

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

SANDRA ALBERTA FERREIRA

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA:
Compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de
estudantes indígenas da UFT.

São Paulo
2013

SANDRA ALBERTA FERREIRA

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA:
Compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de
estudantes indígenas da UFT.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração de Empresas da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Administração.

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Darcy M.M. Hanashiro

São Paulo
2013

F383p Ferreira, Sandra Alberta

Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT / Sandra Alberta Ferreira - 2013.

130f. : 30 cm

Tese (Doutorado em Administração de Empresas) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

Bibliografia: f. 101-109

1. Inclusão. 2. Indígenas. 3. Política afirmativa. I. Título.

CDD 306.43

SANDRA ALBERTA FERREIRA

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA:

Compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 02-08-2013

Prof.a. Dra. Darcy M.M. Hanashiro
(Orientadora)

Prof.a. Dra. Maria Luisa Mendes Teixeira
(Membro Interno)

Prof.a. Dra. Beatriz Regina Pereira Saeta
(Membro Interno)

Prof.a. Dra. Maria Ester de Freitas
(Membro Externo)

Prof.a. Dra. Dalila Alves Correa
(Membro Externo)

Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Professor Dr. Moisés Ari Zilber

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Professor Dr. Sérgio Lex

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas
Professora Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

Este trabalho é dedicado a todos os
estudantes indígenas – sujeitos guerreiros
– que, mediante momentos
compartilhados e seus relatos, me fizeram
tornar-me um ser humano mais humano!

“Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas”.

(Gersem Baniwa, 2010)

RESUMO

A política educacional brasileira tem se pautado no pressuposto de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária. As ações afirmativas na área educacional com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas encontram respaldo nesta iniciativa. Partindo do pressuposto de que a dinâmica das relações vivenciadas no contexto universitário, se marcadas por preconceitos e discriminação, pode influenciar a formação dos estudantes indígenas e a efetividade das políticas afirmativas é que se desenvolveu este estudo, com o objetivo de compreender a dinâmica de in(ex)clusão percebida pelos estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A realização da pesquisa ocorreu em duas etapas investigativas: a pesquisa documental e a de campo. A técnica utilizada para a análise das entrevistas foi a de conteúdo, a partir da qual se chegou a seis categorias temáticas, que vêm a formar os elementos constitutivos da dinâmica de in(ex)clusão: 1) Aspectos da Identidade do Indígena; 2) O Caminhar em Dois Mundos; 3) Dinâmica das Relações na Universidade; 4) Significado em Cursar o Ensino Superior; 5) As Causas de Evasão; e, 6) Perfil Militante e Perspectivas de Atuação Profissional. A dinâmica de in(ex)clusão percebida pelos estudantes indígenas apresenta-se indissociável à cosmologia particular de cada um dos povos indígenas, fruto de vivências anteriores à entrada destes sujeitos na universidade. Ademais, tal dinâmica é marcada por preconceitos, discriminação e hostilidade por parte dos não-indígenas, sendo constituída muito mais por elementos de exclusão do que de inclusão. Pudemos constatar também, com base nos relatos dos estudantes indígenas e em outros estudos, que a política de cotas voltadas para o ingresso em IESP por si só não garantem a formação profissional dos estudantes indígenas e sua inclusão. A contribuição deste estudo se dá no campo teórico e empírico, na ampliação do conhecimento sobre gestão inclusiva e da diversidade, especificamente em políticas públicas de ação afirmativa voltadas para a formação superior de estudantes indígenas, vez que há um número restrito de informações sistematizadas e publicadas que tratem sobre a seleção, o ingresso, a permanência e a formação de estudantes indígenas.

Palavras-chave: inclusão; indígenas; política afirmativa.

ABSTRACT

The Brazilian educational policy is based on the assumption that the school is the main mechanism for the development of a democratic and egalitarian society. The affirmative action in the educational area with a view to promoting equity and social inclusion of disadvantaged and discriminated populations are endorsed by this initiative. On the assumption that the dynamics of the relationships experienced in the University context, if marked by prejudices and discrimination, can influence the education of indigenous students and the effectiveness of the affirmative policies, this study was developed in order to understand the dynamics of in(ex)clusion perceived by indigenous students from the Federal University of Tocantins (UFT). The research occurred in two steps: the investigative documentary research and the fieldwork. The technique used for the evaluation of the interviews was the analysis of the contents, from which came the six thematic categories which constitute the dynamics of the in(ex)clusion. They are: 1) aspects of the indigenous identity; 2) walking in both worlds; 3) dynamics of relationships at the University; 4) the importance of attending College; 5) the causes of dropouts; and 6) militant profile and the expectation of professional performance. The dynamics of in(ex)inclusion perceived by indigenous students is inextricably linked to the particular cosmology of each indigenous people, resulting from experiences before the admission of these subjects at the University. Furthermore, such dynamics is marked by prejudices, discrimination and hostility from non-indigenous, which constitute elements more of exclusion than of inclusion. We were also able to see, based on reports from indigenous students and on other studies, that the quotas policies for admissions in IESP alone do not guarantee the professional training of indigenous students and their inclusion. The contribution of this study stays in the theoretical and empirical field, in the expansion of knowledge about management of inclusion and diversity, specifically in public policies of affirmative actions towards a College education for the indigenous students, because there are a limited number of systematized and published information about selection, admission, permanence and education of indigenous students.

Keywords: inclusion; indigenous people; affirmative policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cenário da adoção de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior	30
Quadro 2: Tipos de ações afirmativas adotadas para o ingresso no ensino superior	31
Quadro 3: Descrição dos critérios adotados para o ingresso nas IESP's, e o número de universidades que os adotam	31
Quadro 4: Relação dos grupos beneficiários das ações afirmativas e o número de universidade que os contemplam	32
Quadro 5: Cronograma de cumprimento total da Lei	33
Quadro 6: Ações afirmativas voltadas para o ingresso de estudantes indígenas nas IESPF da Região Norte	36
Quadro 7: Metacategorias e subcategorias temática da dinâmica de in(ex)clusão	59

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Dilemas e Conquistas dos Povos Indígenas:	19
2.2 Ação Afirmativa: Cenário Global - Contexto Nacional	25
2.3 Educação Superior Indígena: Contexto, Desafios e Perspectivas	34
2.4 A Dinâmica da In(ex)clusão: Perspectiva psicossocial	39
3. A PESQUISA	47
3.1 Posicionamento Teórico-epistêmico	47
3.2 Percorso Metodológico	50
3.2.1 Técnicas de coleta de dados	51
3.2.3 Justificativa da escolha do sujeito indígena – Autorrelato	52
3.2.2 Os sujeitos da pesquisa	54
3.2.4 Técnica de análise de dados	57
4. O ESTADO DO TOCANTINS, A UFT E OS POVOS INDÍGENAS	60
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
5.1 Aspectos da Identidade do Indígena	66
5.2 O Caminhar em Dois Mundos	72
5.3 Dinâmica das Relações na Universidade	76
5.4 Significado em Cursar o Ensino Superior	83
5.5 As Causas de Evasão	88
5.6 Perfil Militante e Perspectivas de Atuação Profissional	94
6. CONSIDERAÇÕES	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	
Anexo I – Resolução do CONSEPE aprovando a implantação do Sistema de Cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins	111
Anexo II – Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010	112
Anexo III – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2005	116
Anexo IV – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2006	117
Anexo V – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2007	118
Anexo VI – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2008	119
Anexo VII – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2009	120
Anexo VIII – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2010/1	121

Anexo IX – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2010/2	122
Anexo X – Concorrência Sistema de Cotas para Indígenas / Vestibular UFT 2011/1	123
Anexo XI – Relação de Alunos Indígenas Regularmente Matriculados	124
APÊNDICES	
Apêndice I - Roteiro de Entrevista com Estudantes Indígenas da UFT	126

1. INTRODUÇÃO

A questão da formação e inclusão de estudantes indígenas transcende a adoção de políticas de ação afirmativa como as cotas¹, sendo necessário muito mais, como o desenvolvimento e adoção de estratégias para a sua permanência no ensino superior e a superação de estigmas histórica e socialmente construídos na relação indígena – não indígena, que geraram e ainda geram atitudes preconceituosas e discriminatórias (AMARAL, 2010; BROSTOLIN; CRUZ, 2010; CORDEIRO, 2008; SANTOS BANIWA, 2006; LIMA; HOFFMANN, 2004).

Os estudos sobre as questões indígenas com foco nas ações afirmativas voltadas para a sua formação profissional apresentam uma perspectiva interdisciplinar, como se pôde constatar em uma busca no banco de teses do portal Capes (em fevereiro de 2011), utilizando as seguintes palavras-chave: “cotas para indígenas”, “ação afirmativa para indígenas”, “ensino superior para indígenas”, “formação profissional indígena” e “mercado de trabalho indígena”. Estes estudos estão concentrados prioritariamente na área da Educação, seguida pela do Direito, passando também pelas áreas de Antropologia, Ciências Sociais e Saúde. Foram encontrados dezesseis trabalhos no total, sendo: três teses de doutorado; onze dissertações de mestrado e duas dissertações de mestrado profissional.

A tese de Cordeiro (2008), na área da Educação, discute a questão das ações afirmativas, como as cotas, em uma nação como o Brasil, construída no mito da democracia racial². Traz a questão das cotas como uma medida de reparação, compensação e inclusão sociocultural, identificando o que ou a quem se atribui o sucesso ou o insucesso acadêmico dos cotistas – negros e indígenas, desde o ingresso até a formatura na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Um resultado que chama atenção nesta pesquisa foi o alto índice de

¹ Apesar do esclarecimento de Feres Jr. (2008, p. 44) de que cotas não são todos os tipos de ações afirmativas voltadas para o ingresso no ensino superior, adotaremos, neste trabalho, esta generalização, vez que a diferenciação realizada por Feres Jr. não é feita – explicitamente – nas demais bibliografias aqui referenciadas, bem como pelas IES que adotam ações afirmativas.

