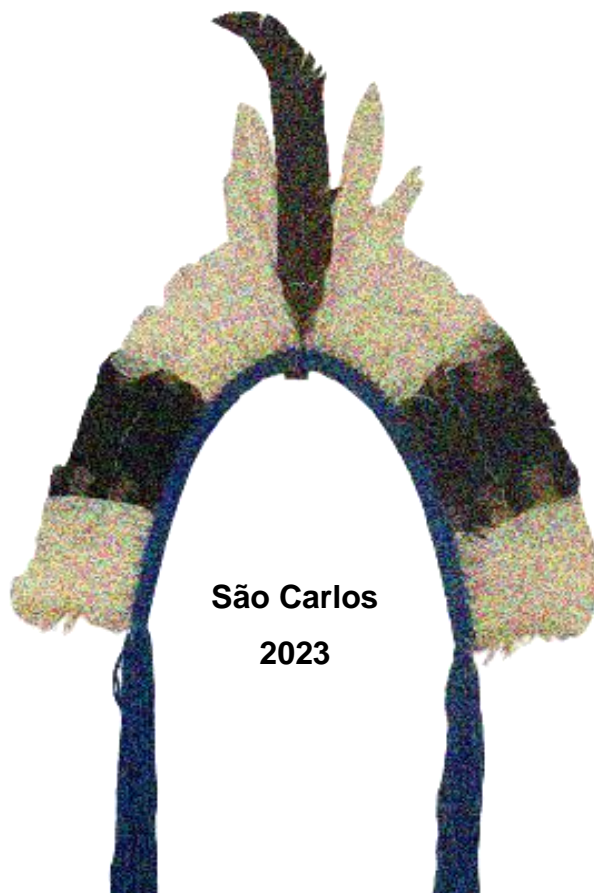




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Josineide Jacilda da Silva - Atikum

**ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA: REVISÃO SISTEMÁTICA (2019 A 2023)**



**São Carlos
2023**

JOSINEIDE JACILDA DA SILVA - ATIKUM

ESTUDANTES INDIGENAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA: REVISÃO SISTEMÁTICA (2019 A 2023)

Trabalho de Conclusão de Curso como parte avaliativa para Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. **Orientadora:** Profª Drª. Rosimeire Maria Orlando
Coorientadora: Dra. Adriana Maria Corsi

São Carlos
2023

Dedicatória

Dedico esse trabalho ao meu pai Teodomiro, que perdi quando tinha oito anos de idade, eu sei que o senhor está me guiando de onde estiver, a minha tia Nivalda que nos deixou em 2020, a senhora sempre será uma inspiração para mim. Dedico a minha vó materna Anilde, por ser uma mulher digna de admiração e dona de um carisma sem igual, dedico também esse trabalho aos meus sobrinhos, pois eles sempre me amaram, do jeito que sou, para que eles tenham orgulho de mim e que esse trabalho seja motivação para eles. Em especial dedico esse trabalho a todos os indígenas com deficiência, que estão no território indígena e fora dele, afirmo que vocês não estão sozinhos, seguiremos na luta pelos direitos e valorização da diversidade em todos os espaços. Dedico também a todos os autores usados nesse trabalho, as lideranças indígenas, e também os não indígenas, vocês foram parte da base dessa pesquisa, e merecem toda admiração por focar seus trabalhos em causas tão importantes, a causa indígena e a causa de pessoas com deficiência.



AGRADECIMENTO

(Kuekatúsá)¹

Agradeço primeiramente ao meu Pai Tupã (Deus), a minha mãe Jacilda, que sempre foi minha maior motivação e sempre esteve ao meu lado, por ser minha maior fonte de admiração e inspiração, por sempre acreditar em mim, e investir nos meus estudos, da forma que conseguia, aquela que fez o papel de pai e mãe, não tenho palavras para descrever o quanto você é essencial na minha vida. Agradeço aos meus irmãos, Joseane, Genoglaucia, Maria Ancelma, Jozivan, Maria Jacilda e Marisa, obrigada por sempre cuidarem bem de mim, por serem amigos, além de irmãos, por toda a motivação e apoio durante toda a minha vida, vocês são parte de mim e de todas as minhas conquistas. Agradeço a toda a minha família, tios, tias, primos, avós, e avôs, por sempre me motivaram a nunca desistir. Agradeço também a minha família adotiva de Brotas (SP), por sempre me fazerem se sentir em casa e me acolherem da melhor forma possível.

Agradeço aos meus professores e professoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por todo conhecimento que compartilharam comigo, em Especial a Adriana Garcia, Vanessa Paulino e Juliane Campos, que sempre foram tão acolhedoras e amigáveis comigo, ao meu querido professor João Carmo, o qual tive o privilégio de descobrir que ser professor está muito além do que apenas dar aula. Agradeço imensamente a minha preceptora de estágio Cariza Espinazola, a Rafaela Bueno, Educadora Especial da escola a qual fiz a residência pedagógica, e a Vanessa Aquino, professora regente da sala a qual fiz a residência, obrigada por nossa jornada trabalhando juntas, por todo conhecimento compartilhado, por serem tão profissionais e amigas, admiro muito vocês, e levarei sempre comigo nossas lembranças. Agradeço em especial também a Thais Palomino, a nossa Pedagoga, por sempre cuidar tão bem do coletivo indígena, por ter esse cuidado que ultrapassa o profissionalismo e se torna muito além, você é nossa amiga, admiro muito a mulher e profissional que você é.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas conquistados na UFSCar, por tornarem o ambiente o espaço mais acolhedor e leve, levarei a lembrança de cada um de vocês sempre comigo, e estou sempre torcendo por cada um de vocês,

¹ Agradecimentos na língua indígena Nheengatu

nossa amizade vai além dos muros da universidade, principalmente o meu grupo de amigos que fiz na moradia. Agradeço também aos meus amigos e amigas de fora da UFSCar, que sempre me motivaram a continuar e não me deixaram desistir, vocês também fazem parte dessa conquista, principalmente meu primo e amigo, Isarel Antônio, por sempre me manter com pensamentos positivos, por sempre acreditar em mim e tornar meus dias ruins em dias bons, com palavras de afirmação, amo e admiro você. Obrigada ao Centro de Culturas Indígenas da UFSCar, (CCI), por sempre nos acolhermos, por compartilharmos da mesma luta, mesma causa, pelas conquistas em prol do coletivo, o CCI foi e sempre será essencial em toda a jornada dos estudantes das estudantes indígenas da UFSCar.

Agradeço a minha orientadora Meire Orlando, obrigada por ter sido tão paciente, por me ensinar tão bem a falar de políticas, de causas importantes, por me guiar em toda a construção do presente trabalho, admiro muito a profissional que você é, desde o nosso primeiro contato, um dia quero ser como você. Obrigada também a minha coorientadora, Adriana Corsi, por toda ajuda, por toda paciência, por todo diálogo enriquecedor, por ser tão profissional e facilitar as coisas que eu achava difíceis, você faz parte dessa conquista.

Agradeço a Dona Liça do povo Pataxó, por criar o *Tehêy* e nos dá o privilégio e a oportunidade de usá-lo, mostrando a importância de valorização e riqueza das metodologias indígenas. Agradeço imensamente ao professor Marcos de Aquino, por ser esse excelente amigo e profissional, obrigada por todo conhecimento compartilhado, por todas as considerações e elogios feitos como membro da banca avaliadora do presente trabalho, você inspira, sou uma grande admiradora sua e também do seu trabalho, você motiva. Agradeço também a Michele Sá, por todos os conselhos, considerações, elogios e por me motivar a continuar nessa caminhada, foi uma grande honra ter você na banca, admiro muito seu trabalho. Agradeço a Josana, por toda ajuda durante a construção do trabalho, e por ser essa mulher incrível e digna de admiração, por toda a paciência e ensinamentos repassados.

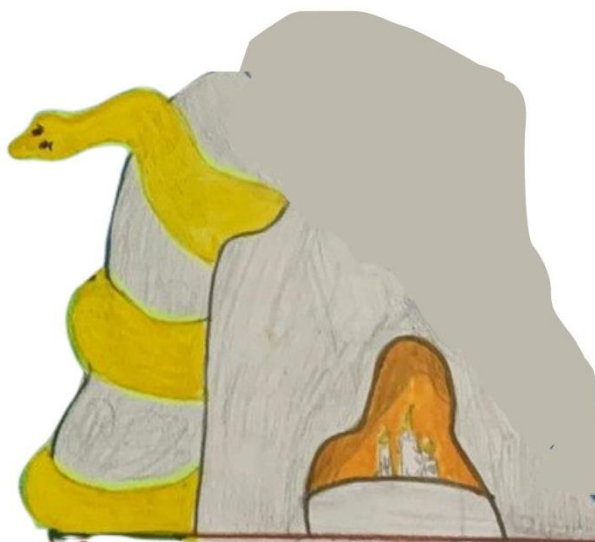
Por fim, agradeço a todos que me ajudaram nessa conquista, agindo de forma direta ou indireta, obrigada a meus amigos e parentes André Kimiu e Fagner, por toda ajuda na construção do meu *Tehêy*, vocês são incríveis. Agradeço imensamente a toda comunidade da UFSCar por nos dar um ensino de qualidade e gratuito, por sempre lutar por um ambiente inclusivo e acolhedor, mesmo com tantos obstáculos no caminho, obrigada a sessão de moradia, que buscam nos acolher da

melhor forma na universidade, em especial, o Ocimar, a Mariana, a Valderez, e a Gisele Zutin, assistente social, que foram amigos que conquistei ao longo dessa jornada. Agradeço a coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Especial, por nos proporcionar cursar um curso incrível, com aulas e recursos maravilhosos, por olharem para os estudantes com olhar humano, e por todo o cuidado e acolhimento para os indígenas do curso, vocês também são a base dessa conquista.



A guardiã da Pedra do Gentil – Povo Atikum

Dentro da Pedra do Gentil², um dos nossos lugares sagrados onde praticamos os rituais e trabalhos fechados, localizado na Serra Umã, conta a minha avó materna Anailde Maria de Jesus, anciã e benzedeira do Povo Atikum, que dentro da pedra mora uma enorme cobra dourada, que brilha na escuridão da pedra, segundo minha vó e demais anciãs da aldeia, essa cobra era uma indígena que se refugiou na pedra durante a época da invasão, por muito tempo ela ficou escondida na escuridão da pedra, diante do medo que ela tinha de sair e também do apego ao local, os encantados de luz que ali habitam e a protegem, transformaram a moça em uma linda cobra grande e encantada, para proteger o local. Só os mais velhos têm esse privilégio de vê-la, minha vó é uma dessas poucas pessoas que a ver, segundo vó, ela brilha muito, e que você fica encantado com tamanha beleza. Essa cobra sagrada não faz mal a ninguém, é possível vê-la, mas não é permitido tocá-la



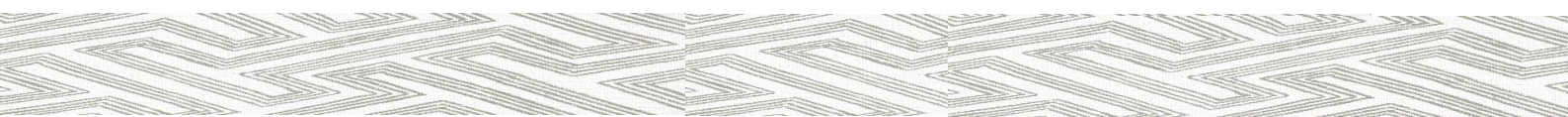
² A pedra do Gentil é foi nomeada em homenagem a um grande liderança e indígena do povo Atikum chamado Gentil, que lutou pela demarcação das terras de Atikum. No YouTube a minha avó conta em uma entrevista um pouco sobre a primeira vez em que viu a cobra encantada, no vídeo também é possível ver a Pedra do Gentil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g0M0c-3gjRg>

Hino de Atikum

*HÊI, HÊI TUPÁ, HÊI HÊI TAMAIN
PROTEGE OS ATIKUM DE TUDO QUANTO É RUIM*

*Terra em que o branco já mandou
Mas sua era já passou e que já calou a voz
Terra em que o branco não diz mais
Onde hoje reina a paz
Por que quem manda é nós
Terra em que muitos irmãos de lutas
Perderam suas vidas para nos defender
Terra em que mantemos a cultura
Onde a agricultura é o meio de viver
Terra em que travamos batalhas
Onde nada é fácil, mas encontramos saída
Terra em que temos oportunidades de na
sociedade crescer na vida
Terra em que é rica em lugares sagrados
Onde o artesanato é também fonte de renda
Terra que tem organização
Onde há educação para que os índios aprendam
Terra em que temos autonomia
Onde há saúde e educação ao próprio índio convém
Terra que é rica em ervas medicinais
Onde o próprio índio faz a cura e se dá bem.*

Compositor: Jaime Bezerra Sobrinho



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCI – Centro de Culturas Indígenas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Índio – Termo usado em tempos passados para se referir aos povos indígenas

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

Funai – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SEPPIR– Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNE – União Nacional dos Estudantes

CNE – Conselho Nacional de Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies – Financiamento Estudantil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

Incluir - Programa de Acessibilidade na Educação Superior

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SciELO – Scientific Library Online

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

VPI – Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estatuto do índio - 1973	29
Figura 2 – Constituição Federal de 1988	30
Figura 3 – Lei de diretrizes e bases - 1996	32
Figura 4 – Plano Nacional de Educação (PNE) – (2001)	34
Figura 5 – Plano Nacional de Educação (PNE) - (2014 a 2024)	36
Figura 6 – Lei de cotas (MEC)	38
Figura 7 – Lei de cotas 2016 (Atualização)	40
Figura 8 – Constituição federal de 1968.....	42
Figura 9 – Constituição federal de 1988 e Lei federal de 1989	43
Figura 10 – Década de 90 (1990 e 1996).....	44
Figura 11 – Período de 200 a 2010.....	46
Figura 12 – Lei de Diretrizes e Bases (1996)	50
Figura 13 – Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica 2012.	54
Figura 14 – Fluxograma Prisma (2020), busca nas plataformas SciELO e CAPES.....	62
Figura 15 - Fluxograma Prisma (2020), busca na plataforma Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	71



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de estudantes indígenas matriculados em IES – 2019.....	73
Gráfico 2 – Número de estudantes indígenas com deficiência matriculados em IES federais 2019	73
Gráfico 3 – Número de estudantes indígenas matriculados em IES – 2019 (Perfil das deficiências)	74
Gráfico 4 – Número de artigos encontrados na plataforma SciELO.....	78
Gráfico 5 – Número de artigos encontrados na plataforma CAPES.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos artigos selecionados para a leitura na íntegra.....	64
--	----



LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Foto da autora.....	16
Imagem 2 – Foto do nosso <i>Tehêy</i> em construção	61
Imagem 3 – Nosso <i>Tehêy</i>	85
Imagem 4 – Objetivo Geral	85
Imagem 5 – Objetivos específicos	86
Imagem 6 – As quatro fases da educação escolar indígena no Brasil	87
Imagem 7 – Contexto político da educação escolar indígena no Brasil e a Invasão dos portugueses.....	88
Imagem 8 – Contexto histórico e político da educação superior indígena no Brasil e a dificuldades e barreiras enfrentadas nesse meio.....	89
Imagem 9 – Metodologia.....	90
Imagem 10 – A ausência desse público na educação superior e nas produções acadêmicas Brasileiras	90
Imagem 11 – Os desafios e os poucos avanços dessa população no ensino superior	91
Imagem 12 – Presença e Ausência, o que precisa ser feito?.....	92
Imagem 13 – Diferentes e semelhantes ao mesmo tempo.....	93
Imagem 14 – Transformar ausências em presenças e valorizar a luta	94
Imagem 15 – A luta por educação	95
Imagem 16 – A luta por educação	95



RESUMO

O presente trabalho apresenta a temática indígena relacionada à educação especial, expandindo assim a pesquisa sobre este tema, visto que, não há muitos trabalhos realizados na área, o que gera dificuldade para se encontrar documentos que tragam um pouco do assunto abordado. Justifica-se assim a importância e relevância deste estudo em um país no qual, segundo os dados do IBGE, a população indígena superou 1,6 milhões de pessoas em 2022, estando presentes em 86,7% dos municípios brasileiros, sendo muito(as) deles(as), pessoas com deficiência que muitas vezes não tem os direitos efetivados. O objetivo desse trabalho é identificar o foco das produções acadêmicas brasileiras sobre estudantes indígenas com deficiência na Educação Superior, no período de 2019 a 2023. Com base censo da educação superior do ano 2019, sobre o acesso desse público a instituições federais, e revisão da literatura em relação a presença de estudantes indígenas com deficiência na educação superior, o presente trabalho verificou as publicações nas bases de dados SciELO, CAPES e BDTD. Os resultados mostraram que apesar das políticas de acesso e permanência, elas por si não garantem o direito desses alunos na educação superior, abrindo assim o debate para a ausência dos estudantes nesse espaço, principalmente pelo fato da revisão ter mostrado um total de zero resultados sobre a presença desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Superior; Indígenas; Deficiência.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 OBJETIVOS	21
3.0 A educação escolar indígena no Brasil – Contexto histórico	22
3.1 Primeira fase – Escola para Índio.....	22
3.2 Segunda fase – Resistência e criação de órgãos de proteção aos indígenas.....	23
3.3 Terceira fase – Surgimento de organizações não-governamentais.....	25
3.4 Quarta fase – A formação e a força do movimento indígena	27
4 A educação indígena no Brasil – Contexto político.....	28
4.1 Estatuto do Índio (1973)	28
4.2 Constituição Federal de 1988.....	30
4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).....	31
4.4 Plano Nacional de Educação (PNE) – (2001).....	33
4.5 Plano Nacional de Educação (PNE) – (2014 a 2024).....	35
4.6 Lei de cotas (2012).....	37
4.7 Lei de cotas/Atualização (2016)	39
5 A educação superior no Brasil – Contexto histórico	40
5.1 A educação superior no Brasil – Contexto político	41
5.2 Legislação de 1968 – Lei da reforma universitária	41
5.3 Década de 80 – (1988) e (1989).....	42
5.4 Década de 90 – (1990) e (1996).....	44
5.5 Período de (2002) a (2010)	45
6 A educação superior indígena no Brasil	49

6.1 Estudantes indígenas com deficiência na perspectiva inclusiva – Censo da educação superior.....	53
7 METODOLOGIA.....	57
7.1 Metodologia Tehêy	59
8 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	61
9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	72
9.1 Ausência dos estudantes indígenas com deficiência na educação superior.....	72
9.2 Invisibilidade nas pesquisas acadêmicas sobre indígenas com deficiência na educação superior nos anos 2019 a 2023.....	76
9.3 As barreiras/dificuldades na educação superior e os poucos avanços dessa população na educação superior.....	79
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
10.1 A pesca de conhecimentos do <i>Tehêy</i> e seus significados.....	85
REFERÊNCIAS	97



APRESENTAÇÃO

Eu me chamo Josineide Jacilda da Silva, conhecida como Vanessa Silva, sendo esse o meu nome social e também meu apelido, dado pela minha mãe Jacilda. Na universidade também fiquei conhecida como Vanessa Atikum. Sou indígena do Povo Atikum, localizado no sertão pernambucano, a 500 quilômetros da capital de Pernambuco. O povo Atikum vive no Município de Carnaubeira da Penha, PE. A aldeia onde morei até o momento de ingressar na UFSCAR e me mudar para São Carlos, fica localizada na Serra Umã, na Zona Rural da cidade, a aldeia sede. Durante uma grande parte da minha infância morei na aldeia Lagoa Cercada, também localizada no alto da serra, local onde sempre residiu a minha família materna, e da paterna é chamada aldeia Baixão, também localizada na Zona rural, ambas do povo Atikum. O município de Carnaubeira é dividido entre dois povos, Atikum e Pankará, uma boa parte das aldeias está entre três serras, a Serra Umã e a Serra do Jacaré onde ficam os indígenas Atikum, e a Serra do Arapuá, onde fica o território do Povo Pankará.

Sempre estudei na aldeia, e me formei em escola pública e indígena, que é localizada na aldeia sede na Serra Umã. A Escola Governador Estácio Coimbra, engloba os conhecimentos do currículo tradicional da BNCC, e também os conhecimentos tradicionais do povo Atikum, sendo eles, a prática do ritual, disciplinas de artesanato, contação de histórias do povo, festejos específicos tradicionais e trabalhos escolares que valorizam e fortalecem a cultura indígena.

Uma ferramenta usada também pelo povo Atikum é a de priorizar os próprios indígenas trabalhando dentro da aldeia, professores indígenas, enfermeiros indígenas, etc. Nem sempre é possível que essa realidade esteja de acordo com o esperado, tanto pela falta de profissionais capacitados, quanto pela falta de vagas para que os mesmos venham a atuar na aldeia. Eu fiquei sabendo do vestibular indígena da UFSCar por meio dos jovens que já tinham parentes na universidade, em uma reunião de jovens, onde o foco era discutir o transporte para irmos ao local da prova e também reunir os papéis necessários exigidos pelo edital do vestibular. Eu não tinha a mínima ideia do que se tratava a reunião, pois não sabia da existência dessas vagas na UFSCar e o motivo disso era que tais informações

chegavam apenas para as pessoas que vivem na cidade, sendo que algumas pessoas até privam alguns jovens que vivem na aldeia dessas informações, como se fosse uma disputa pelas vagas.

Fui à reunião para acompanhar minha irmã, e lá obtive todas as informações sobre o vestibular. Pouco tempo depois fiz o vestibular, em Recife (PE), juntamente com meu grupo de amigas. Após isso, recebi o e-mail de aprovação, ingressei na UFSCar em 2019, no curso de Licenciatura em Educação Especial. Esse curso não era minha opção preferida inicialmente e também não fazia ideia do que se tratava, mas já havia tido contato com algumas pessoas público-alvo da educação especial, na aldeia mesmo, com alguns primos e também por meio de minha irmã mais velha que trabalhava na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Carnaubeira da Penha. Ao longo do tempo me adaptei ao curso, de modo que hoje posso afirmar que já não me vejo atuando em outra área, e espero continuar fazendo a diferença com meu trabalho contribuindo também no território indígena.

