ótica, a respeito do que realmente aconteceu. O que temos são registros sob o ponto de vista do colonizador. Tudo o que temos sobre as populações indígenas em grande parte da história do país foi contado por outros, não temos registros sobre os indígenas escritos por eles, é uma parte da história que nos falta e a teremos, jamais. Suas visões sobre a chegadas dos europeus em suas terras, o que pensaram e sentiram será, em verdade, apenas as sobras do que fora relatado entre as gerações de indígenas.

No Brasil Colônia (1500 a 1822) e no Brasil Império (1822 a 1889) predominou-se, frente a educação, as ordens religiosas que facilitavam a implantação e manutenção do modelo econômico escravista e mercantilista. Propagar a fé e os valores cristãos, então ameaçados pela Reforma Protestante. A Reforma propunha a popularização do saber, introduzindo o ideal de educação para todos nas perspectivas de assimilação e integração entrelaçadas a evangelização e como responsabilidade do Estado.

A Companhia de Jesus surgiu como mecanismo de luta contra a Reforma e seu fundamento consistia na máxima que tudo deve ser feito para maior glória de Deus, que previa o desaparecimento do indivíduo como personalidade autônoma. A Companhia chega ao Brasil em 1549 com a missão real de converter os indígenas e de dar assistência religiosa

---

<sup>28</sup> DO ROSÁRIO, M J. A. & DE MELO, C. N. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 61, 2015. p. 379-389.

<sup>29</sup> BITTAR, Marisa, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Departamento de Educação (DEd).



aos colonos mantendo com suas atividades missionárias, além de manter os ensinos primários, secundários e superior.

Sob a ótica educacional protestante, Lutero lutou para que fosse implantado, pelo Estado, escola primária para todos. No entanto, segundo Aranha (2006, p.127) na sua proposta havia distinção entre as classes sociais: “[...] para as camadas trabalhadoras, uma educação primária elementar, quanto para as privilegiadas era reservado o ensino médio e superior”. Embora Lutero insistisse que o Estado tinha a competência de assumir a educação como direito de todos. Assim, tanto a Igreja Católica quanto a Protestante tinham uma visão que, para os pobres, era limitada à educação elementar.

A escola implantada pelos jesuítas, baseada no modelo europeu eurocêntrico, seria a civilização, utilizada como forma de dominação, força e poder para o controle sobre os ‘índios’. Iniciaram cristianizando as crianças usando-as como mecanismo para catequizar os pais e outros ‘índios’, pode-se dizer em outras palavras que, investia-se nas crianças para maior convencimento dos pais.

Esse modelo de escola baseada no que se convencionou chamar de princípios cristãos e com uma cultura e língua diferente dos povos que aqui viviam, foi implantado, com coerência interna, de forma vertical para atender os interesses da dominação social.

O ensino baseado no modelo eurocêntrico e religioso não levava em consideração os saberes tradicionais, as culturas e as línguas desses povos. A esse quesito Freire retrata que a inserção da escola em terra indígena sucumbiu todas formas de saberes dos povos indígenas e a função da escola “era fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas” (FREIRE, 2004, p.23).

A educação escolar indígena foi instituída como uma dicotomia a partir da qual a classe<sup>30</sup> dominante decide o que a classe dominada deverá acessar na escola, em todo caso, sempre em prol dos interesses econômicos pautados em um ideal de desenvolvimento que interpretava as populações indígenas como uma classe atrasada em relação ao ideário da modernidade. O colonizador desconsiderava a diversidade de valores e saberes socioculturais importantes para essas populações, como por exemplo, a importância à natureza, relevante na vida contemporânea.

Os povos originários foram considerados seres sem almas, bichos, feitos para domesticar e doutrinar na base da violência e da opressão, negavam a diversidade

---

<sup>30</sup> Sabe-se que o conceito de classes sociais se refere às relações de produção, por sua vez constituídos em classes sociais antagônicas, o proletariado e a burguesia. Durand (2016, p.77-78) afirma que “Não se pode pensar a classe sem sua relação com uma outra classe”. Nesse sentido, os povos originários estão na posição de subordinação social. DURAND, J.-P. **A Sociologia de Marx**. Editora Vozes Limitada, 2016.

cultural indígena e incorporando a cultura europeia, “[...] historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas” (FREIRE, 2004, p, 23).

Posto que, no período colonial os povos originários não eram reconhecidos como seres humanos e sim como coisas, foram escravizados e suas terras apropriadas pelos colonizadores, tiveram sua diversidade linguística suprimida em favor da língua portuguesa. A escola implantada pelos jesuítas, quer seja para os indígenas ou não indígena, teve um dos mecanismos de dominação social por meio da aculturação da ideologia dominante, e a educação jesuítica teve seu projeto pedagógico hegemônico bem planejado.

Os jesuítas influenciaram a organização social do Brasil como também tiveram papel determinante na educação brasileira, uma vez que foram os mentores do processo educacional durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas. A presença da Companhia se fez necessária enquanto atendia aos interesses da Coroa e, conseqüentemente, ao modelo de desenvolvimento sócio econômico em consolidação.

Percebe-se que desde a colonização até a expulsão dos jesuítas do Brasil a educação foi utilizada como mecanismo de negação da cultura local ao impor a cultura do colonizador o que ocasionou a aculturação, exterminando suas línguas, tradições, conhecimentos e valores.

No período colonial, a política indigenista oscilou entre os interesses dos colonos que desejam escravizar os ‘índios’ para a força do trabalho e dos missionários que visava a conversão ao cristianismo, como também fazê-los adotar os costumes dos civilizados.

A despeito das políticas indigenistas no período colonial, Cunha (1992) afirma que as medidas indigenistas foram marcadas por diversas disparidades, e que a questão indígena deixou de ser uma questão de força de trabalho para se tornar uma questão apropriação de terras.

Em face ao período jesuítico, Aranha esclarece que, ao fazer estudos sobre a atuação dos jesuítas deve observar o contexto histórico da época em que viveram, respeitando as relações entre Igreja e Estado para não correr o risco de “preconceito anacrônico, ao julgá-los segundo nossos valores laicos contemporâneos” (ARANHA, 2006, p.130). Refletir sobre o apontamento da referida autora nos faz pensar que naquela época a moral cristã era muito forte e tinha como pressuposto a igualdade dos homens a partir da fé baseada no cristianismo. Outro detalhe é que os povos indígenas eram seres ágrafos e por isso temos os registros somente sob a ótica do colonizador, como afirmado anteriormente.

Um marco importante na República instituída no Brasil foi a laicização do Estado brasileiro havendo, em tese, uma ruptura entre o Estado e Igreja, o governo não tinha mais interesse nos serviços de catequizar os ‘índios’, ficando por conta própria da Igreja Católica a doutrinação da fé. Desta feita, embora esporços e de menor mota, a promoção de serviços missionários por outras instituições religiosas, igrejas protestantes, batistas, presbiterianos, dentre outras, passou a ter vulto.

Quanto à política indigenista, em 1910, o governo republicano cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPI/ITN, por meio do Decreto nº 8072/10, que mais tarde denominou-se apenas como Serviço de Proteção ao Índio – SPI. O Estado brasileiro legitimava o direito à liberdade dos ‘índios’ em todo o território brasileiro, não permitindo a escravização destes. Todavia, essa lei não foi respeitada pelos colonos em alguns territórios afastados das principais cidades, em que houve conflitos por terras entre ‘índios’ e os ‘civilizados’.

Com a criação do SPI, no comando do Marechal Cândido Rondon, imbuído da visão positivista, defendia que, se oferecidas condições favoráveis aos povos originários, os mesmos conseguiriam progredir em direção a civilização, cabendo ao Governo defendê-los contra a opressão e extermínio (MELATTI, 1993, p. 190), isto é, com a pacificação entre os grupos, ‘índios’ e ‘civilizados’, haveria expansão para o desenvolvimento do país.

Dentre a essa nova política indigenista houve a garantia de posse de suas terras pelos seus ocupantes, bem como a proteção contra as invasões; a separação das famílias, visto que nos períodos anteriores eram obrigados a viver em aldeamentos feitos pelos civilizados; houve o reconhecimento de suas culturas e tradições. Contudo, o SPI teve problemas quanto a assistência aos povos indígenas, ficando aquém das expectativas. Melatti, explica que diversos fatos, tais como, doenças, invasões de terras indígenas e exploração do trabalho dos ‘índios’ continuaram, e a falta de recursos financeiros, pessoal capacitado e apoio judicial, foi o que ocasionou a extinção do referido órgão (Id., p. 191).

Dado a esses fatos o SPI foi extinto por apresentar-se insuficiência, e mais de meio século depois, em 1967, criou-se a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com o objetivo principal de assimilar os povos originários à cultura brasileira, reconhecendo a importância das línguas indígenas e prevendo a garantia da educação escolar conciliado às culturas indígenas. Dessa forma, consideravam que os povos originários iriam evoluir e conseguiriam integrar-se à sociedade considerada como civilizada, posto que a Constituição em vigor à época regulamentava a tutela dos ‘índios’ ao Estado e os considerava como “relativamente incapazes”, desprezando a riqueza de diversidade cultural.

Em 1973 foi criada a Lei nº 6.001, conhecida como o Estatuto do Índio, no qual regulamentava a preservação da diversidade cultural, a integração dos povos originários de forma progressiva e harmoniosa à comunhão nacional, como também no que diz respeito aos seus territórios no processo de regularização fundiária. Contudo, o Estado continuou a exercer o papel de tutor, reforçando o papel paternalista e intervencionista. Como se pode perceber em relação a diversidade cultural a lei amparou de forma ambígua, pois, que ao mesmo tempo respeitava a diversidade cultural também reforçava a integração dos mesmo a sociedade brasileira.

Com o processo de lutas pela redemocratização do país a partir da década de 80, os povos originários por meio de suas lideranças, como também a participação de outros coletivos, igrejas, sociedade civil, entidades científicas e estudantes que se unem na luta pela garantia de vários direitos sociais, que foram inscritos na Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988, outorga ao índio o direito de continuar como índio e sua diversidade cultural e social passam a ser legitimadas, além do reconhecimento de outros direitos; em consonância aos movimentos sociais em defesa dos povos indígenas. Desta forma, no capítulo VII, artigo 231, a Constituição garante aos povos indígenas os direitos a “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” (CF/88)<sup>31</sup>.

As conquistas vão sendo conquistadas e garantidas de forma gradual. Em relação a educação escolar indígena tivemos um avanço, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº9394/1996 garantiu aos povos indígenas o direito de ter uma educação escolar diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, ofertadas com o apoio técnico e financeiro na forma de regime de colaboração entre a União, estados e municípios; cabendo a FUNAI o monitoramento e acompanhamento das políticas de Educação Escolar Indígena.

Revivendo acontecimentos históricos, ocorridos no período colonial e início da república, na busca das origens históricas que nos auxiliem na forma de compreender o presente e traçar um horizonte possível, as análises e reflexões até aqui desenvolvidas indicam que a luta dos povos indígenas resultou em importantes garantias de direitos. Inclusive do direito de ser indígena. Mesmo que os dias atuais sejam sombrios, com

---

<sup>31</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

supressão de direitos, a história nos ensina o poder que subjaz ao movimento social organizado, posto que, a passos largos, perpetua a opressão própria do capitalismo.

## **2.2 Ensino Superior: um breve olhar sobre as políticas de reserva de vagas no âmbito nacional**

A criação de políticas sociais reparadoras às pessoas que tiveram diferentes formas de exclusão é imprescindível à garantia da restituição do direito, outrora negado pela sociedade, posto que houveram danos causados ao longo do processo histórico de uma nação. Em muitos países com tradições e histórias diferentes são implantadas com denominações de ação afirmativa ou cotas, mas com o mesmo fim, práticas de reparação do direito às populações excluídas.

As primeiras políticas de ações afirmativas praticadas ocorreram na Índia, nos anos de 1940, com a intenção de corrigir as desigualdades entre as castas. Essas preposições com vistas a corrigir as desigualdades sociais ganham forças na América a partir das experiências dos Estados Unidos da América – EUA na luta pelos direitos civis. Segundo Brandão, (2005, p.5) o princípio das ações afirmativas nos EUA, no cerne de 1941, iniciou-se quando o presidente Franklin Roosevelt, por meio de decreto, proibiu a discriminação racial contra negros quando da seleção e do recrutamento de pessoal para trabalhar no governo dos EUA.

As manifestações declaradas pelos direitos civis, na década de 1960, aos poucos ganharam força e adesão de grupos religiosos e lideranças políticas, e os fundamentos dessa ideia incorporada por Martin Luther King Jr, na luta de combate ao racismo, caminharam nessa direção. Porém, o termo “ação afirmativa” foi concebido pelo presidente americano John F. Kennedy, em 1961, quando instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, no sentido de promover a igualdade entre negros e brancos. Após sua morte, novembro de 1963, o vice-presidente, Lyndon B. Johnson, assume e dá continuidade aos projetos de Kennedy garantindo os direitos sociais aos americanos pobres. Em 1964, sanciona a Lei dos Direitos Civis. Em um discurso em 1965, usou uma metáfora afirmando que não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade, se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova (BRANDÃO, 2005, p.5).

A primeira iniciativa oficial de política de ação afirmativa nos Estados Unidos ocorreu em 1972, no governo do presidente Richard Nixon, quando foi aprovada a Lei de Oportunidade Igual no Emprego, “sancionada como emenda à Lei dos Direitos Civis, de 1964” (BRANDÃO, 2005, p.6).

A origem e a consolidação de uma política de ação afirmativa nos EUA, de acordo Brandão (2005, p.7), foram evidenciadas por duas principais formas de políticas do gênero, no centro de um intenso debate sobre a eficácia da sua política, revelando partes favoráveis e contrárias, de diferentes instâncias de poder americano. A primeira foram refere-se a admissão de estudantes pelas universidades americanas e a segunda se refere a empregos e licitações públicas, atingindo os negros, os indígenas, os asiáticos, os hispânicos e as mulheres brancas. De acordo com Santos, (2014, p.117) alguns países efetivaram em suas constituições ou a partir de tratados internacionais, diversos sistemas de políticas de ações afirmativas em diferentes épocas e para diversos motivos e sujeitos coletivos.

A política de ações afirmativas propõe tratar as desigualdades existentes na sociedade à minoria ou a grupos vulneráveis, historicamente excluídos do processo de desenvolvimento social, como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. Dito de outra maneira, essas políticas sociais buscam restituir, no presente, os danos causados, no passado, pela falta de igualdade de direitos e de oportunidades para aqueles que estavam e estão à margem da sociedade.

Assim, para conceder a igualdade das práticas das ações afirmativas aplicadas à minoria ou grupos vulneráveis é necessário reconhecê-los, estabelecendo políticas a esses para, que de tal modo, se possa permitir que todos tenham as mesmas oportunidades e direitos.

De acordo com Brandão, os princípios da ação afirmativa são embasados nas ideias de John Rawls que busca compreender como se pode chegar a uma sociedade justa. Para isso, ele baseia-se em dois princípios fundamentais:

[...] o de que cada indivíduo tem direito à maior liberdade possível – desde que essa liberdade seja compatível com a maior liberdade possível dos outros indivíduos dessa sociedade – e o de que as desigualdades sociais e econômicas apenas são aceitáveis se servirem para promover o bem-estar dos indivíduos menos favorecidas (RAWLS, 2002, apud BRANDÃO, 2005, p. 17).

O autor sustenta que a desigualdade é inadmissível, e o único critério que a justifica é a vantagem que ela possa trazer à camada que ocupe a posição inferior na sociedade.

Rawls condena qualquer tipo de desigualdade decorrente de diferenças étnicas, religiosas ou econômicas, as quais, para possuírem algum grau de legitimidade, devem vir acompanhadas de expressivas medidas compensatórias. Essas medidas podem levar ao que denomina ação afirmativa (RAWLS, 2002, apud BRANDÃO, 2005, p.17-18).

Santos (2014), corrobora que as ações afirmativas se caracterizam como mecanismos políticos, que, em linhas gerais trata “desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades acumuladas historicamente, ressignificadas por outras formas de desigualdades até então não foram conhecidas ou consideradas em contextos sociais” (SANTOS, 2014, p.112).

Os estudos mostram que vários países adotaram políticas de caráter afirmativo com vistas a criar medidas de igualdades de oportunidades para grupos historicamente excluídos, sendo que essas ações pressupõem um tratamento diferenciado na sua execução.

E na aplicação de políticas sociais de apoio a determinados grupos socialmente fragilizados, seja pelas diversas categorizações relativas à diversidade cultural, social, religiosa, etnicorraciais, gênero, idade, dentre outros, que são nada mais que tentativas de resgatar a devida cidadania de indivíduos que se encontram à margem da sociedade. Outrossim, a política de ação afirmativa se constituiu como um instrumento com vistas à correção de desigualdades e promoção de equidade entre os sujeitos.

Joaquim Barbosa (2001, p.131) define que essas políticas sociais são, “[...]tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de «ação afirmativa» ou, na terminologia do direito europeu, de «discriminação positiva» ou “ação positiva”.

Nos diferentes âmbitos sociais (que) as políticas de ações afirmativas assumiram formas como:

[...] ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002, p.199)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 117, p. 197-217, novembro, 2002.

Para a implantação da política de ação afirmativa na sociedade de modo geral, existem três argumentos básicos que justificam tal política, de acordo com Ferreira (2013). Os fundamentos são da reparação, justiça e diversidade, e estes nem sempre estão em vigor em um determinado momento histórico, e nem ao menos são similares em cada discurso de justificação, mas em qualquer lugar que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelo menos um desses argumentos foi usado em sua justificação pública (FERREIRA, 2014, p.26).

No Brasil existe uma trajetória de lutas por políticas públicas que visam promover a equidade e a inclusão social entre os grupos que compõem a sociedade e que vivem numa situação de vulnerabilidade socioeconômica e discriminação etnoracial, como os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos e os indígenas e, também, pessoas em situação de vulnerabilidade social. As lutas dos diversos movimentos sociais por políticas da natureza das ações afirmativas são antigas, na busca dos direitos sociais, educação, moradia, combate ao racismo, religião, dentre outros.

Na Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, de 1943, do governo Getúlio Vargas, artigo 354, determina que dois terços dos trabalhadores das empresas individuais ou coletivas sejam brasileiros, esta lei ainda é vigente. Ainda no seu artigo 373-A determina a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres (BARBOSA, 2002, apud BRANDÃO, 2005, p. 25).

No Brasil, ao longo do processo histórico das lutas sociais, se fizeram presentes as reações contrárias a implantação de políticas de ações afirmativas. No entanto, os movimentos sociais não se intimidaram, não cessaram na busca ao combate do preconceito e do racismo. Em 1968, propostas de caráter afirmativo, provenientes de uma discussão entre o Ministério do Trabalho e o Tribunal Superior do Trabalho, declaram auspicioso a instituição de lei que instituísse uma percentagem de emprego para empregados de cor na iniciativa privada, como forma de minimizar a discriminação racial que caracterizava o mercado de trabalho (SANTOS, 2005, p.25).

Na educação superior a primeira ação afirmativa foi a instituída pela Lei nº 5.465, de 1968, também conhecida como a “Lei do Boi”. Solicitada pelos ruralistas que concedia a reserva de 50% das vagas dos estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e de Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural; e 30% para agricultores ou



filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino. Segundo Santos, essa lei não nasceu de uma luta dos movimentos negros e nem, tampouco, beneficiou a população afro-brasileira. Para Santos,

Diferentemente da reação, às vezes, “raivosas” e reacionárias contrárias às políticas afirmativas para os grupos étnico-raciais, aqui não se tem notícia de tentativas discursivas políticas e conservadoras de combate ou de negação a tal mecanismo político com os mesmos artifícios utilizados para enrijecer ou pulverizar muitos direitos para afro-brasileiros e indígenas (SANTOS, 2014, p. 85).

Por estes prismas, pode-se salientar que as conquistas dos direitos sociais aos grupos excluídos da sociedade foram advindas de lutas desses grupos, historicamente, excluídos dos princípios constituidores da emancipação, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social e da valorização da diferença.

As lutas dos movimentos sociais por políticas da natureza das ações afirmativas percorrem a história da república brasileira. Como vimos, é na Constituição Federal de 1988 que os segmentos, tradicionalmente, excluídos passam a ter inscrito na letra da lei a reparação do direito, no que se refere ao acesso à educação superior pública. Foi a partir da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância realizada pela UNESCO em Durban, África do Sul, no ano de 2001, que o Brasil, signatário, passou a implementar, de forma sistemática, políticas de ação afirmativa. (HERINGER, 2006, p.79)<sup>33</sup>.

Nesse mesmo ano, o governo brasileiro adota uma política afirmativa voltada para a contratação de negros em seus ministérios, garantida na Portaria nº202, 20% dos cargos da estrutura institucional no Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA) assegurando ampliação até atingir 30% no ano de 2003. Ainda nesse mesmo ano o Ministério da Justiça adotou também a política de “cotas” 20% dos cargos para negros, 20% para mulheres e 5% para os deficientes físicos ou mentais, para o preenchimento de cargos de confiança e funções desempenhadas por funcionários contratados por empresas terceirizadas, sem vínculos empregatícios com o próprio ministério (BRANDÃO, 2005, p. 29).

---

<sup>33</sup> HERINGER, R. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

Em 2002, o governo federal estabelece 20 bolsas de estudo por ano para estudantes negros se preparem para o ingresso no Instituto Rio Branco, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores. Ainda no mesmo ano, no dia em que comemora a abolição dos escravos, o governo, por meio da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas e decreta, no âmbito da administração federal, o estabelecimento de “metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão” (BRASIL, 2002, apud BRANDÃO, 2005, p.30).