² A construção da nação brasileira está estruturada – entre outras coisas – a partir do mito da democracia racial. Uma parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação – diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo – não caracterizada por conflitos raciais abertos. O Mito da Democracia Racial foi personificado na obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), ganhando sistematização e status científico – para os critérios de cientificidade da época. Tal mito tem o seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitário. Assim, tanto a Abolição quanto a Proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil (BERNARDINO, 2003).

abandono dos cursos por parte dos estudantes indígenas, além do baixo desempenho acadêmico observado.

A tese em Antropologia Social de Paladino (2006) apresenta as trajetórias sociais, a escolarização e as experiências urbanas de jovens indígenas ticunas – Amazonas, que assumiram papéis que lhes possibilitaram autonomia em comparação aos não-indígenas, discutindo sobre o percurso seguido para conseguirem um trabalho assalariado.

Já a tese de Secchi (2002), na área das Ciências Sociais, discute o papel da educação escolar indígena, tida como uma instituição geradora de insumos e de saberes, analisando os cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso.

Das cinco dissertações de mestrado na área da Educação encontradas no banco de teses da Capes, duas discutiram a questão das ações afirmativas voltadas para o acesso da população indígena às universidades estaduais paranaenses, expondo as dificuldades que os beneficiários destas ações têm enfrentado – principalmente a questão da permanência – e suas demandas. Foram apresentados, também, os pontos positivos de tal política (PAULINO, 2008; JACOMINI, 2007). Outras duas dissertações estão voltadas para a discussão em torno da formação de professores indígenas, refletindo sobre a questão da identidade étnica e das possíveis trajetórias após a conclusão do curso, destacando a questão dos concursos públicos e a efetivação na carreira do magistério indígena (FERNANDES, 2007; WEBER, 2007). A outra dissertação (CORRÊA, 2009) apresenta os resultados da análise sobre os processos de mobilidade e socialização de jovens estudantes ye'kuanas em sua trajetória de vida no meio urbano, levantando, também, as expectativas para a formação profissional.

Duas das três dissertações da área do Direito trataram da questão das políticas afirmativas voltadas para a inclusão de minorias étnicas – como os indígenas – no ensino superior, discutindo a questão da constitucionalidade, dos direitos humanos e da promoção da igualdade (AZEVEDO, 2007; BATISTA, 2007). Em outra dissertação estas questões foram discutidas também, mas não se atendo à ação afirmativa para o ingresso no ensino superior e sim para a efetivação dos diversos direitos das comunidades indígenas (VALE, 2003).

As cinco demais dissertações foram desenvolvidas em programas de diversas áreas de conhecimento. O trabalho de Pinheiro (2009), na área de Estudos Étnicos e Africanos, analisou as percepções de professores e estudantes (negros, indígenas e brancos) cotistas e não cotistas, sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras, bem como sobre a adoção de cotas para a inclusão de minorias étnicas na Universidade Federal da Bahia. No estudo de Gomes (2008), na área de Políticas Sociais e Cidadania, se discutiu sobre as questões da igualdade e das políticas de cotas para estudantes de origem indígena, afrodescendentes e

oriundos de escolas públicas em universidades públicas. No estudo de Aguiar (2008) as políticas públicas para a educação superior indígena nas universidades públicas da Bahia foram discutidas, levantando expectativas e significados atribuídos à formação superior por indígenas, refletindo sobre a desvantagem histórica, econômica e social e a consequente miséria, exclusão e exploração a que estão submetidos, contemporaneamente, os povos indígenas do Brasil. O trabalho de Castro (2007) foi na área da Saúde Coletiva, analisando e identificando o processo de formação e atuação dos indígenas auxiliares de enfermagem. Em seu trabalho na área da Economia, Souza (2009) analisou a população indígena de Boa Vista – RR em uma perspectiva socioeconômica, investigando aspectos relacionados à marginalização, ao estado de pobreza e ao acesso ao mercado de trabalho, discutindo adicionalmente sobre políticas públicas que podem promover o equacionamento da situação encontrada naquela região.

Os dados anteriormente apresentados, com base nos estudos encontrados no banco de tese da Capes, nos levaram a observações interessantes e instigantes.

Para começar, os estudos foram concluídos majoritariamente entre os anos de 2007 e 2009. O ensino superior para os povos indígenas passou a ser praticado, ainda de forma incipiente, como política pública – ação afirmativa – a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Os anos 2000 iniciaram para os povos indígenas relembrando os 500 anos de presença, colonização e exploração não-indígena. Dois eventos de projeção internacional ocorridos no início desta década foram fundamentais para a influência das políticas públicas voltadas ao estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem o acesso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades, bem como a formação de profissionais indígenas (AMARAL, 2010).

O primeiro dos eventos foi a cerimônia oficial de comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil pelos portugueses, realizada no dia 22 de abril de 2000, em Porto Seguro – Bahia. O referido evento foi marcado pela violência e pelo desrespeito aos povos indígenas presentes na ocasião, fato divulgado pela imprensa brasileira e pela internacional, a qual explicitou a omissão e a ausência de políticas voltadas aos povos indígenas brasileiros. Em paralelo às comemorações oficiais foi realizada a *Marcha e a conferência dos povos e organizações indígenas do Brasil - Outros 500*, explicitando as dívidas históricas do Estado para com os índios brasileiros e renovando as lutas destes povos (AMARAL, 2010). Dentre as principais exigências propostas no documento final da conferência destacamos dois itens (10 e 17) que fazem referência explícita ao acesso às universidades públicas e à formação de

profissionais indígenas, evidenciando a preocupação e o interesse das organizações indígenas por esta temática.

O segundo evento refere-se à *III Conferência mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*, realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, que constituiu um marco importante para a redefinição da agenda das relações raciais no mundo, estabelecendo novas orientações e compromissos internacionais em torno das políticas públicas afirmativas, fundamentalmente para afrodescendentes e indígenas (AMARAL, 2010).

A segunda observação se refere ao foco de estudo (formação específica para indígenas, formação diversa), o que vem em consonância às duas principais demandas pelo ensino superior identificadas no seminário *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, em 2004. Estas demandas diferentes, mas historicamente entrelaçadas, têm sido percebidas de modo separado e, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior, sendo: 1) formação superior para professores indígenas em cursos específicos, e; 2) capacitação para gerenciar as terras demarcadas dado o novo patamar de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. O primeiro relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas³. O segundo passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou após a Constituição de 1988 (LIMA; HOFFMANN, 2004).

Nos trabalhos encontrados no banco de teses da Capes destacaram-se as seguintes regiões do país: Centro Oeste – Mato Grosso (três) e Mato Grosso do Sul (um), Sul – Paraná (três) e Santa Catarina (um), Nordeste – Bahia (dois) e Norte – Roraima (um). Tais dados nos levaram à terceira observação: os estados do Mato Grosso⁴ e do Paraná⁵ são os de maior

³ Em 22 de dezembro de 2010 a Assembleia Legislativa da Bahia aprovou a Lei nº 18.629/2010, inédita no País, que institui a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público estadual. A proposta, encaminhada pelo Governo da Bahia, foi construída coletivamente pela Secretaria da Educação (SEC) e os movimentos indígenas (Governo do Estado da Bahia, 2010).

⁴ A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com apoio da Seduc e da Funai, realizou em 30 de março de 2001 o primeiro Vestibular Indígena, oferecendo as três primeiras Licenciaturas Específicas e Diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas do país, através do Projeto 3º Grau Indígena. Foram

quantidade de estudos empíricos em suas universidades. Inferimos que tal fato se deve principalmente por serem estes estados pioneiros na adoção de ações afirmativas voltadas para a inclusão de indígenas no ensino superior, tornando-se o *locus* para os primeiros estudos empíricos.

No levantamento das ações afirmativas voltadas para os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas (IESP) realizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, em 2009, foi observado que existe uma carência de informações que permitam uma análise mais aprofundada do cenário das iniciativas de ação afirmativa voltadas à formação de indígenas em nível superior. São necessárias pesquisas que possibilitem um conhecimento mais profundo sobre os processos de elaboração, implantação e desenvolvimento das ações afirmativas voltadas aos indígenas no ensino superior, cruzando-as com os dados referentes a esta população, levantando e analisando as reais dificuldades e a extensão dessas iniciativas (CAJUEIRO, 2009).

Ao pesquisar a literatura que trata da temática das ações afirmativas para o acesso ao ensino superior no Brasil, Amaral (2010) se deparou com um significativo número de produções e estudos relacionados ao ingresso de estudantes negros por meio das cotas, acompanhado por um polêmico debate nacional sobre esta temática pela mídia televisiva e impressa. Contudo, as produções acadêmicas e até mesmo os debates nacionais sobre as ações afirmativas de ensino superior para indígenas no Brasil apresentam-se ainda em número reduzido. Feres Jr. (2008), com base na análise das opiniões contrárias às políticas afirmativas veiculadas pela mídia brasileira publicadas em obra intitulada *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo* de autoria de Fry et al. (2007), chegou à mesma constatação de Amaral, ou seja, a de que a maioria dos estudos e dos debates estão centralizados na questão racial, com foco nas ações afirmativas voltadas para negros, apesar de haver diversos programas para indígenas e alunos oriundos de escolas públicas.

Amaral (2010) observou, também, em seu levantamento anteriormente mencionado, que existe uma carência de informações sobre indígenas no ensino superior e profissional. O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) não tem informações sobre os indígenas que

570 candidatos inscritos, de diversas etnias, de 14 estados brasileiros (JANUÁRIO, 2002; CAJUEIRO, 2009; AMARAL, 2010).