Imagem 1 – Foto da autora



Fonte: Arquivo pessoal da autora

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa de caráter decolonial, levando conhecimento ao leitor por meio de algumas falas e apontamentos, desmistificando mitos sobre o contexto indígena. Dado isso, destaco que na presente pesquisa tratarei da chegada dos portugueses como invasão, pois, a literatura brasileira trata dessa chegada como descoberta, mas que na perspectiva indígena, foi invasão, sendo esse acontecimento histórico abordado por autores(as) indígenas, como Ailton Krenak (2022), Daniel Munduruku (2019), Luciano Baniwa (2006), entre outros (as).

Luciano Baniwa (2006), enfatiza que, ao nos referirmos aos povos indígenas do Brasil, estamos falando de uma grande diversidade de povos, que já estavam aqui muito antes da invasão europeia, povos originários esses que priorizam o cuidar do seu território, à medida que também se preocupam em repassar seus conhecimentos ancestrais às futuras gerações, e são esses saberes que os diferenciam dos demais.

A luta do movimento indígena por obtenção dos seus direitos sempre foi constante desde a invasão, e dentro desse movimento há também o desejo de romper estereótipos, mitos e termos inadequados sobre os seus modos de vida, portanto, o presente trabalho irá se referir ao público como indígenas, ou povos originários, deixando assim o termo índio presente apenas nos documentos usados no trabalho, visto que tal nomenclatura era usada antigamente. Alguns escritores indígenas explicam melhor a importância de substituir o termo índio, por indígena, pois, o termo indígena abrange melhor toda a diversidade de cada povo, de acordo com a pesquisa de Santos (2022), a Márcia Mura, doutora em História Social pela USP e indígena do povo Mura, de Rondônia destaca que:

Índio é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena.

O que o movimento indígena reivindica é que esse termo [índio], que é colonizador, que reproduz um pejorativo que remete à ideia eurocêntrica de que somos atrasados, de que

somos todos iguais, no sentido de que as diferenças linguísticas e culturais são desconsideradas, seja substituído por como nos autodenominamos. (Santos, 2022, p. 03)

Para Munduruku (2019) a palavra índio esconde toda a diversidade dos povos indígenas, e que a palavra indígena é mais representativa, sendo ela também sinônimo de originários, destacando o fato de que os indígenas já estavam no território antes da invasão. Diante disso, no presente trabalho irei utilizar o termo indígena e não índio. As legislações que utilizam o antigo termo, foram mantidas em sua forma original.

Ao analisar e fazer uma comparação com a literatura estudada no curso e o meio acadêmico, percebi a ausência de estudantes indígenas com deficiência. Para mim a literatura estava bem estruturada e muito clara, mas ainda havia questionamentos em relação à realidade: se a legislação prioriza e garante a presença dessas pessoas no meio acadêmico, onde estava esse público?

Seguindo o conceito do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, sobre a sociologia das ausências, resolvi estudar essa lacuna, essa ausência de estudantes indígenas com deficiência na educação superior.

Tal sociologia se baseia em estudar as lacunas de ausências na sociedade, ou seja, as coisas que não estão presentes, e as que são simplesmente ignoradas. Além de buscar entender como tais lacunas são criadas e como elas afetam a vida das pessoas, preocupando-se também em perceber as vozes, opiniões e perspectivas que foram excluídas da sociedade, buscando formas para que sejam incluídas novamente. Como citado por Santos (2002, p. 249):

A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes.

O propósito das reflexões da sociologia das ausências, é apoiar ações que visem uma sociedade mais justa e inclusiva para todos(as) na sociedade. Partindo desse princípio, a pesquisa se deu com o objetivo de estudar essa ausência, de estudantes indígenas com deficiência na educação superior, a fim de cumprir com a finalidade de tornar essas ausências perceptíveis, por meio do trabalho realizado, apoiando esse campo de pesquisa e a busca por formas de enfrentamento dessa realidade.

A educação especial é um assunto bem recente no Brasil, no contexto indígena é algo pouco discutido e em alguns povos essa discussão é inexistente, como destacado por Júnior (2000); Pereira *et al* (2020); Sá e Caiado (2014). Percebi isso no meu povo: a falta de profissionais e o preconceito que essas pessoas sofrem na aldeia é algo que deve ser mudado.

Levando tudo isso em consideração, escolhi estudar duas realidades que de certa forma estou diretamente envolvida, no meu âmbito pessoal como indígena, e no meu profissional como futura educadora especial a pesquisa busca entender, através de uma análise da literatura, a presença/ausência da pessoa indígena com deficiência na educação, sobre o seu acesso e a sua permanência e o que tem se pesquisado sobre isso.

Ao compararmos a realidade atual com a realidade de tempos passados, a educação especial no território indígena tem ganhado espaço aos poucos, nota-se pelo fato dos trabalhos que ressaltam a importância dessa oferta de educação inclusiva nesse espaço, como por exemplo, Ferrari *et al* (2020); Sá *et al* (2023), acredito que essa interface vem se intensificado, por dois fatores: a presença dos profissionais da área, que atuam no território, e o debate sobre inclusão, que tem ganhado cada vez mais proporção. Falar sobre esse assunto e levar para o território indígena é de grande importância, visto que não devemos simplesmente ignorar o fato de que na área indígena, essas pessoas estão nas aldeias, elas existem, mas, nem sempre tem acesso a educação, e muito menos inclusiva. Isso é perceptível em vários povos no Brasil, como por exemplo, a minha, a etnia Atikum, localizada no sertão Pernambucano, onde o sistema educacional voltado para as pessoas com deficiência é carente e quase inexistente.

Na educação superior o acesso é bem mais dificultoso, e cheio de obstáculos, pois são inúmeras as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam para chegar à universidade, e para indígena com deficiência esses obstáculos só aumentam, por inúmeras questões, sejam elas de deslocamento ou de adaptação, e em muitos casos é uma junção. Porém, o acesso e a permanência desse público na educação superior, deve ser visto como algo importante, esse espaço deve ser conquistado, como já havia sido destacado por Quezo (2022, p. 17):

Quando se fala na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a questão do acesso se torna ainda mais relevante, tendo em vista ser um fenômeno que é analisado

mundialmente, onde as ações são discutidas sob vários pontos de vista: social, político, cultural e pedagógico.

É perceptível que o acesso é bem mais discutido comparado com a permanência dessas pessoas, como destacado por Lima e Carmo (2023), como também pelo fato de as políticas de ações afirmativas destacarem mais o acesso do que a permanência, mas apesar de serem muito estruturadas, na prática há algumas falhas. Nota-se por dois fatores: quando damos voz ao público-alvo a quem elas contemplam e quando fazemos uma análise crítica para saber se essas políticas estão sendo respeitadas.

A participação dos povos indígenas em todos os âmbitos é fundamental, pois faz parte da luta pela inclusão e pelo reconhecimento dos seus direitos. Entre esses âmbitos, destaca-se a universidade, que é uma ferramenta importante, pois oferece diversos saberes, tanto acadêmicos quanto gerais, além de ser um espaço de convivência, onde a diversidade é evidente, favorecendo assim o intercâmbio entre culturas, crenças, experiências e vivências. Nesse sentido, a universidade deve ser um ambiente que valoriza os povos indígenas, que facilite o compartilhamento de conhecimentos entre indígenas e demais grupos, favorecendo a inclusão, o respeito e a diversidade na educação superior.

Diante disso, esta pesquisa primeiro uma explicação sobre ser decolonial. Trazendo um breve contexto histórico da educação indígena no Brasil, dividida em três fases principais, segundo a autora Ferreira (2001), e o contexto político, mostrando assim os avanços na legislação desse modelo de educação diferenciada. Nessa perspectiva, ao nos aprofundarmos mais sobre o tema, iremos entender como surgiu a educação superior no Brasil, analisando também o seu contexto histórico e político, e partindo para o contexto indígena. O texto também foca o contexto da educação superior indígena no Brasil, e com a finalidade de entender melhor essa realidade, também será discutido os dados do censo da Educação Superior (INEP) do ano de 2019, sobre a matrícula de estudantes indígenas e estudantes indígenas com deficiência em universidades federais Brasileiras, tais dados são da autora Quezo (2022). Mas adiante irei descrever os objetivos da pesquisa, qual foi método usado, como ocorreu a construção dos resultados, após isso, apresento a discussão e análise dos dados, que está dívida em três eixos principais de pontos de discussão, e por fim, apresento as considerações finais do presente trabalho.

2 OBJETIVO

Tenho como objetivo geral: Identificar o foco das produções acadêmicas brasileiras sobre estudantes indígenas com deficiência na Educação Superior, no período de 2019 a 2023.

E para alcançar isso busco como objetivos específicos: a) Apresentar e debater brevemente sobre os avanços da educação escolar indígena no Brasil desde a invasão dos portugueses; b) Discutir a interface da educação especial no contexto da educação escolar indígena no Brasil; c) Discutir o acesso dos estudantes indígenas e indígenas com deficiência, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior nas instituições federais brasileiras, no ano de 2019, de acordo com estudo de Quezo (2022).



3 A educação escolar indígena no Brasil - Contexto histórico

A educação escolar indígena no Brasil é marcada por grandes influências de catequização e homogeneização cultural a partir de um grande acontecimento, a pacífico, modificando completamente a vida dos habitantes ali presentes, ou seja, os indígenas. Um dos aspectos mais afetados além dos seus costumes, foi o seu modelo de educação, dado isso, de acordo com Soares *et al*, (2021, p. 03):

Desta feita, para se pensar numa educação é necessário compreender a sua história e o processo de escolarização até a conquista da primeira escola formal, quem foram seus aliados e quando a educação escolar indígena aparece de fato no cenário da educação brasileira.

Sendo assim, Ferreira (2001) aponta que essa educação foi modificada e dividida em quatro fases. A seguir, será explicada cada uma delas.

3.1 Primeira fase - Escola para Índio

A ideia principal, nesse período, era usar os indígenas apenas por seu trabalho, destinados a serem apenas mão de obra, como a escolarização estava sob responsabilidade dos jesuítas e missionários católicos, os mesmos também destinavam sua educação para as gerações dos colonizadores, favorecendo assim, a alta sociedade. Deste modo, é evidente que os colégios jesuítas, favoreceram a formação da alta sociedade. Para os indígenas, o plano era apenas de catequização, sendo dois modelos de educação totalmente diferentes. A ideia principal era instruir os povos indígenas a seguir os costumes impostos pelos instrutores, fazendo-os também abandonar seus costumes, ao mesmo tempo que usufruíam do seu trabalho (Sá, 2015). Em concordância, Baniwa (2013, p.1), afirma que:

Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses.

Ficando assim evidente o fato de que alguns costumes, línguas, tradições e modelos próprios de educação dos povos indígenas começaram a serem

eliminados, levando a pensar e refletir sobre a diferença entre, instruir, que era um ato colonizador, e educar. Pois, o sentido de colonizar é impor uma cultura, uma língua, uma religião, uma forma de pensar e de agir sobre outra, sem respeitar a sua diversidade, a sua identidade, a sua autonomia, ao mesmo tempo que extingue os conhecimentos e a cultura do grupo a qual está sendo imposto. É explorar os recursos, a mão de obra, o território de outro povo, em benefício próprio. Colonizar é silenciar, oprimir, violentar, exterminar. Já o sentido de educar é transmitir conhecimento, habilidades, valores, que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. É dialogar, respeitar, valorizar, reconhecer. Educar é emancipar, libertar, transformar, reconhecer os costumes do educando, levando em consideração os saberes ancestrais para que a educação valorize e se adapte a esses costumes e saberes.

Em concordância, Bergamaschi e Medeiros (2010), defendem a ideia de que a história da educação escolar indígena no Brasil é extensa, desde a invasão e a colonização. O modelo dominante, que não levava em conta as cosmologias indígenas, foi estabelecido com a intenção clara de colonização, integração e civilização.

3.2 Segunda fase - Resistência e criação de órgãos de proteção aos indígenas

Ainda de acordo com Sá (2015), a segunda fase, até então marcada pela mão de obra indígena e exploração da mesma, diante disso, destaca-se um acontecimento que muitas vezes é invisibilizado na história dos povos indígenas no Brasil, que foi a escravização, segundo a autora Suchanek (2012), esse acontecimento se deu por três fases: Guerra justa, Resgate e Descimento.

Guerra justa: Os invasores (colonizadores portugueses) invadiam as terras dos indígenas para capturar e escravizar muitos deles, inclusive mulheres e crianças. Esses escravos eram usados pelos colonos, pelo governo e pelos religiosos. Com isso, eles tiravam os povos originários de suas terras e reduziam sua população. Muitos indígenas que eram amigos dos portugueses também foram afetados. Depois, os portugueses só podiam escravizá-los com autorização do governador ou se eles fossem inimigos ou resistissem à conversão cristã.

Resgate: Os europeus davam objetos aos Tupi em troca de indígenas capturados por eles para serem devorados. Esses indígenas “resgatados” eram

libertados pelos europeus, que se diziam seus salvadores, mas os faziam trabalhar como escravos. Assim, os europeus justificavam a escravidão indígena e espalhavam que os índios do litoral eram canibais.

Descimento: Ação dos missionários para levar os indígenas do sertão para aldeias controladas pelos portugueses, chamadas de repartições, onde mudariam seus costumes, seguindo os costumes impostos pelos mandatários, e trabalhariam para os colonos. Com isso havia também a promessa de terras, os descidos das aldeias recebiam terras para suas novas aldeias, reconhecidas pelo Alvará Régio de 1680, mas ficavam sob a tutela dos moradores, que podiam vendê-los em caso de dívida. Com isso, deu-se início aos povoados missioneiros, as aldeias criadas pela Companhia de Jesus, com produção diversificada e ofícios artesanais, que foram atacadas e saqueadas pelos bandeirantes, que escravizaram mais de 60 mil indígenas Guarani (Suchanek, 2012).

Essa fase também é destacada pela transferência de responsabilidade da educação indígena e pela migração dos indígenas de seus territórios. Esses povos tiveram seus territórios invadidos, explorados, havia também assassinatos, pois, procuravam formas de resistirem a tal situação. Devido a tal situação, a migração resultou mais tarde na criação de outras aldeias, em diferentes territórios, pois, na sua aldeia antiga, já não se sentiam mais em casa, e não podiam praticar seus costumes. Em 1910 houve a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que passa a ter a responsabilidade sobre a educação escolar indígena. O SPI operou até 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualmente conhecido como Fundação Nacional do povo indígenas. Sá (2015, p. 68) ressalta que:

Diante dessa situação o governo brasileiro começou a receber críticas internacionais e se sentiu pressionado a criar uma política indigenista de caráter integracionista, assim, cria-se o SPI. Nesse momento os índios são colocados em reservas indígenas e encontravam-se sob a tutela do SPI. A educação escolar passa a ser responsabilidade desse novo órgão.

O governo não se conscientizou a respeito da situação dos povos indígenas, mas foi pressionado para que tal realidade fosse modificada. Destaca-se que, uma das várias funções a do SPI era: “[...] ministrar, sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos pais” (BRASIL, 1911).

Nesse período, os professores não indígenas iam até as reservas para ensinarem as crianças indígenas a ler e escrever, de acordo com a língua portuguesa, de modo que não contemplavam sua língua materna e também seus costumes, percebe-se que não houve muitas mudanças em relação ao modelo de educação que era ofertada para os indígenas, da primeira fase a segunda (Sá, 2015). O público também não era apenas os indígenas, como apontado por Faustino (2010), a clientela da escola era mista, estudavam os indígenas e também os não indígenas, em específico, os filhos dos colonizadores, os trabalhadores rurais e os residentes da região. Nesse período, esse não era o único modelo de educação ofertado na época, no território indígena, a literatura pontua que havia também missionários, católicos entre outras entidades na mesma intenção de civilização e integração na sociedade.

Neste segundo momento, não há muita mudança, pois ainda se explorava a mão de obra indígena e sua educação era marcada pela ênfase nos costumes impostos pelos brancos, mesmo com a criação do SPI, ainda havia muitas questões a serem modificadas.

3.3 Terceira fase - Surgimento de organizações indigenistas não-governamentais

De acordo com Sá (2015), essa fase teve início em 1967 e começa com um grande acontecimento, que, de certa forma, foi um avanço na educação e no tratamento dos indígenas. O órgão SPI, foi substituído pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), pois, já não contemplava e nem cumpria com o seu objetivo. Sá (2015, p. 69), salienta que:

[...] a FUNAI, a qual entrou no lugar do SPI após ser denunciado por corrupção, escravidão e maus-tratos aos índios. Nesse período o Brasil encontrava-se em meio à ditadura militar e as políticas desenvolvidas por esse governo resultavam na integração dos povos indígenas a sociedade nacional.

Ficando evidente que, até mesmo os órgãos que deveriam favorecer aos povos indígenas, mostram-se falhos e ineficazes em alguns casos. Diante do cenário, em 1973 o Estatuto do Índio sancionou:

A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (BRASIL, 1973. Art. 49, p. 07)

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973. Art. 50, p. 07).

Sá (2015) destaca outro acontecimento que impactou para a oferta desse ensino bilíngue, a FUNAI formou uma aliança com a Summer Institut of Linguist (SIL), tratava-se de uma agência norte-americana de evangelização, a qual era vista pela sociedade por ter um papel importante nesse âmbito, como é sinalizado por Faustino (2010), com a criação das escolas, que eram operadas dentro de postos da própria FUNAI, em territórios indígenas, eram os missionários da SIL que codificavam as línguas indígenas, ao mesmo tempo que alfabetizavam priorizando a língua materna, além de serem responsáveis também pela elaboração dos materiais didáticos específicos para os indígenas.

Porém, ao nos deparamos com os verdadeiros objetivos da SIL, podemos perceber que a realidade não condiz com o que era demonstrado. Faustino (2010) volta a falar da SIL, mostrando sua verdadeira face, ao expor suas verdadeiras intenções, através de seus objetivos. Segundo a autora, os objetivos do SIL abrangiam a conversão dos nativos ao cristianismo e sua incorporação pacífica no sistema produtivo, além da negociação da força de trabalho e aquisição de produtos industrializados.

Diante disso, nesta fase fica evidente que quando houve a troca de responsabilidades da educação escolar indígena, houve também um grande avanço, pois, o SPI tinha como objetivo a assimilação dos índios à sociedade brasileira, enquanto a FUNAI se empenha em salvaguardar os direitos, a integridade física e cultural, bem como os interesses e necessidades dos povos indígenas, baseando-se na constituição de 1988. Além disso, a ruptura da aliança com a SIL foi um acontecimento importante, devido às preocupações com a qualidade dos estudos linguísticos e a intenção oculta de conversão religiosa, que poderiam acarretar futuros problemas em relação a educação dos povos indígenas.

3.4 Quarta fase – A formação e a força do movimento indígena

A partir dessa fase, não só a educação, como também seus costumes e direitos tiveram grandes avanços, através do crescimento do movimento indígena, os povos originários uniram forças em prol de uma única bandeira, a luta pela terra, saúde, educação e a preservação da identidade indígena. Esse movimento foi um dos mais importantes da época, pela sua potência, e por ser apoiado por várias instituições não governamentais. O impacto desse movimento juntamente com a organização dos professores indígenas chegou ao Congresso Nacional onde o mesmo sancionou ao fim da década de 1980 os direitos indígenas com a Constituição Federal de 1988, enfatizando e garantindo a diversidade cultural desses povos, como parte de seus direitos. Diante disso, dar-se o início de educação indígena concebida através de um modelo de ensino escolar diferenciado, que se foca em valorizar a sua cultura, através do uso de suas línguas maternas e utilização dos conhecimentos específicos dos povos originários (Sá, 2015).

De acordo com Munduruku (2012) nesse período deu-se início a esse importante movimento Indígena Brasileiro, o mesmo foi fundamental para a conquista de avanços legais, políticos, sociais e culturais para os povos indígenas, como o reconhecimento da sua diversidade, a demarcação das suas terras, a garantia da sua saúde e educação diferenciadas e a valorização da sua participação na construção da nação brasileira.

O movimento está presente até os dias atuais, e tem sido uma força política dos indígenas, na busca por seus direitos, de serem e permanecerem indígenas, mas, para além disso, de serem inseridos na sociedade rompendo as barreiras e o preconceito impostas pela sociedade, a luta desse movimento sempre foi constante, embora as legislações e os órgãos indigenistas enfatizem que, os povos originários têm o direito de permanecer e viver de acordo com o seus próprios modos e costumes. Assim como é pontuado por Soares, *et al* (2021, p. 03):

Atualmente a educação escolar indígena que durante muito tempo vem lutando por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, a fim de contemplar os aspectos históricos, sociais e culturais, ainda tem inúmeros desafios a serem vencidos, pois a educação escolar indígena no Brasil é marcada pelas lutas e movimentos que

muitas vezes resultaram em vitórias, mas também em perdas.

A quarta fase traz consigo a criação de uma ferramenta importantíssima para os povos originários, o movimento indígena, que prevalece até os dias atuais. Essas quatro fases trouxeram um breve histórico de avanços e retrocessos da educação escolar indígena no Brasil, nos aprofundaremos no próximo capítulo especificamente no contexto político.