No âmbito do ensino superior brasileiro é que as ações afirmativas têm alcançado maior proporção. Programas voltados para o ingresso de estudantes nas universidades adotam o termo reserva de vagas e/ou cotas com vista a promover a igualdade de oportunidades de ingresso.

Após ano de 2001 que o país passou a experimentá-las de forma mais sistemática e gradativa para o público denominados “excluídos e as chamadas minorias”, visando a redução das desigualdades educacionais.

As políticas de ações afirmativas, mais conhecida como “Lei das Cotas”, voltadas para o ensino superior com vista a promoção da isonomia e a inclusão social a grupos desfavorecidos e que sofre de todo tipo de discriminação étnico-racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física, encontra respaldo no pressuposto de que a escola é o principal instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária. Em razão de atos excludentes ocorridos ao longo da história, como a escravidão e o genocídio dos povos indígenas, no caso do Brasil, que as ações afirmativas visam minimizar as desigualdades que marcam as a sociedade atual. Desta feita, as políticas de ação afirmativa, apoiam-se em justificativas, tais como: reparação histórica, incentivo a diversidade e a promoção de justiça social e de equidade educacional, como já afirmado.

É certo, pois, que, considerando as contradições próprias das sociedades estratificadas, o processo político de criação e implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, a semelhança de outros países, foi um caminho cheio de percalços, permeado por disputas entre diferentes atores envolvidos e, também, por construção de consensos à custa de muita negociação (HERINGER, 2014, p.19). Desta forma, os debates são intensos e controversos em relação ao tema, principalmente na esfera do ensino superior em que existe uma maior ampliação dessas políticas, posto que, historicamente, atendeu prioritariamente os filhos dos estratos sociais mais privilegiados da sociedade. Carvalho, (2010, p. 39), afirma que dentre os argumentos contrários à adoção a estas

medidas está à ideia de que as ações afirmativas como “cotas, bônus ou reserva de vagas fazem uma discriminação ao contrário, ferem a legislação e só beneficiam as elites das raças, e que é preciso atuar no sentido da redução da pobreza da população em geral”.

Nessa vertente, Brandão, (2005) já afirmava que é preciso muito mais que adoção do sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas brasileiras, ele afirma que:

[...] só enfrentando problemas estruturais como a diminuição da pobreza, o combate à fome e à desnutrição, a melhoria dos serviços de saúde pública e a qualidade da educação pública de todos os níveis é que se ampliará significativamente, ainda que num futuro não tão imediato, o acesso dos estudantes das classes sociais menos favorecidas à universidade pública brasileira, sem correr o risco nem de diminuir o padrão de qualidade da universidade pública brasileira, nem de apenas trocar a discriminação direcionada para um determinado grupo racial por outra discriminação voltada para outro grupo racial, mesmo que se utilize, em defesa dessa nova discriminação, o argumento das injustiças históricas (BRANDÃO, 2005, p. 94).

As contradições envoltas a adoção das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas federais, de modo a contemplar os excluídos da sociedade, apontam ser necessário a adoção, não somente de condições de acesso, mas de permanência e condições de conclusão dos cursos. Do contrário, novas formas de exclusão e preconceito serão criadas e, o mais perverso, validar-se-á de que as vagas na educação superior deve ser privilégio dos mais abastados, posto que possuem condições de permanência e conclusão dos cursos.

A garantia de acesso as universidades públicas brasileiras ocorre tardiamente, posto que, a Lei do Boi não conseguiu *a priori*, e nem era seu intento, garantir acesso dos oriundos dos estratos excluídos da sociedade. Em sua vigência os trabalhadores rurais e seus descendentes não tinham acesso nem mesmo a escolarização necessária para o ingresso na educação superior.

Embora instituições públicas de ensino superior já operassem formas alternativas de ingresso, de modo a democratizar o acesso das minorias, somente em 2012 ocorreu a aprovação da Lei n.12.711 de 29 de agosto, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que trata do sistema de reserva de vagas nas universidades públicas federais.

Com a aprovação da Lei n.12.711/12, sem dúvidas fortalece a democracia, o respeito e a cidadania daqueles das camadas mais pobres da população brasileira, quer sejam, pretos, pardos, ‘índios’ ou quilombolas. Embora editada tardiamente, como afirmado, em um pequeno espaço de tempo a Lei de reserva de vagas transformou os

corredores das universidades públicas que deixaram de ser o palco do branqueamento das elites que resiste para a manutenção das desigualdades sociais em nosso país.

Assim, no que se refere à política de reserva de vagas a legitimação das lutas dos diversos segmentos da sociedade por garantia dos direitos sociais que lhes foram negados ao longo da história. Proporcionar, minimamente, a equidade no acesso ao ensino superior contribui com a promoção da diversidade étnica e cultural. Contudo, devemos ficar atentos a respeito da efetivação e continuidade dessas políticas, pois, poderá sofrer retrocessos em face ao quadro que se desenha de retirada de direitos trabalhista e de severos ataques às universidades públicas federais por parte do governo federal.

### **2.3 De onde falamos: o acesso dos indígenas e a política de reserva de vagas na UFT**

As reflexões realizadas nos fornecem importantes elementos para a compreensão do acesso dos indígenas no ensino superior, tendo em vista que a universidade tem potencial institucional e acadêmico na produção e socialização dos conhecimentos científicos, e a educação é um dos pilares fundamentais e universais dos direitos humanos, declarados e firmados por diversas nações do mundo.

O direito à educação acordado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien em 1990, Tailândia, foi firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação” e que deve ser acessível a todos no decorrer da vida, como também consta, em particular, o Artigo 26 do §1, no qual declara que “toda pessoa tem o direito à educação” e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”, e endossando pelos princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), a qual, por meio do Artigo 4º: compromete os Estados Membros a “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual”. (UNESCO, 1998).

Nesse contexto internacional, em 13 de setembro de 2007, em Nova Iorque, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, afirmando que esses são iguais a todos os demais povos e reconhece, ao mesmo tempo, o direito de todos os povos a ser diferentes, a considerar-se a si mesmos diferentes e a ser respeitados como tais, como também afirma que eles contribuem na diversidade e riqueza das civilizações e culturas, que constituem o patrimônio comum da humanidade.

A adoção dos direitos humanos dos povos indígenas garantidos na Declaração vem ao encontro de seus anseios, visto que, desde a colonização no Brasil esses povos tiveram seus modelos de vida, cultura, recursos naturais, terras e, principalmente, a autodeterminação, dominados por aqueles que se autodeclararam superiores, mas eles nunca pararam de lutar.

A luta por garantia de direitos acontece em diversas partes do mundo e foi nesse contexto de exaltação de reparar os danos causados ao longo do tempo que diversas universidades públicas implantaram políticas de ação afirmativas, denominadas em algumas como reserva de vagas e/ou cota, para estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ em 2002 adotou, pela primeira vez, no vestibular vagas para que pretos, pardos e indígenas (PPI) autodeclarados solicitassem suas vagas por meio do sistema. A distribuição das matrículas ficou assim: 20% para negros, 20% para estudantes de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais. Em 2007, o governador Sérgio Cabral determinou que no percentual de 5% deveriam ser inseridos os filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos.

Em 2003, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB implanta o sistema de reserva de vagas aos candidatos negros e, posteriormente, em 2008, amplia o sistema de reserva de vagas para as populações indígenas; ambas decisões aprovadas por meio de Resoluções específicas do Conselho Universitário nos anos de 2002 e 2007.

Em 2001, a Universidade Federal de Roraima – UFRR, atendendo as demandas por implementação de políticas públicas de educação escolar indígena, cria o Núcleo Insikiran, que posteriormente se tornou Instituto Insikiran, conforme Resolução nº009/2009-CUni. A iniciativa da Federal de Roraima resultou de demandas de professores indígenas de Roraima e o Instituto passa a ofertar a Licenciatura Intercultural, atualmente, uma referência para os egressos do Magistério (Ensino Médio) e os que atuam nas escolas indígenas. Outro curso ofertado pelo Núcleo é o Curso de Gestão Territorial Indígena, criado em 2009, com o intento de contribuir na gestão das terras indígenas.

Nessa mesma ordem de oferta de cursos de graduação específico para os indígenas, em 2001, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT inicia o curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas e, em 2008, durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas a educação superior indígena.

No segundo semestre de 2004, a Universidade de Brasília – UnB foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar o modelo de cotas raciais como política de ação afirmativa. À época, se reservou 20% das vagas para quem se auto declarasse como pretos, pardos e ou ‘índios’, (PPI), tornando-se um modelo de referência por fazer uso do seu princípio da autonomia de gestão universitária no âmbito federal. A deliberação e aprovação ocorreu no Conselho Universitário.

Em 2003, ano da sua efetiva implantação, a UFT realizou o I Censo que mapeou os estudantes no que se referem à origem étnico-racial e tipo de escola que cursou a educação básica: pública, privada ou conveniada. Mais de 62% dos estudantes se declararam pardos, pretos ou negros e a maioria fizera a educação básica em escola pública. Em face aos dados, observou-se que os indígenas era o grupo com menor acesso à Universidade. Após muito embate e discussões, em setembro de 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, aprovou a Resolução de nº 3A que regula a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas nos vestibulares, reservando 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e Câmpus a partir dos vestibulares de 2005/1.

Sem pretender esgotar os exemplos de universidades públicas que fizeram adoção a medidas de ações afirmativas anteriores a Lei nº12.711/12, não poderia deixar de referenciar a experiência da própria Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que historicamente esteve preocupada tanto com a democratização do acesso à instituição quanto com a garantia de que os estudantes oriundos das camadas populares nela permanecessem para obterem uma formação de qualidade (PDI/UFSCar, 2004 p.29).

Consubstanciado a esse Plano de Desenvolvimento Institucional a UFSCar institui em 2005 a Comissão de Ações Afirmativas, com o compromisso de formular propostas para uma Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (PAADE). Essa comissão iniciou debates sobre às desigualdades educacionais, econômicas, sociais e raciais que compõem o estado brasileiro, com diferentes segmentos e instâncias das comunidades universitárias e das sociedades que existem seus câmpus, os São Carlenses (São Carlos), Burienses (Lagoa do Sino), Ararenses (Araras) e Sorocabanos (Sorocaba), sendo aprovado o programa no final de 2006.

A partir de 2007 a UFSCar estabelece reserva de vagas para estudantes negros e indígenas oriundos de escola públicas pertencentes a grupos sociais de baixa renda, garantindo vagas adicionais em cada curso de graduação para estudantes indígenas por meio de um processo seletivo específico, por considerar as distintas realidades desses povos representados por seus alunos (PAA/UFSCar, 2016, p. 4). Mesmo com o Sistema de

Seleção Unificado – SISU a partir da Lei nº 12.711/12 que estabelece reserva de vagas para os indígenas a UFSCar mantem o processo seletivo específico para estudantes indígenas.

Ressalto que, as instituições de ensino superior estaduais foram precursoras na implantação de programas de ação afirmativa no país, conforme o quadro elaborado por GEMMA/FERES JR (2008, p.44), que apresenta o cenário da adoção de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior. As estaduais diferem das federais, cada universidade estadual tem suas próprias regras ou obedece a leis estaduais. Mas de modo geral, as reservas de vagas/cotas também beneficiam estudantes de escolas públicas, deficientes, pretos, pardos, indígenas ou pessoas de baixa renda (FERES JR, 2014, p.17).

Até aqui foi possível observar os avanços alcançados pela ampliação da adoção da política de reserva de vagas ao acesso à educação superior pública, quer sejam estaduais ou federais. As instituições de ensino superior públicas reconhecem as diferenças e, efetivamente, adota medidas que garantem o acesso desigual aos desiguais. Dessa feita, a política de reserva de vagas, em vista do acesso à educação superior, contribui, de modo decisivo, na redução das desigualdades produzidas historicamente em nosso país. Por mais que essas instituições públicas gozem de relativa autonomia, foram os movimentos sociais organizados que as forçaram a adoção de tais medidas.

Parece-nos, que não somente as federais adotaram, tardiamente, tais medidas com vista a equalização do acesso, mas todas as instituições de educação superior pois, as desigualdades sociais, econômicas e culturais marcam a história econômica e social do país e, a reboque, ocorre a desigualdade de acesso à educação escolar. E, somente, em meados do século XXI que se reconhece as desigualdades de acesso e se adota a política de reserva de vagas. No entanto, a história e a produção científica têm demonstrado que só a garantia do acesso não é suficiente. Diversos desafios para adequação das medidas sociais adotadas requerem atenção dos gestores, quais sejam termos pedagógicos, no campo da assistência estudantil, da infraestrutura e no campo econômicos, com vista ao alcance de resultados positivos: garantido o acesso, o estudante deve ter garantido condições para permanência e conclusão do curso.

Assim, não foi intenção aqui de esgotar as discussões/reflexões sobre o processo de aculturação iniciada por meio da educação escolar indígena, desde a colônia, passando pelas políticas indigenistas no período imperial e republicano e, por último, o processo de implantação da política reserva de vagas e/ou cotas. No entanto, é fato de que somente o acesso na universidade não é suficiente. A adoção de estratégias que contribuía para a

permanência dos estudantes indígenas, em particular, e dos demais coletivos para que, de fato, gozem do direito a educação superior se faz urgente.

Em continuidade ao que se propõe, no próximo capítulo conduziremos o/a leitor/a a conhecer as bases que fundamentam a implementação da política de reserva de vagas na UFT a partir dos PDI's, com destaques aos aspectos pedagógicos.



### Capítulo 3 - A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UFT E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Neste capítulo, apresentamos o processo de implantação da UFT, bem como a análise empreendida a partir dos documentos oficiais com o objetivo de conhecer o percurso da edição da política de reserva de vagas para estudantes indígenas, desde sua implantação enfatizando os aspectos pedagógicos. Para isso, a pesquisa foi realizada em documentos oficiais que estão publicados na página eletrônica da UFT como: PDI de 2007 – 2011, 2011 – 2015, 2016 – 2020 e atas de reuniões, do ano de 2004, da CEPIR, instituída em 19 de fevereiro de 2004.

Esta é a parte do estudo com característica mais descritiva cujo foco é explicitar o contexto da formação de política de reserva de vagas para indígenas na UFT, mas sem perder um olhar de análise apoiada em M. Bakhtin (2006) que compreende que todo enunciado é dialógico e que se constitui de outro enunciado, “não existe uma enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN, 2006, p.153).

O processo inicial de implantação da UFT<sup>34</sup> foi marcado por conflitos e divergências que se evidenciam na primeira comissão instituída que planejou adotar um conceito de Universidade Multiespacial estruturada por Institutos de Ensino, Pesquisa e Extensão, pois, pretendia construir uma universidade ágil, descentralizada, flexível, menos verticalizada que favorecesse a uma racionalização no uso de recursos existentes como também por entender que o conceito de universidade multicampi<sup>35</sup> estaria superado e inadequado; porém esse conceito de Universidade Multiespacial não concretizou, uma vez que houve vários

---

<sup>34</sup> Ressalto que quando a UFT recebeu da Fundação Universidade do Tocantins – Unitins, a estrutura física bem como os estudantes matriculados - à época tinha 25 cursos de graduação, com mais de 8.031 estudantes distribuídos nos Câmpus de Palmas com 3.519 estudantes, Gurupi 308 estudantes, Miracema 254 estudantes, Tocantinópolis 324 estudantes, Arraias 352 estudantes, Porto Nacional 1.081 estudantes e Araguaína 1.391 estudantes. MAIA, M. Z. B. Os bastidores da transição Unitins/UFT. **Universidade Federal de Goiás-UFG**. Goiânia, 2010. Disponível em: <[https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.\\_22\\_.pdf](https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.3._22_.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2019.

<sup>35</sup> Terminologia utilizada pela universidade nos documentos institucionais até 2015. A partir do Guia de Redação e Formatação de Comunicações Oficiais em 2016 adota-se o termo Câmpus, tanto para o singular como para o plural.

conflitos internos da comissão com os professores como também com o governo estadual da época. (SOUZA, 2007)<sup>36</sup>

A esse respeito Souza (2007, p. 95-96), descreve que o afastamento do primeiro reitor pró-tempore de se deu porque a comunidade local não aceitou essa proposta de *universidade multiespacial*, gerencial, que aproxima com elementos de uma concepção de *universidade operacional*, como também pela “à sua não sensibilidade para a causa tocantinense, demonstra uma visão de sociedade fortemente centrada nos acordos políticos, na tradição, na subordinação das pessoas e instituições às relações e práticas existentes”.

Assim, foi dissolvida a primeira comissão designada com a finalidade de implantar a UFT, e em 2002 inicia uma nova etapa na qual a UnB assume o processo de implantação da UFT tendo como reitor pró-tempore o professor Lauro Morhy até setembro de 2003. Destaco que a comunidade acadêmica da UFT comemora, anualmente, o aniversário da UFT no dia 15 de maio de 2003, data em ocorreu a posse dos primeiros professores.

Após a UnB encerrar o processo das atividades de institucionalização da UFT o novo reitor pró-tempore professor Sérgio Paulo Moreyra da UFG é designado pelo Ministério da Educação – MEC para assumir o cargo em agosto de 2003. Uma das tarefas do novo reitor foi a implantação dos procedimentos para a consulta aos cargos de reitor e vice-reitor. Quero aqui destacar que nessa etapa participei como estudante/eleitora do Curso de Pedagogia, para nosso primeiro reitor, na qual venceu a consulta, a chapa “Democracia na UFT”, lideradas pelo professor Alan Kardec Martins Barbiero e a professora Flávia Lucila Tonani.

Em setembro de 2003, foi nomeado como reitor-pró-tempore o professor Alan Barbiero, ficando até 12 de julho de 2004. E em 13 de julho desse mesmo ano, foi nomeado como reitor pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (SOUZA, 2007, p. 121).

Também é importante ressaltar que, no contexto de criação da UFT, havia uma espécie de protagonismo da gestão de cunho gerencial. Assim, grande parte das pessoas empossadas em 2003, por concurso público, estavam na UNITINS e vivenciaram o que Souza (2007) chama de sucessivas reestruturações na universidade estadual. Por isso, a gestão da UFT já nascia dentro de uma perspectiva gerencial e isso tem efeitos sobre o diálogo da universidade com os povos indígenas.

---

<sup>36</sup> SOUZA, R. A. **Da Unitins à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior do Estado do Tocantins no limiar do século 21**. Uberlândia: UFU, 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

Em 2004, foi homologado o Estatuto da UFT, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação Superior (CNE/CES) nº 041 e Portaria Ministerial nº 658/2004, publicada no Diário Oficial da União de 18/03/2004, assinada pelo Ministro da Educação Tarso Genro.

Após os processos de implantação, a UFT passou a organizar e aprovar o Planejamento Estratégico, 2006-2010, e a partir desse documento, elaborou-se o primeiro PDI (2007-2011), aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI)<sup>37</sup>.

O processo de implantação da política de reserva de vagas na UFT não ocorreu, deliberadamente, da iniciativa da gestão na época, mas também das reivindicações dos estudantes indígenas, não indígenas, lideranças, professores indígenas e professores da UFT. Por ocasião das atividades do Curso de Formação dos Professores Indígenas no Câmpus de Tocantinópolis, no dia 14 de dezembro de 2003, discutiram a seguinte temática “O que a UFT pode ajudar vocês e o que esperam da UFT”. Essa mesma temática intitulou Carta dos Povos Indígenas, Karajá, Javé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente para a UFT<sup>38</sup>, reivindicando, formalmente, uma política de acesso e permanência na universidade. O documento apresenta as seguintes propostas:

- 1- Apresentar real interesse por parte da UFT na causa indígenas principalmente na política educacional;
- 2- Garantir participação dos indígenas nas decisões da UFT;
- 3- Garantir a permanência dos alunos indígenas na cidade para estudar, procurando parceria com os órgãos governamentais e não – governamentais;
- 4- Garantir forma de preservação da cultura indígena com os professores indígenas junto ao NEAI (Núcleo de Estudo e Assunto Indígena) para atuar separadamente com acadêmicos indígenas nas questões culturais;
- 5- Acompanhamento da educação escolar indígena dentro das áreas indígenas;
- 6 – Acompanhar o Curso de Formação de Professores Indígenas junto a SEDUC;
- 7 – Criação do Curso Específico para Professores Indígenas;
- 8-Elaboração de material didático específico na língua indígena;
- Qualificação dos professores indígenas para a elaboração de materiais didáticos específicos com a participação de um orientador;
- 10 – Projeto para equipar as escolas indígenas;
- 11 – Cursinho preparatório para o vestibular;
- 12 – Criar os cursos de graduação que possa ser ministrado dentro das áreas indígenas;
- 13- Garantir uma forma diferenciada de

<sup>37</sup> Conselho Universitário é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar, havendo sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e no Regimento Geral da UFT. É constituído pelo Reitor, que é o presidente, pelo Vice-reitor/a, Pró-reitores/as, Diretores de Câmpus, quatro representantes da comunidade docente, 15% (quinze por cento) de discentes tendo como referência a representação docente; e 15% (quinze por cento) de técnico-administrativos tendo como referência a representação docente. De acordo com o Estatuto da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <[https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/JkF1hA3HTEuqLu-BdjQM3Q/content/Estatuto%20da%20UFT%20\(2003\)%20-%20Alterado%20pela%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2016\\_2015%20do%20Consuni.pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/JkF1hA3HTEuqLu-BdjQM3Q/content/Estatuto%20da%20UFT%20(2003)%20-%20Alterado%20pela%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2016_2015%20do%20Consuni.pdf)> . Acesso em: 20 mai. 2019.