⁵ Em 2001 surgiu no Estado do Paraná a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado, a partir da publicação da Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, a qual determina a disponibilização de três vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses, a serem disputadas entre os índios integrantes das comunidades indígenas daquele estado (CAJUEIRO, 2009; AMARAL, 2010).

cursam o ensino médio e o ensino superior. As informações disponíveis estão restritas ao ensino fundamental, inclusive porque a concepção da educação indígena ou o acesso dos indígenas a ela vinculava-se particularmente ao ensino fundamental. Além da falta de disponibilidade de informações a respeito das questões do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior, não existem reflexões ou estudos sobre as primeiras experiências na década de 1980/90, nem sobre as iniciativas individuais desenvolvidas nas mais diferentes regiões do país, nem tampouco sobre as experiências de grupo realizadas nos anos de 1990, a exemplo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade de Tocantins (UNITINS). No caso da UFRR, nenhum dos alunos concluiu os estudos, enquanto na Unitins menos de 20% dos alunos o fizeram, sendo que quase nada se sabe sobre essas experiências.

O número restrito de informações sistematizadas e publicadas em artigos, eventos científicos ou *sites* institucionais, tratando sobre a seleção, o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas ou privadas, limitam as possibilidades de leitura e o debate conceitual acerca da especificidade deste fenômeno (AMARAL, 2010).

O caminho seguido por muitos estudiosos da temática tem sido lançar mão de poucos dados e estudos disponíveis sobre as experiências no contexto nacional, e também de estudos e informações sobre as experiências com ações afirmativas em outros países (AMARAL, 2010; FERES JR., 2008; MOEHLECKE, 2004). Contudo, neste segundo caso, deve-se atentar para que as experiências sirvam apenas como um indicativo. As especificidades de cada país (questões históricas, culturais, sociais, econômicas etc.) devem ser consideradas, até mesmo as experiências de países que possuem semelhanças históricas e culturais com o nosso, como é o caso dos EUA (FERES JR., 2008).

No estudo *Ação Afirmativa no Ensino Superior*, Moehlecke (2004) constatou que as experiências com a ação afirmativa no Brasil ainda são recentes, sendo difícil prever as consequências deste tipo de prática, como as cotas para o ingresso em IES. Feres Jr. (2008) contra-argumentando perante os contrários às ações afirmativas em nosso país, ressalta que as poucas avaliações de programas específicos feitas até então não revelaram nenhuma das consequências nefastas previstas pela oposição. Da mesma forma, os dados das políticas afirmativas de outros países também não permitem especulações pessimistas.

Alguns autores (AMARAL, 2010; BROSTOLIN; CRUZ, 2010; CORDEIRO, 2008; BELTRÃO, 2007; LIMA; HOFFMANN, 2004) defendem que as ações afirmativas voltadas para o ingresso em IESP por si só não garantem a formação profissional dos estudantes indígenas e sua inclusão. Gouveia (2004), do Movimento dos Estudantes Indígenas do

Amazonas, inclusive se posiciona contrário às AAs, pois “os preconceitos e a discriminação sofridos pelos alunos indígenas cotistas” é um fato, eles “são considerados menos capazes”, sendo rebaixados, o que influencia em sua formação.

Beltrão (2007) argumenta que as IES devem desenvolver políticas e práticas voltadas às demandas dos estudantes de etnia indígena, pois sua entrada no ensino superior não é garantia de formação e atuação profissional na área. A referida autora propõe, além de outras ações, desenvolver convênios e parcerias entre instituições de ensino, pesquisa, extensão e serviços visando apoiar o acesso e a permanência dos estudantes indígenas, bem como a integração dos formandos no mercado de trabalho, que insiste em tornar invisível este profissional.

Pesquisas como a de Brostolin e Cruz (2010) com estudantes indígenas de universidades do Estado do Mato Grosso do Sul demonstram que ter políticas voltadas para o acesso dos indígenas aos ambientes acadêmicos é muito pouco. A permanência é um grande problema, já que as dificuldades em manter-se nos cursos/IES são muitas: a) de ordem financeira: material didático (livros, xerox), alimentação, transporte, moradia; b) de ordem pessoal e acadêmica: exclusão digital, defasagem de conteúdos, de cumprimento de prazos e horários e de compreensão de textos científicos, o que exige um pensamento mais intelectualizado valorizado pela academia, diferente do estilo de aprendizagem perceptivo do sujeito indígena que aprende através de uma pedagogia indígena comunitária, na relação com a terra, seus pares e com a natureza e c) de ordem sócio-afetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores devido à timidez e reserva, um traço característico da personalidade do aluno indígena e, muitas vezes, a discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias.

Amaral (2010) identificou, em sua pesquisa com alunos indígenas das universidades estaduais do Paraná, um significativo índice de evasão destes estudantes nas IES estaduais, variando de 11,5% a 85,7%. As IES estaduais que apresentaram menor índice de evasão são as que institucionalizaram processos de acompanhamento dos estudantes indígenas. O referido autor constatou que a permanência é uma problemática, pois existe um vácuo invisível mas concreto, que se dá pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e seus grupos de origem. O sentimento de estrangeirismo – não pertencimento ao grupo dos não-indígenas e universitários – gera um sentimento de exclusão. O ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a

intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica, estereótipos e preconceitos.

Em sua pesquisa, Cordeiro (2004) constatou que a permanência também é uma problemática, pois existe um índice de abandono elevado entre os indígenas. Para esta autora, as diferenças etnorraciais não influenciam a capacidade cognitiva, e sim “as condições sociais, econômicas, psicológicas e afetivas a que são submetidos os negros e indígenas brasileiros, da infância à vida adulta, e agora nas universidades [...] influenciam e até determinam as dificuldades com as quais a maioria dessas populações se defronta” (Ibid., p. 93).

Os indígenas sempre foram estigmatizados, inclusive em função dos seus costumes tradicionais; por consequência disto, muitos esconderam e negaram (e ainda escondem e negam) suas identidades tribais, buscando amenizar as agruras do preconceito e da discriminação. Compreender as perspectivas deles, que cada vez mais estão nos meios urbanos à busca de conhecimento e garantia de direitos, é um desafio que percorre um “caminho novo e longo que precisa ser aprofundado e valorizado” (SANTOS BANIWA, 2006, p. 24).

Acreditamos, com base em Amaral (2010); Brostolin e Cruz (2010); Santos Baniwa (2006); Gouveia (2004); Lima e Hoffmann (2004), que a dinâmica das relações vivenciadas no contexto universitário, se marcadas por preconceitos e discriminação, podem influenciar negativamente na formação destes sujeitos e que estigmas histórica e socialmente construídos na relação indígenas – não-indígenas devem ser superados. Diante desta premissa, definimos o seguinte problema de pesquisa: Como a dinâmica de in(ex)clusão no ambiente acadêmico de estudantes indígenas inseridos na UFT reflete em sua formação superior e em sua perspectiva profissional?

A contribuição acadêmica deste estudo reside em ampliar o conhecimento, no campo teórico e empírico, sobre políticas públicas de ação afirmativa voltadas para a formação superior de estudantes indígenas. Espera-se, também, subsidiar os gestores das IESP que adotam ações afirmativas voltadas para os indígenas com informações para que possam repensar a eficácia deste processo, no sentido de desenvolver estratégias para a permanência e o exercício de atuação profissional condizente com a área de formação.

O objetivo principal é compreender a dinâmica de in(ex)clusão percebida pelos indígenas no ambiente acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e como isso reflete na formação superior desses alunos. Como objetivos específicos procurar-se-á: 1) identificar os elementos constitutivos da dinâmica de in(ex)clusão dos estudantes indígenas

no ambiente acadêmico; 2) compreender o significado atribuído pelos estudantes indígenas para cursar o ensino superior; 3) entender os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas durante sua formação acadêmica superior e as estratégias de superação (ou não); 4) identificar as expectativas de atuação profissional após a conclusão do curso e 5) analisar os fatores institucionais, formais e informais, facilitadores ou inibidores para a formação acadêmica superior dos estudantes indígenas.

O trabalho foi estruturado em capítulos, sendo que o primeiro traz a contextualização do tema pesquisado e os objetivos. O segundo capítulo aduz os referenciais utilizados com o intuito de possibilitar uma reflexão interdisciplinar e mais ampla sobre o fenômeno em estudo. No terceiro capítulo apresentamos o posicionamento epistêmico adotado, bem como o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. No quarto capítulo fazemos uma breve contextualização do Estado do Tocantins, onde a Universidade Federal do Tocantins está situada, e apresentamos as políticas institucionais da UFT, desenvolvidas para os estudantes indígenas. Já no quinto capítulo estão descritas e analisadas as metacategorias e subcategorias, extraídas dos relatos dos sujeitos de pesquisa, elementos da dinâmica de in(ex)clusão dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins. Por fim, no sexto capítulo, tecemos considerações sobre as inferências que pudemos fazer com base na pesquisa documental e de campo, bem como apresentamos as limitações do estudo e suas possíveis contribuições.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais aqui apresentados foram trazidos com o intuito de possibilitar uma reflexão interdisciplinar e mais ampla sobre o fenômeno em estudo. Buscamos autores que discutissem sobre políticas afirmativas, em um contexto geral e nacional, amplo e específico. Não nos ativemos somente aos autores a favor das políticas afirmativas ou de uma única vertente, buscamos referenciais críticos sobre a temática e suas diversas abordagens e aplicações em contextos distintos. Referenciais da área do Direito foram abordados, com o objetivo de visualizar o debate legal e constitucional sobre as ações afirmativas. Lançamos mão, também, de referenciais da área da Educação, para melhor compreender, principalmente, as especificidades, oportunidades e limitações encontradas pelos estudantes indígenas no contexto universitário. Os referenciais da área da Psicologia social proporcionaram um melhor entendimento da dinâmica de in(ex)clusão, tanto no ambiente universitário, foco deste estudo, quanto em outros ambientes sociais. Além do estigma, do preconceito e da discriminação, outros pontos críticos desta dinâmica foram destacados, como os sentimentos de dupla pertença e estrangeirismo e a questão da invisibilidade social.