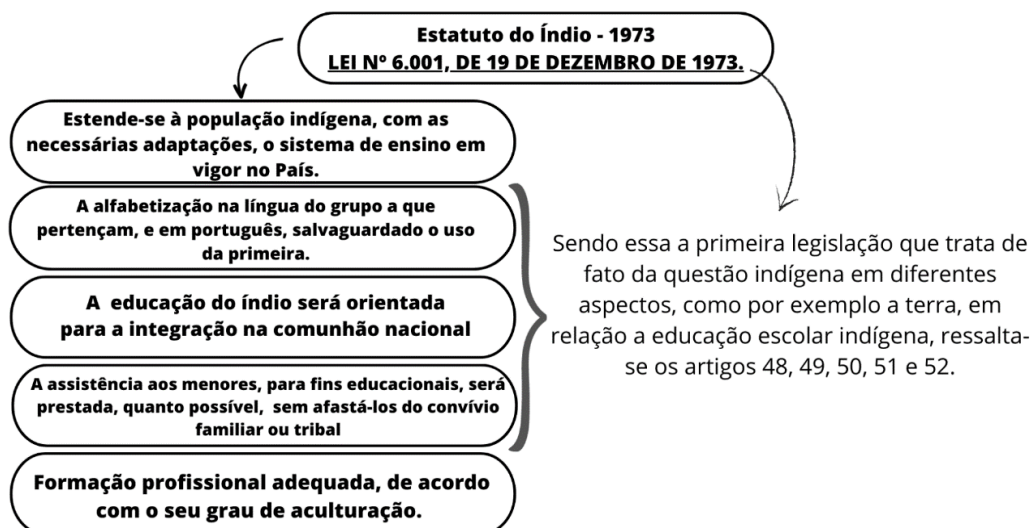
4 A educação indígena no Brasil - Contexto político

No presente capítulo iremos discutir os avanços na educação escolar indígena específica em termos de legislação, trazendo assim uma linha temporal desses avanços, começando pelo estatuto do índio de 1973, atualmente conhecido como FUNAI, e mais adiante veremos também outras legislações principais que abordam a questão da educação escolar indígena.

4.1 Estatuto do Índio (1973)

Sendo essa a primeira legislação a tratar especificamente dos povos originários, abordando em termos de educação a garantia do direito ao acesso à educação, e que, acima de tudo, tal modelo de educação tenha as adaptações necessárias, para que os povos indígenas tenham seus obstáculos superados, a alfabetização seja priorizada na primeira língua de determinado povo, e preferencialmente a segunda seja o português.

Figura 1 – Estatuto do índio - 1973



Fonte: Elaboração própria com base no Estatuto do Índio ³(1973).

Segundo a respectiva legislação a primeira que trata especificamente de uma educação diferenciada, sendo priorizado a integração dos povos indígena na comunhão nacional, manter os menores no convívio social dentro do território, para que a assistência venha a ocorrer para fins educacionais, devendo ser prestada o quanto antes, dentro do território indígena. Quanto à educação continuada, a legislação estabelece a necessidade de uma formação profissional apropriada, que leva em conta o contexto cultural do indivíduo (Brasil, 1973).

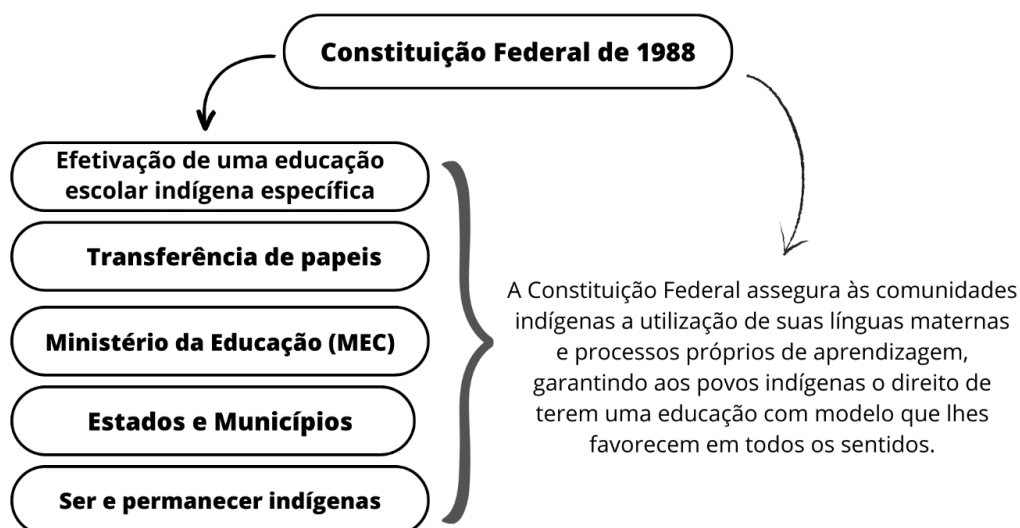
Percebe-se que tal legislação prioriza a educação escolar indígena, diferenciada e que acima de tudo, venha a ser um modelo que fortaleça e priorize os costumes dos povos indígenas, protegendo sua cultura, além de garantir que os costumes dos povos originários sejam contemplados na educação, não diferenciando uma educação tradicional da educação indígena, mas que, ambas se complementam para que favoreçam os povos indígenas o acesso e a permanência na educação.

³ Índio – Termo usado em tempos passados para se referir aos povos indígenas

4.2 Constituição Federal de 1988

A Constituição de 1988, deu início a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e acima de tudo bilíngue/multilíngue e comunitária, diante disso, a FUNAI passa a ser um órgão de políticas indigenistas destinadas a proteção dos povos indígenas, passando a ser garantida pela constituição. De acordo com o regime de colaboração estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a responsabilidade pela coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena recai sobre o Ministério da educação (MEC), no entanto, o MEC pontua que a implementação dessas políticas para assegurar os direitos dos povos indígenas é uma responsabilidade compartilhada pelos Estados e Municípios (Brasil,1988).

Figura 2 – Constituição Federal de 1988



Fonte: Elaboração própria com base na Constituição Federativa do Brasil (1988), no Ministério da Educação (MEC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tal Constituição elege a utilização da língua materna nas escolas indígenas além de processos relacionados a seus próprios costumes em relação à aprendizagem. Diante disso, fica evidente que a ideia de uma escola indígena diferenciada e de qualidade é uma inovação significativa no sistema educacional do país. Isso demanda que as instituições e entidades responsáveis estabeleçam novas dinâmicas, conceitos e mecanismos. Essas medidas são necessárias tanto para garantir que essas escolas sejam efetivamente integradas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto para assegurar o respeito às suas especificidades.

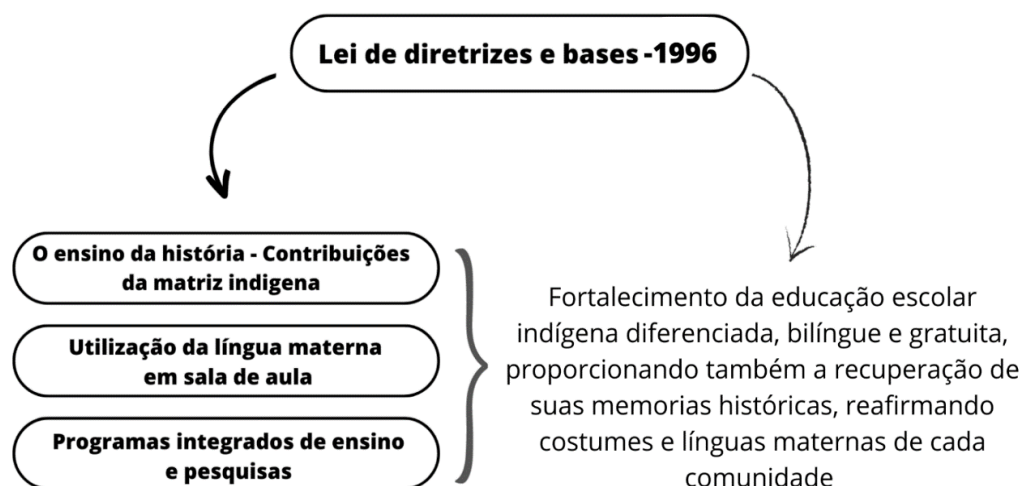
Com a promulgação da Constituição de 1988, os povos indígenas não são mais vistos como uma classe social em perigo de extinção. Agora, são reconhecidos e respeitados como grupos étnicos distintos, com o direito de manter sua identidade. Além disso, suas tradições e estilos de vida são protegidos e defendidos pelo Estado brasileiro. Isso representa uma ruptura com a abordagem legislativa e administrativa anterior, que visava à assimilação dos indígenas à sociedade nacional, vendo-os como um grupo étnico e social de caráter provisório, destinado a desaparecer.

Sendo assim, a Constituição foi uma grande conquista, e para o movimento indígena essa constituição é referência em todos os sentidos, pois, reconheceu as particularidades desses povos, trazendo assim a perspectiva de ser e permanecer indígenas, com a valorização de sua identidade, além de garantir a proteção e garantia dos seus direitos (Grupioni, 2000).

4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece em sua legislação que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional, que será complementada em cada sistema de ensino e instituição escolar por uma parte diversificada, necessária devido às características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e público-alvo. Considerando essas características, a LDB também destaca que o ensino de história deve levar em conta as contribuições das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com ênfase especial nas influências indígenas, africanas e europeias.

Figura 3 – Lei de diretrizes e bases - 1996



Fonte: Elaboração própria com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Dado isso, destaca-se a importância do uso da língua materna em sala de aula, a língua portuguesa será a base do ensino fundamental regular, mas as comunidades indígenas terão o direito de usar suas línguas maternas e seus métodos de ensino, como é proposto na LDB (Brasil, 1996).

E para completar essa política de educação indígena diferenciada, a legislação também pontua a criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivos direcionados a oferecer aos indígenas, suas comunidades e povos, a oportunidade de resgatar suas memórias históricas; reafirmar suas identidades étnicas; e valorizar suas línguas e conhecimentos científicos, além de assegurar aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, bem como de outras sociedades indígenas e não indígenas (Brasil, 1996).

Assim como descrito em seu Art.79, a União se compromete a prover suporte técnico e financeiro aos sistemas de ensino com o objetivo de proporcionar uma educação intercultural para as comunidades indígenas. Isso será realizado através

do desenvolvimento de programas que integram ensino e pesquisa. Tais programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, e contam com 04 objetivos, com base na LDB Brasil (1996, Art. 79) são eles:

- Valorizar as línguas maternas e as práticas culturais de cada comunidade indígena;
- Oferecer programas de capacitação de profissionais qualificados para a educação escolar nas comunidades indígenas;
- Criar currículos e programas adaptados às realidades culturais de cada comunidade;
- Produzir e divulgar regularmente material didático próprio e diversificado (Brasil, 1996).

Diante disso, a LDB tem um papel fundamental na proteção e valorização da cultura e identidade indígena, promovendo também a valorização e regulamentação na educação escolar.

4.4 Plano Nacional de Educação (PNE) – (2001)

O Plano Nacional de Educação em suma é um documento que traz metas e objetivos com a finalidade de impulsionar melhorias na qualidade da educação indígena, com metas de curtos e longo prazos. O documento traz como suas prioridades: a intenção de universalizar a educação indígena, e para que isso venha a ocorrer é necessário estabelecer novas metas, planos e estratégias para fortalecer e ampliar aquilo que já é garantido na legislação, ou seja, ampliar cada vez mais o acesso, a permanência e a qualidade da educação indígena, mas que acima de tudo, tal modelo de educação contemple a concepção da clientela, seus costumes, línguas, tradições e conhecimentos específicos, em todos os níveis de ensino (Brasil, 2001).

Figura 4 – Plano Nacional de Educação (PNE) – (2001)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Nacional de Educação – (2001)

Além disso, o PNE também tem o propósito de criar materiais didáticos específicos para o público indígena, tais materiais serão produzidos por meio de programas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, a produção do material parte do pressuposto de ser mais realista possível para o público, por tanto, a elaboração e confecção conta com professores indígenas e com seus alunos e assessores. Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, além de todos os objetivos citados acima, também é proposto o reconhecimento público do magistério indígena, assim é descrito por Grupioni, (2000, p. 03):

[...] O PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

Abrindo assim caminhos, como uma forma de atingir a meta de uma educação diferenciada, pois, nada melhor do que colocar os próprios mestres, indígenas e lideranças da aldeia, para que possam repassar seus conhecimentos específicos e gerais para as gerações futuras.

Um dos objetivos do PNE que gostaria de chamar atenção é o de promover conhecimento para toda a sociedade em relação aos povos indígenas, seus costumes e tradições, a fim de combater o preconceito, o desconhecimento em relação a cultura indígena, relacionando-se com a intenção de universalizar a educação indígena, destaca-se assim o fato de que o PNE assume um compromisso além da educação, mas da inserção do entendimento sobre os povos indígenas. Apesar de todos os objetivos e metas apresentados acima, a educação indígena no Brasil ainda está longe de ser um modelo ideal, segundo Luciano Baniwa (2006, pág.137) “[...] O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática”.

O autor também destaca algumas outras falhas em relação a como está a educação indígena no Brasil, o ensino nas escolas indígenas muitas vezes replica o sistema escolar nacional, com diretrizes e currículos que não se adequam à realidade indígena. A falta de supervisão pedagógica eficaz, a dificuldade em manter professores devido à falta de moradia adequada, transporte e alimentação, e a ausência de programas de formação de professores indígenas locais são problemas comuns, outro fator comum é a insuficiência de material didático e a alimentação adequados, e a barreira linguística, que dificulta o processo de alfabetização (Luciano Baniwa, 2006).

Segundo as falas de Luciano Baniwa (2006), é notório uma dissemelhança, ao que é intitulado no PNE de 2011, além do autor deixar bem claro que ainda há muito a ser feito para que a educação no Brasil tenha um modelo considerado ideal, diferenciado, que contemple a verdadeira realidade, que seja de qualidade e funcione na teoria e na prática.

4.5 Plano Nacional de Educação (PNE) – (2014 a 2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. É uma lei que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024. O PNE tem como objetivo garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de ensino, e promover o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. O PNE é composto por 10 diretrizes e 20 metas, que abrangem

desde a educação infantil até a pós-graduação, passando pela educação básica, profissional, especial, de jovens e adultos, indígena, do campo, quilombola, entre outras.

Figura 5 – Plano Nacional de Educação (PNE) - (2014 a 2024)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Nacional de Educação – (2014 a 2024)

Cada meta tem um conjunto de estratégias para orientar a sua implementação, monitoramento e avaliação. Dentre essas metas, três delas focam na educação superior, de acordo com Minto (2018), são elas:

Meta 12: Aumentar para 50% a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, sendo 33% deles concluintes, e garantir que, no mínimo, 40% das novas vagas sejam públicas e de qualidade.

Meta 13: Aumentar o nível de excelência do ensino superior, fazendo com que 75% dos professores em atividade tenham, pelo menos, mestrado e, desses, 35% sejam doutores.

Meta 14: Aumentar o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, para formar anualmente 60 mil mestres e 25 mil doutores (Minto, 2018).

A importância do PNE de 2014 pode ser vista em vários aspectos, tais como:

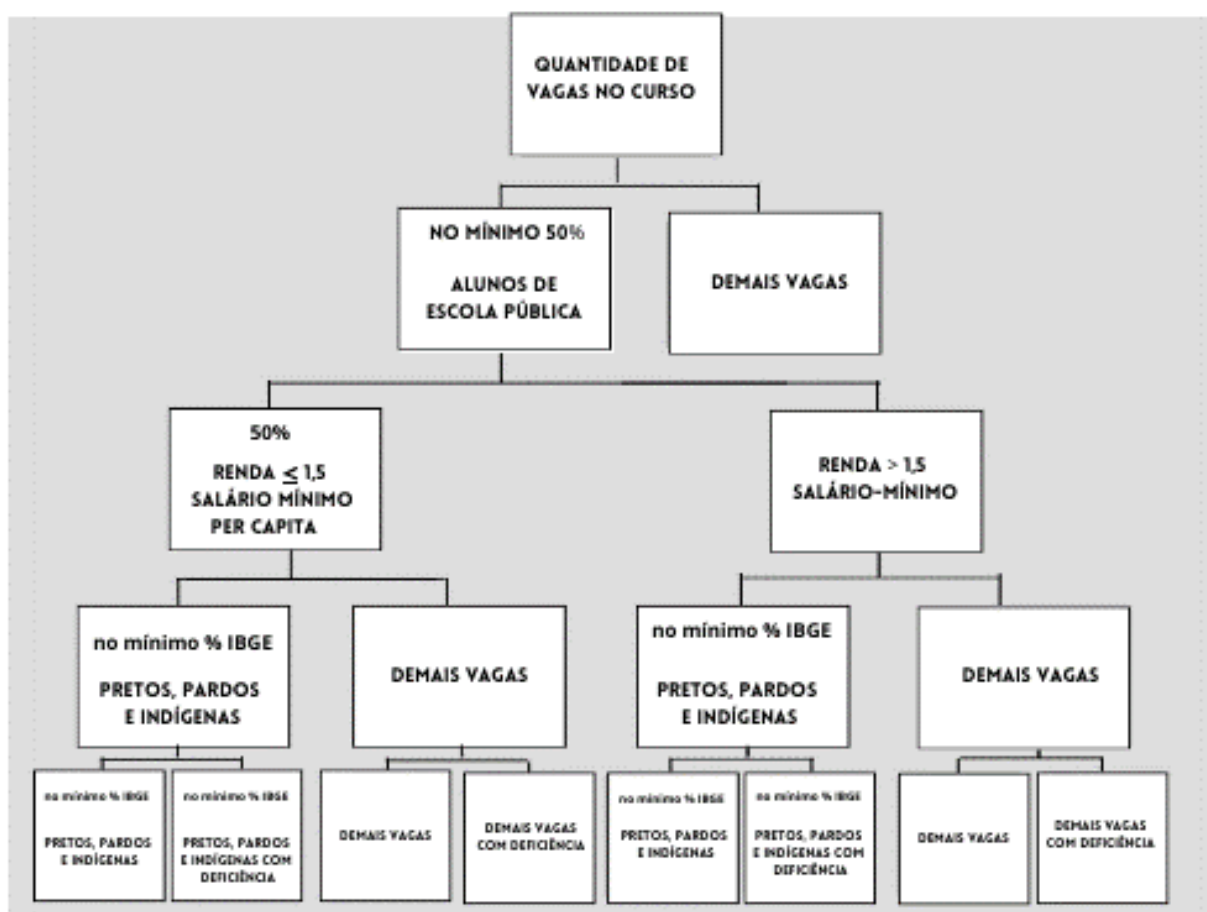
O PNE é um instrumento de planejamento, gestão e avaliação da política educacional, que orienta as ações dos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e da sociedade civil na implementação, monitoramento e

fiscalização das metas e estratégias definidas no plano. É um compromisso nacional com a educação, que expressa os princípios e valores da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a garantia do direito à educação, a gestão democrática e participativa, a valorização dos profissionais da educação, a diversidade e a inclusão, entre outros. Trata-se de um desafio para a educação, que estabelece 20 metas ambiciosas e ousadas para serem cumpridas até 2024, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação, passando pela educação básica, profissional, especial, de jovens e adultos, indígena, do campo, quilombola, entre outras. As metas envolvem aspectos como a universalização, a qualidade, a equidade, a formação, a pesquisa, a inovação e o financiamento da educação. O PNE é uma oportunidade para a educação, que visa melhorar os indicadores educacionais do país, que ainda estão aquém das exigências do mundo atual e das expectativas da sociedade brasileira. O plano busca elevar o nível de escolaridade, de aprendizagem, de proficiência e de titulação da população, bem como reduzir as desigualdades e as disparidades educacionais entre as regiões, as áreas, as etnias, os gêneros e as classes sociais.

4.6 Lei de cotas (2012)

A Lei nº 12.711/2012, promulgada em agosto de 2012, assegura que 50% das vagas em cada curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia sejam reservadas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, seja em cursos regulares ou de educação de jovens e adultos. Os outros 50% das vagas são destinados para concorrência geral. O comitê que representa a lei de cotas é formado por membros do Ministério da Educação, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Fundação Nacional dos povos indígenas (FUNAI). Além disso, conta com a participação de representantes de outras instituições e entidades, bem como da sociedade civil.

Figura 6 – Lei de cotas (MEC)



Fonte: Elaboração própria baseado no modelo do quadro de Lei de Cotas.

As ações afirmativas reservam vagas para dois grupos de estudantes de escolas públicas:

Grupo 1: Renda familiar de até um salário-mínimo e meio por pessoa.

Grupo 2: Renda familiar de mais de um salário-mínimo e meio por pessoa.

Cada grupo tem direito a metade das vagas reservadas. Dentro de cada grupo, há um número mínimo de vagas para pretos, pardos e indígenas. Esse número é baseado na proporção desses grupos no estado, segundo o IBGE.

A lei se aplica a todas as escolas públicas de ensino médio. O termo “escola pública” é definido com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96. As instituições de ensino de diferentes níveis são classificadas nas seguintes categorias administrativas: Instituições públicas, que são aquelas criadas

ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. No que refere ao critério racial, não haverá separação entre os negros, pardos e indígenas. Contudo, o MEC recomenda que universidades e institutos federais situados em estados com alta população indígena estabeleçam critérios adicionais específicos para esses grupos, dentro da categoria racial, respeitando a autonomia das instituições (Brasil, 2018).

O Ministério da Educação também declara que não será responsável pela comprovação de cor dos candidatos, sendo autodeclaratório, já a renda será declarada por meio da documentação. E em relação a permanência dos estudantes, a Lei destaca o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Plano visa apoiar estudantes de baixa renda em instituições federais de ensino superior, promovendo igualdade de oportunidades e melhorando o desempenho acadêmico. O PNAES oferece assistência em áreas como moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, com as instituições de ensino responsáveis pela implementação e avaliação do programa (Brasil, 2018).

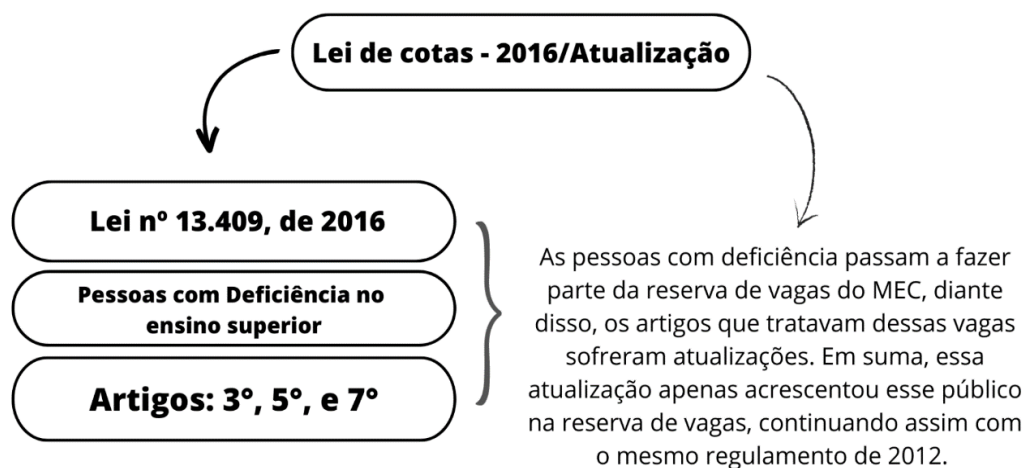
Diante disso, destaca-se a importância das políticas de ações afirmativas, sendo ela uma ferramenta que promove a inclusão e a diversidade na educação superior e no mercado de trabalho. Ela ajuda a compensar as desigualdades históricas e sociais enfrentadas por esses grupos, oferecendo-lhes oportunidades iguais de educação e emprego.