<sup>38</sup> CARTA..., 2003. A Carta dos Povos Indígenas, assinada pelas etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente.

acesso aos cursos da UFT, reservando-se 10% das vagas de cada Curso aos estudantes indígenas. Foi criada uma comissão composta de membros das seis etnias para entregar os documentos de reivindicações e pediram a formação da comissão para acompanhar e discutir as reivindicações (CARTA..., 2003).

Desta feita, a UFT criou a CEPIR em 19 de fevereiro de 2004, com o de promover um debate sobre diversidade na universidade, definindo as políticas de inclusão social. Essa comissão elaborou o I Censo Estudantil que demonstrou que 62% dos estudantes se declaram negros, conforme apresentado no capítulo anterior.

Esse resultado acalmou o Reitor à época que tinha receio de implementar reserva de vagas para negros/pardos, conforme consta nas linhas 44/45 da Ata<sup>39</sup> Quarta reunião do CONSEPE do dia 03/09/2004, “em relação a etnia negra a questão é mais complexa, pois, segundo a Professora, o assunto ainda não está muito claro no imaginário tocantinense, devendo, por este motivo, ser adiado para o Vestibular 2006” (CONSEPE<sup>40</sup>/UFT, 2004, p.1).

A esse fato mencionado na referida Ata, a reserva de vagas para negros, não se efetivou até o momento no processo seletivo para ingresso na graduação. Em 13 de novembro de 2013 o CONSEPE aprova a Resolução que determina o sistema de reserva de vagas para quilombolas no processo seletivo para os cursos de graduação da instituição.

A política de reserva de vagas para os indígenas na UFT foi aprovada em 03 de setembro de 2004<sup>41</sup>, o primeiro ingresso de estudantes cotistas se deu, no vestibular de 2005.

Apontadas as informações iniciais acerca dos dados históricos de fundação da UFT, tem-se o primeiro PDI, como já frisado anteriormente, como marco institucional de governança da universidade.

### 3.1 O primeiro PDI: 2007 – 2011

<sup>39</sup> UFT. **Ata da Quarta Reunião do Consepe.** 2004. Disponível em: <[https://docs.uft.edu.br/share/s/Aq4xMh\\_FSZ-6VqGbrBOQ8A](https://docs.uft.edu.br/share/s/Aq4xMh_FSZ-6VqGbrBOQ8A)> Acesso em: 28 mai.2019.

<sup>40</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) é o órgão deliberativo da Instituição, em matéria didático-científica, é composto pelo Reitor, como seu Presidente, pelo Vice-Reitor, pelos Pró-Reitores, pelos Coordenadores de Curso de Graduação Presencial e à Distância e de Pós-Graduação Stricto Sensu, por 4 (quatro) representantes da categoria docente; por 15% (quinze por cento) de servidores técnico-administrativos e por 15% (quinze por cento) de discentes, sendo que estes dois últimos possuem como parâmetro a composição docente.

<sup>41</sup> UFT. **Resolução 3A. Aprovação do sistema de cotas para os estudantes indígenas.** 2004. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/PXUdk4MRSjaRCbVxmgpQhw> Acesso em: 28 mai. 2019.

Nesse primeiro PDI<sup>42</sup>, as temáticas da diversidade, da interlocução com a identidade local, das preocupações com as temáticas amazônicas, estão presentes. Mas é uma presença formal. Por isso, para os limites da análise aqui apresentada, serão utilizados como marcadores palavras que se relacionem com a política de reserva de vagas na UFT, mesmo que em sentido amplo: a) indígenas, cultura indígena, identidade cultural, cultura, território, Amazônia, desenvolvimento sustentável.

Para que se possa entender, minimamente, a construção de sentido destes termos e como aparecem no documento oficial, é preciso recorrer ao que foi formulado por M. Bakhtin (2006). Para este autor todo signo carrega um sentido que é em si ideológico. Neste sentido, o PDI seria um campo semiótico porque está construído a partir de signos que enunciam sentidos que exprimem um valor ideológico. Esta noção de que:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e (, como vimos,) todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2006. p. 30).

Acompanhando, então, M. Bakhtin (2006), a escolha das palavras, referidas acima, como norteadoras de sentido para auxiliar na análise do PDI, atesta como a universidade, desde seus primeiros anos, organizou e publicou os documentos escolhendo os termos que melhor representassem as ideias que, naquele contexto, se pensava. O trabalho de análise, aqui empreendido, resultará do esforço no sentido de evidenciar como os documentos oficiais recorreram a estes termos e o que se pode inferir desse uso.

Ratificando o objetivo deste capítulo, conhecer os percursos, nos documentos oficiais da UFT, de como surgiu a política de reservas de vagas e se esta política tinha alguma proposta pedagógica ou se apenas previa a possibilidade de ingresso nos cursos de graduação da universidade. É neste sentido que a opção pela referência em M. Bakhtin (2006) contribui no entendimento que a organização do PDI utilizando estes termos indicados não é esvaziada de sentido. Além disso, a ausência explícita ou a referência com

---

<sup>42</sup> UFT. **Plano de Desenvolvimento Institucional-2007-2011**. 2004. Disponível em:< [https://docs.uft.edu.br/share/s/hDQp6bYPRoOgewiXjIEq\\_Q](https://docs.uft.edu.br/share/s/hDQp6bYPRoOgewiXjIEq_Q)>. Acesso em: 28 mai. 2019.

palavras demasiadamente abrangentes à demanda dos povos indígenas não pode ser vista como acaso.

Sendo assim, vale enfatizar que, nesse capítulo, a análise realizada tomar-se-á uma linguagem, em específico. Neste caso, não apenas a linguagem no sentido de uso de uma língua, mas de um modelo padronizado pela burocracia, típica do estado que é a caracteriza a publicação de normas oficiais, tais como o documento denominado de PDI.

O documento, nas páginas iniciais, apresenta a missão institucional da UFT na qual aparece a temática da amazônia. A esse termo *amazônico* correlacionam-se outros termos, igualmente fortes, a saber: a) desenvolvimento sustentável, identidade, cultura e território. Ao longo do PDI esses termos se alternam e, em alguns momentos, uns reforçam os outros, como se vê na seção 4.3 - Prioridades institucionais sintetizadas nas seguintes linhas prioritárias de atuação: 1 - Ambiente de excelência acadêmica; 2. Atuação sistêmica; 3. Articulação com a sociedade e 4. Aprimoramento da gestão.

No entanto, é na terceira Linha de atuação (3 é) que aparece, de modo mais enfático, os aspectos da diversidade: “Preocupação com a equidade social (inclusão social, étnica e de gênero) e com o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Respeito à pluralidade e à diversidade cultural” (PDI 2007, p. 10). Nota-se a presença dos termos: *inclusão, equidade social, diversidade cultural*.

A seguir o documento apresenta a seção 4.4 denominada de Eixos Estratégicos. Nesta seção consta a afirmação da diversidade cultural como eixo norteador das políticas institucionais. Dos Eixos Estratégicos encontram-se linhas de ação nas quais priorizam-se as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. A redação dessas prioridades remete aos temas: diversidade, compromisso com a Amazônia, territorialidade e diversidade cultural.

Na seção 4.6 – Principais Linhas de Ação, no item referente à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, por exemplo, não há nenhuma menção a propostas pedagógicas que busquem, minimamente, dialogar com os saberes indígenas. Isso posto, pois o contexto de elaboração e aprovação desse documento ocorreu após os debates da CEPPIR e, bem posterior à aprovação da Resolução que implementa a política de reserva de vagas para estudantes indígenas. Não encontramos, nessa seção, nenhuma menção, por mais ligeira que seja, ao saber indígena e sua importância para o fazer do ensino na universidade. O discente, quando referenciado, é o aluno universal.

Quanto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESQ, embora o foco aponte para “a produção de conhecimento científico como base indutora das problemáticas regionais, em especial (...) voltadas para a Amazônia” (PDI, 2007, p. 16) e uma das Áreas

prioritárias seja Identidade, Cultura e Territorialidade, em nenhuma das linhas encontra-se menção, ao menos, sobre pesquisa com ou a partir dos saberes indígenas.

O eixo relativo à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários - PROEX estão quase todas as palavras que foram indicadas como norteadoras da análise. Com o foco todo voltado para as atividades de extensão como relacionadas a um modelo de prestação de serviços ou simplesmente assistência, aparecem os termos *indígenas*, *cotas étnicas*, *estudantes indígenas*.

Dentro do organograma da UFT as tarefas pedagógicas desta Pró-reitoria são, hierarquicamente, inferiores ao que é proposto para a PROGRAD. Do mesmo modo, quando a UFT decide que é na extensão que estarão as preocupações com as cotas étnicas autorizam-nos a afirmar, por enquanto, que estas cotas ainda não chegaram aos programas de ensino.

Esse modelo de análise permite, portanto, como afirma M. Bakhtin (2006) constatar o quanto o domínio dos signos é também um domínio ideológico. Dito de outro modo: a UFT desloca a questão indígena, como atesta aqui o PDI, para um lugar que, no máximo, vai reforçar a luta por acesso e ratificar a necessidade de ingresso; mas pouco pode fazer para redimensionar os aspectos pedagógicos dos componentes curriculares dos cursos ofertados na UFT.

Nesta altura da argumentação já se pode ver como:

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN, 2006. p. 31).

Quando se chega na questão da administração da UFT, que é a Pró-Reitoria de Administração e Finanças - PROAD, o arcabouço é meramente administrativo, quase que expressamente desligado das demais atividades; além de ocupar uma grande parte do documento, pois ocupam 09 páginas, desde a 21 até a 30, num universo de 50 páginas. Como o PDI é um plano que visa gerir os rumos da UFT a sua escrita, portanto, a linguagem, remete muito ao modelo de universidade gerencial cuja preocupação fundamental é com a gestão em si e, por mais que esteja expresso em outras partes do texto,

pouca importância com a finalidade mesma de sua existência, notadamente os/as estudantes.

Portanto, nesse primeiro PDI cuja existência ocorreu após a aprovação da Resolução que criou a reservas de vagas para estudantes indígenas, como já afirmado, o texto é lacunar no que se refere ao assunto em tela. Ademais, ressalte-se, para corroborar, que a implementação deste primeiro PDI ocorreu após longo percurso de construção, e para tal ocorreu a edição do Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFT ao longo de todo o primeiro semestre de 2006, entre as ações realizadas na construção do PDI, conforme o cronograma abaixo:

### 9 – CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PDI

Quadro 12 – Ações realizadas na construção do PDI

AÇÕES	1º sem 2005	2º sem 2005	1º sem 2006	2º sem 2006	1º sem 2007	2º sem 2007
Elaboração do plano de auto-avaliação	X					
Divulgação do projeto na comunidade acadêmica		X				
Discussão do Planejamento Estratégico com a comunidade acadêmica	X					
Conclusão do relatório do Planejamento Estratégico		X				
Entrega do relatório à Comunidade acadêmica			X			
Início da construção do PDI nos <i>campi</i> –FEPEC			X			
Encerramento do debate sobre o PDI com toda a comunidade – FEPEC				X		
Elaboração do documento – PDI			X	X	X	
Aprovação no CONSUNI						X

**Figura 03 – Cronograma de Implementação do PDI** - Adaptada do PDI da UFT. (Fonte: PDI/UFT, 2007. p.50).

Percebe-se que, neste primeiro PDI, a despeito dos debates ocorridos em seu processo de construção e do contexto no qual foi aprovado, a presença dos estudantes indígenas é, solenemente, ignorada. Todavia, antes de passarmos à leitura e análise do segundo PDI, abordaremos e analisaremos o teor de Atas que registram as reuniões da CEPİR. E, do mesmo modo, observaremos, em análise, se houve alguma preocupação no campo pedagógica relativo ao ingresso desses estudantes.

Como a CEPİR era uma comissão ligada à PROEX, as reuniões foram coordenadas por esta pasta. No geral, observamos que o foco da CEPİR era o debate de temas ligadas à igualdade racial. Isso posto, certamente o contexto à época corroborou para tal, refletindo os debates acerca da valorização da história e da cultura africana, imputado com a



promulgação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003<sup>43</sup> que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Por isso, as Atas foram, previamente, selecionadas a partir do critério temático, sobretudo porque, como à época que ocorreu a aprovação da política de reserva de vagas as reuniões ocorriam mensalmente, o volume é, demasiadamente, grande se se analisasse todo o período de existência da CEPIR. Assim, para os limites deste trabalho, foram priorizadas Atas do ano de 2004, ano de implementação da CEPIR para conhecimento das atividades realizadas pela Comissão e a Ata X, de 26 de agosto de 2004 (ANEXO B) na qual registra-se os debates que resultaram na formulação da política de reserva de vagas na UFT. Por fim, cumpre ressaltar que a CEPIR continua em vigência; todavia com menor atuação.

Na Ata X, de 26 de agosto de 2004 consta, explicitamente, o registro do modo como a CEPIR aprovou e encaminhou a política de reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT. Nesta Ata consta a atuação do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas - NEAI<sup>44</sup> e da Rede de Educação – Rededu Essa última, hoje extinta. Ambos são ou eram núcleos de estudo e pesquisas acerca da questão indígena. À época, embora não regulamentadas no interior da UFT, eram coordenadas por professores do seu quadro de docentes efetivos com atuação anterior na UNITINS, na qual tais Núcleos pertenciam, de origem. Após, com o ingresso de seus coordenadores na UFT, tais Núcleos foram regulamentados na UFT. Rememoramos que 2004 era o segundo ano de implantação efetiva da UFT, cuja posse dos primeiros servidores ocorrera em 15 de maio de 2003.

Assim, a tarefa da Rededu e do NEAI estava relacionada diretamente com os temas indígenas e os docentes que os coordenavam possuíam vasta experiência na lida com os povos indígenas do Tocantins, via o desenvolvimento de atividades de extensão e de pesquisa.

O texto da Ata, portanto, registra a referência à Carta dos Povos Indígenas, cuja reivindicação principal era garantir acesso dos/as estudantes indígenas aos cursos de graduação da UFT, como já apresentado. Como a política de reserva de vagas é pautada a partir de demanda apresentada pelos povos indígenas, a UFT, conforme se lê na Ata, apenas constrói os caminhos burocráticos de implementação. Observa-se que o debate foi longo e o NEAI faz várias propostas, inclusive a de ofertar cursos voltados para a realidade

---

<sup>43</sup> Lei 10.639/2003. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

<sup>44</sup> Ver informações em: <http://www.uft.edu.br/neai/> Acesso em: 20 mai. 2019.

indígena do Tocantins e um pleito de reservar 10% (dez por cento) das vagas em todos os cursos para estudantes indígenas.

O que prevalece na decisão da CEPIR é a reserva de (apenas) 5% (cinco por cento) das vagas nos cursos e nenhuma decisão acerca de mudanças curriculares ou oferta de cursos com conteúdo mais relativos à realidade vivida por cada um dos povos indígenas.

Desde aquele momento, ainda hoje a UFT não construiu nenhuma proposta pedagógica voltada para estudantes indígenas matriculados em seus cursos. No máximo, há o Programa Institucional de Monitoria Indígena - PIMI.

Abordado, pois o teor das discussões contidos na Ata X da CEPIR retomamos a análise do PDI, nesse caso, o de 2011 – 2015.

### **3.2 O segundo PDI: 2011 – 2015**

O segundo PDI<sup>45</sup> mantém as mesmas linhas gerais do anterior, acrescido dos novos cursos de graduação e programas de pós-graduação. Consta, também, uma estrutura administrativa para lidar com estudantes indígenas: o Grupo de Trabalho Indígena – GTI. Como o nome já indica, trata-se de um grupo de trabalho com vistas a acolher e agregar os estudantes indígenas de cada Câmpus. Porém, note-se que, enquanto estrutura administrativa, não há previsão de uma (sem) coordenação remunerada/gratificada; (,) portanto, sem responsabilidades administrativas.

De igual modo ao PDI anterior, cabe a PROEX a responsabilidade quanto a implantação e o funcionamento do GTI:

A PROEX se articula através de representações em todos os campi. Assim, coordena os grupos de trabalho (GTs), cujos coordenadores são indicados pelo próprio campus, nos seguintes eixos: - Extensão - Cultura – Indígena (PDI/UFT, 2010, p. 37).

Em cada um dos sete Câmpus há uma sede do GTI, normalmente reduzida a uma sala com computadores e linha telefônica. O espaço foi criado como ponto de encontro dos estudantes indígenas para encontrar, interagir, conversar e estudar. Nenhum registro ou menção a uma necessária estrutura pedagógica, nem livros específicos, laboratório de línguas, espaço de atendimento para monitoria ou aulas de reforço. No caso específico do

---

<sup>45</sup> UFT. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2011-2015**. 2010. Disponível em <https://docs.uft.edu.br/share/s/p6whIbBTTIa54k6gcc7K9w>. Acesso em: 28 mai. 2019.

GTI do Câmpus de Palmas, a sala do GTI explicita um enorme abandono, conforme relata os próprios estudantes.

Paradoxalmente, neste segundo PDI, embora haja a criação do GTI, o que se refere aos/às estudantes indígenas é esvaziado de sentido no que se referem aos desafios pedagógicos enfrentados pelos estudantes indígenas. Por exemplo, numa rara ocasião em que aparece alguma menção a mesma surge de modo evasivo. Partimos do princípio que são os desafios pedagógicos que precisam ser enfrentados institucionalmente, porém vemos que a menção apontada encontra-se sob a jurisdição da PROEX; pasta a qual se circunscreve apoiar a diversidade étnica e cultural:

Estimular projetos interdisciplinares que envolvam alunos indígenas e não-indígenas. Promover, em parceria com o MEC e a FUNAI, ações para a permanência com qualidade dos estudantes indígenas da UFT, articulando as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão (PDI UFT, 2010. p. 39).

Ou seja, o texto apresenta indícios dos desafios de permanência e aprendizagem dos/das estudantes indígenas na instituição, quando afirma “permanência com qualidade dos estudantes indígenas”, mas apresenta como alternativa apenas a interação com os estudantes não-indígenas em projetos interdisciplinares que articulem as áreas do ensino, pesquisa e extensão.

No segundo PDI foi criada a Pró – Reitoria de Assuntos Estudantis –PROEST. Essa nova pasta é criada, também por demanda do movimento estudantil da UFT, posto que sua criação ocorre no contexto da ampliação do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, criado em 2008, com orçamento triplicado em 2010, conforme Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES tem cujo objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. Para tal, o Governo Federal descentraliza recursos financeiro diretamente no orçamento das Instituições Federais de Ensino com vista a apoiar a assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Todavia, logo se percebe que o papel deste novo órgão administrativo da UFT e, conseqüentemente, a política de assistência estudantil reduz ao que, no cotidiano, é denominado de balcão de concessão de bolsas de estudo. Essa nova pasta não conseguiu orientar ou induzir inovação nos modelos de ensino nem tampouco

propor alterações pedagógicas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, posto que lidam com os desafios pedagógicos que os estudantes enfrentam, cotidianamente.

Relativo aos estudantes indígenas a nova pasta refere-se, à semelhança do texto apresentado na PROEX, sem enfatizar os desafios pedagógicos, e de forma absolutamente genérica:

Promover, em parceria com o MEC e a FUNAI, debate em torno da situação dos estudantes indígenas da UFT. Estabelecer parcerias com as prefeituras e o governo estadual para a construção da Casa do Estudante Indígena (PDI UFT, 2010, p. 41).

A PROEST fora criada para gerir a política estudantil da UFT, ou melhor, os recursos orçamentários oriundos do PNAES, no entanto o documento orientador das políticas de assistência estudantil, no que se refere as demandas dos estudantes indígenas, limita-se ao texto transcrito acima.

Até aqui os resultados da pesquisa apontam que os textos dos dois primeiros PDI's demonstram que criar a política de ingresso não é suficiente para que a UFT atenda, de fato, as demandas oriundas da entrada de estudantes com outras perspectivas de conhecimento e outros troncos linguísticos, como língua mãe.

Nesse segundo PDI, no que se refere as atribuições da PROGRAD, responsável pelas políticas de ensino a nível da graduação, isto é, ensino, aprendizagem, componentes curriculares, não há, também, nenhuma menção a qualquer possibilidade de inclusão dos saberes indígenas nem outras possibilidades de ensino para este público.

Voltando um pouco mais para essa relação da *palavra* (sua presença ou ausência nos documentos aqui analisados) nominada para designar a política de reserva de vagas na UFT, ressaltamos a relação com a discussão teórica de M. Bakhtin (2006, p. 34-36). Para o autor a palavra é objeto fundamental dos estudos da ideologia. Neste sentido, é possível perceber que mesmo a UFT acatando a demanda de reserva de vagas dos povos indígenas, o faz de modo permeado por negligências, ao passo que sequer estabelece, institucionalmente, uma interlocução de saberes; posto que não há registro, nos PDI em análise, de qualquer redação que registre tal feito.

Os PDI's indicam-nos como o processo de inclusão da diferença é complexo e que, no caso da UFT, a política de reserva de vagas para estudantes indígenas resultou muito mais das pressões dos povos indígenas e do engajamento da Rededu e do NEAI, do que de iniciativas da própria UFT, quer sejam pelos órgãos de base, como Colegiados de Curso, ou

da alta administração, como a PROGRAD. É possível afirmar que a UFT, como instituição, não tratou dessa demanda como algo prioritário à época e, ao que nos indica a leitura e análise dos PDI's, ainda hoje não os trata como prioridade. A seguir, passamos à leitura e análise do terceiro, e último PDI, em vigência.