2.1 Dilemas e Conquistas dos Povos Indígenas

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos⁶ em diferentes estágios de organização. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como guarani, xerente, xavaé, entre outras. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria⁷ que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a

⁶ Há um equívoco de que não existe diversidade em populações que parecem homogêneas (como é o caso dos povos indígenas), pois a homogeneidade de uma população não pode ser compreendida somente por características étnicas ou raciais, é importante se olhar para outros aspectos da diversidade, como sua cultura, seu modo de organização, sua origem geográfica, dentre outras (MOR BARK; CHO, 2008).

⁷ Entendem-se por cosmologia particular própria as cosmovisões indígenas que diferem entre cada povo-etnia, mas comungam de uma mesma perspectiva paradigmática sob a égide de um paradigma de conjunção, onde o sagrado, o humano e a natureza encontram-se completamente integrados – o que caracteriza a dimensão mitossimbólica. Esta perspectiva é contrária à visão científica ocidental baseada na dimensão lógico-epistêmica (BERNI, 2010; ALLWOOD; BERRY, 2006).

principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas⁸, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual (ISA, 2011; FUNAI, 2011; BERNI, 2010; SANTOS BANIWA, 2006).

A população indígena no Brasil foi estimada em 896,9 mil, em 2012. São 305 etnias, que falam 274 línguas indígenas. A maior parte dessa população (58%) distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 670 terras indígenas, de norte a sul do território nacional. Concentram-se principalmente nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, na área da Amazônia Legal (ISA, 2011; FUNAI, 2011).

As questões enfrentadas atualmente pelos povos indígenas brasileiros apresentam raízes históricas marcadas pela dominação sociocultural dos não índios, sendo o principal desafio das sociedades indígenas manter um contato com a sociedade nacional sem perder a integridade cultural e étnica. Esse desafio deve ser tratado também como premissa na atenção às necessidades das comunidades indígenas, no sentido de embasar as práticas e as concepções de trabalho com elas (CRP/SP, 2010).

A relação histórica com esses povos é marcada por violência, expropriação e dominação. A transformação dessa relação somente deu seus primeiros passos, o Estado brasileiro reconhece o direito dos povos indígenas de serem diferentes, mas ainda não conseguiu dar conta dessas diferenças. Houve uma mudança de percepção da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas, entretanto ainda não houve uma mudança de postura. “Ainda falamos por eles, porque acreditamos que não são capazes de falarem por si” (CALDEIRA, 2010, p.114).

A história do Brasil traz capítulos frequentes de dominação de segmentos populacionais sem cidadania, como é o caso dos indígenas. Desde os tempos coloniais do Brasil, do Império à República – velha, nova e contemporânea, bem como durante a ditadura militar, processos sociais excludentes sempre foram presentes em nossa história (VERAS, 2010).

⁸ A diversidade cultural pode ser enfocada tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil. Mas está sempre relacionada ao contato entre realidades socioculturais diferentes e à necessidade de convívio entre elas, especialmente num país pluriétnico, como é o caso do Brasil. É necessário reconhecer e valorizar a identidade étnica específica de cada uma das sociedades indígenas em particular, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais. Isto significa o respeito pelos direitos coletivos especiais de cada uma delas e a busca do convívio pacífico, por meio de um intercâmbio cultural, com as diferentes etnias (FUNAI, 2011).

Os índios brasileiros sempre estiveram à margem da sociedade nacional, alheios e fora da sociedade capitalista, vivendo em um mundo que não foi pensado por eles ou para eles. Neste mundo, a inclusão do indígena e as histórias de contato com os não índios sempre foi polêmica e geradora de muitos conflitos, de confronto, adesão e de negação a um modelo de organização social e econômica imposto a eles (AMARAL, 2010; MACHADO, 2007).

Reflexões acerca do processo de marginalização e exclusão social dos indígenas desde o descobrimento do Brasil até os dias atuais foram realizadas por Moreira (2001). Para a autora, a subalternidade social gera uma espécie de “invisibilidade” e esta, por sua vez, ajuda a reproduzir a subalternidade e a “invisibilidade” social. Trata-se de um círculo vicioso que precisa ser, de algum modo, superado. A presença indígena foi totalmente ignorada. A trajetória de integração social foi fundamentalmente um processo de marginalização social, de exploração irregular e ilegal do trabalhador indígena. Muitos deixaram suas aldeias e passaram a fazer parte da população pobre de origem nacional. A problemática da integração social dos indígenas assenta-se em uma visão limitada do ser *índio*, que gera sua exclusão social e formas de discriminação.

Essa visão limitada do ser *índio* está centrada na ideia estereotipada de que os indígenas são pessoas preguiçosas, improdutivas e que impedem o desenvolvimento. Outras caricaturas dos índios são as de serem protetores das florestas e rios, possíveis salvadores do planeta ou peças de museu (SANTOS BANIWA, 2006; FUNAI, 2011).

As relações históricas de dominação sociocultural produziram no imaginário social brasileiro representações distorcidas e preconceituosas sobre os povos indígenas, que têm servido para perpetuar relações marcadas por negligência e desrespeito. Nos relatos das lideranças indígenas de diversas etnias que participaram dos encontros interdisciplinares sobre psicologia e povos indígenas, durante o período de março de 2007 a novembro de 2009, a questão do preconceito, da discriminação e do estigma que sofrem foi recorrente (CRP/SP, 2010).

Em pesquisa realizada por Martignoni (2008) sobre *Contato, sentimentos intergrupais e dívidas históricas: o caso dos indígenas em Goiás*, com o objetivo de investigar como o contato intergrupais e os sentimentos de responsabilidade e culpa coletiva influenciam o desejo de reparação da dívida histórica que os não-indígenas têm com os povos indígenas no contexto brasileiro, constatou-se que se os índios se tornam figuras invisíveis, ninguém pode se responsabilizar ou se sentir culpado pela situação precária na qual vivem.

Para Martignoni (2008, p. 125-126) “a invisibilidade do índio na sociedade brasileira pode tratar-se, na verdade, de forma muito mais perversa de discriminação, pois elimina

qualquer chance de reconhecimento de danos e possíveis ações para melhorar as condições de vida dessa população”. Neste contexto, o apoio às ações de reparação é fator importante para os países que pretendem o desenvolvimento econômico com a diminuição da desigualdade social.

Os povos indígenas são denominados por vários autores como *os excluídos* (AMARAL, 2010; MOREIRA, 2001; OLIVEIRA, 1997). Entende-se por exclusão social a exclusão do acesso a diversos direitos, como à educação escolar, à posse da terra, à saúde, ao trabalho e à renda, entre outros. Os grupos excluídos teriam como características comuns a invisibilidade, a pobreza, o estigma, a dominação e o baixo índice de escolaridade – por isso a importância da educação nas iniciativas de inclusão social (AMARAL, 2010; BUVINIC et al., 2004).

Cabe salientar que os processos de exclusão que afetam os diversos grupos sociais excluídos, tradicionalmente chamados de minorias, não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes (OLIVEIRA, 1997).

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva e indissociável dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema a ser combatida como algo que perturba a ordem social; ao contrário, a exclusão é produto do funcionamento do sistema. A dinâmica exclusão/inclusão demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema (SAWAIA, 2010).

Oliveira (1997, p. 51-52) aponta dois traços inter-relacionados que seriam específicos da exclusão, além da não inserção no mundo formal do trabalho. O primeiro é que os excluídos, por seu crescimento numérico e por não possuírem as habilidades requeridas para serem absorvidos pelos processos produtivos de um mundo globalizado, teriam se tornado “desnecessários economicamente”. O segundo traço, aquele que mais imprime força e sentido à própria ideia de *exclusão*, na visão do referido autor, tem a ver com o fato de que sobre eles se abate um estigma, cuja consequência mais dramática seria a sua expulsão da própria “órbita da humanidade”. Isso ocorre na medida em que os excluídos, levando muitas vezes uma vida considerada subumana em relação aos padrões normais de sociabilidade, “passam a ser percebidos como indivíduos socialmente ameaçantes e, por isso mesmo, passíveis de serem eliminados”.

A naturalização⁹ do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como ao do próprio excluído. Este caráter natural do fenômeno vem contribuir com o denominado ciclo de exclusão, no sentido de reforçá-lo e reproduzi-lo. O estigma, que é definido como aquilo que marca, denota claramente o processo de qualificação e desqualificação do indivíduo na lógica da exclusão. A cultura da tutela e do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro (e nas questões indígenas), nada mais é que a ratificação da exclusão e da subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas (como os indígenas). O combate à exclusão deve prever níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania, possibilitando a autonomia de vida dos cidadãos. Neste sentido, romper a relação entre subordinação, discriminação e subalternidade, brutais em nosso país, é um entre os muitos desafios (WANDERLEY, 2010).

Na concepção de Buvinic et al. (2004), a noção de exclusão social tem relação direta com a questão da pobreza e da desigualdade, mas não se refere apenas à distribuição de renda e ativos (como as análises de pobreza¹⁰). Deve-se levar em conta, também, questões relacionadas à privação social e à ausência de voz e de poder na sociedade, que afetam grupos etnicamente excluídos, como é caso dos indígenas.

Buvinic et al. (2004, p. 7-9) apontam sete categorias gerais que servem como indicadores de mensuração da exclusão e da inclusão social: 1) medidas de pobreza [...] e desigualdade; 2) acesso a serviços sociais de qualidade (incluindo saúde, educação e habitação) e recursos produtivos (terra, capital e tecnologia); 3) acesso à infraestrutura física, como água, saneamento e transporte; 4) acesso a mercados de trabalho e participação neles; 5) indicadores de participação social e de capital social; 6) indicadores de justiça e de participação política e 7) indicadores de violência (inclusive homicídios) e números de vítimas.

⁹ Naturalizar quer dizer tratar algo como normal, como dado e como parte do dia a dia. Nossas desigualdades permanecem como tal porque são, para todos os efeitos, naturalizadas, tornadas normais e não problemáticas (SPINK; SPINK, 2005 p. 8).