4.7 Lei de Cotas/Atualização (2016)

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei 12.711/2012, partindo do pressuposto de que tal legislação visa a inclusão, a partir dessa concepção foram inclusos nessas vagas, as pessoas com deficiência, de acordo com o MEC, a quantidade de vagas reservadas para pessoas com deficiência em instituições de ensino é determinada com base na proporção de pessoas com deficiência na população do estado ou do Distrito Federal onde a instituição de ensino está localizada. Esses dados são obtidos a partir do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso garante uma representação proporcional e justa de pessoas com deficiência

em instituições de ensino. A nova legislação também é assinada pelos ministros da Educação, Mendonça Filho, e da Justiça, Alexandre de Moraes. (Brasil, 2018).

Figura 7 – Lei de cotas 2016 (Atualização).



Fonte: Elaboração própria com base na Lei nº 13.409 de 2016.

A nova lei estabelece equidade ao conceder direitos iguais e estender esses benefícios a pessoas com deficiência, em seus artigos, 3º, 5º e 7º, foram incluídas as pessoas com deficiência, como beneficiárias desses números de vagas, e em suma, a legislação continua com o mesmo regulamento de 2012, exceto pela inserção das pessoas com deficiência.

5 A educação superior no Brasil – Contexto histórico

Segundo Morgado (2017), a educação superior no Brasil, teve início com a chegada da família real, tendo em vista a necessidade de formação profissional, com isso, foram criados cursos profissionalizantes, sem caráter de universidade. Apesar da necessidade de educação superior, o acesso a ela era limitado e elitizado, sendo ofertado apenas para a corte e sua família. Com a primeira

república, surgiram diversos acontecimentos políticos e sociais, que tinham como objetivo a criação das primeiras universidades com a junção de diversos cursos profissionalizantes. Sendo a Universidade do Rio de Janeiro a primeira a ser criada, na década de 1920, a segunda foi a Universidade de Belo Horizonte, em 1927, a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Em 1930, fundou-se a União Nacional dos Estudantes (UNE), sendo ele um órgão representativo nacional dos estudantes, constituído na época por estudantes de cinco instituições superiores, além delas também foram criadas escolas técnicas. Diante disso e com base na constituição de 1934, foi criado um Conselho nacional de educação (CNE), para impulsionar o debate sobre a educação superior no Brasil.

Considerando o presente histórico, o movimento estudantil se intensificou, conquistando mais espaços e voz dentro das universidades, manifestando suas ideias e insatisfações, quanto ao modelo até então instituído.

5.1 A educação superior no Brasil – Contexto político

É fato que a educação superior no Brasil também foi implementada por meio de legislações, possibilitando o acesso a todos, em vista disso, no presente capítulo também iremos fazer uma breve análise do contexto político que possibilitou que a educação superior no Brasil fosse implementada, veremos a seguir uma linha temporal das primeiras legislações as mais recentes.

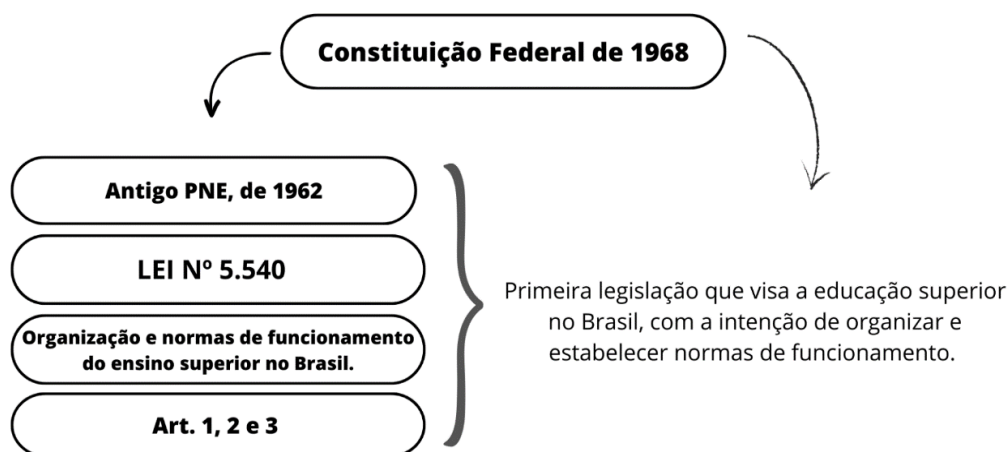
5.2 Legislação de 1968 – Lei da reforma universitária

A educação superior no Brasil, inicia-se com o Plano Nacional de Educação, promulgado em 1962, baseado em um modelo norte americano, que segundo Morgado (2017) sofreu o descontentamento da população, resultando na criação da Lei nº 5540, estabelecida seis anos depois, em 28 de novembro de 1968, mais conhecida como “A Lei da Reforma Universitária”, pois tendo como objetivo a organização e normas de funcionamento da educação superior no Brasil, além de sua articulação com o ensino médio. Anteposto isso Estacheski *et al* (2019) comenta sobre essa Lei, destacando que:

[...] maneira encontrada para juntar no mesmo “lugar” da universidade todos os professores, pesquisadores, laboratórios e outros recursos de um mesmo campo de conhecimento [...] para que cada uma das grandes especialidades prestasse serviço a toda a universidade.

Sendo essa união um fator importante em prol de uma modificação no modelo de educação superior, para que seja implementado da melhor forma para a clientela.

Figura 8 – Constituição federal de 1968



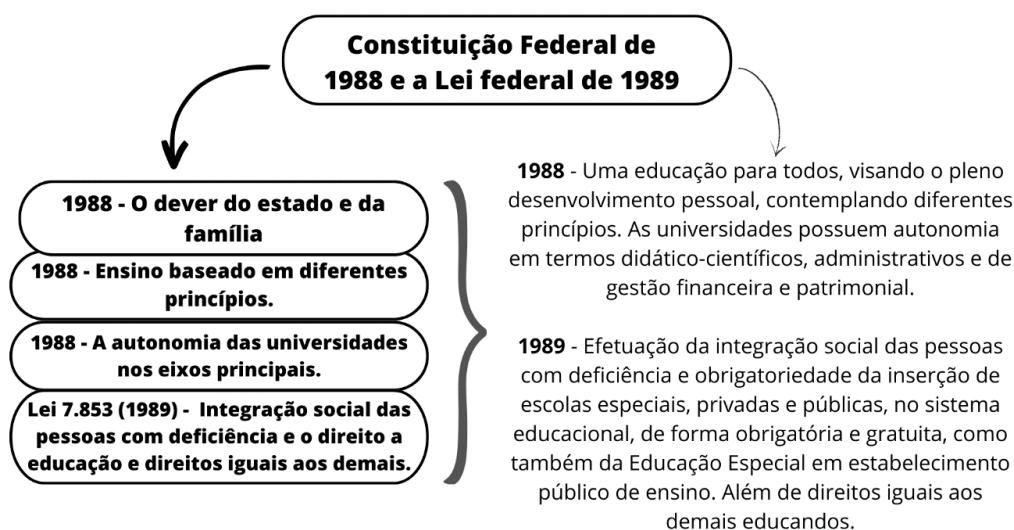
Fonte: Elaboração própria com base Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968

Em seus artigos 1º, 2º e 3º é destacado que a finalidade da educação superior é a realização de pesquisas, o avanço das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais com formação universitária, sendo a educação superior inseparável da pesquisa, oferecida em universidades e, em casos excepcionais, em instituições isoladas, organizadas como entidades de direito público ou privado. Diante disso as universidades terão autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida de acordo com a lei e seus estatutos. (Brasil, 1968).

5.3 Década de 80 – (1988) e (1989)

Assim como já mencionado anteriormente, segundo Morgado (2017), a Constituição Federal de 1988 do Brasil estipula que é responsabilidade do Estado assegurar o acesso aos níveis mais avançados de ensino e pesquisa. Ela também concede às universidades autonomia em termos didático-científicos, administrativos e de gestão financeira e patrimonial, respeitando o princípio de que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. Além disso, a Constituição estabelece que a educação deve ser baseada em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino.

Figura 9 – Constituição federal de 1988 e Lei federal de 1989



Fonte: Elaboração própria com base constituição da república federativa do brasil de 1988. E na lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

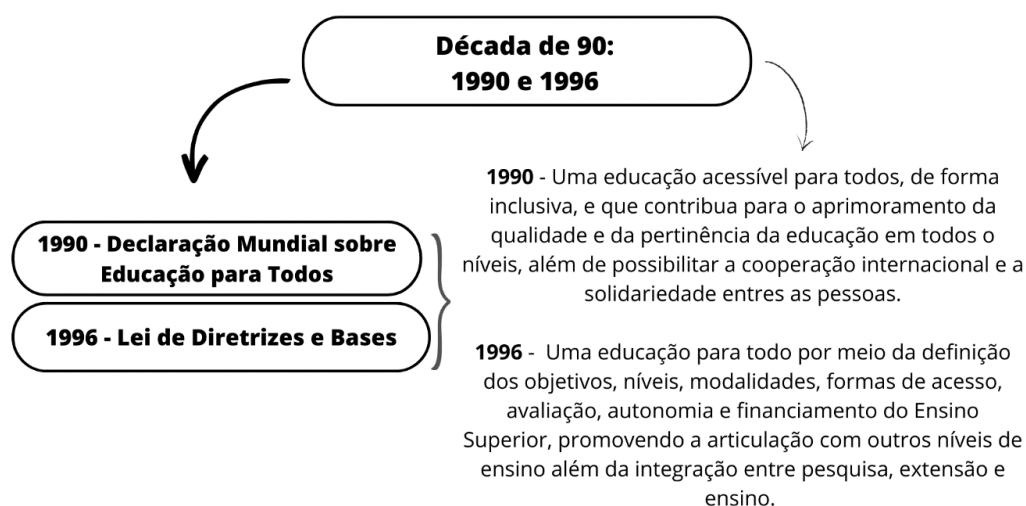
Em 1989, a lei nº 7.853 estabeleceu em suas diretrizes a integração social e inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, diante do fato de ser inclusiva, a legislação estabelece o dever da inserção de escolas especiais em ensino público ou privado no sistema educacional. Como também a Educação Especial no ensino público de forma obrigatória gratuita, além de possuírem os mesmos direitos que os demais educandos. A legislação de 1988 foi responsável por impulsionar a inclusão na educação superior, de forma que considere as necessidades dos educandos, para que assim ocorra a inclusão, e não apenas a inserção, a lei de 1989 não trata educação superior para as pessoas com

deficiência, mas nós dar esperanças para que esse debate seja implementado e garantido também na educação superior. Destaca-se então, que somente em 2015 essa legislação sofreu alterações, incluindo assim o direito a educação superior, veremos mais adiante sobre essa mudança legislativa.

5.4 Década de 90 – (1990) e (1996)

Durante a década de 90 foi adotado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, trata-se de um documento com importantes objetivos, baseando-se na intenção de superar a realidade da educação no respectivo ano, diante disso. Em relação a educação superior, destaca o dever de contribuir para o aprimoramento da qualidade da e da pertinência da educação, em todos os níveis, além de promover a cooperação internacional e a solidariedade entre as pessoas. Baseada também em um modelo inclusivo, em que não haja qualquer tipo de discriminação.

Figura 10 – Década de 90 (1990 e 1996)



Fonte: Elaboração própria baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e pela LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Diante do modelo de caráter inclusivo da Declaração, Morgado *et al* (2007; pág. 22) *apud* Moreira (2017, pág.22) destaca que:

[...] o país apresenta um cenário legalmente amparado no discurso inclusivo nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. Apesar da importância dos instrumentos legais, eles, por si só, não garantem práticas inclusivas na educação, muitas vezes demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais, emergindo o conceito de educação inclusiva inerente aos contextos escolares, universidades, trabalhistas e sociais em geral.

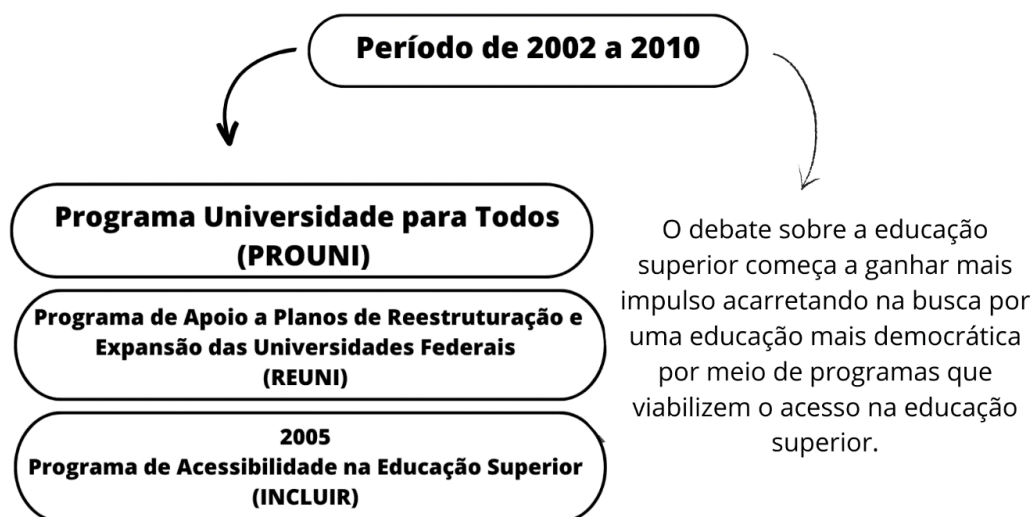
Demonstrando assim uma concordância com os capítulos anteriores, destacando as falhas no sistema educacional, reforçando a ideia de que no cenário atual, a teoria se distancia da prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, pontua que todos tenham direito a educação, sendo ela um direito social, desde a educação infantil a educação superior, tal legislação tem princípios e fins, que estão baseados na liberdade, na solidariedade, no desenvolvimento pleno, sendo uma ferramenta que prepara os educandos para a cidadania e para o trabalho. Definindo objetivos, níveis, modalidades, formas de acesso e avaliação, autonomia e financiamento, além disso, destaca também a conexão entre a educação superior e os outros níveis de ensino, integração, entre a pesquisa, a extensão e o ensino. Diante disso, destaca-se tal período favorecedor da universalização da educação, com fortes debates sobre uma educação superior de qualidade e inclusiva, ganhando cada vez mais e através disso, melhorias.

5.5 Período de (2002) a (2010)

Segundo Morgado (2017), o período de 2002 a 2010 é marcado pela tentativa de o governo federal democratizar a educação, através de programas que facilitam o acesso à educação superior, dentre eles, destacam-se o Prouni, o Reuni e o Incluir.

Figura 11 – Período de 200 a 2010



Fonte: Elaboração própria baseado no Ministério da Educação.

O Enem foi criado em 1998 para avaliar o desempenho dos alunos no final do ensino básico, tornou-se um meio de acesso à educação superior em 2009. As notas do Enem são usadas para admissão através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e são aceitas em mais de 50 universidades. Além disso, os participantes podem solicitar financiamento estudantil através de programas governamentais como o Fies. Os resultados do Enem também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

O Programa Universidade para todos (PROUNI), criado em 2004 pelo governo federal, época em que Luís Inácio Lula da Silva estava na presidência, pelo partido do PT. É um programa do MEC, que oferece bolsas integrais e parciais em universidades privadas para brasileiros que estejam cursando a primeira graduação, por meio da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, que em 2005 foi alterada. A seleção é baseada nos resultados do Enem, exigindo uma média de 450 pontos nas cinco notas do exame e uma nota de redação que não seja zero. Além disso, em sua legislação, ressalta a disponibilidade de bolsas através de políticas de ações afirmativas, destinada a candidatos com deficiência ou que se autodeclaram

indígenas, pretos ou pardos, tendo a opção de concorrer a essas bolsas. (MEC, 2003). De acordo com a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual alterou a lei citada anteriormente, destaca-se que:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005, Art. 1, p.01)

Em seu Artigo 7, destaca-se o público a quem essas bolsas favorecem, sendo eles, os citados acima, anteposto isso, conclui-se que as políticas de ação afirmativa do Prouni visam promover a inclusão social e a diversidade no ensino superior, garantindo o acesso de estudantes historicamente excluídos ou discriminados por questões de renda, raça, etnia ou deficiência.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) é um programa iniciado em 2003 para expandir a educação superior, aumentando o acesso e a permanência. Ele promoveu o crescimento da educação superior pública, aumentou as vagas de graduação, ofereceu cursos noturnos, inovou pedagogicamente e reduziu a evasão. Faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), visa garantir o acesso total de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) através da criação e consolidação de núcleos de acessibilidade. Estes núcleos organizam ações para integrar pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras. Desde 2005, o programa apoia projetos para criar ou reestruturar esses núcleos. As propostas são recebidas de universidades em todo o Brasil, mas apenas as que cumprem os requisitos do programa recebem apoio financeiro do MEC. O programa segue os decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e o edital INCLUIR 04/2008. (Brasil, 2003).

Tais programas são ferramentas facilitadoras do acesso à educação superior, juntamente com as políticas, demonstrando assim avanços em relação ao acesso da população nas universidades, mas, é preciso garantir também que a universidade seja um ambiente inclusivo, acolhedor e democrático, em todos os

eixos, sendo muito além do que apenas um ambiente de aula, mas também um ambiente que forme cidadãos críticos. Com isso, próximo tópico, será exposto a questão da educação superior voltada para os povos indígenas, um público considerado minoria, e como dito anteriormente, conseguiram ter o direito à educação em todos os seus níveis por meio de lutas e movimentos sociais, porém, ainda não conseguiram por completo.

Em relação as pessoas com deficiência, destaca-se a Lei nº 13.146/2015, é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência. A lei 13.146 de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma lei que visa garantir e promover os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, bem como sua inclusão social e cidadania. A lei se baseia na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008. Alguns dos principais pontos da lei são:

Definição de deficiência: A lei considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. A avaliação da deficiência deve ser biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Igualdade e não discriminação: A lei proíbe qualquer discriminação baseada na deficiência e garante às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação. A lei também prevê a oferta de adaptação razoável e medidas específicas para acelerar ou alcançar a igualdade das pessoas com deficiência.

Direitos fundamentais: A lei reconhece que as pessoas com deficiência têm o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, à mobilidade, à acessibilidade, à comunicação, à participação política e social, à cultura, ao esporte, ao lazer, entre outros. A lei estabelece medidas para assegurar e promover o exercício desses direitos em igualdade de condições com as demais pessoas.

Proteção e prevenção: A lei protege as pessoas com deficiência contra todas as formas de exploração, violência e abuso, e prevê a recuperação e a reinserção social das vítimas. A lei também assegura que as pessoas com deficiência não sejam submetidas a tortura, tratamentos cruéis, experimentos

médicos ou científicos sem seu consentimento, ou privação arbitrária de sua liberdade.

Participação e inclusão: A lei assegura que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, escolhendo seu local de residência, seu trabalho, sua educação e seus relacionamentos. A lei também assegura que as pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas na elaboração e implementação de políticas e programas que lhes digam respeito. (Brasil, 2015).

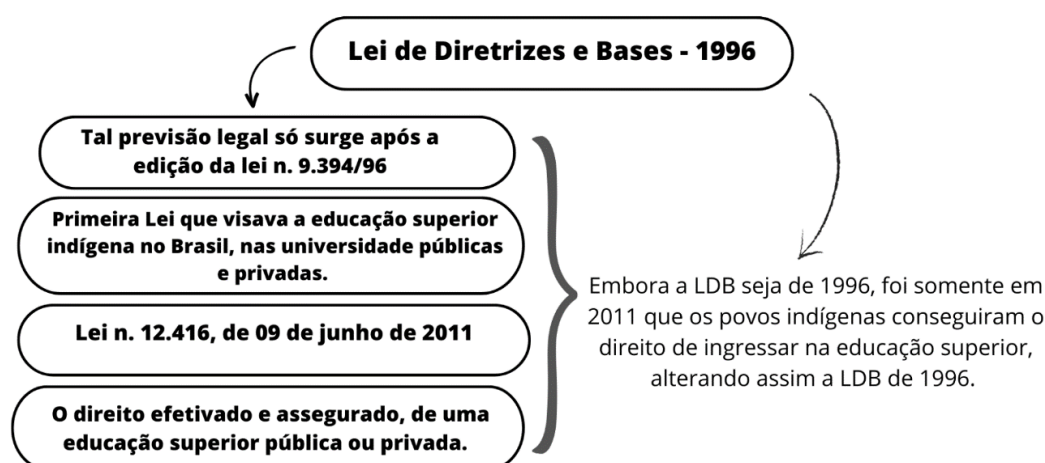
6 A educação superior indígena no Brasil

Sabe-se que a educação superior, é um direito de todos, não restringindo a cultura, e em relação a perspectiva indígena, segundo Amado e Brostolin (2011), a educação superior é uma ferramenta que fortalece as culturas e identidades indígenas. Ela possibilita a conquista da cidadania efetiva, permitindo o acesso aos benefícios do mundo moderno, sem a necessidade de intervenção ou mediação de não índios.