### 3.3 O terceiro PDI: 2016 – 2020

No terceiro PDI<sup>46</sup> (2016 – 2020) a UFT olha para sua história e observa-a em franca consolidação. O documento eterniza a ampliação da área construída e o aumento significativo de número de matrículas de estudantes em 15 anos de implantação. Já possui alguma experiência a ser partilhada:

Nesse período de 15 anos de existência, houve uma expressiva ampliação na área construída da Universidade, de 41.069,60m<sup>2</sup>, em 2003, para mais de 146.000 m<sup>2</sup> em 2015. Em número de alunos passamos de 7283 em 2003, para mais de 20.000 alunos em 2015 (PDI UFT, 2016. p.13).

Ainda sobre os preâmbulos desse terceiro PDI há uma seção que apresenta os valores sob os quais a UFT se constrói

Para a promoção da missão a UFT declara e promove os seguintes valores: Respeito à vida e à diversidade; Transparência; Comprometimento com a qualidade; Criatividade e inovação; Responsabilidade social; Equidade (PDI UFT, 2016. p.16).

Os textos de abertura do documento que indicam que a UFT já carrega uma experiência e se compromete com a diversidade e a equidade induzem-nos à expectativa de que as ausências e negligências no trato das questões indígenas tenham sido, ao menos formalmente, superadas. Em outras palavras, no terceiro PDI a premissa é que a redação enfoque, de algum modo, inovações pedagógicas, outras possibilidades e formas de ensino.

Todavia, neste PDI como nos demais, não há nenhuma referência ante a expectativa anunciada acima. Continua sob a prerrogativa da PROEX a responsabilidade de lidar com os desafios advindos da presença indígena na UFT. E a preocupação se circunscreve às

---

<sup>46</sup> UFT. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2016-2020.** Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/Bu0fAqZjT66B-rTgwt53LQ>. Acesso em: 28 mai. 2019

questões materiais, econômicas; de permanência dos indígenas na UFT. Notadamente, a necessidade de aumento de ajuda de custo, de bolsa auxílio financeiro.

Quanto ao papel da PROGRAD neste terceiro PDI se observa que há alguma tentativa de que os currículos sejam mais abertos, mesmo assim essa diretriz é demasiadamente vaga e de tão genérica não consegue circunscrever os problemas reais que vivenciam, por exemplo, os/as estudantes indígenas. No capítulo dedicado a esse tema, chamado de Conceitos Básicos e Princípios de Organização Curricular está escrito o seguinte:

Compreende-se o Projeto Pedagógico de um determinado curso de graduação como o conjunto de ações de caráter sócio-político-humanístico-ambiental e pedagógico relativo à formação acadêmico-profissional. Para a sua elaboração, implementação, avaliação ou reformulação devem ser observados os seguintes princípios: I. comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na Universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas; II. qualidade da educação oferecida nos cursos de graduação; III. gestão democrática; IV. autonomia e liberdade para pensar, produzir e divulgar o conhecimento e os saberes, respeitando as concepções e práticas pedagógicas diferenciadas; V. valorização do magistério (formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, salários adequados, entre outros); VI. indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; VII. participação de toda a comunidade acadêmica e de diferentes segmentos sociais; VIII. avaliação permanente de seus processos e resultados; IX. considerações às especificidades locais e regionais (PDI UFT, 2016. p.27).

O conceito de Projeto Pedagógico e os princípios a serem observados em sua elaboração aproximam, e muito, com a visão de que trata Souza (2007) sobre a universidade gerencial. Conclui-se que, as recomendações indicam o respeito a diversidade mas flexibiliza a obrigação dos Projetos pedagógicos dos cursos levarem em considerações os outros saberes. Assim, para efeitos legais, por exemplo, a UFT, de fato não deixou de mencionar as preocupações com a diversidade, todavia, essa preocupação não tem efeito prático.

Como há na sociedade uma luta de classes (aqui o termo classe tem a acepção usada por M. Bakhtin (2006)), a linguagem pode ser utilizada de tal modo que, a despeito de todos terem acesso ao mesmo código linguístico, a palavra *inscrita* não funda a ação porque o objetivo é apenas construir um discurso de aparências. Por isso, a presença indígena na UFT, como diz o terceiro PDI, já acumula também alguma experiência, mas ainda não conseguiu modificar, pelo menos no nível formal, que é a documentação oficial, alguma mudança significativa.

Neste sentido, o terceiro PDI mantém a premissa dos demais, qual seja: garantir inclusão, fazer algum movimento em favor de auxílios materiais, como casa de estudantes indígenas e ajuda de custo, mas efetivamente não há movimentação em relação à inclusões ou reconhecimento das diferenças expressas na matriz pedagógica dos Cursos de graduação. A UFT, como instituição, conforme atestado pelos três planos institucionais em análise, ainda não consegue ver estudantes indígenas, suas lutas e suas histórias, como prioridade no processo de inclusão algo.

O direito de aprender a aprender seria possível se a UFT, de fato, priorizasse as adequações no campo pedagógico. Realizado esse propósito, seria um salto tanto no fazer em si dos cursos, nos quais houvesse estudantes indígenas matriculados, quanto na mudança de paradigmas dos currículos. Isso posto, seria uma alternativa significativa de reflexão dos velhos estigmas que colocam as populações indígenas como indolentes e sem objetivos. A política de reserva de vagas na UFT é uma medida pontual e apropriada, contudo por si só insuficiente.

Os debates nacionais por uma política de ação afirmativa avançaram e, no ano de 2012, foi instituída a Lei nº 12.711/2012, com o intuito de promover o acesso às Instituições de Educação Públicas para pessoas menos favorecidas ou excluídas do sistema educacional.

Com a implantação dessa lei federal, a UFT, continuou a oferta dos 5% (cinco por cento) da reserva de vagas para os indígenas, em outras palavras, de um total de vagas por curso, 50% (cinquenta por cento) são para ampla concorrência e o restante para ações afirmativas de acordo com Lei nº 12.711/2012, dentre as vagas para cotistas, a UFT mantém sua reserva de vagas, garantido os 5% (cinco por cento) que corresponde a uma vaga por curso.

No entanto, os desafios pedagógicos enfrentados pelos estudantes indígenas não são ainda tematizados nos documentos que pretendem ser a materialidade filosófica da UFT, o PDI. Apresentamos, a seguir a visão dos estudantes indígenas quanto aos desafios pedagógicos, indicando dentre desses os que contribuem ou dificultam sua permanência na universidade.

## **Capítulo 4 - A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UFT – ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: Experiências, Perspectivas e Desafios Pedagógicos dos Estudantes Indígenas**

A política de reserva de vagas para o ingresso nas universidades pode ser compreendida como uma medida compensatória, de caráter social ou como direito que visa reparar os danos causados, ao longo dos anos, a grupos sociais historicamente marcados pelas desigualdades de oportunidades nos diferentes espaços da sociedade.

Contudo, sabe-se que esta política não é uma garantia de rompimento da lógica da exclusão, mas consiste num importante passo na garantia de acesso a direitos educacionais, outrora negados socialmente. Nesse estudo partimos do suposto que é necessário, não apenas política de permanência, mas fundamentalmente, o acompanhamento pedagógico e social com qualidade para que os estudantes concluam a graduação com aprendizagem. Caso não ocorra a integralização no espaço tempo regular, os estudantes indígenas serão jubilados e, mesmo que alcancem êxito ao recorrer do jubramento por meio de recursos administrativos são desligados do Programa Bolsa Permanência MEC<sup>47</sup>.

Nesse sentido, apresento, neste capítulo, a visão dos estudantes indígenas frente aos desafios pedagógicos e, em face desses, indicam os fatores que contribuem ou dificultam sua permanência na UFT. Reiteramos que desafios pedagógicos são todos percalços e entraves que impedem ou dificultam o sucesso acadêmico.

Para o alcance desse intento, conhecer a realidade dos desafios pedagógicos dos estudantes indígenas no processo de formação no ensino superior, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, rodas de conversas e uso de registros de conversas frutos dos atendimentos realizados no meu fazer ontológico, como servidora da UFT e pesquisadora.

As rodas de conversa ocorreram no GTI. (Tanto a proposta de trabalho a partir das rodas de conversas também pressupunha a junção de mais metodologias. Assim, a reunião do grupo de estudantes na sala do Grupo de Trabalho Indígena – GTI se configurava numa possibilidade de conversas. As rodas de conversas, embora dirigidas por questões em encontro aos objetivos da pesquisa, estenderam-se por outras questões levantadas pelos

---

<sup>47</sup> Este programa define as condições para que o estudante receba o auxílio: “não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar”. Informações sobre esse Programa disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>>. Acesso em: 20 jun. 2019.



estudantes. Por isso, não se fixou um número de encontros, nem a extensão de tempo que durariam. Antes, a preocupação estava mais em fazer a reunião e abrir as conversas. Com essa perspectiva foram realizados dois encontros no espaço do GTI.

Ademais acompanhei as reuniões da CAAF realizadas no GTI que ocorrem nos dias 15/02/2019 e 22/02/2019, no período vespertino. Também tive a oportunidade de participar de dois Seminários Indígenas, sendo o primeiro em 17/04/2019 intitulado III Seminário Acadêmico Indígena organizado pelo Grupo PET Indígena NEAI-UFT/Conectando Conhecimentos, do Câmpus de Porto Nacional.

O seminário<sup>48</sup> organizado pelo PET Indígena (que) teve como objetivo integrar a universidade por meio dos valores da diversidade cultural, do respeito às diferenças e da valorização dos povos e culturas indígenas do estado do Tocantins. Ressalte-se que, na ocasião, não compareceu representante da Reitoria e/ou da PROEX e/ou da CAAF. O professor, responsável pelo evento, na abertura da mesa redonda “Experiências, Perspectivas e Desafios dos Acadêmicos Indígenas nas Universidades” ressaltou que o evento não contou com apoio da PROEX, embora o programa PET seja vinculado a Diretoria de Programas especiais da PROGRAD.

O segundo evento ocorreu 09/05/2019, também realizado no Câmpus de Porto Nacional, foi organizado pela CAAF, vinculada, então, a PROEX. Nesse evento as autoridades da administração estavam presentes, a saber: vice-reitora, a coordenadora da CAAF e o diretor do Câmpus. Estava presente, também, o professor coordenador do primeiro evento citado acima.

Observe-se que os eventos pautados acima ocorreram próximos ao dia 19 de abril, data em que se comemora “o dia do índio”. No mês de abril não ocorreu nenhum evento no Câmpus de Palmas em entorno de temáticas sobre permanência e acompanhamento pedagógico voltadas para os povos/estudantes indígenas, organizado pela CAAF, a semelhança do evento realizado no Câmpus de Porto Nacional.

Mas ocorreu, conforme registro na página eletrônica da UFT, que a CAAF e o GTI, realizaram um evento de acolhimento para os acadêmicos indígenas e quilombolas<sup>49</sup> no dia 12 de abril do corrente ano. Na ocasião, informa o texto da notícia, houve a apresentação de projetos de extensão vinculados à PROEX. O evento teve como objetivo recepcionar os

---

<sup>48</sup> <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25095-iii-seminario-academico-indigena-comeca-dia-16>. Acesso em: 28 jun. 2019.

<sup>49</sup> Recepção a indígenas e quilombolas movimentam o Câmpus de Palmas. *Universidade Federal do Tocantins*. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25118-recepcao-a-indigenas-e-quilombolas-movimenta-o-campus-de-palmas>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

acadêmicos, apresentar a estrutura da universidade e os programas e projetos de extensão referentes a promoção da cultura e ações afirmativas.

No texto da notícia há o registro da entrevista de Miranda Gabriela David, estudante do Curso de Nutrição, que embora não haja a identificação da mesma como indígena ou quilombola, nos chama atenção:

[...] A principal coisa para os indígenas que estão entrando agora é procurar todo o suporte possível, inclusive, os monitores, que estão mais preparados e possuem uma capacidade maior para ensinar até mesmo com orientações de como se inscrever em auxílios, obter carteirinhas estudantis, entre outros. Buscar essas pessoas facilitam nossa vida na universidade (DAVID, 2019).<sup>50</sup>

A escolha desse trecho da manifestação para publicação evidencia um que o discurso ideológico está bem formatado no âmbito da universidade e dos estudantes, porque está carregado de sentidos, uma vez que os sujeitos são portadores de sentidos. Parece-nos que há o reforço, a partir da fala de uma, também estudante, a ideia de que em face os desafios que estar na universidade cabe aos estudantes, no caso, indígenas e quilombolas, a responsabilidade no processo de busca por informações, bem como o êxito no aprendizado.

Segundo Bakhtin (2006) tudo que é ideológico possui um sentido e remete a algo que está situado fora de si mesmo e, pode ser denominado de signo que também pode ser um reflexo da realidade, que só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. Nessa perspectiva esse enunciado está, sob o ponto de vista do signo social, que todos os ‘índios’ são iguais. Assim afirma o autor citado: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p.40). Portanto, as palavras não podem ser consideradas como algo individual, pois os enunciados são advindos do social.

A mesma análise recai sobre o que a estudante entrevistada menciona sobre a monitoria indígena. O PIMI, vinculado à PROGRAD, tem como objetivo facilitar a inclusão dos estudantes indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. Veremos, na fala dos estudantes indígenas, das limitações e atuações lacunares dos monitores desse programa de ensino.

Durante as conversas com os estudantes indígenas ocorreram várias queixas da ineficiência dessa monitoria, a saber: os horários dos monitores e estudantes não são

---

<sup>50</sup> DAVID, G.M. Recepção a indígenas e quilombolas movimenta o Câmpus de Palmas. *Universidade Federal do Tocantins*. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25118-recepcao-a-indigenas-e-quilombolas-movimenta-o-campus-de-palmas>. Acesso em: 28 jun. 2019.

compatíveis, sofrem preconceito por parte dos monitores; afirmam também que os monitores têm a mesma postura dos professores, não gostam que eles perguntem, não tiram as dúvidas, não sabem o que é ser indígena.

Semestralmente a PROGRAD publica o Edital de seleção de vagas para estudantes atuarem na monitoria indígena. As vagas são distribuídas por cada Curso/Câmpus, de acordo com o quantitativo de estudantes indígenas matriculados e com maior índice de reprovações. A seleção ocorre pelo próprio colegiado. Os monitores podem ser ou não indígenas. Os monitores são orientados por um professor, denominado coordenador da monitoria indígena.

Um detalhe dessa monitoria e monitores é que anteriormente a PROGRAD abria-se edital com vagas para o curso de acordo com a quantidade de estudantes matriculados e não a uma disciplina específica, em outras palavras, o monitor selecionado teria que ter domínio de conteúdo para qualquer disciplina que já tivesse cursado, isto é, ele deveria atender os estudantes indígenas, e sabe-se que isso é exigir muito do monitor, mesmo porque ele também estava na condição de estudante.

Registro que o Curso de Direito<sup>51</sup> realizou uma ação de extensão ocorrida no dia 16 de abril de 2019, tal evento faz parte do Projeto de Extensão “Indígena na Universidade”. Sobre o Projeto afirmam que é “uma reflexão consciente ao incentivo e adaptação juvenil do ingresso nas universidades”. O evento contou com a participação de alunos da 3º e 4º série do curso técnico de informática e enfermagem do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Wara (Cemix). Durante o evento os estudantes realizaram um *tour* pela universidade conhecendo diversos projetos realizados pela UFT e inteirando-se das possibilidades, ao alcance dos mesmos, de cursar uma graduação numa universidade pública e federal.

Após treze anos de edição da política de reserva de vagas para os indígenas na UFT, somente em 12 de dezembro de 2018, por meio do CONSUNI a UFT aprova a Resolução nº36 que dispõe sobre a criação do Comitê de Criação e Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas que tem como um dos objetivos: “elaborar, implementar e avaliar ações afirmativas por meio de criação de mecanismos permanentes de acompanhamento, a fim de verificar a pertinência dos objetivos, a eficácia dos procedimentos, a qualidade e a abrangência dos resultados alcançados” (UFT, 2018, p.5).

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/24984-projeto-indigena-na-universidade-realizara-evento-especial-dia-16-de-abril>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

No Câmpus de Palmas existe um setor do qual faço parte da equipe, como servidora, inicialmente denominado Setor de Apoiopsicopedagógico, alterou-se para Setor de Apoio ao Estudo e à Carreira – APEC e, recentemente, foi nomeado como Serviço de Apoio Social, Pedagógico e Psicológico – SASPP após integrar-se a equipe do Serviço Social. Unificado os setores e integrado as diferentes equipes, cuja ação verte-se para o apoio aos estudantes, o desafio posto é que as ações/serviços ocorram de forma integrada.

Produto de alterações administrativas, reguladas por normativas internas, os setores de apoio aos estudantes passam a compor uma única coordenação denominada Coordenação de Estágio e Assistência Estudantil - COEST; assistência estudantil aqui engloba aos serviços das áreas da acessibilidade, pedagogia, psicologia e serviço social.

As diferentes nomenclaturas do setor, em específico, que vinculam-se ao apoio à aprendizagem, leva-me a pressupor que a UFT tem, de algum modo, que assumir uma busca por uma identidade forte ligada a assistência estudantil, isso posto pelas diferentes denominações dos setores e, inclusive na distribuição das funções gratificadas.

No que se refere aos serviços das áreas da pedagogia e psicologia quero registrar que, no caso do Câmpus de Palmas, (esses serviços) são oferecidos por três pedagoga, uma administradora, uma assistente administrativa e três estagiárias, sendo essas, uma da pedagogia e duas da psicologia. As profissionais da pedagogia e psicologia são para atender as diferentes demandas de todos os estudantes de graduação do Câmpus de Palmas oriundos de demanda espontânea, ou encaminhados pelas Coordenações de Curso ou PROGRAD, dentre outros.

Esse setor oferece semestralmente, além das triagens para os atendimentos individuais tanto da psicologia como da pedagogia, oficinas de Acolhimento mediante solicitação das coordenações de curso, e outras oficinas propostas e ofertadas pelo próprio setor, a saber: Estudo Consciente, Inteligência Emocional, Assertividade e Psicossocial, Planejamento de Carreira; além das triagens para os atendimentos individuais tanto da psicologia como da pedagogia.

Destaco que esses serviços são relevantes para a comunidade acadêmica, contudo, dentro esses serviços não há a oferta que visa o atendimento, em especial, dos estudantes indígenas. Eles são atendidos à medida que procuram o setor. E quando isso ocorre é possível haver a necessidade de um desdobramento da profissional que os atendam. Grosso modo, as demandas não se circunscrevem na ordem de orientação pedagógica, quanto a estudo, gestão do tempo ou no campo psicológico, ou seja, no campo de intervenção e atuação do setor. No geral, as demandas dos estudantes indígenas são no campo dos

desafios pedagógicos, no apoio à aprendizagem dos conteúdos de determinadas disciplinas. Isso em muitas vezes extrapola o fazer ontológico das profissionais que são impelidas a buscar colaboração de colegas, servidores ou professores, com domínio de áreas do conhecimento que as mesmas não dominam, quais sejam: física, química, bioquímica, matemática, para atender a demanda de aprendizagem de conteúdo do estudante ou até mesmo outras proposições que, grosso modo, “caem de para quedas”, pelo fato de que, tantos professores como os coordenadores, como não sabem contornar ou resolver os desafios pedagógicos enfrentados, encaminham as diferentes demandas para o aludido setor.

O referido setor demandou para a Direção do Câmpus a criação de um sistema que pudesse auxiliar no desenvolvimento dos serviços burocráticos, registros dos atendimentos, encaminhamentos para outros setores, dentre outros. Nesse sentido, o Núcleo de Tecnologia da Informação - NTI desenvolveu o sistema ATENDE, que irá trazer dados da análise do histórico, ano de ingresso, previsão de integralização, isto é, irá realizar uma análise detalhada do histórico do estudante, facilitando o trabalho manual atualmente realizado, como também terá todos os registros dos atendimentos feitos pelas profissionais ao estudante. Esse sistema também poderá contribuir com os Coordenadores de Cursos de graduação para mapearem a vida acadêmica dos estudantes. Será uma ferramenta gerencial acadêmica.

Aprovados no CONSUNI, como afirmado anteriormente, os Comitês de Criação e Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas, até a presente data, nem o Comitê Central, vinculado a Reitoria e Central ligado a Reitoria) e local, do Câmpus de Palmas, estreitaram relações com os serviços da COEST e ainda não promoveram ações em face às demandas com as quais estudantes cotistas, professores e servidores lidam, cotidianamente, em decorrência da política de reserva de vagas, em especial, ações que tenha como foco o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas.

O PNAES determina que as instituições federais de ensino superior tenham mecanismos de acompanhamento e avaliação do Programa bolsa permanência, nesse sentido, em setembro de 2016, a UFT, por meio da PROEST, determinou que Setor de Apoio ao Estudo e à Carreira do Câmpus de Palmas realizasse o primeiro processo de avaliação do desempenho acadêmico, via histórico escolar dos estudantes beneficiários da bolsa auxílio financeiro vinculados aos Programas Bolsa Permanência MEC e Auxílio Permanência UFT, e que obtiveram o coeficiente de rendimento menor que 7 (sete) no semestre 2015/2.