¹⁰ De acordo com os Indicadores Mundiais do Desenvolvimento do ano de 2002, a grande maioria da população indígena pertence aos estratos mais pobres, representando entre 20 e 25% da população que subsiste abaixo da linha de pobreza. Apesar das grandes migrações para zonas urbanas, estima-se que entre 60 e 70% dos indígenas vivem em zonas rurais, o que representa entre 45 e 50% da população rural pobre. Os níveis de pobreza persistiram durante a última década, embora a população indígena seja menos vulnerável às crises, provavelmente devido ao fato de que, para muitos povos indígenas, suas economias são primordialmente de reciprocidade e autoconsumo e pouco monetarizadas (BID, 2006).

Na atualidade, os povos indígenas brasileiros têm demonstrado uma capacidade cada vez maior de estabelecer relações dialógicas com a sociedade nacional e de conquistar seus direitos. A Constituição de 1988 representou um marco na definição das relações entre o poder público e as sociedades indígenas. Com a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, passando de transitórios e incapazes a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária (AMARAL, 2010; BROSTOLIN, CRUZ, 2010; ALMEIDA, 2008; CORDEIRO, 2008; BELTRÃO, 2007; SANTOS BANIWA, 2006; LIMA, HOFFMANN, 2004; JANUÁRIO, 2002).

Há consenso entre os autores (AMARAL, 2010; CRP/SP, 2010; BELTRÃO 2007; BROSTOLIN; CRUZ 2010; MACHADO, 2007; SANTOS BANIWA, 2006; LIMA; HOFFMANN 2004; MOREIRA 2001) de que a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 foi um marco na ruptura com todo o passado de uma relação colonialista e integracionista que o Estado nacional mantinha com os povos indígenas. Nos capítulos 231-232 há conquistas com relação ao reconhecimento dos territórios indígenas, à diversidade cultural, ao reconhecimento do direito de participação dos povos indígenas na formulação das políticas públicas que lhes dizem respeito e ao reconhecimento das suas formas próprias de reprodução física e cultural (BRASIL, 1988).

Entretanto, não há consenso quanto ao efetivo protagonismo dos povos indígenas. Roberto Antônio Liebgott (2011), vice-presidente do Conselho Indigenista Missionário, comentou em entrevista que tal protagonismo não ocorre, principalmente, por questões estruturais dos órgãos indígenas e indigenistas. Mércio Pereira Gomes (2011), Doutor em Antropologia e ex-presidente da Funai (no governo Lula), também mencionou que tal protagonismo não ocorre efetivamente, pela dependência do Estado em relação à proteção dos povos indígenas e pela elaboração limitada de políticas públicas que efetivem a autonomia dos índios, junto com sua participação na vida nacional. Cabe destacar que muitas ações nas áreas de saúde, meio ambiente, agricultura e educação foram realizadas, entretanto, de maneira pulverizada e desarticulada entre si, sem convergir para a questão central, que é a falta de uma política com efetiva participação indígena (LIEBGOTT, 2011).

No final de 2009, a equipe do governo Lula decidiu reestruturar o órgão indigenista, através do Decreto nº 7056. A referida reestruturação não agradou a muitos dos povos indígenas, por apresentar mudanças na estrutura do órgão sem que eles fossem consultados, desrespeitando a Convenção nº 169, da OIT, ratificada e homologada pelo governo brasileiro. Na expectativa de solucionar este problema, os povos indígenas apresentaram a proposta de

criação do Conselho Nacional de Política Indigenista. Ao invés disso, o Governo Federal constituiu a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), em 2007. Não tendo o *status* de Conselho, a CNPI não tem poder de deliberação. Os seus membros apresentam as demandas (temas e questões) que afetam os povos indígenas e que devem ser debatidas, estudadas e refletidas para posterior encaminhamento no âmbito do governo e da política indigenista. Só em 2008, após muita pressão dos movimentos indígena e indigenista, o Governo Federal apresentou o Projeto de Lei nº 3571 (ainda em tramitação) que prevê a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista (LIEBGOTT, 2011).

Quanto à questão da visibilidade, diversos autores (GOMES, 2011; LIEBGOTT, 2011; MALDOS, 2010; SANTOS BANIWA, 2006) acreditam que os povos indígenas, nos últimos anos, se fizeram mais presentes nos espaços públicos, tendo mais visibilidade, reivindicando e exigindo que as autoridades cumprissem com suas responsabilidades. “Existem várias mobilizações indígenas coletivas hoje [...] os representantes vão aos ministérios, onde discutem as temáticas que lhes dizem respeito: saúde, educação, cultura, demarcação de terras, a relação com o Estado e assim por diante” (MALDOS, 2010, p. 274).

O antropólogo e escritor indígena Gersem Luciano dos Santos Baniwa (2006) apresenta na obra *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* um retrato positivo dos povos indígenas no cenário contemporâneo. Os índios conseguiram recuperar a autoestima, reconhecendo de forma individual e coletiva a sua identidade étnica e a de seu povo, se reconhecendo, também, como um cidadão brasileiro. Estão cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida nacional – cultura, agenda de governo, mídia nos seus diversos segmentos, pesquisa, vida universitária, esportes, política parlamentar e partidária. Mostram-se mais visíveis na vida nacional, ocupando espaços de autonomia e de liberdade, sendo protagonistas na decisão do como viver nesse mundo atual, com todas as suas vantagens e desvantagens. Porém, os desafios persistem. No caso do universo acadêmico-universitário, os estudantes indígenas têm que enfrentar nos ambientes acadêmicos a superação de preconceitos e estereótipos, livrando-se dos clichês que os reportam mais às imagens construídas pelos colonizadores do que ao seu modo atual de ser.

2.2 Ação Afirmativa: Cenário Global – Contexto Nacional

Ligadas a sociedades democráticas pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades como seus principais valores, as Políticas de Ação Afirmativa (PAAs) propõem

uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu (BRAGA, 2008; PIOVESAN, 2005; MOEHLECKE, 2004).

O pressuposto das práticas de ação afirmativa se assenta na concepção de que, tendo em vista as desigualdades existentes na sociedade, a única forma que se tem de conceder igualdade a quem é minoria ou a grupos vulneráveis é justamente distingui-los, regulando a vida em sociedade de tal forma que se possa permitir que todos tenham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos. A promoção de direitos, especialmente os diferenciados, implica na compreensão das diversas formas de inclusão social sob a perspectiva dos Direitos Humanos (BELTRÃO, 2007; PIOVESAN, 2005).

As políticas públicas devem ser justificadas perante a sociedade na qual elas são aplicadas. Essa justificação se dá em vários foros: debate público, acadêmico, legislativo e jurídico. Três argumentos básicos de justificação das políticas de ação afirmativa (PAAs) têm sido historicamente utilizados, seja no Brasil ou em outros países onde essas políticas já estão em funcionamento há mais tempo, sendo: reparação, justiça distributiva e diversidade. Nem sempre os três argumentos estão presentes em um determinado momento histórico, nem sempre são equipotentes em cada discurso de justificação, mas onde quer que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelo menos um desses argumentos foi usado em sua justificação pública (FERES JR., 2008; FERES JR., 2007).

O argumento da reparação é de grande apelo moral e justifica medidas compensatórias tanto para afrodescendentes como para indígenas e seus descendentes. O argumento da justiça distributiva enfoca explicitamente a desigualdade do presente e não o acúmulo de injustiças passadas: a mera constatação da desigualdade presente é suficiente para se justificar ações corretivas. O argumento da diversidade é justificado para contribuir com a qualidade da experiência universitária. Ressalta-se que raça e etnia não devem ser os únicos critérios usados para se produzir diversidade; há que se considerar outros, como origem social e geográfica, aptidões etc. De forma sucinta, a reparação olha mormente para o passado e a justiça distributiva focaliza a desigualdade presente, enquanto que a diversidade tem um registro temporal incerto, às vezes sugerindo a produção de um tempo futuro quando as diferenças possam se expressar em todas as instâncias da sociedade (FERES JR., 2007).

A Índia é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela constituição de 1947, com o país já independente.

Mas é a experiência estadunidense, e não a indiana, a mais significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil, por algumas razões, como: 1) de maneira mais geral, tem-se as

similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes; 2) a influência mundial da cultura norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano; 3) no bojo da influência da cultura norte-americana aparece com visibilidade a cultura negra daquele país, que, por seu turno, acumula um passado rico de lutas contra a discriminação racial, tornando-se um referencial para o movimento negro brasileiro e 4) a dominância do *American way* de lidar com a questão racial em organismos internacionais e fundações de fomento e a dependência do Brasil em relação a essas instituições, o que também contribui para a recepção da ação afirmativa do modelo americano no Brasil (FERES JR., 2007).

O termo “ação afirmativa” foi cunhado nos Estados Unidos, na década de 1960, num contexto de reivindicações políticas que buscavam o fim das leis segregacionistas e a ampliação da igualdade de direitos e oportunidades, com a *Declaração dos Direitos Civis* de 1964. Dois argumentos dominavam sua justificação: a reparação e a justiça social. Já a partir da década de 1970, essa forma de compromisso político seria também adotada por outras nações, como Austrália, Canadá, África do Sul e diversos países da Europa Ocidental. Assim, as ações afirmativas (ou ação positiva, como foi chamada na Europa, em 1976), passam a ganhar novos contornos e produzir novos sentidos de acordo com o contexto – histórico, cultural e econômico – específico de cada país (FERES JR., 2008; FERES JR., 2007; BRAGA, 2008; MOR BARK, 2005; GOMES, 2003; MOEHLECKE, 2002; BERNARDINO, 2002).