Ficando assim evidente, a importância do acesso dos indígenas a educação superior, não só pela obtenção dos conhecimentos gerais, mas também como uma ferramenta para aprimorar e repassar seus conhecimentos específicos. Quando se fala de educação superior indígena, em relação ao histórico, destaca-se o acontecimento que deu início a essa jornada de luta desse público pelo direito a ingressar na educação superior, de acordo com Bergamaschi, *et al*, (2013), em 1977, quatro jovens indígenas chegaram a Brasília buscando bolsas de estudo para a educação superior. Em 1981, o grupo cresceu para 15 jovens de sete povos, mas foram expulsos de Brasília por ordem do governo, com argumentos de que Brasília não era lugar de indígenas, e que futuramente se arrependeriam de permitir indígenas na cidade, isso levou ao surgimento de uma consciência indígena sobre seu valor, a discriminação sofrida, e a indignação diante do tratamento paternalista e assistencialista. Eles decidiram lutar pelo direito de permanecer em Brasília, estudar, criando a frase “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!”. Isso marcou o nascimento do direito indígena de ser, fazer, buscar e não permitir que a educação formal anulasse a ciência indígena.

Em termos de legislação voltada para o acesso dos povos indígenas na educação superior, destaca-se a Lei nº 12.416 de 09 de junho de 2011, alterando a LDB de 1996, onde a mesma pontua o direito dos indígenas a educação superior, destacando que será ofertado nas universidades públicas e privadas. Isso será feito através da oferta de ensino e assistência estudantil, bem como o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais. Tudo isso será feito sem prejuízo de outras ações.

Figura 12 – Lei de Diretrizes e Bases (1996)



Fonte: Elaboração própria baseado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996

A batalha dos povos indígenas para conquistar e manter seu lugar no ambiente acadêmico não foi simples, como evidenciado pelo relato de Bergamaschi (2013), citado acima. No entanto, após esse evento, o movimento indígena se intensificou, resultando nas políticas de acesso e permanência, onde as mesmas constantemente também eram fortalecidas. A busca por uma educação de alta qualidade e diferenciada, que respeite suas línguas e tradições tem sido uma luta constante, marcada por progressos e retrocessos.

Embora o acesso dos povos indígenas à educação superior seja um acontecimento considerado recente, nota-se que as políticas que viabilizam esse

acesso também consideradas recentes. Ames *et al* (2013) destacam que as políticas de ações afirmativas para indígenas na educação superior, de forma gratuita, começaram com leis estaduais e iniciativas universitárias. O Paraná foi o primeiro estado a reservar vagas para indígenas em universidades estaduais em 2001. A Universidade de Brasília foi a primeira federal a estabelecer vagas para indígenas em 2004, e de acordo com Amado (2022), a primeira universidade a ter a presença de estudantes indígenas na educação superior, foi a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), conforme a Lei estadual, nº 2.589, de 26 de Dezembro de 2002, por decisão do governador do estado do mato grosso do sul, naquele ano, José Orcírio Miranda dos Santos, que dispõe sobre Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Os seus artigos 1º, 2º e 3º, sancionam que:

1º A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) deve reservar vagas para a entrada de estudantes indígenas no vestibular.

Art. 2º A UEMS tem que informar, desde o próximo vestibular, quantas vagas vai ter em cada curso.

Art. 3º Esta Lei vale a partir do dia que for publicada, cancelando as leis que forem contrárias. (MATO GROSSO DO SUL, 2002)

Com a efetivação de tais leis que promovem o direito dos estudantes indígenas a educação superior, houve aumentos significativos de matriculados desde então. Conforme Paladino (2012), destaca que em 2003, havia cerca de 1.300 estudantes indígenas na educação superior, com 60 a 70% deles em instituições privadas. No entanto, em 2011, o número de estudantes indígenas na educação superior aumentou para uma estimativa de 7.000, em universidades públicas e privadas. Esse número continuou a crescer, chegando a 10.000 em 2013.

E com esses aumentos, é preciso avaliar e observar além do ingresso, analisando também a permanência, e nesse sentido, cabe destacar as dificuldades e enfrentamentos que os indígenas encaram na educação superior, diante disso, Ames *et al* (2013) destaca que a entrada de estudantes indígenas nas universidades brasileiras trouxe uma nova dimensão de diversidade e experiência multicultural e pluriétnica, apresentando muitos aprendizados, desafios e dificuldades.

De acordo com Ames *et al* (2013) e Paladino (2012), as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes podem ser categorizadas em três tipos: a) Econômicas: relacionadas ao acesso à moradia, transporte, alimentação, compra de materiais didáticos, entre outros; b) Pedagógicas: ligadas à aprendizagem de novos conteúdos de conhecimentos, em um contexto em que geralmente não há “concessão de qualquer tipo de flexibilização de conteúdos, metodologias, material didático, calendário etc.” e c) Interpessoais: referentes às relações com pessoas não indígenas, como colegas de turma, docentes e funcionários técnico-administrativos, que podem levar a experiências de preconceito e discriminação.

Diante da minha realidade, como estudante indígena, que enfrenta todas essas dificuldades explicarei brevemente cada uma dessas dificuldades:

Dificuldades econômicas: Começam a surgir desde o deslocamento da aldeia a universidade, pois, há gastos com passagens, comida, material escolar etc., e após chegar no meio acadêmico elas só aumentam, em alguns casos, a realidade dos estados são diferentes, o custo de vida muda totalmente, visto que, na aldeia a maioria dos alimentos vem do plantio dos próprios indígenas, na cidade grande é outro contexto, tudo é comprado nos comércios, além disso, enfrentamos o fato de não encontramos muitos dos alimentos que estamos acostumados a consumir.

Dificuldades pedagógicas: Sendo tal dificuldade marcada pela desistência de alguns estudantes, por se depararem com adversidade de entender a linguagem acadêmica, sendo ela em muitos casos um ensino que não prioriza as línguas e os costumes indígenas, além de ser um ambiente totalmente novo e diferente para alunos que saem das aldeias sem nenhum conhecimento prévio sobre as plataformas usadas na academia, tecnologias avançadas, e o cotidiano acadêmico, diante disso, há uma grande evasão de estudantes, por não se sentirem incluídos nesse ambiente.

Dificuldades interpessoais: Uma das mais visíveis, é perceptível o preconceito sofrido pelos indígenas no meio acadêmico, pois, os não indígenas ainda permanecem em um pensamento retrógrado de que o lugar de indígenas não é na universidade e em outros ambientes, mesmo havendo toda uma política que defende o direito de estarem e permanecerem nesse ambiente, além de ter que lidar com isso não só no meio acadêmico, mas na sociedade, inclusive muitos chegaram a concluir a faculdade sem realizar nenhum trabalho em grupo, pois, em muitos

casos, infelizmente, são excluídos pelos colegas de classe, o que, em muitos casos acarreta em problemas psicológicos.

Percebemos o quanto essas dificuldades impactam na vida dos(as) estudantes indígenas de forma negativa, e principalmente a importância dessas vagas serem ocupadas, como uma forma de resistir, de permanecer. Diante disso, ao se tratar da permanência, é de suma importância falar sobre o programa Bolsa Permanência (BP), criado pelo MEC, a fim de ser uma ferramenta que busca facilitar a dualidade econômica desses estudantes. A Bolsa Permanência, criada em 2013, é uma política pública que fornece assistência financeira aos estudantes, especialmente aos estudantes quilombolas, indígenas e aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior. O objetivo é ajudar na permanência e obtenção do diploma dos beneficiados, a fim de diminuir a dificuldade econômica dos estudantes. O auxílio é pago diretamente aos estudantes de graduação através de um cartão de benefício, o valor era de R\$ 900,00 para estudantes indígenas, porém com o reajuste do ano de 2023, o valor foi alterado para R\$ 1.400 (Brasil, MEC, 2013).

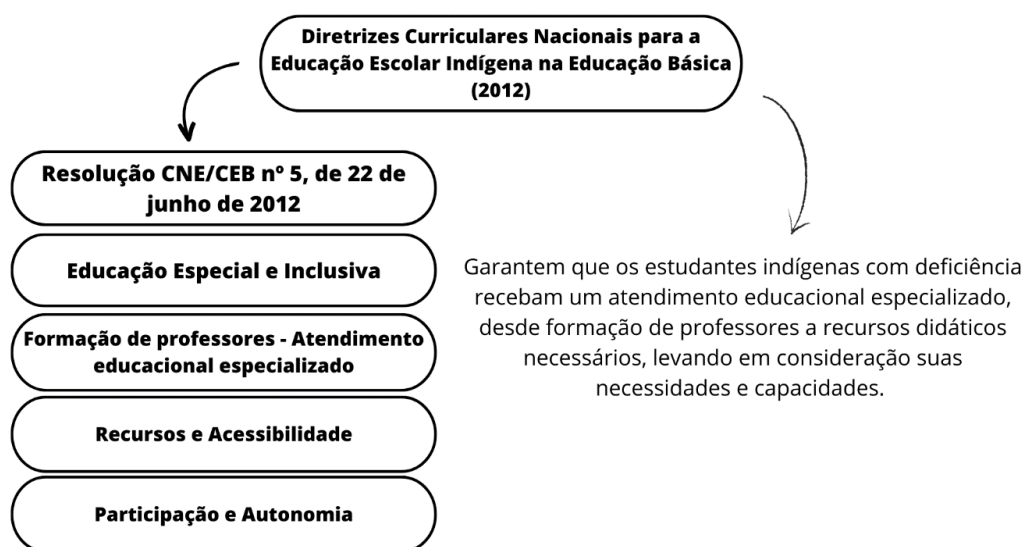
Tal recurso é uma importante forma de viabilizar a permanência dos estudantes na educação superior, visto que, como citado acima, o custo de vida na cidade grande é algo que dificulta a vida acadêmica, levando muitas vezes a evasão. Indo mais a fundo da discussão, no capítulo seguinte trataremos do censo da educação superior, sobre a presença dos estudantes indígenas e estudantes indígenas com deficiência na educação superior, como forma de analisar até que ponto as políticas de acesso estão sendo favorecedoras para a sua clientela.

6.1 Estudantes indígenas com deficiência na perspectiva inclusiva - Censo da educação superior.

A educação especial no contexto indígena é uma interface que vem sendo construída e fortalecida aos poucos, a legislação atual tem destacado que as ações no campo da educação especial devem levar em consideração as comunidades indígenas, conforme observado na legislação (BRASIL, 2008). No entanto, é importante investigar como essa interação está sendo implementada no contexto das escolas indígenas brasileiras, em relação a educação básica, destaca-se

Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica 2012.

Figura 13 – Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica 2012.



Fonte: Elaboração própria baseado na Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012

A resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 estabelece o seguinte em relação a oferta da educação especial para alunos indígenas com deficiência na educação básica:

Educação Especial e Inclusiva: As escolas indígenas devem garantir o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais¹.

Formação de Professores: Os professores indígenas devem receber formação continuada e qualificação para atender às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, bem como contar com o apoio de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Recursos e Acessibilidade: As escolas indígenas devem dispor de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade adequados ao ensino e à

aprendizagem dos estudantes com deficiência, tais como materiais em Braille, áudio, Libras, lupa, teclado ampliado, software de voz, entre outros.

Participação e Autonomia: Os estudantes indígenas com deficiência devem ser estimulados a participar ativamente das atividades escolares e comunitárias, desenvolvendo suas potencialidades e sua autonomia, bem como ter seus direitos e sua diversidade respeitados e valorizados (BRASIL, 2012).

Dado isso, percebe-se que a política que trata dessa interface – educação especial no contexto da educação escolar indígena – encontra-se bem estruturada, porém, elas por si só não garantem a efetivação do atendimento educacional especializado no território indígena.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17).

Dos principais documentos que asseguram o direito a uma educação inclusiva, destaco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, citada anteriormente, a declaração de Salamanca, a Lei de diretrizes e bases, e a Conferência Mundial de Educação para Todos, tais documentos são pioneiros em termos de educação com viés inclusivo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), destaca a educação como um direito social e pede aos Estados que garantam oportunidades iguais para todos, incluindo minorias e pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca trouxe uma mudança importante, recomendando a inclusão de todas as crianças com deficiência no ensino regular. Ela defende que as escolas inclusivas devem atender às necessidades específicas dos alunos e enfatiza a necessidade de serviços contínuos e apoio proporcional às necessidades especiais na escola regular (Sá, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB/1996) estabelece que a educação das pessoas com deficiência deve começar na educação infantil e continuar até a educação superior. A lei introduz um novo conceito de Educação Especial, que é uma modalidade que atravessa todos os

níveis de ensino. Os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (Art. 58 e 59). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), identifica as necessidades educacionais especiais, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas salas comuns do ensino regular (Sá, 2015).

Tais documentos são grandes aliados na luta das pessoas com deficiência na obtenção de uma educação inclusiva. Diante dessa realidade, é considerável analisar o censo da educação superior coletado anualmente pelo INEP, por meio desses dados, podemos analisar como está sendo a eficácia dessas políticas, principalmente em termos de acesso e permanência de estudantes, e estudantes indígenas com deficiência na educação superior, apesar de muita luta, há grandes desafios na oferta dessas políticas. Vale destacar que é dever também dos membros superiores da aldeia, os pajés, caciques e lideranças, que lutem para que tais políticas sejam implementadas dentro das escolas indígenas, para que seja vivenciado na prática essas políticas, que muitas vezes estão apenas no papel, é preferível que seja uma luta que tenha como foco, a implementação dessas políticas inclusivas em todos os níveis de ensino.

É notório o quanto o acesso de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior ainda é pequeno, comprado ao acesso dos estudantes não indígenas, mesmo com tantas políticas de ações afirmativas que possibilitam o acesso desse público a educação superior, nos fazendo refletir sobre os inúmeros fatores que justificam essa ausência, muitos deles citados acima. Levando em consideração o debate sobre o acesso as universidades, a discussão em torno disso tem focado mais no ingresso do que na permanência, é um fato que nos instiga, pois, não sabemos se esses estudantes continuam na instituição, diante disso, o debate sobre permanência deve ser mais discutido. Portanto, destaca-se os

dados do INEP do ano de 2019⁴, que abrangem o número de estudantes indígenas com deficiência matriculados nas universidades federais brasileiras, segundo Quezo (2022, pág. 33):

Do total de 12.350.832 estudantes matriculados em IES no Brasil, em 2019, os estudantes indígenas correspondiam a 80.652, sendo 14.892, matriculados em instituições federais. Dos 14.892 estudantes indígenas matriculados em instituições federais de Ensino Superior, 116 são estudantes com algum tipo de deficiência.

A quantidade de estudantes indígenas em instituições federais de ensino superior é relativamente baixa em comparação com o total de estudantes matriculados. Além disso o número de estudantes indígenas com deficiência em instituições federais é baixo. A literatura atual, não nos dá dados que indiquem de forma concreta a justificativa desses números.

7 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada por meio de uma Revisão sistemática de literatura, tal metodologia é definida por Fernández-Ríos e Buéla-Casal (2009) como um procedimento que utiliza técnicas de pesquisa, avaliação e integração dos estudos de forma sistemática, reduzindo as distorções.

Trata-se de um Estudo de Revisão da literatura, transversal, quantitativo e descritivo, realizado por meio de pesquisa nas bases de dados Scientific Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nas plataformas CAPES e SciELO, os critérios de inclusão definidos são: artigos publicados em língua portuguesa, publicados de 2019 a 2023, e em formato de artigos, pois, na BDTD o objetivo foi teses e dissertações, foram utilizados os seguintes descritores de pesquisa: indígena, educação superior e educação especial. Os critérios de exclusão são: quaisquer materiais que não fossem artigos,

⁴ Cabe esclarecer que não foi possível realizar a atualização dos dados do censo da educação superior pelo fato do governo federal (2019-2022) não ter tornado público os dados referentes as matrículas de estudantes indígenas com deficiência.

que não fossem publicados na língua portuguesa, que não fossem dos anos de 2019 a 2023, e que não possuíssem um dos termos de pesquisas citados acima.

O motivo de escolha do período de 2019 á 2023 se deu por conta do marco de 10 anos do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, tal decreto estabelece a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. São acordos internacionais que estabelecem os direitos humanos das pessoas com deficiência e os mecanismos de monitoramento e implementação desses direitos. O decreto reconhece a convenção e o protocolo como normas constitucionais no Brasil, com status de emenda constitucional. (BRASIL, 2009).

Quanto à revisão sistemática foi utilizada nos sites de pesquisa citados – SciELO e CAPES foi utilizado o operador booleano AND, com o objetivo de fazer uma junção dos descritores, para alcançar resultados mais precisos sobre a temática abordada. De acordo com Moretti (2006), o operador AND é um operador de conjunção, que seleciona os conteúdos que contêm todos os termos de busca informados. Sendo assim, uma importante ferramenta para a busca. Diante disso, os descritores de busca utilizados foram: “Indígena AND Educação Superior” e “Indígena AND Educação Especial”.

A finalidade pela qual optou-se pela busca na BDTD, deu-se por dois fatores principais, pelo fato de buscar também teses e dissertações sobre a temática, e pela hipótese de se obter poucos trabalhos nas outras plataformas, no caso SciELO e CAPES. Diante disso, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram usados os descritores: Educação especial, indígena e Deficiência, não havendo filtros na busca. Os critérios de inclusão foram: ser relacionados a temática escolhida, diante disso, os critérios de exclusão seriam os trabalhos relacionados a outras temáticas. Optou-se por não incluir filtros na busca, com a finalidade de ampliar as buscas, para atingir maior número de trabalhos e com isso, encontrar trabalhos específicos do tema escolhido, mesmo que fossem de anos anteriores, para que pudesse aprofundar a discussão.

Essas bases de dados foram selecionadas por serem reconhecidas e confiáveis fontes de informação científica, que abrangem a produção nacional e internacional na área da educação, e que permitem a recuperação de artigos, teses e dissertações relevantes para a revisão sistemática da literatura. Além disso, essas

bases de dados são de acesso livre e gratuito, o que facilita a obtenção dos textos completos e a verificação da qualidade dos estudos.

Durante a construção dos resultados, foi usada a metodologia Checklist de Prisma (2020), levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão aplicados em cada plataforma, em relação ao Prisma, de acordo com Page *et al* (2023, p. 2):

A declaração PRISMA 2020 fornece orientações para relato atualizadas para revisões sistemáticas, que refletem os avanços nos métodos para identificar, selecionar, avaliar e sintetizar estudos.

O Checklist de Prisma (2020) é uma ferramenta que ajuda os autores a chegarem a resultados mais precisos de uma busca, por meio de uma filtragem dos trabalhos, é muito usado nas revisões literatura, diminuindo vieses a cada passo da triagem, funciona como uma seleção criteriosa e metódica até chegar ao esperado, de modo que não haja erro e nem dúvidas da veracidade dos resultados obtidos, desse modo, levando em consideração o caráter desse estudo, optou-se por usar o Checklist de Prisma (2020).

7.1 Metodologia *Tehêy*

O *Tehêy* é um desenho-narrativa que representa os mitos, os ritos, as lutas e as vivências do povo Pataxó, utilizando símbolos, cores, formas e textos. O *Tehêy* é também um material didático que é usado na escola indígena de Muã Mimatxi, a aldeia Pataxó localizada em Itapecerica, Minas Gerais. É chamado de “pescaria de conhecimento” porque é uma forma de buscar, capturar e compartilhar os saberes que estão na natureza, na terra, nos ancestrais e nos Txihy, os indígenas Pataxó.

Os *Tehêys* são narrativas visuais feitas por educadores e estudantes que expressam, junto com seus saberes e conhecimentos, as formas de viver, de se relacionar e de perceber o mundo que os cerca. Os *Tehêys* retratam as ações diárias das famílias em diferentes momentos do dia e das estações do ano em que ocorrem. (Braz e Valadares, 2021).

Tendo como base essa pesca de conhecimentos, e essa percepção do mundo a nossa volta expressada por meio dos desenhos simbólicos, optou-se por usar o *Tehêy* na defesa do presente trabalho, usar a metodologia *Tehêy* na

universidade, sendo um ambiente carente da presença e dos saberes indígenas, nos possibilita uma descolonização das metodologias de pesquisa e de ensino, que geralmente são baseadas na lógica e na epistemologia ocidentais, que tendem a silenciar, invisibilizar e desvalorizar os saberes e as experiências dos povos indígenas, é também uma retomada de território, é uma forma de mostrarmos o quando somos capazes de criarmos nossas próprias metodologias, e que elas são tão válidas quanto as metodologias da acadêmica. Isso é um ato de decolonizar esse ambiente, bem como o pensamento retrogrado de que nós indígenas não somos capazes de entender isso ou aquilo que a academia nos dita.

O *Tehêy* é uma forma de resistir e de se afirmar como um povo que tem uma história, uma origem, uma cosmogonia e uma educação própria, essa metodologia foi criada pela Dona Liça, professora e indígena do povo Pataxó. (Braz e Valadares, 2021). Veremos pela lente da criadora, Dona Liça o que de fato é *Tehêy* e qual seu significado, de acordo com Braz e Valadares (2021, P. 11):

Vemos que a escrita que faço do meu ensino é um *Tehêy*, um instrumento da pescaria, porque nele eu desenho tudo o que eu quero falar, apresentar e mostrar. Eu desenho tudo em uma folha, mas tem o nome de *Tehêy*; para o meu povo Pataxó, o *Tehêy* é um instrumento de pescaria, mais aqui chama *Tehêy* de pescaria de conhecimento. São conhecimentos que eu aprendi, do que eu sei fazer, e no *Tehêy* tem vários tipos de conhecimentos que eu quero ensinar e apresentar, então vai tudo para dentro daquele material.

Além de ser uma metodologia indígena rica em beleza e saberes ancestrais, indo muito além dos desenhos, pois, durante a construção do *Tehêy* é possível vivenciar essa ligação entre mundo ocidental e mundo ancestral, à medida que desenhamos temos a oportunidade de se reconectar com o significado do que está sendo construído, é uma ligação inexplicável. Destaca-se então, o quanto essa metodologia é importante e significativa para escritores indígenas, tornando o momento da apresentação mais significativo, criando um elo entre saberes ancestrais e saberes contemporâneos, por meio desse elo entre a produção dos desenhos e o resgate de costumes cotidianos. A construção do *Tehêy* foi feita em conjunto, contando a participação de mais dois indígenas, o Fagner, do povo Pankararu, e estudante do curso de Gestão e Análise Ambiental (UFSCar), e pelo

André Kimiu Araujo Reis, do povo Piratapuya e estudante do curso de Pedagogia (UFSCar).