Os estudantes nas condições acima explicitadas foram convocados via chamadas publicadas no site da UFT e, também, impressas e fixadas em locais considerados estratégicos para a localização dos estudantes, como: Restaurante Universitário, Secretaria Acadêmica, Biblioteca e em outros prédios de maior circulação de estudantes. À época essa estratégia foi considerada como um dos meios mais eficientes de chegar até o estudante de forma mais rápida, visto que o cadastro dos estudantes no Sistema de Informações Educacionais - SIE não estava atualizado. E essa estratégia de divulgação conseguiu alcançar um número significativo de estudantes que compareceram nos dias e horários estipuladas nas chamadas para tratar do seu desempenho acadêmico, posto que eram beneficiários de bolsas/auxílio financeiro dos Programas Bolsa Permanência MEC e Auxílio Permanência UFT. No entanto, os estudantes queixaram do modo como foram convocados, expostos em murais público e site da UFT, e denominaram a estratégia como o “mural da vergonha”.

Assim, o setor convocou 221 estudantes, sendo 85 vinculados ao Programa de Bolsa Permanência MEC e 136 vinculados ao Programas de Auxílio da UFT, de um total de 496 estudantes vinculados aos dois programas. Nesse trabalho de análise e conversa com os estudantes de modo geral, as profissionais escutaram diversas queixas quanto a permanência, moradia, didática dos professores, falta de oferta de disciplinas pelos cursos, horários disponíveis dos monitores chocavam com os horários de aulas, falta de rotina de estudos, problemas de saúde dos estudantes, depressão, ansiedade, doenças de familiares, perda de familiares, saudade da família, dificuldade de adaptação ao meio acadêmico, falta de identificação com o Curso e dificuldade financeira.

Houve relatos de perseguição e constrangimento público por parte de professores em relação aos estudantes, queixas quanto a falta de informações sobre os trâmites do Curso por parte da Coordenação, dentre outras. Nessas entrevistas da chamada pública muitos estudantes indígenas queixaram que não se sentem aceitos pelos professores de seus cursos.

Após a sistematização dessas queixas o setor emitiu um relatório à PROEST, PROGRAD, Direção do Câmpus e Coordenações de Curso, inclusive fez uma apresentação para Coordenações e Direção do Câmpus. No geral o conteúdo apresentado foi bem recebido, embora ações concretas, de fato, não terem sido priorizadas.

Dentro da proposta de serviços oferecidos pelo setor, após as entrevistas os estudantes, indígenas e não indígenas, mediante as queixas mencionadas, foram encaminhados para oficinas de orientações de estudos, entre as quais: sou universitário e

agora?, gestão da ansiedade e do estresse e para escutas orientadas com as psicólogas. Aos estudantes que na escuta foram evidenciados problemas psicoterápicos solicitou-se à PROEST que os mesmos fossem vinculados ao Programa de Atenção à Saúde Mental. Esse programa disponibiliza aos estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômico uma bolsa auxílio de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais para tratamentos com Psiquiatras e Psicólogos.

As chamadas públicas foram realizadas no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017. Em face a ausência de ações concretas decorrentes de todo o trabalho despendido na realização das Chamadas públicas, o setor decidiu por não mais realiza-las. Desde então a PROEST é quem cuida do acompanhamento pedagógico no Câmpus de Palmas, via sistema SIE para verificar o rendimento acadêmico dos estudantes, caso esteja insuficiente<sup>52</sup> é realizado o corte das bolsas cumprindo o seu papel burocrático.

Em face ao exposto, parece-nos que a UFT ainda não logrou êxito na adoção da política de ação afirmativa<sup>53</sup> (Pode-se assim afirmar, em outras palavras, que a universidade ainda não conseguiu adotar uma política de ação afirmativa) que valorize a diversidade e promova a equidade para os diferentes coletivos raciais e étnicos, de gênero e pessoas deficientes. Os esforços, quer sejam individuais, quer sejam de setores, quer sejam da gestão não se traduzem na assunção de um compromisso que valorize a diversidade com vista a promoção, de fato, da equidade. As ações são ainda muito pontuais, nas quais se destacam, muito mais elaborações teóricas de compreensão da realidade, do que ações concretas e coletivas e, em destaque, encontramos o protagonismo de pessoas que agem por afinidade política com a causa indígena, por exemplo, ou afrodescendente ou pessoas deficientes.

O II Seminário de Desafios Indígenas do Câmpus de Palmas promoveu reflexões sobre os 12 (doze) anos, na ocasião, da implementação da política de reserva de vagas. O Seminário realizou-se no período de 18 e 19 de abril de 2017. Em exposição, um dos responsáveis pela organização do evento afirmou, sem reservas, que a universidade precisa ir além da garantia do acesso, que é necessário uma interação entre a universidade e os

---

<sup>52</sup> Em 17 de outubro de 2017 o Consuni aprovou a Resolução nº 26 que dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica na qual consta vinte e três programas, nessa Resolução prevê que todos os estudantes beneficiários dos programas Bolsa Permanência MEC e Programa Auxílio Permanência devem ter aprovação mínima semestral em 50% nas disciplinas em que estão matriculados de um total mínimo de 240 horas, caso não atendam a esse critério têm que passar pelo processo seletivo novamente.

<sup>53</sup> O Programa de Acompanhamento Acadêmico (PROAC), ainda não foi regulamentado com uma resolução própria conforme estabelecido, mas algumas ações que são realizadas são consideradas como parte desse programa.

estudantes indígenas, para que juntos possam apresentar os desafios que ainda a universidade precisa superar, a permanência. Com essa afirmação vemos que a UFT reconhece as limitações de suas ações e que são necessárias para a permanência dos estudantes indígenas, para além da reserva de vagas, que garante e democratiza o acesso à educação superior. Se houvesse dúvidas acerca das queixas levantada pelos estudantes indígenas e acerca necessidade de se promover espaços de discussão sobre a política de reserva de vagas um fato ocorrido e, até então, investigado sob sigilo foi revelado e desnudou os percalços velados que os estudantes indígenas passam no interior da UFT. Ou seja, foi nesse seminário que toda comunidade universitária teve conhecimento de um processo administrativo disciplinar - PAD sofrido por um professor convidado da UFT, Curso de Medicina, em decorrência de suas manifestações acerca da capacidade ou não de aprendizagem do “ameríndio”, como ele afirma.

Um estudante indígena do Curso de Medicina, ingressante de 2010/1, relatou que não conseguia passar em uma disciplina na qual padecia por discriminação racial pelo professor. O estudante afirma, com veemência, que o problema não era por falta de entendimento dos conteúdos da disciplina, mas porque era indígena e o professor, médico, afirmou que o indígena é geneticamente incapaz de aprender. Autuado a queixa, o professor utilizou do mesmo argumento nos autos de sua própria defesa.

O relato das humilhações e do preconceito racial relatado, em detalhes, comoveu o público presente, que desconhecendo os fatos e o próprio processo administrativo aparentavam estar em estado de choque. Não era um caso de preconceito racial velado, mas taxativo, verbalizado, escrito, registrado nos autos da denúncia à UFT. Em decorrência desse ato o estudante não conseguia avançar no Curso porque a disciplina era uma série de três disciplinas, articuladas entre si com pré-requisito, e ministrada pelo mesmo professor convidado. As consequências para a atraso na integralização do currículo são evidentes. Em função do resultado do processo administrativo o professor foi dispensado da função, pois era professor convidado e exercia a função de professor como voluntário. Ocorre que, posteriormente, o professor foi aprovado num concurso público para o Curso de Medicina e para disciplina diferente e, embora tenha classificado em segundo lugar, corre o risco de ser convocado para tomar posse, fato que deixa o estudante e demais alunos, temerosos das consequências advindas.



Em uma postagem no Facebook<sup>54</sup> uma estudante indígena do Curso de Direito publicou o fato relatado acima e convidou os estudantes dos diferentes coletivos a lutar contra a discriminação racial. Na nota, a estudante descreve a afirmativa do professor constante nos autos: **“o ameríndio é culturalmente inapto ao trabalho contínuo (...) Talvez seja traço genético”**(grifo nosso) - frase do próprio professor, registrado nos autos de sua própria defesa”. Ainda no *post* a estudante afirma que, por meio de sindicância instaurada para averiguar a atuação do professor convidado, “o colegiado de Medicina foi notificado por omissão em relação a todas as injustiças cometidas pelo referido professor”. A estudante continua afirmando que a denúncia do crime de discriminação racial também foi encaminhada ao Ministério Público, e que “agora, ele tenta retornar ao quadro de professores da medicina disputando a vaga para professor da disciplina de Técnica cirúrgica, caso que está para ser analisado pelo colegiado. Mais uma vez os estudantes indígenas têm que se organizarem na luta contra a discriminação racial dentro da universidade”.

Outro caso recente que retrata a discriminação racial à estudantes indígenas ocorreu no Câmpus de Araguaína. Um estudante indígena recebeu um bilhete no qual o remetente, anônimo, afirmava: **“Índio não tem vez aqui na UFT. Vou tirar todos os índios do meu caminho”**(grifo nosso). Na nota<sup>55</sup> o Movimento Estudantil Indígena e Quilombola afirma que:

**Estamos sendo atacados de todos os lados desde ameaças por parte de 'colegas de sala', até retiradas de direitos básicos, que nos mantêm na faculdade. Inclusive o pai do estudante afirmou em nota que o levará de volta para a aldeia, “A gente vai ver se ele vai ficar sem estudar ou não, mas no primeiro momento nós vamos levar ele. O povo lá está muito preocupado de acontecer algo inesperado, de coisas ruins”** (G1 TOCANTINS, 2019).

A defesa dos estudantes pelo Movimento estudantil vem ao encontro dos anseios dos estudantes indígenas e reforça a necessidade da UFT implantar uma política de ações afirmativas de fato e que respeite as características e peculiaridades dos povos indígenas.

---

<sup>54</sup>Disponível em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2285288144873088&id=100001757748510](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2285288144873088&id=100001757748510)>. Acesso em: 04 de jul. 2019.

<sup>55</sup> G1 TOCANTINS. **Estudantes indígenas da UFT recebem bilhetes com ameaças: “vou tirar todos do meu caminho”**. TV Anhanguera. G1 Tocantins, Araguaína, 19/06/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/06/19/estudantes-indigenas-da-uft-recebem-bilhetes-com-ameacas-vou-tirar-todos-do-meu-caminho.ghtml>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Cada povo possui características e peculiaridades distintas entre si, dado que, de acordo com Luciano (2006, p. 31) eles constituem-se como uma “sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo”.

Nesse sentido, questiona-se a viabilidade do tratamento dispensado pela UFT aos estudantes indígenas dentro de uma mesma política de ação afirmativa, visto que essa política é ampla e que procura atender uma demanda comum a todos que é o acesso. Todavia, a questão da permanência e do acompanhamento pedagógico e social deve ser tratada no singular. Em outras palavras, é preciso tratar as diferenças na totalidade. Luciano explica que reconhecer a diversidade dos povos indígenas, não significa que os indígenas são todos iguais, quanto a isso, afirma:

Se reconhecermos os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, porque isso implica vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, a cosmologia, os valores e os contra-valores, o que é considerado como valor e o que é considerado como não-valor. Isso é absolutamente variante, daí essa diversidade (Idem, 2008, p. 67).<sup>56</sup>

Ainda acerca da necessidade da implementação de uma política de permanência apresento a afirmação de uma estudante indígena do Curso de Pedagogia:

Não foi nada fácil, pois eu nunca tinha morado em uma cidade grande. E o meu esposo nunca tinha saído da aldeia. Assim, foi bastante difícil para nos adaptarmos a esta nova vida. Aliás, a primeira dificuldade que encontrei foi o aprender a me deslocar na cidade de Palmas, pois eu nunca tinha andado de ônibus coletivo.

*Quando comecei a cursar as aulas tive bastante dificuldades nesse novo vocabulário desse mundo acadêmico. São palavras novas e termos que não sabia o que significavam, mas o tempo foi passando e essa dificuldade foi ficando para trás (Grifo nosso), (WAHURI, 2019, p. 14)<sup>57</sup>.*

A língua oficial do Brasil é o português, mas existem cerca de 274 línguas indígenas faladas no país<sup>58</sup>. A estudante, citada acima, tem mais domínio da sua língua materna,

---

<sup>56</sup> GERSEM, L.. Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena. In: BARROS J. M.. (Org.) **Diversidade Cultural da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p.65-75.

<sup>57</sup> WAHURI, N. S. Memorial Reflexivo: a trajetória e experiência de formação na docência.2019.20f. Trabalho de Conclusão de Curso -Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

<sup>58</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. População Indígena. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>> Acesso em: 18 out.2019

assim, não houve uma comunicação dialógica entre interlocutores e entre discursos, isto é, uma aproximação inicial com essa estudante, visto que toda e qualquer produção social se exprime por meio da linguagem, “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2006, p.96).

As pessoas se formam nas relações com o outro e com os discursos provenientes dessas interações sociais que vão tecer em uma cadeia comunicativa. A comunicação entre as pessoas pressupõe o uso da linguagem e, mais precisamente, de signos, por isso que falantes de uma língua que não a oficial, falam à margem do estado. Logo, na universidade, que é uma instituição de estado, a língua utilizada, largamente, é a oficial. Ademais, no caso, carregada do, que podemos afirmar, de cientificismos, tecnicismos e jargões e “ismos”, que os demais estudantes oriundos da educação básica e falantes da língua portuguesa estranham e precisam se apropriar, torna-se ainda mais complicada a interação de estudantes indígenas com os demais públicos, quando sua língua mãe não é o português.

Em relação a uma política de permanência cabe destacar que muitas universidades já atuam de forma significativa nesse segmento. Como exemplo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que possui uma Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – SAADE, aprovada por meio da Resolução CONSUNI nº 809, de 29 de maio de 2015. Essa Secretaria formula e executa a gestão e promove a avaliação de políticas que abrangem a diversidade com vista ao alcance da equidade.

Em 2016 a UFSCar, por meio do CONSUNI, Resolução nº 865, de 21 de outubro de 2016, aprovou a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – PAADE. A aprovação da Política contou com a participação da comunidade universitária em Comissões, Seminários, Consulta Pública e Fóruns para elaboração, com o propósito de olhar para o papel de uma instituição pública na correção de iniquidades presentes em seu cotidiano. Construíram a Política com as pessoas dos diferentes coletivos que vivenciam as relações nesse cotidiano. Esta é uma política ampla que busca em suas diretrizes específicas atender os diferentes coletivos.

A SAADE é vinculada à Reitoria, e tem como responsabilidade o estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados. A Secretaria organiza-se em três coordenadorias, voltadas para

Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Direitos Humanos, e Diversidade e Gênero. Esta secretaria é responsável pela gestão, isto é, formulação, implantação, acompanhamento e avaliação da política (UFSCAR, 2016, p.1-2).

Observa-se que na UFSCar a SAADE é vinculada à Reitoria, que é o maior órgão gestor dentro da universidade; ao passo que na UFT a Coordenação de Ações Afirmativas que cuida da política de ação afirmativa vincula-se a uma pasta/gestão com a menor força política no âmbito da UFT, a PROEX.

Na UFT o enfrentamento das questões no que se referem à permanência e o acompanhamento pedagógico e social é urgente. Torna-se necessário que se implante ações contínuas com vistas a uma política que atue diretamente com os diferentes coletivos. É preciso avançar para além das discussões e atuar de forma mais precisa frente aos inúmeros desafios que os estudantes vivenciam ao estarem na universidade.

A criação dos comitês é válida, mas não é suficiente, é preciso atuar massivamente no âmbito social no combate ao preconceito racial e econômico porque esses problemas estão relacionados também a permanência e ao êxito dos estudantes em seus respectivos cursos, o que requer a efetiva implementação de uma política de permanência, acompanhamento pedagógico e social entre outras ações, com respeito as diversidades culturais de cada segmento.

Apresento, a seguir, registros das falas, os enunciados, de estudantes indígenas que tratam das condições de permanência na UFT. Participaram das rodas de conversa e do atendimento no apoio psicopedagógico estudantes das etnias Karajá, Krahô-Canela, Xerente que são do estado do Tocantins, Pankará, AtiKum-PanKará do estado de Pernambuco e as Karajá-Xambioá, Gavião/Guajajara do estado do Maranhão. No intuito de resguardar as identidades dos estudantes os mesmos serão identificados apenas pelo gênero e etnia a qual pertencem.

#### **4.1 Os enunciados na fase empírica da pesquisa: os desafios pedagógicos na visão dos estudantes indígenas**

Passarei a apresentação dos enunciados dos estudantes coletados na fase empiria da pesquisa. Fiz a opção de realizar o trabalho de campo a partir de uma dada realidade na qual busquei sinais e vestígios, tomei como referência as palavras acesso/inclusão, permanência e desempenho acadêmico a partir dos planos institucionais denominados PDI, já apresentados no terceiro capítulo. Segue abaixo um quadro que, de forma resumida,

apresenta, a partir das conversas com os estudantes, o que a UFT tem como proposta e o que os estudantes relatam a partir de suas vivências na universidade.

Primeiro PDI		Segundo PDI		
Ensino	Extensão	Ensino	Extensão	PROEST
Disponibilização de 5% (cinco por cento) das vagas em cada um dos cursos de graduação para a inclusão racial de indígenas (p.32);	Garantir a permanência e o sucesso dos alunos beneficiados pelas cotas étnicas (p.114).	Propor programas e estratégias visando propiciar apoio pedagógico aos alunos que tem dificuldades em acompanhar o fluxo regular do curso (p.28);	Garantir a permanência e o sucesso dos alunos beneficiados pelas cotas étnicas (p.39);	Orientar e fazer acompanhamento individual aos estudantes com baixo rendimento acadêmico (p.43).
Terceiro PDI				
Ensino	Extensão	PROEST		
Comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na Universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas (p.27);	A responsabilidade social de inclusão no âmbito econômico e cultural concentra-se majoritariamente na PROEX, mesmo sendo de ciência de todos que a responsabilidade social abrange desde questões de ensino até condições físicas de uma IES. (p.42);	Contribuir para redução da evasão e do desempenho acadêmico insatisfatório em razão de condições de vulnerabilidade socioeconômica e/ou dificuldades de aprendizagem (p.75).		

**\*Quadro organizado pela autora.**

A partir dessas palavras-chaves, considerando o contexto da política de reserva de vagas, apresento o resultado das conversas com os estudantes indígenas quanto ao acesso dos primeiros estudantes indígenas chegaram a UFT não tinham comida “não existia Restaurante Universitário, tínhamos que ir comer no Restaurante Comunitário da cidade, no centro, pagar o ônibus e a comida, nosso dinheiro mal dava para isso” (HOMEM KARAJÁ, 2019).

O Estudante Atikum/PanKará (2019) complementa que “uma professora do seu Curso disse que a UFT abriu as portas, mas tem que dá uma base para os indígenas e permanência aqui dentro”. O outro afirma que “temos um pouco de política, permanência, mas mesmo assim muitos ainda estão indo embora” (HOMEM KARAJÁ, 2019).

Todos os estudantes argumentaram que UFT libera o RU quando os estudantes chegam à universidade, mas durante o final de semana não tem lugar para almoçar, pois o RU não funciona nos feriados e finais de semana e nem serve alimentos para os estudantes, a exemplo da UFSCar. Muitos estudantes contam com a ajuda dos pais, dos parentes, amigos, para poder se manterem na UFT até serem contemplado pelo o edital do Programa Bolsa Permanência MEC, que também “não é garantia de todos os semestres ter o auxílio devido ao rendimento acadêmico, exigências dos editais” (MULHER KHAHÔ-CANELA, HOMENS, KARAJÁ, ATIKUM/PANKARÁ, 2019).

Dando continuidade à temática a estudante questiona, “do que adianta a cota? Você chega aqui e tem que se virar, correr atrás, você sai animado da aldeia e quando chega aqui só encontra dificuldades, aí muitos vão embora” (MULHER, KHAHÔ-CANELA, 2019).

A estudante (KHAHÔ-CANELA, 2019) e o estudante (KARAJÁ, 2019) complementam com a temática da evasão, “a universidade apresenta só os números de estudantes evadidos, mas não mostra os motivos dessas evasões, muitos parentes<sup>59</sup> relatam que muitos professores afirmam que a universidade abriu as portas para eles, agora é com eles, eles têm que dá conta” (MULHER KHAHÔ-CANELA, HOMEM, KARAJÁ, 2019).

E continua a fala dando ênfase ao acompanhamento pedagógico, afirmando que falta recurso de pessoal para implementar projetos para atacar o foco dos problemas do sucesso dos estudantes indígenas dentro da UFT, “precisamos de um apoio de professores específicos; um acompanhamento no GTI, no momento a sala está funcionando como um ponto de encontro para os estudantes” (HOMEM KARAJÁ, 2019).

Quanto ao desempenho acadêmico, os estudantes afirmam que as atividades que a CAAF realiza são ações esporádicas, ficam a desejar, “não tem um professor que encabeça com projetos que possam nos ajudar na nossa causa, o sucesso; somente alguns acadêmicos que atuam na monitoria que pouco nos atende, porque eles também são alunos e possuem suas demandas, tem provas, tem dificuldades e também precisam estudar”, concluíram os estudantes (HOMEM KARAJÁ, MULHER KHAHÔ-CANELA, HOMENS ATIKUM-PANKARÁ E XERENTE, 2019).

Logo em seguida outros estudantes chamam atenção para o jubramento afirmando que, regularmente, nomes de estudantes indígenas aparecem no Boletim interno do Câmpus na lista de jubramento. Afirmam que aqueles que entram com recurso e conseguem comprovar que irão evoluir nos cursos, têm que passar pelo setor de assistência estudantil para que uma profissional da pedagogia faça um relatório para à PROGRAD/Coordenação de Curso afirmando que estão se empenhando para concluírem seus cursos, e enfatiza, “mas isso, não ajuda em nada, só nos faz passar por humilhação em ver os nossos nomes nesses Boletins, tanto em relação aos colegas de aula e de todos os amigos” (MULHER KHAHÔ-CANELA E HOMEM KARAJÁ, 2019).