O Canadá se destaca como a primeira nação a desenvolver políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade. A política oficial do governo canadense de respeito e valorização da diversidade foi consolidada e materializada na Lei sobre o Multiculturalismo Canadense, criada em 1985 e sancionada em 1988, na qual são expressos os direitos e as liberdades das minorias residentes no Canadá, bem como a garantia da plena igualdade aos demais cidadãos canadenses. Por meio desta lei, políticas públicas são desenvolvidas com vistas a reconhecer a diversidade da população canadense no que concerne à raça, etnia e religião e a repelir toda forma de discriminação (PAULA; THEODORO, 2008).

No contexto brasileiro, o debate sobre as PAAs é relativamente novo, sendo elas compreendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação racial, do gênero, da deficiência física e da origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação de fundo cultural e estrutural enraizada na sociedade. O

objetivo é a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego¹¹ (GOMES, 2003).

Para tanto, concedem-se vantagens para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade, a fim de que, num futuro, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade (PIOVESAN, 2005; GOMES, 2003; BERNARDINO, 2002).

Para a definição dos grupos beneficiados, as políticas de inclusão estabelecem critérios exclusivamente etnorraciais ou sociais, ou ambos. Naqueles que estabelecem grupos raciais, têm-se como público-alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos e/ou populações etnorraciais socialmente discriminadas, em que estariam incluídas as populações indígenas. Há, também, projetos específicos para a população denominada carente ou para os alunos oriundos da escola pública (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, as políticas de ação afirmativa são, portanto, concebidas como instrumento de racialização – positiva – das relações sociais. Neste sentido, a diferença não é utilizada para a aniquilação dos direitos, mas ao revés, para sua promoção (PIOVESAN, 2005; BERNARDINO, 2002), pois somente com a valorização da diferença é possível reduzir a desigualdade (BRASIL, 2006). As ações afirmativas se apresentam, portanto, como uma forma de combate ao preconceito e ao racismo, sendo uma medida para romper com o legado de exclusão etnorracial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas também a própria democracia e a cidadania (AMARAL, 20010; BRAGA, 2008; PIOVESAN, 2005; MUNANGA, 1996).

A política educacional brasileira tem se pautado no pressuposto de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária. As ações afirmativas na área educacional com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, incluindo neste mote afrodescendentes e indígenas, encontram respaldo nesta iniciativa. Apoiadas em diferentes justificações, como reparação histórica, incentivo à diversidade ou, ainda, promoção de justiça social e de equidade educacional, foram promulgadas, a partir do ano de 2000, as primeiras leis sobre

¹¹ A discussão sobre ações afirmativas, no contexto global, voltadas para inclusão no mercado de trabalho pode ser vista em *Discrimination, Equality, and Fairness in Employment – Social Policies and Affirmative/ Positive Action Programs*. Na obra se encontra um levantamento das ações adotadas por diversos países e o público-alvo destas (MOR BARK, 2005).

reserva de vagas em universidades públicas no Brasil (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; CAJUEIRO, 2009; BRASIL, 2004).

O debate sobre as questões das cotas para ingresso nas universidades públicas brasileiras iniciou-se no meio da década de 1990 e foi progressivamente sendo ampliado. Na época, mais precisamente em 1995, a senadora Benedita da Silva apresentou o Projeto de Lei nº 14, que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etnoraciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior. A justificativa era a de que a garantia da cota mínima não resolveria o problema estrutural, mas criaria um precedente para minimizar a injustiça e a exclusão social (BRAGA, 2008; BRANDÃO, 2005; BERNARDINO, 2002; BRASIL, 1995).

Em 1999, foi encaminhado o Projeto de Lei nº 73/99, de autoria da então deputada federal Nice Lobão, que trata da legislação de cotas nas universidades públicas federais no país (BRASIL, 1999), com substitutivo em 2005, pelo Projeto de Lei nº 3.627/2004 do então deputado federal Carlos Abicalil. A referida proposta destina metade das vagas das universidades públicas federais e das instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas, 25% serão reservadas para alunos negros, pardos e indígenas, seguindo as proporções na população do estado onde é localizada a instituição de ensino, a partir do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e as outras 25% serão reservadas para alunos de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo. O referido projeto de lei trata, também, da adoção de medidas especiais com o objetivo de assessorar e possibilitar a permanência dos estudantes egressos de escola pública, negros, pardos e indígenas, até a conclusão dos seus cursos. Essas medidas especiais devem promover, também, o acesso ao mercado de trabalho desses estudantes (BRASIL, 2004).

Os programas de ação afirmativa, que começaram a vigorar em IESP estaduais por intermédio de leis estaduais e em IESP federais por intermédio de ações voluntárias, surgiram articulados com movimentos sociais, a partir da abertura política do Brasil e a consequente redemocratização do país, em 1984, que exigiam maior igualdade e mecanismos mais equitativos para o acesso a bens e serviços. O Brasil é signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas e, em 1967, o Estado brasileiro se comprometeu a aplicar as ações afirmativas como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos do processo de desenvolvimento social (AMARAL, 2010; BRAGA, 2008; MOEHLECKE, 2004).

O número de universidades com programas de ação afirmativa no Brasil tem crescido tanto, que qualquer levantamento dessas políticas está fadado rapidamente à obsolescência. Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) e coordenada por Feres Jr. (2008) identificou 57 instituições públicas de educação superior (IPES), de um total de 90, que têm algum tipo de programa de ação afirmativa. Se adicionarmos a essa informação o fato de que as primeiras políticas dessa natureza para a admissão de candidatos no ensino superior foram criadas em 2002, pode-se constatar um crescimento realmente vertiginoso desse tipo de iniciativa, como se pode verificar no Quadro 1.

As IPES estaduais foram pioneiras na implantação de programas de ação afirmativa no país. Já em 2002, sete destes programas foram criados. No ano seguinte, outros cinco surgiram, todos em IPES estaduais. Foi só em 2004 que duas universidades federais aderiram a essa tendência. Desde então, vários programas foram criados, tanto nas federais quanto nas estaduais. Apesar de as IPES estaduais terem adotado programas de ação afirmativa antes e em maior número, o crescimento desses programas nas federais também é expressivo (FERES JR., 2008).

Ano	Universidades públicas estaduais	Universidades públicas federais
2002	7	0
2003	5	0
2004	0	2
2005	7	6
2006	4	1
2007	2	10
2008	2	8
2009	2	1
Total	29	28

Quadro 1: Cenário da adoção de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior.

Fonte: GEMAA/FERES JR. (2008, p. 44)

Como mencionado no início deste trabalho, Feres Jr. (2008) esclarece que, apesar de muitos jornalistas e publicistas, inclusive acadêmicos, que participam do debate sobre ação afirmativa, empregarem o termo “cotas” para se referir a todas as políticas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior, essa generalização não é correta, pois nem todos os programas de ação afirmativa hoje em funcionamento no Brasil seguem o formato das cotas. Alguns programas aplicam o acréscimo de pontos à avaliação dos candidatos pertencentes aos grupos beneficiados, outros foram criados por meio do aumento do número de vagas nos cursos, as quais foram reservadas aos beneficiários da ação afirmativa e outros

apresentam uma combinação destes critérios, como se pode conferir no Quadro 2. Faz-se oportuno mencionar que, mesmo com este esclarecimento de Feres Jr., estamos adotando esta generalização, pelos argumentos postos, também, no início deste trabalho.

Tipos de programas	Nº de universidades
Cotas	24
Acréscimo de pontos	7
Acréscimo de vagas	7
Acréscimo de pontos e cotas	1
Acréscimo de pontos, vagas e cotas	1
Acréscimo de vagas e cotas	17
Total	57

Quadro 2: Tipos de ações afirmativas adotadas para o ingresso no ensino superior

Fonte: GEMAA/FERES JR. (2008, p. 44)

Como se pode observar nos Quadros 3 e 4, uma característica importante da ação afirmativa no Brasil é a sua variedade em termos de tipos e números de critérios adotados. Alguns programas têm por objetivo a promoção de somente um grupo de pessoas desfavorecidas, outros beneficiam dois, três, quatro ou até cinco categorias diferentes. E as categorias são também de natureza heterogênea: etnia, raça, cor da pele, origem regional, renda e educação pública (FERES JR., 2008).

Universidades que adotam um critério	
Escola pública	10
Indígenas	7
Nativo do estado	3
Deficiência física	2
Universidades que adotam dois critérios	
Negro / Escola pública	5
Nativo do estado / Escola pública	2
Negro / Indígena	3
Indígena / Deficiência física	1
Escola pública / Professor de escola pública	1
Universidades que adotam três critérios	
Negro / Indígena / Interior do estado	1
Negro / Indígena / Escola pública	7
Universidades que adotam quatro critérios	
Negro / Indígena / Escola pública / Quilombola	3
Negro / Indígena / Escola pública / Deficiência física	6
Negro / Mulheres / Nativo do estado / Escola pública	1
Universidades que adotam cinco critérios	
Negro / Indígena / Escola pública / Deficiência física / Reforma agrária	2
Negro / Indígena / Quilombola / Escola pública / Deficiência física	2
Negro / Indígena / Escola pública / Deficiência física / Filho de policial, bombeiro etc. morto ou incapacitado em serviço	2

Quadro 3: Descrição dos critérios adotados para o ingresso nas IESP, e o número de universidades que os adotam.

Fonte: GEMAA/FERES JR. (2008, p. 47)

Pode-se observar, com base neste levantamento, que o número de programas para candidatos da escola pública é bem mais alto do que o número de programas que utiliza categorias raciais, os quais são seguidos pelo número de programas para indígenas.

Grupo Beneficiário	Nº de universidades
Alunos egressos da escola pública	40
Negros	31
Indígenas	31
Deficientes	14
Nativos do estado	6
Quilombolas	5
Filhos de policiais etc.	2
Mulheres	1
Reforma agrária	1
Professores da rede pública	1

Quadro 4: Relação dos grupos beneficiários das ações afirmativas e o número de universidade que os contemplam.