Imagem 2 – Nosso *Tehêy* em construção



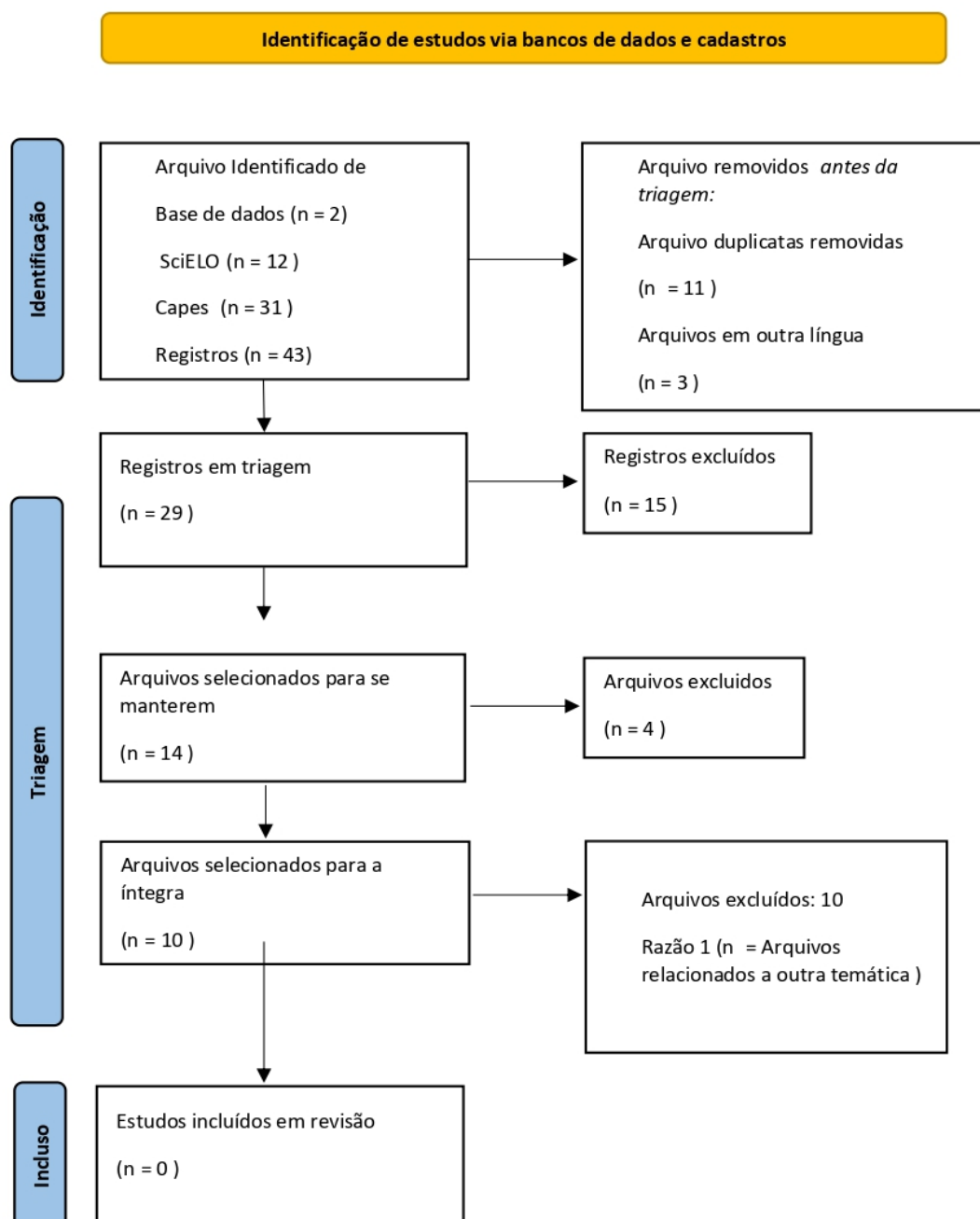
Fonte: Foto capturada pelo indígena Fagner Pankararu, e coautor do *Tehêy*.

8 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada inicialmente nas plataformas Scientific Library Online (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na plataforma SciELO foram encontrados 12 artigos e na plataforma CAPES foram encontrados 31 artigos. Houve uma junção dos resultados das duas plataformas, ficando assim um total de 43 artigos, antes da triagem foram excluídos 14 artigos, 11 deles estavam duplicados e três deles estavam em outra língua, sendo um critério de exclusão da presente pesquisa. Diante disso, 29 artigos foram selecionados para a triagem. Durante a primeira etapa, os artigos foram selecionados pelo título, sendo que 15 deles foram excluídos. Assim, 14 artigos foram selecionados para a segunda fase da triagem, que consistiu em leitura do resumo. Deste total, quatro deles foram excluídos resultando 10 artigos, que seriam analisados. Posteriormente foi realizada a leitura na íntegra. As fases da seleção dos trabalhos, estão descritas abaixo, por meio do Prisma (2020).



Figura 14 – Fluxograma Prisma (2020), busca nas plataformas SciELO e CAPES.



Fonte: Elaboração própria, com base nos artigos selecionados pelo fluxograma Prisma (2020)

Após a leitura na íntegra verificou-se que nenhum dos artigos selecionados se referiam ao tema da interface – estudantes indígenas com deficiência na educação superior brasileira -, abaixo está descrito uma breve explicação dos artigos que foram lidos e analisados, que, apesar de não serem incluídos para a revisão mostram-se relevantes para a discussão da presente pesquisa.



Quadro 1 – Descrição dos artigos selecionados para a leitura na íntegra.

Ano	Autor	Título	Tipo de pesquisa	Objetivo	Discussão
2019	Érica Aparecida Kawakami	Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade.	Revisão de literatura. Qualitativa de caráter exploratório e descritivo.	Analisar como as pesquisas científicas abordam a acessibilidade para estudantes indígenas na educação superior brasileira e quais fatores facilitam ou dificultam sua formação superior.	Discute as dificuldades enfrentadas pelos indígenas na educação superior, e defende a ideia de que a universidade respeite e valorize a cultura e conhecimento dos estudantes indígenas, promovendo a educação cidadã e emancipatória desse público, além de estabelecer um ambiente de troca de saberes entre indígenas e não indígenas.
2019	Adriano Souza Senkevics. Ursula Mattioli Mello.		Análise exploratória do perfil dos ingressantes.	O artigo busca avaliar a Lei de Cotas (Lei n.12.711/2012) pela análise das mudanças no perfil dos estudantes das Ifes entre 2012 e 2016, considerando suas características socioeconômicas e raciais.	Discute-se que a Lei de Cotas aumentou a diversidade dos estudantes nas Ifes, especialmente entre os provenientes da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas com efeitos variados entre as regiões e as universidades. Além disso, o artigo avalia os impactos da Lei de Cotas na democratização do acesso à educação superior no Brasil e nos desafios para a inclusão e a permanência dos estudantes

					cotistas nas Ifes.
2019	Flávia Marinho Lisboa. Ivânia dos Santos Neves.	Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades.	Pesquisa com abordagem qualitativa, que se baseia em fontes documentais e orais para realizar a análise do discurso dos sujeitos envolvidos, por meio de roda de conversa.	Refletir sobre a entrada de estudantes indígenas da etnia Gavião na Unifesspa, uma universidade federal do Pará, a partir da análise de seus enunciados e das práticas institucionais que envolvem essa presença	Destaca que a presença indígena afeta a uniformidade na educação superior, além de trazer questões epistemológicas e conceituais diferentes das voltadas para a inclusão, além disso, destaca-se que a educação superior deveria ser um espaço de diálogo intercultural e da valorização das diferenças, respeitando sempre as especificidades e saberes dos povos indígenas.
2020	Pedro Gomes Ameida de Souza. Ana Carolina Carvalho de Araújo	Perfil Socioeconômico e Racial de Estudantes de Medicina em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro.	Revisão sistemática de literatura. Análise de questionário autoadministrado.	Apresentar as características socioeconômicas e raciais dos estudantes que entraram em uma faculdade de Medicina do sudeste brasileiro em um período de cinco anos, examinando as conexões entre a estrutura segregacionista do Brasil e	Destaca-se a dificuldade das populações minoritárias as universidades, são elas, os povos indígenas, as pessoas negras e pessoal de baixo status social. Contribuindo para a desigualdade racial e a invisibilidade no meio acadêmico, extinguindo também a diversidade cultural nesse ambiente. Discute-se também que as cotas sociais não incluíram outros grupos minoritários na medicina e defende

	<p>Pôrto.</p> <p>Amanda de Souza.</p> <p>Alúcio Gomes da Silva Júnior.</p> <p>Fabiano Tonaco Borges.</p>			as políticas de inclusão.	cotas raciais específicas para reduzir as desigualdades raciais e de saúde no Brasil. Apesar de existirem políticas que favorecem o acesso das populações minoritárias, se não fossem por elas, a presença desse público seria inexistente nas universidades.
2021	<p>Laura Marcela Cubides Sanchez.</p> <p>Fabiana Soares Fernandes Leal.</p>	“Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de	Abordagem analítico-interpretativa, análise bibliográfica e documental.	Dar visibilidade aos avanços, os desafios e as potencialidades da formação de indígenas, acordo com o objetivo da abordagem intercultural na educação superior.	Aborda que, apesar de todas as leis que implementam e facilitam o acesso e a permanência de indígenas na educação superior, não são suficientes para garantir a permanência desse público. Destaca-se também a importância da participação e da autonomia dos povos indígenas na construção e na gestão do curso, bem como os obstáculos e as limitações que ainda persistem para

		professores indígenas.			garantir a inclusão e a democratização da educação superior intercultural.
2021	Willian Fernandes Luna. Karla Caroline Teixeira. Giovana Kharfan de Lima.	Mapeamento e experiências de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência.	Pesquisa exploratória, quanti-qualitativa, por meio de entrevistas narrativas.	Mapear os cursos de medicina em universidades federais brasileiras, que tenham a presença de estudantes indígenas no ano de 2019, além de conhecer as experiências desses estudantes em relação ao acesso e a permanência às escolas médicas nas instituições.	O artigo discute a inclusão dos estudantes indígenas nas escolas médicas federais brasileiras, destacando a importância da diversidade cultural, das políticas de acesso e permanência, dos saberes tradicionais e da participação dos povos indígenas na formação médica e na saúde, além de destacar que é preciso uma política de ação afirmativa específica para indígenas no curso de medicina, pois, as cotas são insuficientes para o acesso e a permanência desse público.
2021	Diana de Paula	O Brasil Respeita o	De caráter qualitativa, com base em dados	O artigo tem como objetivo analisar e questionar se o	Aborda que a busca dos indígenas por educação superior no Brasil, é um direito

	<p>Pellegrini. Elie Ghanem. Antônio Fernandes Góes Neto.</p>	<p>Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM.</p>	<p>bibliográficos, documentais e etnográficos. Estudo exploratório.</p>	<p>Brasil respeita o direito dos indígenas à educação superior, analisando a situação em São Gabriel da Cachoeira/AM e discutindo modelos educacionais alternativos.</p>	<p>desejado, mas não reconhecido. Ele examina as oportunidades e os desafios de educação superior para os povos indígenas em São Gabriel da Cachoeira, uma cidade amazônica com alta população indígena. O artigo apresenta dois cursos que propõem modelos alternativos de educação superior, baseados na decolonialidade e na interculturalidade. O artigo conclui que a inclusão dos povos indígenas na educação superior brasileira ainda é incipiente e enfrenta muitas barreiras.</p>
2022	<p>Sandra do Nascimento Moura. Maristela Bortolon de Matos.</p>	<p>Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de</p>	<p>Quanti-qualitativa, por meio de análise documental e de conteúdo, além de rodas de conversas.</p>	<p>Compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no meio acadêmico, povoado pela maioria não indígena.</p>	<p>Aborda que por meio das rodas de conversas foi perceptível que dentre o conjunto de dificuldades enfrentadas, a financeira, a de linguagem e informática são as mais recorrentes, além do preconceito sofrido nesse meio. Levando muitas vezes ao abandono do curso. Diante disso, destacam-se algumas possíveis soluções para superar tais dificuldades.</p>

		Roraima.			
2022	Samuel Douglas Farias Costa. Fagner Carniel.	Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guaranis e institucionais.	Pesquisa de caráter etnográfico, pois envolve o trabalho de campo com documentos oficiais e vivências guarani na Universidade Estadual de Maringá.	Analisar o encontro entre as perspectivas institucionais e as perspectivas dos estudantes universitários Guarani sobre os processos de inclusão educacional indígena.	A discussão principal do artigo é sobre como as perspectivas institucionais e as perspectivas dos estudantes universitários Guarani, se encontram, se contrastam e se relacionam nos processos de inclusão educacional indígena. Devemos levar em consideração as múltiplas concepções de saberes presentes no meio universitário.
2023	Ariadne Dall'acqua Ayres. Fernanda da Rocha Brando. Olavo Martins Ayres.	Presença indígena na universidade como retomada de território.	Pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com acadêmicos indígenas Kaingang de duas universidades públicas paranaenses, além de documentos oficiais e bibliográficos.	Debater a percepção dos estudantes indígenas do povo Kaingang sobre sua presença e suas relações interpessoais e epistemológicas nas universidades públicas paranaenses.	Discute-se que embora haja o preconceito e a discriminação sofrido pelos estudantes indígenas, por parte da comunidade acadêmica, o vestibular dos povos indígenas no Paraná é um facilitador para o ingresso dos indígenas na educação superior. O artigo também destaca o papel dos Kaingang na promoção da interpolação do conhecimento tradicional na educação superior, rompendo com as raízes coloniais do conhecimento científico europeu. O artigo contribui para o debate sobre a diversidade cultural e científica

					na educação superior e os desafios para a implementação de políticas públicas de ações afirmativas para os povos indígenas.
--	--	--	--	--	---

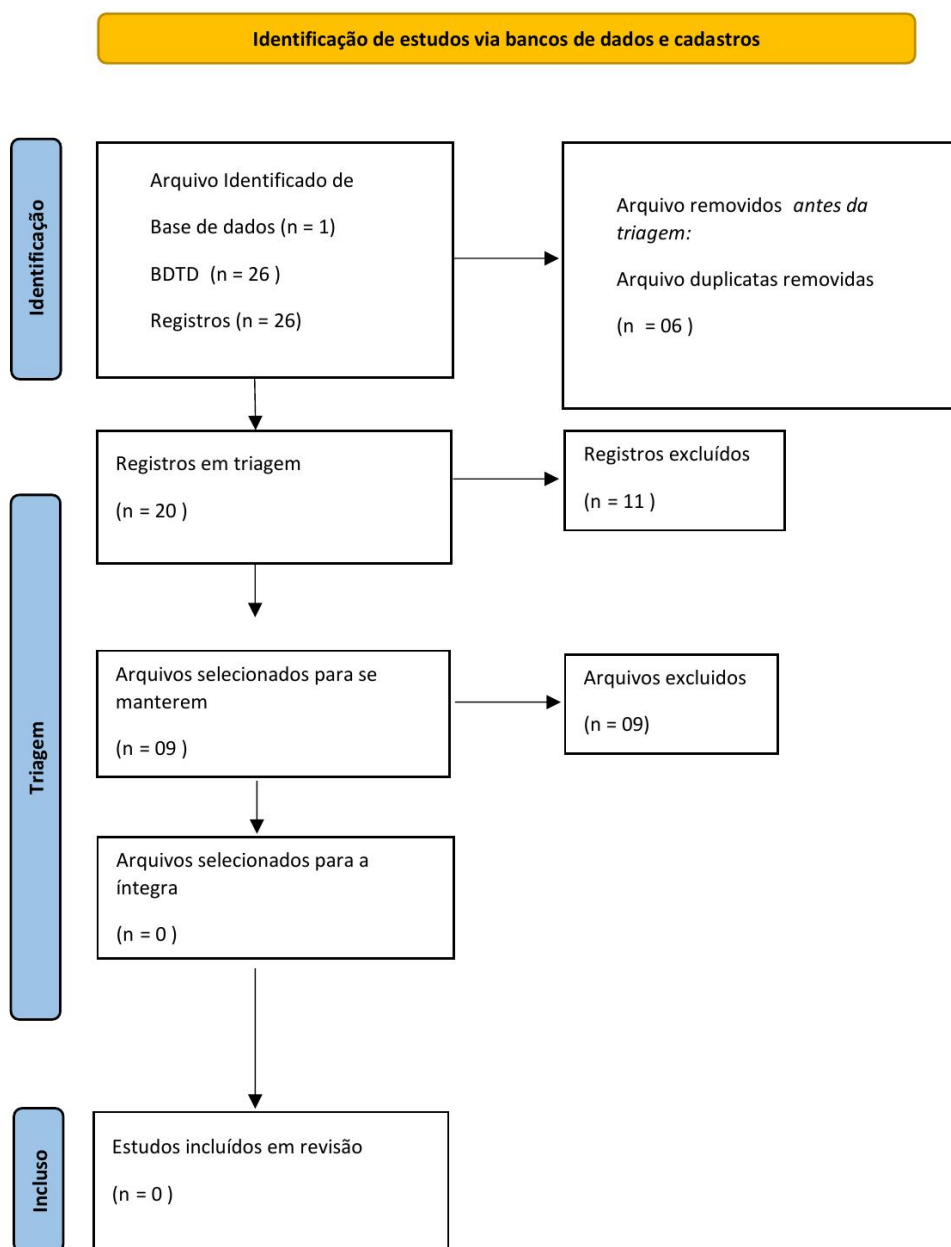
Fonte: Elaboração própria, com base nos artigos selecionados pelo fluxograma Prisma (2020).

Essa breve explicação da discussão principal de cada artigo, bem como outras análises e críticas feitas pelos autores, merece destaque e mostram-se relevantes acerca da discussão do presente trabalho, em torno da discussão sobre indígenas no ensino superior, mesmo que, não contemplem a outra interface do trabalho – indígenas com deficiência -. Anteposto isso, dos 43 trabalhos encontrados nas duas plataformas, nenhum deles contemplam a temática escolhida, sendo incluídos um total de zero na presente pesquisa



Na plataforma Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram usados os descritores: Educação especial, Indígena e Deficiência, como citado anteriormente, não houve filtros aplicados na respectiva busca, conforme está descrito a baixo o processo de seleção dos trabalhos.

Figura 15 - Fluxograma Prisma (2020), busca na plataforma Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).



Fonte: Elaboração Própria, com os dados das buscas, baseado na declaração PRISMA (2020).

Na BDTD foram encontrados 26 resultados, sendo 20 em formato de dissertações e seis em formato de teses, antes da triagem seis deles foram excluídos, pois estavam em duplicatas, restando 20, que foram para primeira fase da triagem, foram excluídos 11, sendo assim, nove foram selecionados para a segunda fase da triagem, que consiste na seleção pelo resumo, dos nove artigos, restaram um total de zero, para a terceira fase, que seriam os artigos para serem lidos na íntegra, diante disso, não foram incluídos nenhum trabalho para a revisão, pois, na segunda fase da triagem foi concluído que todos os trabalhos encontrados tratavam-se apenas da educação básica, como por exemplo: “Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos” e “A educação do surdo como modalidade da educação básica: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial?”, outros trabalhos tratavam apenas do contexto indígena, mas com diferentes percepções sobre deficiências, como por exemplo: Prevenção, os direitos dessas pessoas, etc., destaca-se então, que nenhum deles contemplavam a temática abordada.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos dados do censo da educação superior de 2019, da autora Quezo (2022) e da análise dos resultados das buscas feitas nas plataformas citadas acima, foi possível perceber que no que diz respeito a indígenas com deficiência na educação superior, há várias interfaces que precisam e devem ser discutidas, para maior compreensão do tema em questão. Dessa forma, destacam-se os seguintes eixos, como pontos principais de discussão: A ausência dos estudantes indígenas com deficiência na educação superior; A invisibilidade nas pesquisas acadêmicas sobre indígenas com deficiência na educação superior nos anos de 2019 a 2023; As barreiras/dificuldades na educação superior e os poucos avanços dessa população no meio acadêmico.

9.1 Ausência dos estudantes indígenas com deficiência na educação superior

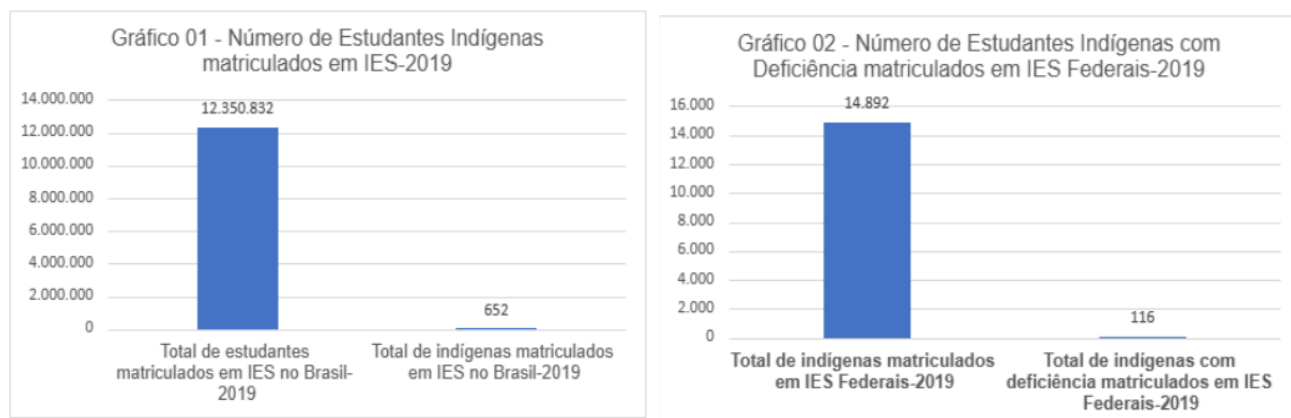
Segundo Quezo (2022), os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019 mostram o número de

estudantes indígenas com deficiência nas instituições federais brasileiras. Esses dados refletem a situação atual da educação superior no Brasil em relação aos estudantes com deficiência e indígenas com deficiência. Essas pessoas são quase invisíveis na literatura brasileira e no meio acadêmico. Os números de matrículas são muito baixos, mas há pessoas com deficiência de diferentes idades no território indígena. Sá (2015) afirma que não podemos ignorar a existência dessas pessoas, tanto na aldeia quanto no meio acadêmico.