---

<sup>59</sup> Para os indígenas, todos os outros indígenas, de qualquer povo, são chamados de parentes. Contudo, cabe aqui um destaque quanto a esse termo parente, de acordo com Luciano, (2006, p.31) o termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global.

E continua afirmando que: “muitas das vezes também escutamos de professores/as, você ainda está aqui, não foi jubilada/o? Isso na sala de aula na frente de todos os colegas, uma humilhação” (Estudantes Id.,2019).

Os processos de jubramento desencadeiam, segundo os estudantes, agravos à saúde, desdobrando em quadros de ansiedade e depressão. Houveram relatos de que estão passando por problemas psicológicos devido a pressão que estão vivendo e que precisam de um psiquiatra: “depois que houve aquele monte de jubramento, estou passando por pressão psicológica, sofrimento psíquico; sinto humilhado/a, estamos aqui há muito tempo, os professores ficam nos olhando, temos que ter muita força de vontade em terminar o curso, *ter esperança de melhorar de vida se paga um preço muito alto*” (grifo nosso) (MULHER KHAHÔ-CANELA , HOMENS KARAJÁ, ATIKUM/PANKARÁ, 2019).

O estudante (HOMEM- KARAJÁ, 2019) comenta que tem que explicar que fez um novo vestibular para limpar o histórico, porque no início da política de reserva de vagas na UFT, quando ele ingressou na universidade “não tinha nem comida para comer e hoje a política que conseguiu a UFT está destruindo, porque a UFT não tem a permanência, o dinheiro para ficar aqui na cidade tem, mas o sucesso está comprometido” (HOMEM KARAJÁ, 2019). A afirmativa do estudante sobre sua história de vida acadêmica remete-nos a observar que o mesmo ingressou na UFT quando da implantação da política de reserva de vagas. Depreende-se que já deva ter sido jubilado e retornou via Edital de reingresso para estudantes jubilados ou que evadiram dos cursos de graduação.

Nota-se pelo discurso desse estudante um sentimento de abandono e de muito esforço, uma vez que ele teve que reingressar no Curso para *limpar o histórico* (grifo nosso) o que limpa são as reprovações no papel em si, com aproveitamento de disciplinas, mas o não currículo oculto. O estudante poderá carregar consigo o peso de ter permanecido na UFT um longo tempo. O estudante ainda afirma sobre a política que: “já tem muito tempo e não tem política pública específica. A gente vai brigar aqui e falam que não tem recurso na pasta. A UFT só apresenta os números de desistências, mas não explica os motivos” (Id., 2019).

Quanto ao discurso de pertencimento o estudante (XERENTE, 2019) conta que, quando estava em outro Curso e seu rendimento acadêmico era baixo, pois não se identificava com o Curso e não nutria sentimento de pertencimento à UFT. A mudança de Curso foi definidora, pois “*não reprovei mais, sinto que faço parte da universidade*” (grifo nosso). O sentido de pertencimento firma-se com o rendimento acadêmico esperado, tanto por ele, como pela própria UFT. Em outras palavras, o discurso do estudante não está

vazio, apresenta rastro de uma situação histórica social e concreta porque está carregada de uma cultura ideológica que para pertencer a determinado grupo tem que ser visto como um bom estudante, coeficiente alto, sem reprovações.

Em relação a Gestão e Professores, o mesmo estudante afirma que a gestão e os professores, ao não conhecerem a realidade da qual provem, portanto, ignorantes de suas realidades, pensam e afirmam que os indígenas só almejam privilégios. “Quer só bolsa, não quer estudar, aí quando a gente vai estagiar numa dessa Pró-reitorias eles começam a ver a gente de outra forma, veem as nossas dificuldades e entende que estamos nos esforçando”, afirma o estudante (HOMEM XERENTE, 2019).

Acerca da visão de ser do indígena na UFT esse estudante afirma que professores e colegas mudam a visão que possuem em relação a eles quando vão visitar suas aldeias, veem sua realidade, a infraestrutura da escola da qual proveem e passam a compreender melhor as diferenças abissais entre o mundo da UFT e suas origens. “Quando a gente tira uma nota boa, os colegas e professores ficam admirados em ver que a gente tem capacidade” (Id., 2019).

Outra questão que os estudantes afirmam é sobre a linguagem. Recordo que, fruto das reivindicações e mobilizações dos diferentes povos indígenas, às crianças indígenas o poder público deve garantir que a educação básica seja ofertada nas aldeias e com o uso prioritário da língua mãe. Considerando, pois que na grande maioria dos povos indígenas a língua portuguesa é a sua segunda língua e que a oralidade é a ferramenta principal para aquisição das tradições nativas ficando a escrita como um instrumento suplementar, isso, por si já explica os desafios que os estudantes indígenas enfrentam quando tem acesso a universidade. Observa-se tal dilema quando o estudante afirma que: “acho que se a prova fosse aplicada na minha língua materna era mais fácil de interpretar e responder” (Ibid., 2019).

O estudante afirma, ainda que eles possuem habilidades orais e de lideranças, no entanto quando adentram na universidade tais habilidades perdem a legitimidade e eles não sabem como usá-las a seu favor, como por exemplo para conseguir êxito nos estudos e, até mesmo, para buscar auxílio nesse quesito. Afirme que: “tem colega que tem grande habilidade de movimentos e são líderes, mas quando chega num curso de graduação não conseguem avançar, as disciplinas específicas são muitos difíceis” (Ibid., 2019). Os saberes que trazem para o espaço acadêmico não são reconhecidos e nem valorizados.

Quanto ao sucesso nos cursos, o estudante Xerente (2019), afirma que “depende do estudante”. Os demais estudantes (HOMEM KARAJÁ, MULHER KHAHÔ-CANELA)



afirmaram que “o nosso sucesso aqui está comprometido porque a universidade não tem uma política de permanência”.

Todos os estudantes presentes na discussão afirmaram, com veemência, em seus discursos/enunciados que precisam comprovar rendimento acadêmico para ter o direito ao auxílio de qualquer bolsa. “Todo semestre a Proest cobra rendimento do coeficiente para gente receber a bolsa e quando não conseguimos passar nas disciplinas e nosso coeficiente abaixa, aí eles cortam a nossa bolsa”, afirmam. Na sequência são unânimes em afirmar que sem a bolsa permanência MEC torna-se inviável a permanência na universidade. Afirmam que: “mesmo a gente morando na casa do estudante e tendo o RU durante a semana é difícil, porque temos que alimentar no final de semana e existem as outras despesas que a gente tem, aí temos que ser fortes para aguentar, ter ajuda da família, amigos ou então ir embora para a aldeia” (MULHER KHAHÓ-CANELA, HOMENS KARAJÁ, ATIKUM/PANKARÁ E XERENTE).

Em meus registros de atendimentos realizados com os estudantes indígenas, destaco algumas falas, porém, saliento que estas falas também são comuns as queixas de estudantes não indígenas:

[...] monitor não tem horário disponível para realizar monitoria (HOMEM KRAHÓ-CANELA); no início do curso tive falta de foco (MULHER KARAJÁ); medo de enfrentar a falta de conteúdo básico, problemas familiares e financeiros (HOMEM TAPUIA); quando cheguei aqui na Universidade tive a bolsa do Programa Permanência UFT tinha que dá contra partida de horas ai não sabia se faltava as aulas ou as horas no projeto, se faltasse no projeto tinha parte da bolsa descontada, se faltava as aulas não sabia explicar para os professores eles também não entendiam, tive muitas reprovações por isso, atrasei meu curso (MULHER XERENTE); têm palavras que o professor fala que nunca ouvi falar, ai não tem sentido pra mim; só quando faço relação com a minha realidade fica mais fácil aprender, compreendo o que o professor está falando (HOMEM XERENTE) dificuldade de adaptação na vida acadêmica e social (MULHER XERENTE); morte na família (MULHER E HOMEM ATIKUM-PANKARÁ); fobia em falar em público (HOMEM XAVANTE-MT E XERENTE); falta de orientação de estudos (HOMEM E MULHER XERENTE E ATIKUM-PANKARÁ); dificuldade de locomoção da aldeia (HOMEM XERENTE); falta de identificação com o curso (HOMEM KARAJÁ E MULHER PANKARÁ); problemas de saúde/depressão (HOMEM E MULHER ATIKUM-PANKARÁ)(INFORMAÇÕES VERBAIS)<sup>60</sup>.

Observa-se que a UFT precisa avançar para além da questão do acesso e da permanência, precisa provocar e propor uma interlocução entre os saberes indígenas e os próprios da academia; precisa provocar, propor e fomentar o uso de diferentes

---

<sup>60</sup> Informações fornecidas pelos estudantes indígenas nos atendimentos individuais, Chamadas Públicas, em Palmas, setembro de 2016.

metodologias de ensino, mesmo que isso requeira um desdobramento dos professores. Todavia sabe-se que a inserção da articulação entre os saberes indígenas e os próprios da academia, como parte dos currículos é um grande desafio para a todos. Nesse sentido, desponta-se como “mais viável”, “fácil”, reproduzir a lógica do sistema meritocrático e tradicional. O fato é que, se exigir-se-á de todos é um grande desafio, é possível haver política de reserva de vagas que apenas democratize o acesso, mas expõe o diferente, diminui-o em face as suas diferenças? No caso dos indígenas urge providências, não se pode conceber a prática pedagógica, macro e micro, que tende a homogeneizar a questão indígena. É preciso haver mudança que busque e promova alternativas frente ao formalismo, o monolinguística e o cientificismo

#### **4.2 Registro das falas dos estudantes nas reuniões da CAAF no GTI e nos Seminários Indígenas em Porto Nacional**

Na reunião do dia 15/02 realizada pela CAAF, aberta a todos, a coordenadora fala sobre a constituição de um comitê de implementação das políticas de ações afirmativas com representações de todas as Pró-reitorias, dos Câmpus e representação estudantil, indígena e quilombola de todos os Câmpus. Esse grupo de representantes é que irá construir a política, isto é, serão os responsáveis pela construção da política de ações afirmativas, “a UFT não tem uma política de permanência dos estudantes”. Ao ser questionada por um professor do Câmpus de Miracema sobre a Diretoria de Assistência Estudantil, cuja atribuição abarca a política de permanência e que está vincula a PROEX, a coordenadora afirma que a referida Diretoria não dá conta de acompanhar todas as demandas de permanência da UFT e afirma ser necessário o debate e a construção coletiva da política de permanência.

Surgiu nessa reunião temas quanto ao preenchimento do CUBO<sup>61</sup> para análise das informações/documentos utilizado para os estudantes pleitearem os benefícios dos programas de caráter socioeconômico, Programa de Auxílio Saúde. Os estudantes relataram que não têm um acompanhamento que os auxiliem no preenchimento do sistema e que é um verdadeiro estresse. Quanto a perda da bolsa os estudantes relatam que, “isso é adoecedor, porque temos que obter uma quantidade de nota para não ser cortada bolsa, quem é cortado da bolsa vai embora porque não tem de onde tirar dinheiro para sua permanência na universidade”.

---

<sup>61</sup> CUBO – Cadastro Unificado de Bolsas e Auxílios. Sistema elaborado pela PROEST da UFT.

Outro estudante, (HOMEM PANKARA, 2019) fala que a universidade não tem um lugar adequado de convivência para os estudantes descansarem, “eu passo o dia todo e parte da noite aqui no Câmpus, é uma destruição psicológica”.

Compilo e transcrevo, a seguir, alguns pontos comuns evidenciados pelos estudantes nos seminários ocorridos em Porto Nacional, esses argumentos são de estudantes dos Câmpus de Miracema, Porto Nacional e Palmas, as falas foram registradas por meio dos instrumentos adotados na pesquisa.

[...] falta sensibilidade dos professores; temos dificuldades na linguagem dos textos científicos; temos dificuldade de transporte da aldeia para a cidade; ficamos perdidos quando chegamos na universidade; **temos dificuldade na linguagem** (grifo nosso); falta coerência e coesão; o professor passa o conteúdo, mas não sabemos o que fazer nem o que o professor fala; não sabemos o que fazer dentro da sala de aula; falta inclusão na universidade; passamos por constrangimentos; a educação nas aldeias está longe de alcançar um nível médio da cidade; quando chegamos na universidade não temos o domínio tecnológico; saímos da aldeia em busca do reconhecimento; **a política atual da UFT é de medo de perda das bolsas** (grifo nosso); a língua portuguesa é a maior dificuldade/expressar quanto ao uso; falta de capacitação dos monitores para lidar com os estudantes indígenas; **temos o ingresso, mas não temos a segurança quanto a permanência na universidade** (grifo nosso); falta de acolhimento quando chegamos na universidade, saímos de perto do meio/parente, temos saudade do nosso lugar; **tem professor que fala que precisamos ser melhores que estudantes não indígenas**; não queremos que passem a mão na nossa cabeça, mas queremos outro tipo de avaliação pela Proest porque estão cortando nossas bolsas; **para entender o indígena é preciso conviver com o indígena** (grifo nosso) [...] (DISCURSOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NOS SEMINÁRIOS DESAFIOS INDÍGENAS NA UFT EM PORTO NACIONAL, 2019).

De maneira análoga os enunciados dos estudantes nos encontros na roda de conversas com os discursos nos seminários evidenciam-se que os discursos são similares e que apontam a necessidade de um olhar diferenciado frente aos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas para permanecerem e concluírem o Curso de graduação. As expressões, os relatos, a exposição de tantas fragilidades, levam-me a afirmar que os estudantes pedem socorro. Exala-se nos relatos, afirmações, conversas um sentimento de abandono e insegurança. É preciso que as ações da universidade sejam pautadas numa concepção humanista (PAULO FREIRE, 1969). Faz-se necessário uma educação que os liberte, que não dicotomize o homem do mundo, que os reconheçam como seres históricos e não coisificados.

É importante distinguir as questões de acesso e permanência; dado que a primeira se constitui uma política de inclusão, enquanto que a segunda refere-se a questões

específicas, quer seja recurso financeiro, moradia, alimentação, assistência psicológica e pedagógica peculiares de cada estudante, aspectos que devem observar a existência de uma singularidade e especificidades própria desses sujeitos, os estudantes indígenas.

Após as análises e reflexões aqui desenvolvidas evidencia-se que a inexistência de uma política de permanência e acompanhamento pedagógico e social na UFT reflete no baixo rendimento acadêmico em face aos diversos desafios pedagógicos vivenciados pelos estudantes indígenas em seus diferentes cursos, o que, por vezes, culmina em retenção e evasão.

Nesse sentido, a inexistência da política de permanência e acompanhamento pedagógico consistente contribui para contínua lógica da exclusão colaborando com a desigualdade social. A implementação de uma política de permanência deve articular-se ao respeito das identidades e subjetividades, à valorização de suas imagens e linguagens, as suas trajetórias de vida e de seus discursos enquanto sujeitos que têm uma matriz específica de se relacionar com o mundo e com as aquisições de conhecimentos.

Destaca-se, por fim, que os discursos dos estudantes indígenas evidenciam que a UFT assegura o acesso por meio da política de reserva de vagas oportunizando aos diversos povos indígenas o ingresso em uma universidade pública, evidentemente já referendado nos documentos institucionais. No entanto, essa política fica restrita somente ao acesso o que, de certa forma, configura-se retórica e figurativa, quase uma “exclusão disfarçada”, tudo por falta de uma política de permanência diferenciada com estratégias específicas que viabilize a permanência dos estudantes indígenas, isto é, que as diferenças culturais sejam contempladas e amparadas nos projetos pedagógicos dos cursos. Em outras palavras, a UFT ao fazer à adoção de uma política pública de “inclusão” a fez na forma de “integração”, é necessária uma educação diferenciada a partir de inserções nos currículos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país plural devido sua grande extensão territorial, diversidade ambiental, étnica, social e cultural. Essa pluralidade, ao mesmo tempo em que nos enriquece por suas variadas opções culturais, ambientais e étnicas, também nos enfraquece, principalmente, no campo social. Tornou-se lugar comum afirmar que no Brasil há dois brasis, tamanha as desigualdades socioeconômicas. A maioria da população não tem acesso a bens e serviços indispensáveis ao bem estar mínimo, como cidadãos. Falta-nos saneamento básico, saúde e educação pública de qualidade, moradia, seguridade social, de modo geral. Do ponto de vista educacional essa pluralidade foi pouco reconhecida por políticas públicas educacionais, a não ser para atender aos interesses da classe dominante; historicamente a nossa educação sempre foi destinada para as elites.

Nos tempos atuais, século XXI, principalmente a partir dos governos administrados pelo Partido dos Trabalhadores, PT, (2003-2016), tivemos um avanço em termos de políticas públicas federais que fomentou o acesso a educação superior por meio dessas políticas ao implantar programas como Universidade para Todos - ProUni, a Universidade Aberta do Brasil - UAB e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI os quais oportunizaram o ingresso para as minorias excluídas do processo educativo no ensino superior.

Este estudo buscou evidenciar da forma como foi constituída e como vem sendo operacionalizada a política de reserva de vagas, em específico, o da UFT, em específico, no Câmpus de Palmas. Para isso, iniciou expondo as políticas públicas voltadas para os povos indígenas no país, da colônia a atualidade, das quais emergiram os discursos voltados para a educação. Inicialmente pautou-se no discurso assimilacionista e integracionista que objetivavam integrá-los a sociedade negando suas culturas, impondo a cultura europeia. Para esse fim o Estado contou com o apoio da Igreja por meio dos serviços missionários de catequização impondo a cristandade, resultando na prática da tríade: aldeamento, catequese e educação.

Nesse intento surgiu no meio indígena a escola, ancorada pelo Estado e Igreja, sobrepondo a cultura indígena a europeia, não os reconhecendo como pessoas e sim como bichos, seres sem almas. Os indígenas foram escravizados ao trabalho e aos costumes dos

“civilizados” e suas terras expropriadas, resultando no extermínio de vários povos indígenas.

Durante o período colonial as políticas voltadas aos povos indígenas dependiam da influência da Igreja, colonos e Governo e, desse modo, atendiam aos interesses dos dominantes, conversão, força de trabalho e apropriação de terras.

Com a laicização a partir do Brasil República houve a criação de serviços protetivos aos ‘índios’ com o intento de legitimar os seus direitos em toda nação. No entanto, esses serviços sempre exerceram o papel de tutela de forma ambígua na tentativa de respeitar a diversidade cultural, mas com o propósito de reintegrá-los na sociedade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação indígena passou a tomar novos rumos no sentido da garantia de direito de uma educação diferenciada, bilíngue; além de reconhecer a necessidade de preservação da diversidade étnica e cultural. O modelo adotado na educação básica tem sido de uma educação intercultural bilíngue com adoção de currículos diferenciados no intuito de respeitar as peculiaridades de cada povo indígena.

As lutas e os debates avançaram na direção das políticas públicas voltadas ao ensino superior para os diferentes coletivos e a crescente demanda resultou na aprovação da Lei nº 12.711/12 que garante reserva de vagas para grupos historicamente excluídos, mas em específico neste estudo relatamos a política de reserva de vagas para os estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins aprovada em 2004.

A partir de análises nos documentos institucionais referendados, PDI’s e atas de reuniões da CEPPIR, da UFT, que procurou ser mais descritivo com a intenção de explicitar como se deu o contexto da criação da política de reserva de vagas dessa instituição. E ao fazê-la não foi nada fácil, uma vez que as palavras materializadas nesses documentos são dotadas também de signos e sentidos, para isso recorremos a M. Bakhtin (2006), “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos aquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Idem, p.96).

A partir da análise documental evidenciou-se que a UFT atendeu as demandas de inclusão, não como prioritária, embora trate em seus documentos oficiais temáticas quanto a inclusão, equidade social, diversidade cultural, mas que não possui, de fato, uma política de permanência e de acompanhamento pedagógico e social desconsiderando as necessidades específicas dos estudantes indígenas, que estão nos liames dos desafios pedagógicos que tanto os oprime.

Ao passarmos para as evidências do trabalho empírico reverberamos sobre os desafios pedagógicos vivenciados pelos estudantes indígenas, em especial do Câmpus de Palmas. Os desafios que os estudantes indígenas enfrentam configura-se num sentimento de abandono e de um futuro incerto. Afirmam, com veemência, que quase nada, desde a implantação da política de reserva de vagas se efetivou, de fato, no que se refere ao apoio a permanência e a aprendizagem. Em outras palavras, a adoção de uma política de ação afirmativa não poderá ser pautada apenas na garantia do acesso, mas na permanência com estruturas administrativas e pedagógicas, com estratégias de ensino considerando as diferenças culturais. É necessário que se viabilize a permanência desses estudantes na universidade em condições de conclusão dos cursos, com aprendizagem.

E, na definição de uma política de permanência, deve-se ponderar as características intrínsecas e necessidades dessemelhantes, isto é, todos são indígenas, mas cada povo possui suas especificidades entre si e, enquanto tais, devemos respeitá-los na sua diversidade. No entanto, os saberes tradicionais indígenas não são, de fato, reconhecidos no interior da UFT

Ademais, os saberes indígenas possuem uma lógica diferenciada, seus processos culturais sociais e históricos são intensamente diferenciados. Não se trata de pessoas incapazes, mas de pessoas etnicamente diferentes. Para definir e implementar uma política de permanência deve-se levar em consideração as desigualdades concretas, garantindo tratamento às situações desiguais de maneira desigual, isto é, não os tratar da mesma maneira com os demais estudantes. Não é possível ter uma política de acesso dissociada da permanência, há de se repensar as estruturas curriculares, disciplinas e conteúdos que sejam capazes de atender uma coletividade histórica e culturalmente diferenciada.