Fonte: GEMAA/FERES JR. (2008, p. 48)

Apesar de haver diversos programas para candidatos de escolas públicas e muitos programas para minorias indígenas, a maioria dos textos sobre ação afirmativa que aparecem na mídia concentra-se somente nos programas para negros, como ressalta Feres Jr. (2008). A nosso ver, este cenário se justifica por algumas razões: 1) pelo fato de que a discussão sobre as PAAs no Brasil ter sido iniciada pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento Negro, como já mencionado neste trabalho; 2) como as primeiras práticas de ação afirmativa voltadas para o ingresso em IESP contemplavam os afrodescendentes, este passou a ser um dos primeiros campos para estudos e debates sobre a temática e 3) pela tardia discussão e implementação de PAAs voltadas para os povos indígenas, fato corroborado pela invisibilidade atribuída a eles.

Em 29 de agosto de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Destacamos aqui, alguns pontos da lei:

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Assim, a Lei nº 12.711 será implementada de forma gradual no decorrer de quatro anos, como se pode observar no quadro 5.

2013	12,5% do total de vagas reservadas
2014	25% do total de vagas reservadas
2015	37,5% do total de vagas reservadas
30 de agosto de 2016	prazo para que o cumprimento total da lei (50% de todas as vagas reservadas)

Quadro 5: Cronograma de cumprimento total da lei

Fonte: O autor, elaborado com base na Lei nº 12.711/2012

Como se pode inferir, o sistema de cotas brasileiro proposto para o ingresso em IESP estabelece um determinado percentual de vagas a ser ocupado por grupos definidos por critérios etnoraciais¹² (afrodescendentes e indígenas) e econômico-sociais (alunos oriundos da escola pública e de baixa renda). Entretanto, ainda mantém indefinida uma política estruturada para a garantia da permanência destes alunos no ensino superior.

¹² Raça e etnia, embora não possam ser considerados sinônimos, são conceitos associados. Raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, traço facial etc. Etnia compreende, também, os fatores sociocultural e histórico, como a nacionalidade, a afiliação tribal, a religião, a língua e as tradições (MUNANGA, 1996).

2.3 Educação Superior Indígena: Contexto, Desafios e Perspectivas

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro concede aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais e a questão da especificidade passa a ser gradativamente normatizada. Neste novo cenário, de invisíveis anteriormente a visíveis hoje, os indígenas buscam as IES para vencer o processo ininterrupto de pauperização que vêm sofrendo ao longo dos tempos, buscando alternativas de autonomia e sustentabilidade. Assim, a educação vem se tornando um elemento-chave na luta por melhores condições de vida (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; SANTOS BANIWA, 2006).

No Seminário *Bases para uma nova política indigenista*, em 1998/1999, algumas demandas dos povos indígenas quanto à educação foram identificadas. Uma delas foi estimulada pela necessidade de capacitar os povos indígenas para concorrerem a recursos de diversos mecanismos de fomento, para coadjuvarem projetos dos quais idealmente eram os destinatários e deveriam ser os protagonistas. Para tanto, deveriam proliferar (e proliferaram) os cursos de treinamento em métodos de montagem de projetos e em técnicas de gestão de organizações que se impuseram pela via dos formatos em que operam as agências internacionais e nacionais de fomento. Naquele momento (1998/1999), muitos indígenas defendiam que, além de receber treinamentos tópicos (as capacitações), teoricamente destinados a permitir que não saíssem de suas terras e que operassem organizações segundo os moldes das burocracias nacional e internacional, era necessário que se formassem nas universidades, que adquirissem os conhecimentos não-indígenas para se adaptarem às injunções colocadas pelos novos direitos constitucionais (LIMA; HOFFMANN, 2004).

Lima e Hoffmann (2004, p. 24) relatam, de forma crítica, que o debate sobre a presença indígena no ensino superior no Brasil, bem como na América Latina, foi atrasado, pois somente a partir dos anos 1990 é que tomaram forma “iniciativas para colocar em prática direitos estabelecidos em convênios internacionais e para a realização de diagnósticos que estampassem uma exclusão conhecida, mas até então não contabilizada em seus números escandalosos”.

De acordo com a estimativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apresentada por ocasião do *Seminário nacional sobre ensino superior indígena*, organizado e realizado pelo Museu Nacional/Laced, em 2005, já ultrapassa a ordem de 2.000 o número de estudantes indígenas que ingressaram no ensino superior no Brasil (SANTOS BANIWA, 2006).

No levantamento realizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento (2009) relativo às ações afirmativas voltadas para os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil foi observado que das 213 IESP pesquisadas, 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65%) e 15 federais (35%). Dentre estas 28 universidades estaduais, 24 delas (86%) têm hoje ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 15 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando essas ações (CAJUEIRO, 2009).

Em relação à distribuição regional das 43 instituições de educação superior citadas, verificou-se que sete pertencem à Região Nordeste (o que corresponde a 16% do total de IES públicas estaduais e federais da região); três à Região Norte (18%); dezessete à Região Sudeste (20%); quatro à Região Centro-Oeste (29%) e doze à Região Sul (34%).

A população indígena está dispersa por todo o território brasileiro, sendo que nas Regiões Norte e Centro-Oeste concentram-se o maior contingente populacional indígena, e na Região Sudeste está o menor contingente populacional indígena do país (FUNAI, 2011; SANTOS BANIWA, 2006).

A Região Norte, especificamente a Amazônica, apesar de ser a de maior número populacional de indígenas, é a que apresenta menor número de IESP que adotam ações afirmativas que visem a sua inclusão. Cajueiro (2009, p. 5) destaca que “não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior”.

As ações afirmativas voltadas para o ingresso de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior públicas federais da Região Norte podem ser visualizadas no Quadro 6.

De acordo com Moehlecke (2004), uma instituição pública tem o compromisso e a obrigação social de promover oportunidades educacionais viáveis a todos os estudantes em condições de frequentá-la, sendo que seus alunos deveriam refletir a composição étnica, racial e de gênero dos estudantes de ensino médio formados no Estado. Assim sendo, em estados como os da Região Norte, onde o número de indígenas é elevado, as IESP devem oportunizar a entrada deles na universidade, fomentando sua formação profissional.

REGIÃO NORTE			
UNIVERSIDADE	TIPO DE AÇÃO	DESCRIÇÃO	PROCESSO SELETIVO
Universidade Federal do Acre Ufac	Curso Específico	50 vagas para o curso de Licenciaturas Interculturais	Vestibular Específico
Universidade Federal do Amapá Unifap	Curso Específico	30 vagas para o curso de Licenciaturas Interculturais	Vestibular Específico
Universidade Federal do Amazonas Ufam	Curso Específico	120 vagas para o curso de Licenciaturas Interculturais	Vestibular Específico
Universidade Federal Rural da Amazônia Ufra	Reserva de Vagas	Reserva de vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas (25%), com 5% destinados à etnia indígena	Vestibular Geral
Universidade Federal do Pará UFPA	Reserva de Vagas	Duas vagas adicionais em cada curso para indígenas.	Vestibular Geral
Universidade Federal de Rondônia	Curso Específico	50 vagas para o curso de Licenciaturas em Educação Básica Intercultural	Vestibular Específico
Universidade Federal de Roraima UFRR	Reserva de Vagas	Reserva de vagas para Indígenas em cursos específicos	Vestibular Específico
Universidade Federal do Tocantins UFT	Reserva de Vagas	Das vagas oferecidas em cada curso, 5% são disponibilizadas à etnia indígena	Vestibular Geral

Quadro 6: Ações afirmativas voltadas para o ingresso de estudantes indígenas nas IESPF da Região Norte

Fonte: o autor, 2010.

Além desta questão da representatividade da população da unidade da federação no local de oferta de vagas da IESP, outro desafio está no fato de que as cotas para o acesso dos indígenas ao ensino superior não são suficientes sem mudanças nas estruturas universitárias, como posto:

Cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, que devem refletir sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto. Não se trata *stricto sensu* de um único e mesmo preconceito, nem de uma única e mesma forma de discriminação que também no meio universitário atinge os indígenas, os afro-descendentes e os estudantes classificados como “pobres” rurais e urbanos, negros ou não. Não se trata, tampouco, como no caso dos afro-descendentes e da população de baixa renda, de incluir uma minoria (em termos de poder) de excluídos, dando-lhes acesso e controle aos mesmos instrumentos que historicamente têm servido à manutenção dos

poderes das elites governantes no país, mas sim de rever as estruturas universitárias muito mais radicalmente. Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocadas ao serviço de coletividades vivas historicamente e culturalmente diferenciadas. As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 17).

Brostolin e Cruz (2010) destacam que, tradicionalmente, as IES têm organizado seu currículo em torno de disciplinas convencionais, que não oportunizam aos estudantes indígenas “estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar”. Essa tem sido uma “cultura de exclusão” predominante na história de contato entre índios e não índios no Brasil. Uma cultura etnocêntrica, que tem “ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos culturais e politicamente subordinados”, e que não tem buscado alternativas para produzir “novas metodologias e novos modelos teóricos para analisar a produção, a estrutura e a troca de conhecimento”.

Santos Baniwa (2006, p. 148) relata que a universidade deve ser um espaço onde “a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, facilitando o ‘diálogo intercultural’ e a construção de relações igualitárias” entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado, “fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais”. Destaca o referido autor que esta é, inclusive, a “perspectiva apontada pelos ‘Novos Parâmetros Curriculares do MEC’, nos quais a questão da diversidade cultural figura entre os temas transversais”.

Este processo se coloca como um grande desafio para as IES, pois demanda um novo contexto na estrutura tradicional da universidade, onde os saberes devem ser respeitados em suas lógicas e naturezas. Deve haver integração entre as diversas formas de produção de conhecimento¹³, que sempre foram vistas de formas separadas, hierarquizadas e acabadas (BROSTOLIN; CRUZ, 2010).