Optou-se por discutir tais dados, pelo fato de conterem um fator crucial na presente pesquisa, a matrícula de estudantes indígenas com deficiência no ensino superior, além de englobar também o ano de 2019, que também é foco dessa pesquisa.

Gráfico 1 – Número de estudantes indígenas matriculados em IES – 2019

Gráfico 2 – Número de estudantes indígenas com deficiência matriculados em IES federais 2019



Fonte: QUEZO, L. I. Perfil de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial nas universidades federais brasileiras. 2022.

Ser indígena com deficiência trata-se de uma interseccionalidade, conceito criado por Crenshaw, diante disso, segundo Crenshaw (2002) *apud* Stelzer *et al* (2021, p.4):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.

Dado isso, destaca-se que o fato de ser indígena, considerado pertencente a um grupo que faz parte de uma minoria subordinada, e além disso, ser uma pessoa com deficiência, que também faz parte de um grupo que é subordinado perante a sociedade é um exemplo claro de interseccionalidade, justificando-se assim a dupla exclusão sofrida por esse público. Sendo assim, o acesso à educação se torna ainda mais deficitário, em todos os níveis de ensino, nos fazendo refletir sobre uma possível justificativa sobre o direito à formação acadêmica dessas pessoas na educação superior, e o quanto essa realidade ainda precisa de modificações. Esses números indicam a existência de barreiras ao acesso à educação superior para essa população, que podem incluir fatores socioeconômicos, culturais e geográficos, incluindo também a falta de recursos e apoio adequados para estudantes com deficiência nas instituições.

Gráfico 3 – Número de estudantes indígenas matriculados em IES – 2019 (Perfil das deficiências)



Fonte: QUEZO, L. I. Perfil de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial nas universidades federais brasileiras. 2022.

Dos 116 estudantes indígenas com deficiência matriculados nas IES Federais, é possível ver as várias deficiências desse grupo, apresentadas no gráfico 03, destaca-se que a Baixa Visão, a Deficiência Física e a Deficiência Auditiva são as mais predominantes no gráfico, a baixa visão tem maior número no gráfico, sendo 34 estudantes matriculados nas IES, com deficiência física há um grupo de

28 pessoas, não sabemos o porquê dessas duas especificidades/deficiências serem mais presentes no meio acadêmico. Esse fato se relaciona com os dados da pesquisa de Pastoriza (2020), já que em sua pesquisa as três deficiências com mesmas citadas acima – Baixa visão, Deficiência Física e Deficiência Auditiva –, nos anos de 2011 a 2016, havendo também outras deficiências sub representadas, em sua pesquisa, são elas: Surdez, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Surdocegueira, tais deficiências também estão presentes no gráfico acima, destaca-se uma concordância de ambas as pesquisas, que mostram que essas três deficiências aumentam anualmente nas instituições. Acredito que um fator que pode evidenciar essa equivalência é o fato de serem deficiências que apresentam mais recursos facilitadores de adaptações no meio acadêmico, e em outras instâncias, sendo a baixa visão uma especificidade com muitos recursos que reduzem as barreiras educacionais, e a deficiência física, embora nem sempre o meio esteja adaptado, ela é mais discutida em termos de adaptação na sociedade, fazendo assim pressão para que os espaços se adaptem para o público alvo, mas que ainda estão do que deveria ser, pois, o acesso dessa população do ensino superior ainda é muito baixo, de acordo com Pastoriza (2020), o número de estudantes com deficiência na educação superior é muito baixo, representando apenas 0,45% do total de matrículas em 2017, mostrando-se assim mais uma vez a relação com os dados do censo da educação superior do ano de 2019, citado acima.

O público da deficiência auditiva está cada vez mais ganhando espaço em sociedade, o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições só tem fortalecido essa ocupação de espaços, sendo também bastante usado em sociedade, mas essa ocupação ainda é algo que está em construção. Notem que as deficiências múltiplas, intelectuais, transtornos, síndromes ou deficiência que apresentam maiores limitações estão em menor número no gráfico, mostrando assim o quão é difícil o acesso dessas pessoas nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que nos faz refletir até que ponto vai a inclusão? Será que o meio acadêmico está preparado para receber essas pessoas, e além disso de mantê-las na educação superior? O que falta para que essas matrículas venham a aumentar? Será que o que justifica esses números tão baixos de matrículas é a falta de vontade/interesse dessas pessoas? Ou a falta de adaptação para facilitar ao acesso desse público? Ainda de acordo com Pastoriza (2020), as principais barreiras e

desafios enfrentados por esses estudantes na educação superior são: falta de acessibilidade, preconceito, discriminação, dificuldades financeiras, entre outros.

São essas e outras questões que devemos levar em consideração, e acima de tudo, levantar respostas que possam mudar essa realidade, pois, os indígenas com deficiências estão nas aldeias, na sociedade, mas precisam e tem o direito de estar onde quiserem, e acima de tudo, a lei prioriza o acesso desses dois grupos nas universidades, e não são eles que devem se adaptar ao meio acadêmico, mas sim o meio acadêmico que deve adaptar seus espaços, para que ocorra a diversidade e a inclusão, promovendo um ambiente educativo e acessível para todos, que priorizem não só o acesso e a permanência, mas a inclusão como um todo, além da valorização da cultura desse público, para isso é preciso deixar de considerar apenas a presença do estudante como suficiente para promoção de inclusão, pois, há questões de preconceitos e intolerância que devem ser extinguidos desse espaço, para que então, possamos afirmar de fato, que a inclusão e a diversidade estão presentes no meio acadêmico.

Nesse sentido, de acordo com Sá e Armiato (2020), apenas um documento trata especificamente da população indígena com deficiência, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, de 29 de junho de 2006, em seu artigo 21, destaca-se que: Os Estados devem tomar medidas efetivas e, se necessário, medidas especiais para garantir a melhoria constante das condições econômicas e sociais dos povos indígenas. Os direitos e as necessidades especiais dos idosos, mulheres, jovens, crianças e indígenas com deficiência devem receber atenção especial, baseado na Organização das Nações Unidas de 2006.

Diante disso, tais números destacam a necessidade de políticas, como o artigo citado acima, e práticas mais inclusivas e acessíveis nas instituições de ensino superior para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou deficiência, tenham igualdade de oportunidades para acessar e ter sucesso na educação superior. É importante que as instituições de ensino e os formuladores de políticas considerem essas barreiras e trabalhem para eliminá-las.

9.2 Invisibilidade nas pesquisas acadêmicas sobre indígenas com deficiência na educação superior nos anos de 2019 a 2023



Os dados obtidos nas plataformas CAPES, SciELO e BDTD mostram a invisibilidade de indígenas com deficiência na educação superior, por meio da falta de trabalhos realizados sobre a temática abordada, em ambas as plataformas foram encontrados um total de zero resultados focados para o tema em questão, o que se assemelha a realidade das universidades, os dados das plataformas somam-se em 69 trabalhos, dentre eles temos artigos, teses e dissertações, os dados da SciELO e da CAPES são dos anos de 2019 a 2023, já os dados da BDTD não teve filtros, ou seja, englobaram todos os anos, diante disso, destaca-se que desses 69 trabalhos, que foram filtrados pelo Prisma, nenhum deles foram incluídos no trabalho, foi perceptível identificar pelos dados da BDTD que só se fala em educação especial apenas na educação básica, em termos de política de acesso e permanência, de profissionais qualificados nas aldeias, como também da importância do atendimento educacional especializado na território indígena. Mas porque só se fala de educação especial para o contexto indígena apenas na educação básica?

O debate sobre a presença e a permanência de estudantes indígenas com deficiência precisa acontecer, e rápido. De acordo com os dados do senso escolar de 2019, citado acima, esses estudantes ingressam na educação superior, de fato, as políticas de acesso facilitam o ingresso, porém, a taxa de evasão é bem maior e recorrente, mas o que importa de fato, é que esse público estão presentes no meio acadêmico, e por isso a literatura não pode ignorar esse fato, devem ter pesquisas que falem sobre essa presença, para que assim a dupla exclusão seja superada, diante disso, de acordo com Sá *et al*, (2023, p,05):

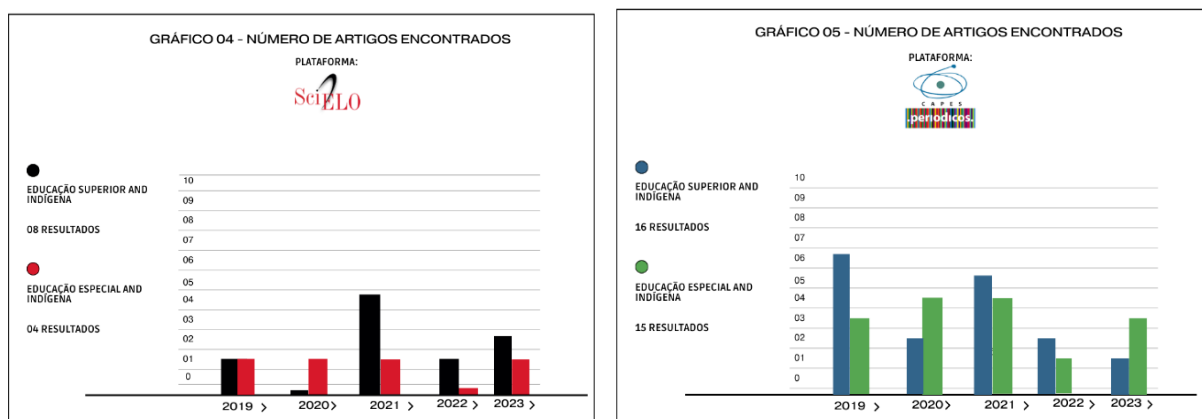
O direito à educação da população indígena com deficiência está garantido nos textos normativos, mesmo assim, existe uma parcela expressiva de pessoas indígenas com deficiência que estão à margem da sociedade hegemônica em uma dupla exclusão (ser indígena e pessoa com deficiência) e parecem estar invisíveis para a sociedade.

Desatacando-se assim mais vez, a tentativa de apagamento de indígenas com deficiência, não só da educação superior, mas também da sociedade no geral, perceptível nos dados do censo e na produção acadêmica, assim essa tentativa está clara em todos os dados obtidos no presente trabalho, os dados da educação superior de 2019, e a escassez de documentos realizados com foco na temática abordada, mas os estudantes indígenas com deficiência estão chegando nas

universidades e resistindo, e espera-se que as políticas estejam de acordo com a o direito ao acesso, permanência e formação acadêmica com qualidade.

Gráfico 4 – Número de artigos encontrados na plataforma SciELO

Gráfico 5 – Número de artigos encontrados na plataforma CAPES



Fonte: Elaboração própria, com base nos artigos selecionados pelo fluxograma Prisma (2020)

Nos anos de 2019 a 2023 foi perceptível que, usando o descritor “Educação superior AND indígena” obteve-se mais resultados comparado com o descritor “Educação especial AND indígena”, na plataforma SciELO nos anos de 2021 e 2023 houve mais artigos publicados, já na CAPES, o maior número de artigos foram nos anos de 2019 e 2021 conforme apresentado no gráfico 04. Durante a filtragem dos artigos por meio do prisma, foi perceptível em ambas as plataformas que o descritor educação especial AND indígena tiveram poucos trabalhos, além de haver um mal entendido, de modo que, ao usar o termo especial, houve vários trabalhos selecionados pela plataforma, que eram da área da saúde, como por exemplo, “equipe especial nas aldeias durante a pandemia”, o que nos leva a refletir sobre o fato da pandemia ter ajudado as plataformas a fazerem relação, visto que o termo é usado em muitos artigos da área da saúde, os artigos também eram dos anos que a pandemia estava em alta no Brasil. Além disso, o termo “Especial” é relativamente novo no âmbito da educação.

Diante disso, destaca-se a semelhança desses dados com os dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo que, na mesma, também se obteve poucos trabalhos com o descritor “educação especial AND

indígena”, ao mesmo tempo que alguns também se referiam a área da saúde, mas que, apesar disso, falavam-se em educação especial também, mas apenas na educação básica, o único fato que difere um pouco os dados das três plataformas, é o de que na BDTD não houve filtros aplicados na busca, para que fosse possível alcançar o maior número de trabalhos, indo além dos anos selecionados nas outras plataformas, por fim, o objetivo das buscas alcançaram o objetivo, visto que, a BDTD englobou teses e dissertações e a SciELO e a CAPES apenas artigos, de fato, podemos concluir que ainda há uma defasagem muito grande sobre as publicações de indígenas com deficiência no ensino superior, até o ano atual.

9.3 As barreiras/dificuldades na educação superior e os poucos avanços dessa população na educação superior

Sabe-se que o cenário sobre os estudantes indígenas com deficiência no ensino superior é bastante ser bastante escasso dessa presença, na literatura e no ambiente acadêmico, os dados levantados no presente trabalho nos fazem afirmar tal ausência, que pode estar diretamente ligada às dificuldades levantadas nos artigos. De acordo com Ayres *et al.* (2023) há uma barreira entre os estudantes indígenas e comunidade acadêmica, relacionada ao preconceito e a discriminação sofrido nesse ambiente, essa barreira é a base de todas as dificuldades apontadas nos artigos, bem como também no capítulo acima do presente trabalho. Diante disso, Moura e Matos (2022), destacam outras dificuldades citadas pelos estudantes do curso de direito, da Universidade Federal de Roraima, são elas: adaptação a língua, dificuldade em acompanhar o conteúdo, alimentação, individualismo dos não indígenas, que levam a exclusão e dificuldade com as tecnologias. Nesse sentido, Kawakami (2019) destaca também a falta de apoio pedagógico, e há também um conflito entre os saberes tradicionais e ancestrais dos povos indígenas, com os saberes acadêmicos.

Cabe destacar que há pouco avanço desse público na educação superior, os trabalhos analisados por meio do prisma, apontam alguns poucos avanços especificamente de estudantes indígenas no meio acadêmico. Ayres *et al.* (2023) destacam que o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (VPI) vem sendo um facilitador do ingresso dos indígenas na educação superior, fazendo os números de matrículas crescerem gradualmente.

A maioria dos trabalhos analisados ressaltam a importância das políticas de ações afirmativas, que tem mostrado bons resultados favorecendo o ingresso dos estudantes indígenas na educação superior, principalmente a lei de cotas. No entanto, segundo Sanches e Leal (2021), apesar de terem tais políticas, elas não são suficientes para o ingresso dos estudantes, de modo que, segundo os autores, a educação superior ainda é uma realidade inalcançável para alguns indígenas. Essa crítica é visível na maioria dos trabalhos analisados, os autores reiteram a importância de tais políticas, Souza *et al* (2020) reforçam que se não houvesse tais políticas a presença desse público seria inexistente na educação superior. Dessa forma os autores sugerem que essas políticas sejam reestruturadas, sendo essas mudanças justificativas através dos números baixos de matrículas e os altos números de evasão.

Em termos de presença e permanência, Luna *et al* (2021), destaca que para a presença é necessário a valorização do estudante, e para a permanência é necessário mudanças, acompanhadas de programas que possibilitem a permanência desses estudantes na educação superior. A maioria dos artigos focam mais no acesso do que na permanência, havendo assim uma concordância na fala da autora Quezo (2022), onde a mesma enfatiza e discute o fato de o acesso ser mais discutido. Isso mostra o quão é importante que o debate sobre as poucas ações e políticas que tratam da permanência se intensifiquem, pois, não adianta dar suporte apenas para o acesso à educação superior e esquecer de garantir também a permanência desses estudantes na educação superior, não garantindo assim a inclusão do estudante no meio acadêmico.

De acordo com alguns dos artigos analisados, a universidade deve ser um ambiente de valorização da cultura indígena, levando em consideração os saberes ancestrais da mesma forma que os saberes tradicionais da acadêmica, é importante que leve a sério o papel que carrega, de ser um ambiente inclusivo, que forma cidadãos críticos, tendo como base as diferentes culturas, raças e tradições ali presentes, promovendo o respeito a diversidade no seu ambiente.

Em resumo, embora existam trabalhos acadêmicos que abordem indígenas na educação superior, não há trabalhos que falem sobre indígenas com deficiência educação superior, destaca-se que é importante que o debate sobre a presença indígena na educação superior é importante e tem ganhado mais visibilidade nas pesquisas, mas o fato de excluírem o público com deficiência, mostra a invisibilidade

dessa população. Levando-nos a concluir que a educação superior ignora a presença desse público, pois, os alunos chegam na educação superior, mas não são valorizados, não são incluídos e por esses e outros fatores em muitos casos acabam abandonando o curso, aumentando a taxa de evasão e contribuindo para a invisibilidade desse público nas pesquisas acadêmicas.



10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa e complexa história, marcada por diferentes concepções, políticas e práticas ao longo dos séculos, por meio de estudo realizado foi possível entender melhor como foi o processo dessa educação escolar até o momento atual, marcado por conquistas e retrocessos, por meio da luta constante do movimento indígena. Nota-se que a interface da educação escolar de indígenas com deficiência é algo que ainda precisa de muitas mudanças e políticas, para que esse debate ocorra o mais rápido possível. A ausência dos trabalhos que tratam dessa população e os resultados das pesquisas reforçam o quanto o direito à formação acadêmica desse público ainda precisa de avanço e modificações na educação superior. A invisibilidade e o silenciamento deste grupo - estudantes indígenas com deficiência - se faz presente, quando olhamos para os dados das matrículas e as pesquisas realizadas, mesmo com a prerrogativa legislativa do direito de todos pela educação.

Sobre indígenas na educação superior há avanços, em termos de legislação, os programas criados pelo governo e os vestibulares específicos são fundamentais no acesso a uma educação superior gratuita e de qualidade para esse público. Porém, em termos de literatura Brasileira e acesso à educação especial essa discussão foca apenas na educação básica, como visto pelos dados da BDTD, deixando a desejar na discussão da educação superior, que, como a presente pesquisa tem apontado, precisa de atenção.

Em relação a indígenas com deficiência na educação superior, existe a presença acompanhada de ausências, segundo os dados do presente trabalho. A invisibilidade desse público na educação superior confirma a hipótese das falhas no sistema educacional voltado para esse público, justificando-se pelos dados obtidos no presente trabalho, bem como pelas críticas dos autores citados.

Ambas as lutas, as dos povos indígenas e as das pessoas com deficiência, têm em comum a busca por inclusão, respeito e igualdade na sociedade, especialmente no campo da educação. Os povos indígenas lutam pelo direito de preservar e expressar livremente sua identidade cultural, incluindo o direito à educação que respeite e incorpore suas tradições e línguas. Da mesma forma, as

peças com deficiência lutam pelo direito à educação inclusiva, que reconheça e acomode suas necessidades específicas, permitindo-lhes participar plenamente e em igualdade de condições com os outros. Ambos os grupos enfrentam barreiras significativas para a inclusão plena e a igualdade de oportunidades.

No entanto, através da defesa e da legislação, progressos significativos têm sido feitos em ambos os campos. A luta continua para garantir que esses direitos sejam totalmente realizados e protegidos. A inclusão e a educação são fundamentais para essa luta, pois fornecem as ferramentas e oportunidades necessárias para que esses grupos participem plenamente da sociedade em igualdade de condições. Portanto, embora as circunstâncias específicas e as questões enfrentadas pelos povos indígenas e pelas pessoas com deficiência possam ser diferentes, a essência de suas lutas - a busca por inclusão, respeito e igualdade - é muito semelhante. Ambos buscam uma sociedade onde a diversidade é valorizada, as diferenças são respeitadas e todos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A ausência de estudantes indígenas com deficiência na educação superior é um exemplo claro de como a interseccionalidade pode agravar as desigualdades. Esse conceito criado pela Kimberlé Crenshaw (2002), refere-se à forma como diferentes formas de discriminação podem se sobrepor e interagir, no caso da presente pesquisa os resultados alcançados mostram de forma clara um exemplo de como esse conceito está presente na nossa sociedade, de forma tão forte e bem estruturada, que refletem na ausência desse grupo – Indígenas com deficiência –, em um ambiente que deveria ser rico dessa presença, um ambiente que tem caráter de ser inclusivo e acolhedor, mas que não chega nem a respeitar os direitos da sua clientela. Isso é evidente pelo fato das dificuldades e barreiras que esse público enfrenta nesse ambiente, que historicamente tem sido um espaço dominado por indivíduos sem deficiência e não indígenas. Essa ausência pode ser analisada através da lente da interseccionalidade e também da sociologia das ausências, esses dois conceitos juntos nos permitem entender que a ausência de estudantes indígenas com deficiência na educação superior não é um acaso, mas o resultado de uma série de barreiras interseccionais, resultando na ausência desse público na educação superior, nas pesquisas e em outros espaços, resultando ao meu ver, como uma tentativa de apagamento desse grupo.

Para que essa realidade seja modificada é necessário que essas barreiras sejam abordadas para garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Além da realização de mais pesquisas como essas, para que esse debate seja reconhecido mundialmente, trazendo de volta a voz dessa parcela da população, que a sociedade tenta silenciar e ignora, com a finalidade de superar essas ausências, dando espaço a diversidade e a inclusão na educação superior. As políticas de inclusão muitas vezes não levam em conta a interseccionalidade, por exemplo, uma política que visa aumentar o número de estudantes indígenas na educação superior pode não ser eficaz para aqueles que têm uma deficiência, se não levar em conta as barreiras adicionais que enfrentam. Uma ótima ferramenta para que isso seja conquistado é a criação de uma política específica, que vise a inclusão desse público na educação superior – Indígenas com deficiência –, não só em termos de adaptações arquitetônicas, mas também na valorização da diversidade, pois, a universidade deve ser um ambiente que acolhe e valoriza seu público, como pontuado pelos autores aqui citados. Por fim, a legislação brasileira deve reconhecer a luta constante dessas pessoas, que lutam pelo que deveria ser ofertado de forma simplificada, pois, a educação é um direito de todos e deve considerar às especificidades e as necessidades educacionais de cada um(a).