Deve-se adotar uma postura humanista que tem por princípio uma educação libertadora, na qual procura olhar de forma indissociável o contexto acadêmico e as histórias de vidas das pessoas pautada numa relação de amorosidade por meio do diálogo entre professor e estudantes. Aliás esse ponto, da relação professor estudante é um outro mote que a política de reserva de vagas deveria ter se preocupado. Mas como mostram os dados dos PDIs a PROGRAD, órgão responsável pelo ensino de graduação, nem sequer traz uma palavra a este respeito.

É sabido que a universidade tem esse nome pela quantidade de abordagens, áreas do conhecimento e metodologias, e na maioria dos casos, aquelas pessoas que figuram como professores/as na universidade estão alocados/as em áreas do conhecimento com pouco ou

nenhuma experiência pedagógica, quase nenhuma prática didática, nem tampouco formação específica em educação.

De imediato, como mostraram as falas aqui reportadas, parte do corpo docente tem uma postura que varia entre a simples hostilidade, o desdém, o preconceito e a ignorância. Assim, em cursos com maior demanda no ingresso, é comum que os estudantes ingressantes se sintam apagados passivos. Porque nestes cursos a palavra de ordem é dada por uma política de ensino exclusivamente centrada no conteúdo, na pressão por resultados medidos em provas.

Por isso, nesse trabalho parte da sustentação da argumentação se deu com Bakhtin (2004) e Freire (1987), porque para ambos consideram o ser humano é histórico e culturalmente construído, assim professores e estudantes podem aprender juntos, aprendem e ensinam ao mesmo tempo, nesse reconhecimento dos contextos e histórias de vida dialógica se desdobra em ação emancipadora, afastando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os estudantes. Para Freire (2011), ensinar é uma especificidade humana e ele prioriza a necessidade de o professor saber escutar o estudante, sendo o diálogo a sua principal ferramenta de ensino.

Depreende-se como resposta para o enfrentamento e superação desses desafios pedagógicos, como venho demonstrando, seriam necessárias metodologias que consistem em uma aprendizagem ativa, que não reverbere a lógica prioritária da transmissão de conteúdos. Essa proposta de solução, embora óbvia, quase simplista, representa um enorme desafio institucional dos gestores das políticas da universidade.

Porque o que está demonstrado até agora, é que a política de permanência não é estruturada e nem articulada entre os pares na universidade, nem tampouco voltada aos povos indígenas. Isso é que provoca os diversos desafios pedagógicos. Nesse sentido, para alcançar um índice de aprovações nos cursos de graduação da UFT os estudantes indígenas dependem de proeminentes esforços; é necessário que a UFT implemente uma política de permanência e de acompanhamento pedagógico e social, com capacitação de pessoal para atuarem dentro e fora da universidade, pois a aproximação com os povos indígenas, fora do ambiente universitário contribuirá no entendimento dos diferentes desafios pedagógicos que esses estudantes enfrentam ao longo de sua formação acadêmica e que garanta uma permanência para além do mecanismo das bolsas; que os percebam como seres dotados de saberes originários e que esses devem ser considerados, uma formação acadêmica que os capacite numa perspectiva para uma vida para além das paredes das salas de aulas.



Este trabalho encerra aqui como uma etapa de estudo, mas inicia novas possibilidades e perspectivas para o meu campo de atuação enquanto pedagoga, volto cheia de ideias e com a mesma paixão e amor pelo que faço que é atuar com os estudantes indígenas, com a certeza que estou no caminho certo na luta por práticas que auxiliem os estudantes indígenas no seu percurso nesta universidade, UFT.

Este estudo também me proporcionou, além da aprendizagem de Freire e Bakhtin que defendem o diálogo como princípio de aprendizagem, a aproximação de outros profissionais e práticas pedagógicas que fazem parte do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE<sup>62</sup>. Conheci as Atuações Educativas de Êxito, entre essas, as Tertúlias Dialógicas, já validadas pela Comunidade Científica Internacional. Tais práticas pedagógicas possuem grande capacidade de ampliar a aprendizagem dos estudantes relativos, em particular, às habilidades de leitura, escrita e expressão oral. As Tertúlias Literárias, no caso, possibilitam que pessoas de qualquer idade, gênero e culturas diferentes debatam de forma igualitária sobre temas diversos a partir da leitura e partilha de textos literários, clássicos universais, ou textos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, isto é, temas atemporais. Esse tipo de atuação agrego como uma nova possibilidade prática pedagógica e, também como tema de pesquisa futuras, no auxílio aos estudantes indígenas da UFT.

---

<sup>62</sup> O NIASE é composto por docentes efetivos da UFSCar, estudantes da pós-graduação e de graduação. Para saber mais acesse: <<http://www.niase.ufscar.br/>>. Acesso: 20 mai.2018.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, C. da F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- CARVALHO, D. D. A. de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2084/1/dissertacao-Doracy-meb-2010.pdf>> Acesso em: 26 jan. de 2019.
- CASTORINO, A. B. **A reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2011.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.
- FERES JR., J.; TOSTE, V.; MORATELLI, Gabriella; BARBABELA, Eduardo. **Igualdade e inclusão na universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior**. Cartilhas GEMAA (IESP-Uerj), 2014, 32 p.
- FERREIRA, S. A. **Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT**. 2013. 130f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/810f>> Acesso em: 05 fev. 2019.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis-tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, p. 11-31, 2004.
- FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, IV, n. 9, p. 123-132, out./1969.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GOMES, J. B. B. & SILVA, A. recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, a.38 n.151 jul./set 2001, p. 129-152. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf> Acesso em jan/2019> Acesso em: 05 fev. 2019.

HERINGER, R. **Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/download/3184/2786>> Acesso em: 13 mar. 2019.

LUCIANO, G. dos S. **Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. **Coleção Educação para Todos**, 232 p.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acesso em: 05 fev. de 2019.

SANTOS, S. P. dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012**. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação-1998**. Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acesso em: 05 mar.2019.

UNIVERSIDADE Federal de São Carlos. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. Universidade Federal de São Carlos. - São Carlos: UFSCar, 2016. 82 f. Disponível em:<<http://www.nepedees.ufscar.br/arquivos/politica-de-aco-es-afirmativas-diversidade-e-equidade-da-ufscar>> Acesso em: 02 jun.2019.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2007-2011)**. 119 p. Disponível em:< <http://download.uft.edu.br/?d=342a3b3b-dd93-4030-bed1-716c5e1520c0;1.0:PDI%202007-2011.pdf>> Acesso em: 28 mai.2019.

\_\_\_\_\_. **Ata da I Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT**. 2004a. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/mP7OmTjoRdGhgsefOdfAcA>> Acesso em 28 mai.2019.

\_\_\_\_\_. **Ata da X Reunião da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT**. 2004b. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/U4OqLNPVRUu7aI5j9ygFHA>> Acesso em 28 mai.2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2011-2015)**. 102 p. Disponível em:< <https://docs.uft.edu.br/share/s/p6whIbBTTIa54k6gcc7K9w>> Acesso em 28 mai.2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2020)**. 158 p. Disponível em:< <http://download.uft.edu.br/?d=54caf704-391e-49f3-af06-98d03d16f794;1.0:PDI%202016-2020.pdf>> Acesso em 28 mai.2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final do I Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFT – Fepec**. Palmas – TO, 2006<sup>a</sup>. Disponível em:

[https://ww2.uft.edu.br/index.php/?option=com\\_jalfresco&view=tags&tag=fepec](https://ww2.uft.edu.br/index.php/?option=com_jalfresco&view=tags&tag=fepec)> Acesso em 28 de mai.2019

WENCZENOVICZ, T. & STEIMENTZ, W. O acesso dos povos indígenas ao sistema educacional brasileiro: uma política de inclusão ainda inconclusa - DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/rfd.v39i2.37031>. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 39, n. 1, p. 153-173, 9 jan. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.175 p.


## ANEXO A – ATA DA 4ª REUNIÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFT

### ATA DA 4ª REUNIÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CONSEPE, DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT

1 Às quatorze horas e vinte minutos do dia três de setembro de dois mil e quatro, no Auditório do  
2 Bloco IV da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Palmas, o Magnífico Reitor,  
3 Professor Alan Barbiero, dá início à 4ª reunião do CONSEPE, com a presença dos seguintes  
4 membros: Vice-Reitora, Professora Flávia Lucila Tonani; Pró-Reitoras Professoras Patrícia  
5 Medina, Zaira Nascimento de Oliveira e Ana Lucia de Medeiros; Coordenadores de Cursos  
6 Professor Atamis Antonio Foschiera, Professor Braz Batista Vas, Professor Carlos Maber  
7 Carrion Riveros, Professor Eduardo Lopes Beerli, Professora Eliana Henriques Moreira, que a  
8 partir da presente data substitui a Professora Maria José de Pinho, Professora Francisca  
9 Rodrigues Lopes, que a partir da presente data substitui a Professora Nilvania dos Santos Silva,  
10 Professor Frederico Poley Martins Ferreira, Professor Itamar Souza Reges, Professora Izabel  
11 Cristina dos Santos Teixeira, Professora Jacira Garcia Gaspar, Prof. João Rodrigues Portelinha da  
12 Silva, Professor Jorge d'Ambros, Professor José Damião Trindade Rocha, Professor José  
13 Torquato Carolino, Professora Maria da Glória de Castro Azevedo, Professora Marina  
14 Haizenreder Ertzogue, Professora Moab Diany Dias, Professora Mônica Arrivabene, Professor  
15 Paulo Cleber Mendonça Teixeira, Professor Rafael José de Oliveira, Professor Sinval de Oliveira  
16 e Professor Ubiraélcio da Silva Malheiros; o representante do corpo docente, Professor José  
17 Gerley Diaz Castro, o representante do corpo técnico-administrativo, Administrador Dimas  
18 Magalhães Neto e os acadêmicos Cáritas Gomes de Oliveira, Emival Dalat Filho, Ênio Elvis Luiz  
19 Gomes, Deusivan Sousa Silva, Odair José Moura de Araújo e Jan Carles Nogueira de Souza.  
20 Estiveram ausentes à reunião Professora Creunice de Lourdes Pais, Professor Fábio d'Abadia de  
21 Sousa e Professora Marilene Andrade Ferreira Borges; Professor Márcio Antônio da Silveira  
22 justificou sua ausência, assim como o Professor Adevailton Bernardo dos Santos, o Professor  
23 Francisco Patrício Esteves e a Professora Vânia Maria de Araújo Passos que, inclusive, mandou  
24 representante, o Professor Fábio Antonio Rocha Coelho; também estiveram ausentes à reunião  
25 os acadêmicos Domingos Almeida Gonçalves e Michele Cezimbra Perin. O Magnífico Reitor faz  
26 a leitura da Convocação da terceira reunião do CONSEPE e respectiva pauta, que é aprovada. O  
27 acadêmico Emival Dalat Filho questiona sobre o pagamento das diárias dos estudantes que não  
28 havia sido efetuado até a presente data, ao que a Pró-Reitora de Administração e Finanças  
29 responde que o referente à terceira reunião já havia sido efetuado e que naquele momento estava  
30 sendo providenciado o pagamento que diz respeito à presente reunião. A seguir, o Magnífico  
31 Reitor solicita à Professora Flávia Lucila Tonani que leia a ata da terceira reunião do CONSEPE  
32 que, após alterações, é aprovada por unanimidade. Em seguida, a Professora Patrícia Medina  
33 relata o processo número 23.101.000.310/2004-53 que trata sobre o regulamento das sessões  
34 solenes e públicas de colação de grau dos cursos de graduação da Universidade Federal do  
35 Tocantins. Após o relato, o Magnífico Reitor, obedecendo a ordem dos apartes solicitados, coloca  
36 em discussão item por item do processo, ressaltando-se, entre outras, as alterações ocorridas no  
37 Artigo 10 do mesmo, que estabelece que será competência do Cerimonial da Instituição orientar,  
38 acompanhar e aprovar os procedimentos da Comissão de Formatura de cada curso. Colocado em  
39 votação, o processo é aprovado por unanimidade. Após, a Professora Ana Lúcia Pereira relata o  
40 documento da Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial da UFT, que  
41 aborda a questão das cotas dirigidas aos negros e indígenas, para efeito do Vestibular 2005. Nele,  
42 é relatado que a questão da participação dos indígenas está mais clara e melhor elaborada que a  
43 dos negros; por isso, sugere que aqueles já podem usufruir da cota que lhes diz respeito. Já com a  
44 etnia negra, a questão é mais complexa, pois, segundo a Professora, o assunto ainda não está  
45 muito claro no imaginário tocantinense, devendo, por este motivo, ser adiado para o Vestibular  
46 2006. O Professor José Manoel Miranda de Oliveira, faz a leitura do documento elaborado pela  
47 Comissão Permanente de Vestibular – COPESE, da qual é Presidente. Nele tem-se, como  
48 sugestão para elaboração das provas do Vestibular 2005, as datas de 18 e 19 de dezembro de  
49 2004 e 22 e 23 de janeiro de 2005, com preferência para as duas últimas, tendo em vista o  
50 respeito aos hábitos de alunos sabáticos. Ao final da apresentação, várias manifestações a respeito

51 do assunto "cotas" ocorrem no plenário. Dentre elas, o receio de professores com relação à  
52 diferença de visão de mundo indígena, do desconhecimento específico na área didática dos  
53 próprios docentes e da problemática representada pelo provável desnível de aprendizado a ser  
54 sentido entre as diferentes etnias. Sobre esta questão, atenção especial é dada ao problema  
55 presenciado no *Campus* de Gurupi, onde professores sofrem certa pressão da FUNAI no sentido  
56 de apressarem a aprovação de indígenas que frequentam a Universidade já há seis anos. É  
57 relatado, porém, testemunho que incentiva a aplicação das cotas, como o caso do índio apinajé,  
58 que tirou nota dez em sua monografia que discorre sobre legislação indígena. Ao final dos apartes  
59 é a vez do Magnífico Reitor externar seu parecer sobre o assunto em tela. Discorre sobre a  
60 importância de se criar uma política multicultural na UFT e que a mesma seja implantada de  
61 forma gradativa, respeitando nossas limitações. Em princípio serão 5% (cinco por cento) de  
62 reserva de vagas para cada curso, observando um patamar mínimo de corte de 30% (trinta por  
63 cento), igual ao dos não indígenas. Coloca a questão em votação, e o plenário aprova a cota aos  
64 indígenas a partir do Vestibular 2005 por 22 (vinte e dois) votos a favor, 1 (um) contra e 3 (três)  
65 abstenções. A seguir, passa-se ao assunto de disponibilização de vagas a serem oferecidas nos 1º  
66 e 2º semestres de 2005. A questão levanta polêmicas quanto à sua viabilidade. É cobrada a  
67 criação de proposta para se avaliar as reais condições de se oferecer determinado número de  
68 vagas. O Magnífico Reitor avalia que, após a reunião da Câmara de Graduação, que abordará  
69 também o assunto em questão, haverá subsídios que propiciarão melhor posição sobre o mesmo.  
70 Agenda, então, uma reunião extraordinária do CONSEPE para o próximo dia 17 (dezessete), às  
71 14:00 (quatorze) horas, onde poder-se-á discutir mais detalhadamente o assunto em questão e  
72 outros que compõem a pauta da presente reunião. Às 19:15 horas, nada mais havendo a ser  
73 tratado, o Magnífico Reitor dá por encerrada a presente reunião, agradecendo a presença de  
74 todos. Eu, Eliana de Pinho, secretária dos trabalhos, elaborei a presente ata que, após  
75 devidamente aprovada, segue assinada pelo Magnífico Reitor e por mim subscrita.

  
Prof. Alan Barbiero  
*Presidente*

  
Eliana de Pinho  
*Secretária*

## ANEXO B - ATA DA X REUNIÃO DA COMISSÃO ESPECIAL PARA A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA UFT



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

### ATA DA X REUNIÃO DA COMISSÃO ESPECIAL PARA A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA UFT.

Às nove horas do dia vinte e seis de agosto do ano de dois mil e quatro, no Auditório do Bloco III do Campus Universitário de Palmas/TO, foi realizada a X Reunião da *Comissão Especial Para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT*, instituída pelo Magnífico Reitor Alan Barbiero, no dia 19 de fevereiro de 2004. **PRESENTES:** Registrou-se a presença de membros representantes da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins: 1. Prof<sup>a</sup> Maria Sibebe B. Portilho e 2. Prof<sup>a</sup> Heloísa Rehder Coelho Sobreira. Registrou-se a presença de membros representantes do GT de Extensão: 3. Prof<sup>a</sup> Nilvania dos Santos Silva do Campus de Tocantinópolis/TO; 4. Prof<sup>a</sup> Jeane Almeida do Campus de Arraias/TO. Registrou-se a presença de membro representante do NEAI: 5. Prof. Denílson de Castro. Registrou-se a presença de membro representante do DCE: 6. Rodvania Frazão Macedo. Registrou-se a presença de membro representante do SESDUFT: 7. Prof. Francisco Gonçalves Filho. Registrou-se a presença de membro representante da Rede de Educação da UFT: 8. Neila Rodrigues Silva. Registrou-se a presença do professor do Campus de Araguaína (Medicina Veterinária e Zootecnia): 9. Prof. Fernando da Silva Bandeira. Registrou-se a presença da professora do Campus de Araguaína (Unidade São João): 10. Prof<sup>a</sup> Marlene Maria Ogliari. Registrou-se a presença da coordenadora 11. Prof<sup>a</sup>. Ana Lúcia Pereira, Diretora de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários. **PAUTA DA REUNIÃO:** Elaboração do relatório da Comissão Especial a ser apresentado ao CONSEPE. **DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS:** A professora Ana Lúcia Pereira, iniciou a X Reunião Ordinária agradecendo a presença de todos(as) e explicando a metodologia da reunião: I. Informes; II.

Explicação dos motivos da reunião extraordinária; III. Discussão das propostas do NEAI para a inclusão de cotas para o ingresso de estudantes indígenas no vestibular de 2005; IV. Leitura do documento a ser discutido no CONSEPE – *Referências para Revisão e Elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e Currículos dos Cursos de Graduação no Âmbito da UFT*; V. Leitura do Plano de Metas da UNB; VI. Leitura do Edital nº 3/2004 – 2º Vestibular da UNB, de 18 de março de 2004; VII. Análise do desempenho dos alunos cotistas da UERJ; VIII. Leitura do Relatório do I Seminário de Políticas de Igualdade Racial da UFT, realizado nos dias 03 e 04 de junho de 2004; IX. Análise dos dados parciais do Levantamento *diagnóstico da composição étnico racial dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins* e X. Reunião com a COPESE.