Diante da importância do *Tehêy* na defesa da presente pesquisa, a fim de o leitor se aproxime um pouco de foi como esse momento, apresento o significado dos desenhos do nosso *Tehêy*, como fiz na defesa, como minhas considerações finais.

A lupa representa o ato de investigar/pesquisar, no caso o foco das produções acadêmicas sobre indígenas com deficiência, diante disso, a interface indígenas é representada pelos grafismos na folha a baixo da lupa, e pelo grafismo do lado esquerdo da lupa, e a interface deficiência é representada pelo símbolo da inclusão, do lado direito da lupa, o contorno do Brasil dentro da lupa justifica o fato de que a pesquisa foca apenas no território brasileiro, ao mesmo tempo que apoia o movimento indígena no que tange o fato de que o Brasil é terra indígena.

Imagem 5 – Objetivos específicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os três desenhos acima representam os três objetivos específicos do trabalho, os balões representam o ato de discutir, ou seja, o primeiro balão representa o primeiro objetivo específico: Apresentar e debater brevemente sobre os avanços da educação escolar indígena no Brasil desde a invasão dos portugueses, por isso a linha com crescimento representando avanços, e o lápis a baixo, representando a educação escolar indígena. O segundo balão representa o segundo objetivo específico: Discutir a interface da educação especial no contexto da educação escolar indígena no Brasil, mais uma vez o símbolo da inclusão com a seta de indicação para uma oca, para representar essa interface no território, e o lápis e o livro representado a educação, a cima do símbolo da inclusão a uma barrinha que representa carregando, ou seja, isso mostra que essa interface – educação especial no contexto da educação escolar indígena no Brasil – ainda está em construção, ou seja, carregando. O gráfico abaixo dos dois balões representa o terceiro e último objetivo específico: Discutir o acesso dos estudantes indígenas e indígenas com deficiência, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior nas instituições federais brasileiras, no ano de 2019, de acordo com estudo de Quezo (2022), a

frente do gráfico estão grafismos com duas cores, vermelho e preto, indígenas com deficiência estão representados pela cor vermelha, estando a baixo da cor preta, pois a cor preta representa indígenas. Ou seja, de acordo com dados da autora Quezo (2022), há mais acesso de indígenas do que indígenas com deficiência nas IFES no ano de 2019.

Imagem 6 – As quatros fases da educação escolar indígena no Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Trazendo um pouco sobre a introdução do trabalho, optou-se por representar essas quatros fases da educação escolar indígena no Brasil, o maracá, instrumento simbólico para meu povo e o lápis, representando assim essa luta por educação, de modo que eles estão formando um X, cada parte do X representa um fase, a primeira delas é a parte d cima, onde está representado um indígena com sangue no rosto e um balão de fala com X, representando a tentativa de extinguir a língua e demais costumes dos povos indígenas, a medida que eles sofriam a exploração na primeira fase. A segunda fase, do lado direito representa a criação de órgão de proteção aos povos indígenas e também a resistência indígena, com o uma mão indígena com sangue, pois, nessa fase ainda havia a exploração da mão de obra dos povos originários, o grafismo desenhado nas cores do Brasil representa a criação do SPI. Abaixo temos a terceira fase, o grafismo que representa o SPI juntamente com um lápis e um balão com grafismo dentro representado fato de o SPI priorizar a educação escolar indígena na primeira língua materna, a representação de um cocar (simbólico para muitos povos indígenas), que representa a logomarca da FUNAI, destacando a troca de responsabilidade, ou seja, o SPI passa a ser substituído pela FUNAI. E finalmente a quarta fase, no lado esquerdo, destacando a formação e força do movimento indígena, há uma bandeira

com grafismo, destacando o fato de os povos indígenas se unirem em prol de uma única bandeira/causa, a luta pela terra (representado pela terra com folhas em cima), pela saúde (representado pelo cocar verde), pela educação e pelo direito de permanecer com a sua identidade (representado pelo urucum).

Imagem 7 – Contexto político da educação escolar indígena no Brasil e a Invasão dos portugueses



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre o contexto político da educação escola indígena no Brasil, optou-se por representar a legislação brasileira por meio de uma árvore, dentro dessa legislação/árvore, há uma linha temporal dos avanços e retrocessos dessas legislações específicas, nos pontos baixos há frutos podres, representado os retrocessos, e nos pontos altos, representando os avanços há os frutos bons para consumo e maduros. A cobra representa a invasão dos portugueses, tendo como base a lenda do meu povo, descrita nas primeiras páginas do presente trabalho, sendo ela a guardiã da pedra, que na verdade era uma indígena que se refugiou nesse local na época da invasão, há uma pequena brecha na pedra, sendo uma das portas de entrada desse local, onde praticamos os rituais e acedemos as velas durante a prática.

Imagem 8 – Contexto histórico e político da educação superior indígena no Brasil e a dificuldades e barreiras enfrentadas nesse meio



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O desenho do indígena com o maracá em frente à Basília representa esses movimentos indígenas, em prol dos seus direitos, destacando assim um acontecimento histórico que foi a ida dos quatro jovens a Brasília pela luta pela educação superior (por isso o balão de fala com a mão segurando o diploma), notem que o indígena está acima de uma escada, no primeiro degrau tem um arco e flexa, que também é um símbolo de luta, essa escada representa essa luta. Quando falamos em educação superior indígena, devemos considerar também as dificuldades que enfrentamos nesse meio, a baixo dessa escada tem uma paisagem com três serras, essas serras representam a Serra Umã, a Serra do Jacaré do povo Atikum e a Serra do Arapuá do povo Pankará, representando nossos territórios e quando saímos dele e vamos para as universidades deixamos de praticar nosso rituais constantemente, por isso a representação de um cruzeiro (local sagrado onde praticamos o toré) no meio dessas serras, o indígena com o rosto dividido por meio de uma linha vermelha representa essa interseccionalidade – indígena com deficiência – de um lado o indígena com pintura e artefato indígena, do outro o indígena com o cordão do girassol, símbolo de deficiências ocultas, há três balões de fala, representando as três principais dificuldades enfrentadas nesse meio, ~são elas: Dificuldades econômicas (ultimo balão/abaixo), dificuldades pedagógicas (balão do meio), e o preconceito (balão de cima), muitas vezes essas dificuldades levam a problemas psicológicos (representado pelos rabiscos acima da cabeça do indígena) que geram o abandono do curso, fazendo assim a taxa de evasão crescer. Há um

sinal de mais e um de menos, em cada lado do indígena, esse sinal representa que há mais trabalhos acadêmicos que falam de indígenas, e menos de indígenas com deficiência.

Imagem 9 – Metodologia



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As três plataformas usadas estão representadas pelo desenho da logomarca de cada, SciELO em preto, CAPES em azul e BDTD em verde, a rede representa o Prisma e também o *Tehêy*, pois, a médica que ela pega os peixes (como *Tehêy* faz), ela também filtra esses peixes (como o Prisma), durante a escolha dos peixes bons e os ruins, os 10 peixes desenhados representam os 10 trabalhos que foram lidos e analisados.

Imagem 10 – A ausência desse público na educação superior e nas produções acadêmicas Brasileiras.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os resultados do presente trabalhos nos levam a vários questionamentos, dentre eles, o porque dessa ausência. Dentro do desenho do mapa de Pernambuco na priemira parte há um cacto que representa a resistencia dos povos indígenas nesse meio, na segunda parte há tres pessoas, de diferentes cores, raças, etc, mas no lugar que deveria ter um indígena a um ponto de interrogação, representando a asuencia desse publico na educação superior (representado pelo chapéu de formatura), na terceira parte do mapa há um indígena, dentro do mesmo mapa, mas que representa a invisibilidade desse público até mesmo no mesmo ambiente, como se fossemos ignorados. Acima do mapa, bem no incio do desenho há um indígena com cadeira de rodas, um lápis a sua ferente e duas colunas, uma azul e uma vermelha, a coluna azul representa a educação básica, e a vermelha a educação superior, ou seja, o discusso sobre indígenas com deficiencia se restringe apenas até a educação básica, e porque?, o ponto de interrogação se faz presente representar essa indagação. Os papeis com vários pontos de interrogação e um X vermelho no meio representa a ausencia das publicações sobre esse público nas plataformas escolhidas, os dois simbolos representando a logomarca da UFSCar representam o acesso e a permanência, o primeiro, com destaque em amarelo e um seta entrando representa o acesso, e o outro com uma seta girando representa a permanência, fala-se mais do acesso (por isso o destaque), e mais uma vez a interrogação se faz presente para indagar o leitor, porque fala-se mais em acesso do que em permanência sendo que a permanência é tão importante quanto o acesso.

Imagem 11 – Os desafios e os poucos avanços dessa população no ensino superior.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O caruá, símbolo do meu povo Atikum e planta muito usada para a produção de fardamento indígena, desenhada em tom de verde, representando as várias fases de conquistas e resistências que nós enfrentamos nesse meio. Na parte de cima da planta há novamente um indígena na cadeira de rodas com um balão de fala com um X na frente, representando mais uma vez a ausência desse público, que pode ser justificada pelo preconceito sofrido nesse meio. Há uma barreira (representada pela parede) entre a universidade e os saberes ancestrais dos povos indígenas (representados pelo maracá do outro lado da parede), as duas setas a baixo da parede representam esse conflito entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais, como descrito pelos autores no texto. Em termos de avanços, destacam as cotas (representadas pelas mãos de diferentes cores) e os vestibulares específicos (representado pela logo marca do vestibular da Unicamp), mas que elas não são suficientes para garantir essa presença (por isso o X vermelho ao lado delas), a baixo delas, mais uma vez a seta de acesso está destacada, e a seta de permanência está sem destaque, pois, as cotas favorecem mais o acesso do que a permanência desses estudantes. Apesar dessas poucas conquistas, essa luta por educação ainda não acabou, a mão segurando o lápis e com sangue enfatiza que essas poucas conquistas não foram fáceis de conseguir, mas que a luta ainda não acabou, por isso a seta indicando o ato de subir, porque a luta continua.

Imagem 12 – Presença e Ausência, o que precisa ser feito?



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com base nas falas dos autores dos trabalhos analisados, destaca-se que a universidade deve valorizar essa presença indígena, tanto quanto nós indígenas

valorizamos a jurema, bebida sagrada do nosso povo (representada pelo líquido escorrendo de dentro cuia feita de coco) a universidade está representada novamente pela logomarca da UFSCar, dentro do balão de fala, pois, se a universidade carrega com orgulho o caráter de ser inclusiva, deve levar esse papel a sério, (por isso o símbolo da inclusão está junto com a logomarca da UFSCar). O cocar que também é símbolo para os povos indígenas representa que os pontos destacados nesse trabalho devem ser levados a sério, nas três penas principais estão representadas as questões da presença e a da ausência, a primeira pena representa a presença de estudantes indígenas com deficiência, para essa presença é preciso a valorização, como destacado acima (por isso o desenho do indígena na cadeira de rodas está destacado em amarelo), a segunda pena faz a indagação: e para ausência desse público nas produções acadêmicas e na universidade? O que precisa ser feito? Nesse sentido, a terceira pena responde a pergunta, para isso é necessário mudanças e reestruturações das políticas de ações afirmativas já existentes, para que essa realidade seja modificada (as setas subindo representam essas mudanças), acima delas está novamente o chapéu de formatura ao lado da seta de permanência, pois essas políticas devem priorizar também a permanência desse público na educação superior, esse é o caminho que deve ser percorrido.

Imagem 13 – Diferentes e semelhantes ao mesmo tempo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Alguns leitores devem estar se perguntando, o que esses dois grupos tem em comum? Indígenas e pessoas com deficiência. A sua luta se assemelha, por isso a

representação das mãos dadas, do lado esquerdo pessoas com deficiência, do lado direito indígenas, as setas a baixo representam essa semelhança na luta, pelos seus direitos (representado pelo grafismo com as cores do Brasil), por inclusão (representado pelo símbolo da inclusão), e pela educação, em todos os níveis (por isso as setas apontam para o chapéu de formatura e para o diploma), o Campiô (Cachimbo), que é simbólico para muitos povos indígenas, principalmente para os Pankararus, representam nesse trabalho o quanto esse discurso deve ser generalizado e conhecido mundialmente, como sua fumaça que perpassa vários lugares, por isso os pontos de interrogação em cor amarela, representando essa urgência.

Imagem 14 – Transformar ausências em presenças e valorizar a luta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como uma possível solução para que essas ausências sejam superadas destaco a criação de uma política específica para indígenas com deficiência para todos os níveis de escolarização, mas que foque mais na educação superior (destacada pelo grafismo com as cores azul e vermelho, azul para indicar a deficiência, e vermelho para indicar indígenas), mas para que isso ocorra é necessário que esse debate ocorra, e que mais pesquisas como essa sejam produzidas (por isso, destaca-se a lupa com sinais de mais, e com linhas voando, ou seja, expandindo o tema), a seta indicando para a segunda parte do mapa (ausência) e para a terceira parte do mapa

(presença), indicam que essa política irá transformar essas ausências em presenças, a onça representada em destaque amarelo destaca que o Brasil (representado pela sua bandeira, a baixo da onça) deve reconhecer essa luta dos povos indígenas, que vem desde a invasão, essa onça é esse movimento indígena.

Imagem 15 – A luta por educação.

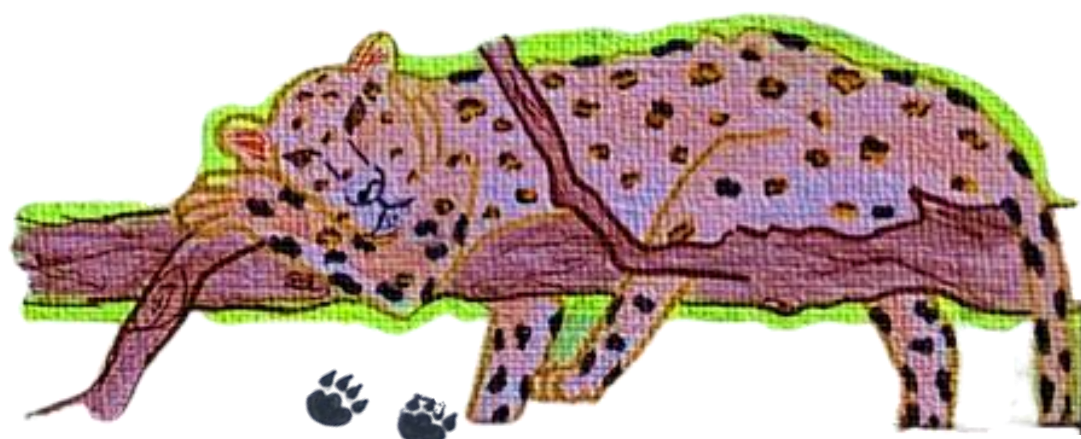


Imagem 16 – A luta por educação.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A primeira foto (em preto e branco trás destaque para as pegadas presente em todo o *Tehêy*), a segunda foto é para que o leitor identifique-as com mais facilidade e foque no trajeto dessas pegadas, elas representam a luta constante desse movimento indígena por seus direitos, dentre eles, a educação, que é algo que deveria ser dado de forma gratuita e adequada para a população indígena, a onça (o movimento indígena), já percorreu anos, resistindo e lutando nessa terra chamada Brasil (representado pelo *Tehêy*), desde a época da invasão, e ela só para no final, mas isso não indica que a luta não acabou, ela continua, seguimos na luta, resistindo, como sempre fizemos, retomando os territórios e decolonizando os espaços. Mas, a pergunta que fica é: Se a educação é um direito de todo porque nós povos indígenas temos que lutar tanto para ter essa educação? Porque nós temos que nos adaptar aos modos, costumes e vivências impostos nos espaços maioritariamente frequentado pelos não indígenas e eles não podem se adaptar aos nossos costumes e saberes ancestrais? Principalmente nas universidades.



REFERÊNCIAS

AMADO, L, H, E; BROSTOLIN, M, R. Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB.

SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA, IV, 2011.

AMADO, S, E. Ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização. **Mórula Editorial**, 2022.

AMES, V, D, Both; ALMEIDA, M, L. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, p. 244-275, 2021.

AQUINO PEREIRA, Marcos José de. **Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos**. 2022. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

AYRES, A, D; BRANDO, F, R; AYRES, O, M. Presença indígena na universidade como retomada de território. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280060, 2023.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 6-15, mar. 2000.

BERGAMASCHI, M, A; MEDEIROS, J, S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 55-75, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18, fev e 2024.

BERGAMASCHI, M, A; Nabarro, E, A., & Benites, A, D, S. Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. **Editora da UFRGS**, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 9.214**, de 15 de dezembro de 1911. Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de nov.2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 fev. 2024

BRASIL. **Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI)**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Institui o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 09 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 10 de nov. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2023

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.416**, de 9 de junho de 2011. Sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm. Acesso em: 10 de nov.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de nov.2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. BRASIL.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2014-2018/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 16 de fevereiro de 2024.

BRAZ, W, A; VALADARES, J, M. Educação na aldeia e escola indígena de Muã Mimatxi: o tehy de pescaria de conhecimento. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

COSTA, S, D, F; CARNIEL, F. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270019, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé; VALDES, Francisco; CULP JR., Jerome McCristal (Eds.). *Crossroads, Directions, and a New Critical Race Theory*. Philadelphia: Temple University Press, 2002.

Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. G1, 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e->

[preconceituosa-diz-escriptor-indigena-daniel-munduruku.ghtml](#) Acesso em: 7 nov. 2023

DE SÁ, M, A; ARMIATO, G, D. População indígena com deficiência no Brasil: análise do Censo Demográfico de 2010. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202032#:~:text=Os%20resultados%20mostram%20que%201,teve%20preval%C3%Aancia%20no%20sexo%20masculino>. Acesso em: 18, fev. 2024.

ESTACHESKI, J. **O processo de implantação do Ensino de 1º grau instituído pela Lei nº 5.692/71 na rede escolar paranaense: uma análise da documentação do Conselho Estadual de Educação (1971-1975)**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FAUSTINO, R, C. et al. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2ª edição. Maringá: EDUEM, 2010.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L; BUELA-CASAL, G. Normas para elaboração e redação de artigos de revisão em Psicologia. **Revista internacional de psicologia clínica e da saúde**, v. 2, pág. 329-344, 2009.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERRARI, A. C. M. et al. **A interface da educação especial em uma escola indígena xakriabá: diálogos oportunos**. São Paulo: Cortez, 2020

GRUPIONI, L, D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, 2000.

JÚNIOR, G, A, S. Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 6-15, mar. 2000.

KAWAKAMI, É, A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, A. T.; CARMO, M. A. A. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.]**, v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. DOI:

10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>.

LISBÔA, F, M; NEVES, I, S. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

LUCIANO BANIWA, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Laced, 2006.

LUNA, W, F. et al. Mapeamento e experiências de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021.

MATTIOLI M, Ursula. Et al. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?**= Has the student profile of federal universities changed after the lei de cotas?. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589**, de 26 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Publicada no Diário Oficial nº 5.906, de 27 de dezembro de 2002.

MINTO, L, W. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MOURA, S, N; MATOS, M, B. Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

MORGADO, L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MORETTI, M. A. S. (2006). Operadores booleanos na recuperação de informação: estudo de caso da base de dados LILACS. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 11(2), 226-241.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando: sobre vivências, piolhos e afetos**: roda de conversa com educadores. 1. ed. São Paulo: Instituto Uk'a, 2019.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Cap. 2. São Paulo: Paulinas, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Aprovada pela Assembleia Geral em 13 de setembro de 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/legislacao-fundamental/onu-13-09-2007.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2024

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 03, p. 175-195, 2012.

PASTORIZA, T, B. **Estudantes com Deficiência na Educação Superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAGE, M, J. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 46, p. e112, 2023.

PELLEGRINI, D, P. et al. O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Educação & Realidade**, v. 46, p. e118188, 2022.

PEREIRA, D, D, *et al.* **A educação especial em contexto indígena e as brincadeiras da etnia jeripancó**. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 1, p. 55-66, 2020.

PROJETO VIDAS PARALELAS, **Pedra do Gentil**. Vídeo realizado da 2a. oficina de audiovisual do PVP Indígena na Aldeia Sede do Povo Atikum – Pernambuco: 5 de jun. de 2014. 1 vídeo (3.54 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g0M0c-3gjRg>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

QUEZO, L. I. **Perfil de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial nas universidades federais brasileiras**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos.

SÁ, Michele Aparecida. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SÁ, M, A. et al. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5234, 2023.

SÁ, M, A; CAIADO, K, R, M. Educação Especial e Educação Escolar Indígena: uma interface a ser construída. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: Acesso em: 01 fev. 2024.

SANTOS, E. **Índio ou indígena?** Entenda a diferença entre os dois termos. G1.Globo.com, São Paulo 19 de abril. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>. Acesso em: 7 nov. 2023

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002: 237-280. Disponível em:

https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC_CS63.PDF. Acesso em: 01 nov. 2023

SANCHEZ, L, M, C. et al. " Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 357-375, 2021

SILVA, J; ALVES, G. Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2000, v. 20, n. 1 [Acessado 1 Fevereiro 2024], pp. 40-49. Disponível em: Epub 11 Set 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100006>.

STELZER, J.; KYRILLOS, G, M. **Inclusão da Interseccionalidade no âmbito dos Direitos Humanos**. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 237-262, jan./mar. 2021.

SUCHANEK, M, G, O. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências| Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 12, n. 1, p. 240-274, 2012.

SOARES, L, K, S; Rocha *et al.* Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. **Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura**. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210102932.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

SOUZA, P, G. A. et al. Perfil socioeconômico e racial de estudantes de medicina em uma universidade pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-e1c2e50f-ffd4-47d2-ade6-6fb2750bb73d>. Acesso em: 10 de nov. 2023.