Após explicação da metodologia dos trabalhos, foi aberto espaço para os informes: Prof. Francisco, representante do SESDUFT, informou que a Secretaria Regional do ANDES, Regional Planalto, realizaria nos dias 27 e 28 de agosto de 2004 o 1º Encontro Regional Planalto Gestão 2004/2006, na cidade de Goiânia. A UFT teria direito à duas vagas, sendo que uma foi reservada à um representante da Comissão Especial para interagir na Mesa 1 do dia 28/08 – “Educação e questões étnicas – ações afirmativas”. Prof. Francisco questionou sobre a possibilidade dos presentes participar e foi concluído que, pela exiguidade do tempo para planejar, não haveria condições da Comissão Especial se fazer presente ao evento. Continuando a usar o espaço para informes, Prof. Francisco anunciou que o Campus de Tocantinópolis realizará o II Simpósio de Educação e Cultura e as inscrições para apresentação de mini-cursos e oficinas estão abertas até o dia 18 de setembro. Ressaltou que seria interessante a Comissão Especial oferecer um Curso ou Oficina sobre Políticas de Ações Afirmativas. Em seguida, Profª Ana Lúcia anunciou o II item da reunião - Explicação dos motivos da reunião extraordinária e fez uso da palavra dizendo que houve uma convocação extraordinária para um encontro de dois dias, por conta da decisão do CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em reunião realizada na tarde do dia 06 de agosto, que a questão da inclusão ou não do sistema de cotas para o próximo vestibular, será objeto de estudos da COPESE, juntamente com a Comissão Especial. A professora Ana Lúcia retomou o histórico traçado na videoconferência realizada no dia 13 de agosto de 2004, dizendo que, como presidente da Comissão Especial, foi pega de surpresa porque não houve uma



consulta formal da PROAD ou da COPESE à Comissão Especial e a proposta dessa questão ser discutida na próxima reunião do CONSEPE só foi possível pela insistência da Profª Glória de Azevedo, membro da Comissão Especial e conselheira do CONSEPE. Foi colocado também, que na ocasião da reunião do CONSEPE, Prof. Francisco Gonçalves, representante do SESDUFT e o Prof. Antônio Nobre Jr., representante do GT de Extensão do Campus de Araguaína, ainda se encontravam no Campus de Palmas finalizando um documento da Comissão Especial e foram chamados pela Profª Ana Lúcia para uma reunião de emergência na sala do Chefe de Gabinete – Prof. Paulo Fernando. Na ocasião foi unânime a decisão de se aplicar o questionário socioeconômico, cultural e étnico racial dos estudantes da UFT para que a proposta a ser apresentada ao CONSEPE fosse bem fundamentada. Frente à esse desafio, Profª Ana Lúcia elaborou um projeto com o título: *Levantamento diagnóstico da composição étnico racial dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins* e apresentou: à Diretoria de Comunicação da UFT solicitando diagramação; ao SEBRAE solicitando parceria na elaboração do programa para a coleta e tabulação de dados e na capacitação dos pesquisadores; à PROEX, solicitando certificação dos pesquisadores; à SEPPIR, solicitando a impressão dos questionários e ao Gabinete do Reitor solicitando apoio institucional para a execução do projeto. No dia 10 de agosto foi realizada uma reunião com o SEBRAE onde foi selada a parceria; no dia 11 de agosto foi enviado e-mail aos membros da Comissão Especial com o título *Videoconferência* onde foi explicada a metodologia a ser adotada para a aplicação do questionário e foi feita a convocação para a videoconferência a ser realizada no dia 13/08, às 16h00. No dia 13 de agosto foi realizada a videoconferência, ocasião em que foi apresentado o Edital nº 005/2004 (enviado aos campus via fax). Nos dias 16, 17 e 18 de agosto, o SEBRAE realizou capacitação para pesquisadores de Porto Nacional; Araguaína/Tocantinópolis e Palmas, respectivamente. A partir do dia 18 iniciou-se a aplicação do questionário nas cidades de Porto Nacional (dia 18); Gurupi (dia 19); Arraias e Tocantinópolis (dia 23); Araguaína (dia 24); Miracema e Palmas (dia 26). Cumpre ressaltar que a capacitação dos alunos de Gurupi, Arraias e Miracema foi feita pela Profª Ana Lúcia, frente à necessidade de adaptação da agenda construída com a realidade dos campus. Foi colocado pela Profª Ana Lúcia, que de uma forma geral, não houve problemas na aplicação do questionário – só um aluno do Curso de Biologia

do Campus de Porto Nacional se recusou a responder. Houve uma reunião coordenada pelo Prof. José Carlos com as lideranças do DCE para solicitar apoio e, apesar de alguns rumores de que o DCE faria boicote no Campus de Palmas, nada aconteceu. Acrescentou que é preciso valorizar o trabalho dos pesquisadores pela dedicação e o interesse pelo sucesso da pesquisa. Prof. Francisco fez uso da palavra demonstrando que houve problemas na elaboração do questionário (ausência das questões 11 e 26; acréscimo da questão 4.1 manualmente) que deverão ser observados, caso a Comissão ou a Universidade de uma forma geral queira elaborar uma pesquisa séria baseada na coleta de dados via questionário. Prof<sup>a</sup> Marlene afirmou que quando houve críticas dos alunos, solicitou que fosse feita por escrito e anexada ao questionário. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia ressaltou que o questionário foi trabalhado em várias reuniões da Comissão Especial; colocado para apreciação do Magnífico Reitor e dos Pró-Reitores; trabalhado na sala de aula pela Prof<sup>a</sup> Zaíra, no Curso de Pedagogia e os problemas não foram vistos, portanto, se o questionário tem problemas, temos que assumi-los conjuntamente. Rodvania faz uso da palavra dizendo que o DCE não tem nenhuma pretensão em boicotar o processo de aplicação do questionário. Na conversa que teve com Jeany, foi solicitado apenas um relatório das atividades desenvolvidas pela Comissão. Prof. Francisco entende que em alguns momentos é necessário tomar algumas decisões e executá-las. O papel da Comissão é promover o debate e o questionário pode ser um instrumento que proporcione debate, caso o campus queira debater-lo. Parabeniza a realização do I Seminário de Igualdade Racial na UFT que propiciou uma intervenção na Audiência Pública sobre a Reforma Universitária na cidade de Manaus e a elaboração do documento acerca dos projetos de lei que “institui o Programa Universidade Para Todos” e o que “institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior”. Conclui que o questionário é parte de um processo de todas as atividades que a Comissão tem desenvolvido e, se considerarmos que o projeto do governo federal pode ferir a autonomia da universidade, também podemos entender que a implementação de uma política de cotas nesse vestibular na UFT, sem um debate mais profundo com a comunidade, pode ferir a nossa autonomia. Prof<sup>a</sup> Jeane afirma que o debate foi realizado em Arraias e a maioria dos alunos foi contra o estabelecimento de cotas

na universidade. Esse debate será ampliado na Semana Pedagógica, mas entende que a questão deve ser bem pensada, uma vez que nem o vestibular de 2005 está bem definido na UFT. Foi colocado também que até a UNICAMP vai propor um vestibular específico para alunos carentes e isso deve ser pensado, uma vez que já existe uma grande porcentagem de alunos negros na UFT. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia enfatiza que a Comissão Especial não está forçando a aprovação de cotas, mas a introdução do debate no CONSEPE. Acredita que existem vários outros mecanismos que poderão ser explorados no decorrer da reunião e sugere que a Comissão passe o III ponto de pauta - Discussão das propostas do NEAI para a inclusão de cotas para o ingresso de estudantes indígenas no vestibular de 2005, já que o Prof. Denílson vai precisar se ausentar. Prof. Denílson relatou que no dia 24 de agosto houve uma reunião do NEAI com as lideranças indígenas do Estado do Tocantins onde foram delineadas as propostas para que os estudantes indígenas concorram no concurso vestibular de 2005. Lembrou que o NEAI dá muita importância à permanência dos indígenas na Universidade, mas ressaltou que as lideranças indígenas guardam na memória duas reuniões que tiveram com o Magnífico Reitor, Prof. Alan Barbiero: uma no dia 19 de fevereiro, onde foi entregue a *Carta dos Povos Indígenas* com algumas reivindicações - Garantia de participação dos indígenas nas decisões da UFT; Garantia de permanência dos indígenas nas cidades, para que possam concluir o ensino superior; acompanhamento da educação indígena nas áreas indígenas; acompanhamento do curso de formação de professores indígenas, junto à Secretaria de Estado da Educação; criação de cursos especiais para a formação de professores indígenas, elaboração de material didático específico na língua indígena; qualificação de professores indígenas; projeto para equipar as escolas indígenas; cursinho pré-vestibular; criação de cursos de graduação para serem ministrados nas áreas indígenas e garantia de forma diferenciada de acesso de indígenas aos cursos universitários com reserva de 10% de cotas – outra no dia 18 de maio contando com as presenças do Prof. Odair Giralдин representando o NEAI; do Prof. Miranda da representando a COPESE e da Prof. Ana Lúcia representando a Comissão Especial. Na ocasião a Universidade respondeu oficialmente às reivindicações dos povos indígenas: Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia comunicou que o Seminário de Políticas da Igualdade Racial aconteceria no dia 03 e 04 de junho e que a aplicação do questionário diagnóstico seria aplicado no 2º semestre

de 2004. Prof. Miranda garantiu que os candidatos indígenas teriam isenção da taxa de inscrição nos próximos vestibulares da UFT, desde que a FUNAI fornecesse a declaração de que o candidato é membro de uma etnia indígena (lembrando que o vestibular é nacional e a universidade não poderia garantir isenção da taxa de inscrição só para as etnias tocantinenses); Prof. Odair apresentou um projeto pedagógico propondo cursos de licenciatura para educação básica (Matemática, Português, Literatura, História, Ciências Biológicas e Geografia), ressaltando a inclusão de disciplinas que abordem a cultura indígenas (Antropologia e Legislação aplicada á realidade indígena). Na ocasião o representante do MEC ressaltou que existe um recurso especial para a universidade que se propor a elaborar material didático específico para as etnias indígenas que estão em seu entorno. Prof. Alan Barbiero afirmou naquele momento que, pelo menos a taxa de inscrição seria isenta e que as outras providências seriam tomadas paulatinamente. Depois de recuperar essa memória, o NEAI entende que a Comissão deve encaminhar ao CONSEPE uma proposta concreta de ingresso de alunos indígenas para este vestibular, pois o perfil dos alunos da UFT já está mudando e a universidade já começa a absorver alunos de outros Estados, principalmente do Norte de Goiás. Concretamente o NEAI propõe 10% de cotas para estudantes indígenas; prova única; concorrência no grupo; aprovação daquele que tiver melhor desempenho e com resultado acima da média de corte. Para que seja garantida a permanência, o NEAI se propõe a visitar as áreas indígenas do Estado do Tocantins para realização de um teste vocacional nas aldeias; investir em cursos pré-vestibular com o auxílio de professores e alunos da UFT; elaboração de projetos que visam a solicitação de bolsas de estudos para universitários indígenas a ser enviado às agências estrangeiras que investem nessa área. Prof<sup>a</sup>. Jeane e Prof<sup>a</sup> Marlene questionam se não há necessidade de um vestibular diferenciado, mas Prof. Denílson afirma que não será necessário porque a Secretaria de Estado da Educação já tem uma coordenação no Ensino Médio voltada para os estudantes indígenas. Acrescenta que já existe um mapeamento de quem são os estudantes do Estado que estarão concorrendo ao vestibular, esse número não chega 100, mas é necessário garantir uma porcentagem de 10% pela projeção no futuro e pela possibilidade de haver candidatos indígenas de outros Estados. Neila afirma que se preocupa com o exame de língua estrangeira. Sugere que a seleção seja feita através do ENEM e

que o português seja considerado língua estrangeira. Prof. Francisco acredita que não há possibilidades de inclusão de cotas nesse vestibular, uma vez que a universidade está em processo de discussão. Prof<sup>a</sup> Marlene pergunta como é o Ensino Médio nas aldeias e se permite ao aluno prestar vestibular e concorrer em igualdade com os outros. Prof<sup>a</sup> Jeane acha que essa cota de 10% deve ser estendida aos negros e que um vestibular diferenciado deverá ser dentro da realidade do aluno de Ensino Médio, pois, muitas vezes o próprio aluno não está preparado. Prof. Denílson informa que apenas 0,01% dos indígenas entram na Universidade. Explica que não há Ensino Médio nas aldeias, os indígenas tem que cursar na cidade. Prof. Fernando diz que se preocupa com outras minorias que podem se sentir discriminadas e queiram reivindicar cotas também. Prof<sup>a</sup> Nilvânia concorda com a reivindicação de que o português seja considerado língua estrangeira e acha que essa cota para alunos indígenas é um passo para este vestibular. No próximo vestibular poderemos introduzir cotas para negros. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia enfatiza que a reunião é para discutir, única e exclusivamente o vestibular de 2005. Propõe que seja oferecida duas vagas para estudantes indígenas em cada curso, totalizando 50 indígenas na UFT que poderão ser acompanhados diretamente pelo NEAI. Neila entende que ainda que a porcentagem não seja preenchida, deve ser exigida, pois são muitos os indígenas que querem entrar na UFT e que a preocupação maior deles é com a permanência. Prof. Francisco diz que pensar somente o vestibular de 2005 não é positivo para a Comissão, a proposta deveria ser para todos os vestibulares e definitivo. Propõe que o Reitor participe de algumas reuniões da Comissão Especial para que as propostas sejam discutidas. Pergunta quem é que garante que haverá dois índios para ocupar aquela vaga? Prof. Denilson afirma que a Universidade oferece, os indígenas terão opção de escolha. Prof. Francisco afirma que se um grupo escolhe apenas um curso ou outro, perde-se o restante. Prof. Denílson então propõe 5% de cotas na UFT. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia coloca a proposta para votação da Comissão: **5% de cotas para alunos indígenas; prova universal; avaliação a partir do exame do ENEM; concorrência no grupo (alunos que possuem a declaração da FUNAI); isenção da taxa de inscrição para os alunos indígenas; permanência sendo assumida pelo NEAI – elaboração de projetos de bolsas de estudos específicos; utilização da Casa do Estudante Indígena de Araguaína e a possibilidade de construção no**

**terreno já doado na cidade de Palmas para esse fim.** Em regime de votação, a proposta foi aprovada por unanimidade pelos membros da Comissão Especial. Após a aprovação da proposta foi apresentado o próximo ponto de pauta – item IV. Leitura do documento a ser discutido no CONSEPE – Referências para Revisão e Elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e Currículos dos Cursos de Graduação no Âmbito da UFT. Considerando que a maioria dos presentes já conhecia o documento, após leitura e debate, foram acrescentados aos princípios as seguintes alíneas: **“d) Adotar políticas de acesso e permanência às populações historicamente excluídas: a exemplo dos indígenas e negros” e “f) Sugerir para a nova estrutura curricular dos cursos da área de humanas e ciências sociais aplicadas, da UFT, no ensino prioritariamente, mas também na pesquisa e extensão, a contemplação da questão do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, conforme a legislação”.** Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia apresentou o Plano de Metas da UNB – item V da pauta. Foi feita a leitura do documento e colocado para debate. Prof<sup>a</sup> Marlene destaca que a UNB já iniciou a política de ação afirmativa com abertura para os indígenas. Prof<sup>a</sup> Nilvânia destaca que a permanência de alunos negros e indígenas pode ser garantida com a confecção de materiais pedagógicos específicos; Prof<sup>a</sup> Jeane é contra a distribuição de vagas feita pela UNB, porque exclui a condição dos alunos carentes. **Propõe um respeito ao tempo; uma assessoria do MEC e da SEPPIR e um vestibular diferenciado para alunos oriundos da escola pública.** No item VI da pauta foi feita a Leitura do Edital n° 3/2004 – 2° Vestibular da UNB, de 18 de março de 2004; e em seguida foi apresentado pela Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia a tabela para Análise do desempenho dos alunos cotistas da UERJ. Apesar de ser este o item VII da pauta, foi sugerido que o documento pudesse ser analisado nas congregações do curso, para demonstrar que o argumento de que alunos cotistas vão ameaçar a qualidade de ensino das universidades públicas não procede. Em relação ao item VIII - Leitura do Relatório do I Seminário de Políticas de Igualdade Racial da UFT, realizado nos dias 03 e 04 de junho de 2004; foi proposto: **uma reunião da Comissão Especial com os candidatos à Estatuinte; uma ação extensionista de assessoria às aldeias indígenas pelos alunos do 4° ano de Agronomia; uma atenção maior aos projetos de extensão voltados às comunidades indígenas, uma discussão desta Comissão com o Conselho Nacional de Educação propondo uma mudança**

**na normatização dos estágios, buscando valorizar o potencial pedagógico que a Universidade possui; Elaborar um Programa articulado com a Pró-Reitoria de Extensão atrelado à vivência dos alunos e à realidade do Estado.**

O item IX - Análise dos dados parciais do Levantamento *diagnóstico da composição étnico racial dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins* foi prejudicado pela falta de dados do campus de Palmas. Os dados parciais demonstram que a composição étnico racial dos estudantes da UFT corresponde ao percentual de pretos, pardos e brancos no Estado do Tocantins que, segundo o IBGE é de 64,4% de negros (pretos e pardos), 33,4% de brancos e 0,6% de índios. Prof. Francisco propõe que, se a UFT contempla a realidade do Estado, devemos verificar os cursos que exclui e universalizar. Prof<sup>a</sup> Jeane solicita cotas para alunos de escolas públicas, já que a maioria dos alunos fizeram o pré-vestibular. Prof. Fernando propõe uma análise histórica e um apoio à legislação. Como não houve consenso, foi marcada uma nova reunião para análise dos dados no dia 02 de setembro das 9h00 às 12h00. Em seguida, a Comissão Especial entrou no X ponto de pauta - Reunião com a COPESE. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia acolheu o Prof. Miranda, a Prof<sup>a</sup> Genivalda e o discente Genildo Pankararu, presentes como convidados, explica que o objetivo do encontro é uma análise técnica das condições da COPESE para a realização do vestibular de 2005 com uma política de cotas e passa a palavra ao Prof. Miranda. Prof. Miranda cumprimenta os presentes e faz uso da palavra dizendo que a COPESE é um órgão institucional e não é contra a política de cotas, mas precisa que a situação seja bastante clara para a realização de um concurso com um a perspectiva de 2.000 vagas envolvendo 15.000 pessoas. As notícias que se tem é que não houve eficácia no sentido de resultados. É preciso pensar critérios: cotas para negros? Cotas para índios? Cotas para alunos da escola pública? Vestibular comum? Aprovação no ENEM? A maior dificuldade se encontra na formatação do sistema e na leitura ótica, a elaboração do edital é de menos. É preciso democratizar sem privilegiar. É preciso construir uma matriz que permita todas essas variáveis, pois a redação do(a) candidato(a) só será lida se a pessoa atingir uma porcentagem de pontos. Depois vem a tabulação dos aprovados: 1<sup>a</sup> chamada, 2<sup>a</sup> chamada; etc. Após a exposição do Prof. Miranda, foi aberta a palavra para as observações. Prof. Antônio afirma que diante desse quadro, não seremos capazes de operacionalizar o vestibular no prazo de um ano (considerando que não houve

vestibular em 2004/2) e considerando as variáveis: questão indígena/certificação da FUNAI; escola pública e identificação étnica. Prof. Miranda afirma que a realização das provas está prevista para dezembro, mas existem fatores externos como a concessão de espaço das escolas públicas pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação (as escolas funcionam no mês de janeiro e as provas não podem ser feitas aos sábados por causa dos/os candidatos/os adventistas). Em relação às provas, a COPESE está montando o seu banco de dados com questões fáceis, médias e difíceis. O último vestibular foi feito pela UNB, mas existe licitação com outras universidades. Prof. Antônio questiona sobre o tempo que a COPESE julga necessário para a realização de um vestibular com políticas afirmativas. Prof. Miranda responde que seria necessário, no mínimo seis meses. Nesse momento, Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia apresenta a proposta da Comissão Especial para o vestibular de 2005: 5% de cotas para alunos indígenas; prova universal; avaliação a partir do exame do ENEM; concorrência no grupo (alunos que possuem a declaração da FUNAI) e isenção da taxa de inscrição para os alunos indígenas. Prof. Miranda solicita que a proposta seja enviada à COPESE por escrito para análise. Prof. Francisco afirma que nenhuma posição é puramente técnica e questiona o Prof. Miranda sobre a posição da COPESE frente a possibilidade de implementação de políticas de cotas na UFT. Enfatiza que se for feito esse discurso na reunião do CONSEPE, automaticamente a proposta da Comissão Especial será recusada. Prof<sup>a</sup> Genivalda ressalta que o discurso reflete o quanto a burocracia pode ser ágil e pode emperrar o processo, de acordo com os interesses daquele que a processa. A realização do concurso para professores foi ágil, buscou parcerias e alcançou os resultados esperados. A realização do vestibular com políticas de cotas, apesar de se ter exemplos de onde foram implementadas (UERJ; UNB; UFPR), torna-se difícil para implementar. Prof. Miranda lembra os presentes que a COPESE está se estruturando agora e que tem dificuldades. Entende que o processo de um concurso deve ser democrático e passar por todas as instâncias decisórias, o que implica na demora. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia acusa o avançado da hora, agradece a presença do Prof. Miranda e afirma que na segunda-feira – 30/08, estará protocolando a proposta da Comissão Especial na COPESE. Finalmente, Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia propõe uma rodada para que os presentes expressem o que sentiram com a fala do Prof. Miranda. Prof<sup>a</sup> Jeane afirma que já esperava essa posição e ressalta que, diante da absorção maior de



negros pela UFT e da realidade diferenciada da média das universidades brasileiras, propõe um aprofundamento maior da discussão. Prof<sup>a</sup> Marlene percebeu a fala de um técnico que chegou fechado e foi abrindo a possibilidade. Prof. Fernando entende que se está perdido, por que insistir? Pankararu entende que seja mais fácil tentar. Prof. Francisco insiste que a questão não é técnica, é política, mas que as dificuldades de operacionalização são reais. Prof<sup>a</sup> Genivalda viu na fala do Miranda a perfeita expressão do conceito de burocracia construído por Max Weber. Aconselha os membros da Comissão a discutir a questão da negritude com um viés histórico e não quantitativo. É mais fácil aprovar cotas para indígenas porque o Brasil tem um histórico de genocídio destes povos. A questão do negro está diretamente ligada à questão de disputa no mercado, disputa de poder e não dá para escamotear esta questão ideológica. A Comissão tem que ser fiel à questão histórica. Um simples questionário como este que foi aplicado aos estudantes gerou tantos comentários porque todos tiveram que se olhar no espelho. Rodvania afirmou que se a posição da COPESE é institucional, não devemos levar o parecer da COPESE. Prof. Antônio afirma que a questão das cotas é uma questão provocativa. O Estado do Tocantins e a Universidade Federal vão ser invadidos pelos brancos, portanto, temos que garantir cotas agora. Respeita a posição dos negros da Comissão e entende que é preciso ousar. Prof<sup>a</sup> Jeane diz que é preciso traçar a nossa cara. Prof<sup>a</sup> Marlene preocupa-se com a permanência e solicita uma síntese dos trabalhos. Prof. Francisco propõe que a Comissão deve mexer ainda mais na ferida e propor a aplicação do questionário aos docentes e aos técnicos administrativos, já que a resistência maior não partiu dos alunos. Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia faz uma síntese dos trabalhos dizendo que após dois dias de trabalho a Comissão Especial decidiu: a) encaminhar ao CONSEPE/COPESE proposta de cotas para de 5% de alunos indígenas, nas condições aprovadas pela Comissão e apresentada ao Prof. Miranda; b) apresentar à PROAD um adendo ao documento base para elaboração de projetos político-pedagógicos; c) compor um grupo de trabalho para analisar os dados do levantamento sócio-econômico (Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia, Higino do Sebrae; Prof. Francisco, Prof. Kherlley e Prof. Fernando) d) apresentar um esboço do plano de metas a ser discutido na reunião do dia 03 de setembro. Foi sugerido para a Prof<sup>a</sup> Marlene a ao Prof. Fernando que os documentos dessa reunião seja disponibilizado para os professores da UFT de Araguaína e que seja solicitado ao

diretor do campus que o representante do GT de Extensão seja eleito o mais rápido possível. Encerrada a reunião, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos presentes, para que se produza seu efeito legal. Palmas, 28 de agosto de 2004.