Brostolin e Cruz (2010) destacam também que o porvir dos povos indígenas no ensino superior refletirá claramente as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um

¹³ Em uma visão transcultural nenhum conhecimento é mais do que outro. Cada um tem o seu lugar na estrutura que compõe a realidade e, desta forma, dialoga com a sabedoria dos povos indígenas de igual para igual, sem constituir-se em uma nova forma de dominação cultural. Ao contrário, deve se fundamentar no universo simbólico e na escuta às demandas de cada etnia, contribuindo para o fortalecimento da diversidade cultural brasileira (CRP/SP, 2010).

lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e, de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevante para os seus projetos de autonomia.

Em pesquisa realizada com estudantes indígenas das IESP do Estado do Paraná, Amaral (2010, p. 455) constatou, com base nos relatos destes estudantes, que as escolhas dos cursos estão pautadas em dois aspectos:

1. No compromisso com o retorno dos conhecimentos aprendidos e sistematizados à comunidade, podendo ainda ser esta uma afirmação que venha a justificar a importância de sua atuação profissional na comunidade;
2. Nas possíveis “recompensas” após a conclusão do curso, podendo estas se caracterizar tanto no reconhecimento do seu status profissional como na garantia de trabalho ou emprego na comunidade ou próximo a ela.

Este segundo elemento possibilita, conforme menção de Amaral (2010), a reflexão de que, para além do ingresso no ensino superior, faz-se importante compreender as formas de inserção e envolvimento dos estudantes indígenas universitários em um novo circuito de trabalho indígena intra e/ou interaldeias, durante e/ou após a conclusão do curso. Este novo circuito de trabalho indígena, constituído pela formação e profissionalização de indígenas no ensino superior público, pode instaurar, na concepção do referido autor, um novo momento na história do desenvolvimento social, cultural, político, territorial e econômico dos povos indígenas do Brasil, dependendo da direção, intencionalidade e qualidade deste processo formativo, bem como do nível das mudanças na cultura organizacional das agências oficiais ora existentes, a serem protagonizadas pelos novos profissionais indígenas.

A pesquisa desenvolvida por Amaral (2010, p. 464-465) apontou que o circuito de relações profissionais tem como referência inicial as instituições governamentais presentes e atuantes nas terras indígenas, com destaque para:

- a Funai, com profissionais ocupando as funções de agrônomo, técnico agropecuário, professor, assistente social, chefia de posto indígena, administrador regional, servidores administrativos, dentre outras;

- a Funasa, com profissionais ocupando as funções de médico, dentista, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, agente comunitário de saúde, auxiliares administrativos, dentre outras;
- as Prefeituras Municipais, com profissionais vinculados às áreas de assistência social, educação, saúde, cultura, dentre outras e
- a Secretaria de Estado da Educação, com profissionais ocupando as funções de professor em diversas licenciaturas, diretor, pedagogo, auxiliar de serviços gerais e técnico administrativo nas escolas indígenas, dentre outras instituições e funções.

2.4 A Dinâmica da In(ex)clusão: Perspectiva psicossocial

Adotamos neste trabalho a terminologia in(ex)clusão, pois compreendemos, com base em Abrams et al. (2005) e Sawaia (2010), que a dinâmica da inclusão e exclusão social é dialética, pois são da mesma substância e formam um par indissociável, fazem parte de um mesmo processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. A exclusão só existe em relação à inclusão e vice-versa, como partes constitutivas, podendo variar em cumplicidade ou disputa.

A dinâmica da in(ex)clusão é um processo que envolve o ser humano por inteiro e suas relações com os outros. O olhar adotado neste trabalho é de ordem psicossocial, no nível das interações entre pessoas e entre grupos que delas são agentes ou vítimas. Adotamos a crença dos autores aqui referenciados de que esta dinâmica é produto do funcionamento do sistema (JODELET, 2010; SAWAIA, 2010; WARDERLEY, 2010; MARTIGNONI, 2008; ABRAMS et al, 2005; MAJOR; ECCLESTON, 2005). Tal concepção foi incitada por René Lenoir, em 1974, que alargou a reflexão em torno da concepção de exclusão, não mais como um fenômeno de ordem individual, mas social, cuja origem deveria ser buscada nos mesmos princípios do funcionamento das sociedades modernas (WANDERLEY, 2010).

O fenômeno da in(ex)clusão induz a uma “organização específica de relações interpessoais ou intergrupos [...]”, decorrente “de um estado estrutural ou conjuntural da organização social” (JODELET, 2010, p.55). A vida social acontece em um quadro de relações, dentro do qual as pessoas buscam inclusão e pertencimento. Os relacionamentos necessariamente incluem as pessoas, mas também excluem outras pessoas, pois existem limites entre as relações e os grupos. Estes limites são, frequentemente, desafiados ou

cruzados. Grande parte da vida social é sobre quem nós incluímos, quem nós excluimos, e em como nos sentimos sobre isso (ABRAMS et al., 2005; JODELET, 2010).

A experiência de inclusão é frequentemente acompanhada por emoções positivas, já a experiência de se sentir excluído geralmente leva a emoções negativas, como tristeza, solidão, ciúme, raiva, vergonha e ansiedade. A rejeição e exclusão são uma parte inevitável da vida social. Todos nós somos rejeitados ou deixados de fora por outras pessoas ou grupos em um momento ou outro de nossa vida. Entretanto, essa experiência não é vivida igualmente por todos os membros e grupos da sociedade. Em todas as sociedades existem alguns grupos de indivíduos que são sistematicamente desvalorizados e excluídos de uma ampla gama de relações e domínios sociais. Estes indivíduos são os estigmatizados (MAJOR; ECCLESTON, 2005).

O termo estigma é usado como referência a um atributo (identidade social), não necessariamente físico ou visível, mas profundamente depreciativo, por não estar dentro das expectativas de normalidade de uma sociedade ou grupo social. Todas as sociedades definem categorias acerca dos atributos considerados naturais, normais e comuns do ser humano – o que Goffman designa por “identidade social virtual”. O indivíduo estigmatizado é aquele cuja “identidade social real” – que é formada pelos atributos que ele na realidade possui – inclui um atributo que frustra as expectativas de normalidade (GOFFMAN, 2008, p. 11-13).

Na classificação de alguns autores (GOFFMAN, 2008, p. 14; MAJOR; ECCLESTON, 2005, p. 64-65), existem três tipos de estigmas: a) **as abominações do corpo**: referem-se aos estigmas que surgem das várias deformidades físicas (são estigmatizadas as pessoas com deficiências motoras, auditivas, visuais, pessoas com desfigurações do rosto, com obesidade, etc.); b) **as culpas de caráter individual**, que são compreendidas como desvios de caráter (pessoas com distúrbio mental, vícios, alcoolismo, homossexualismo, criminosos, desempregados, que tentaram o suicídio e pessoas com comportamento político radical) e c) **os estigmas tribais**: que são os relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião, que podem ser transmitidos através de herança genética ou cultural (por exemplo, os africanos, índios, judeus etc.).

Vale ressaltar que características como as descritas acima são estigmatizantes em alguns contextos e culturas, mas não o são em outros. O estigma é contextual, bem como a exclusão (WANDERLEY, 2010; ABRAMS et al, 2005; MAJOR; ECCLESTON, 2005).

A estigmatização serve para justificar as desigualdades sociais, econômicas e políticas das sociedades, contribuindo para manter as diferenças de *status*, negando-se, sistematicamente, o acesso a áreas da vida social, como emprego, ascensão profissional,

educação, habitação e assistência médica de qualidade (MAJOR; ECCLESTON, 2005; ABRAMS et al., 2005).

A exclusão com base no estigma é distinguível de outras formas de exclusão, pois depende de um consenso social sobre os alvos, tende a ser compartilhada entre um conjunto de pessoas e é frequentemente acompanhada por uma justificação social ou ideologia de apoio para a exclusão moral e atitudes preconceituosas para com os membros de grupos estigmatizados (MAJOR; ECCLESTON, 2005).

Na concepção de Major e Eccleston (2005), vários aspectos da exclusão baseada no estigma justificam a diferenciação por outros tipos de exclusão:

1) em contraste com a exclusão baseada em atitudes idiossincráticas ou preferências, a exclusão fundamentada no estigma é consensual (como já mencionado anteriormente). Existe um consenso geral dentro de uma cultura de que pessoas de determinados tipos devem ser excluídas. Estas pessoas experimentam com mais frequência a exclusão (são excluídas por um maior número de pessoas e cronicamente) e com mais amplitude (são excluídas de diversos domínios da vida social), do que aquelas que são excluídas por razões idiossincráticas;

2) a exclusão com base no estigma, sobretudo em estigmas tribais, é normalmente compartilhada com outras pessoas que apresentam o mesmo atributo, que pertencem à mesma categoria. Assim, a exclusão é baseada em uma identidade social, não em uma identidade pessoal¹⁴;

3) a exclusão baseada no estigma muitas vezes é considerada moralmente justificada, o que proporciona um caráter legítimo à exclusão, como ocorre com os criminosos, que são pessoas com características percebidas como fora dos valores e regras morais. A exclusão e a discriminação são mais propensas a ocorrer quando tais comportamentos são percebidos como justificáveis ou legítimos.

Em sua obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Goffman (2008) descreve diversos depoimentos retirados de estudos clínicos, analisando as respostas dadas pelos estigmatizados no convívio das relações sociais. Como a obra original de Goffman data de 1963, optamos por utilizar a análise de Major e Eccleston (2005), por compreender ser esta mais atual e, por conseguinte, trazer um maior número de possíveis

¹⁴ Por identidade pessoal, Goffman (2008, p. 67) refere-se a marcas positivas ou apoio de identidade e a combinação única de itens da história de vida que são incorporados aos indivíduos (atributos biológicos imutáveis, itens que são registrados de maneira permanente, como certidão de nascimento, nome e número da carteira de identidade). A identidade pessoal está relacionada com a pressuposição de que uma pessoa pode ser diferenciada de todas as outras, desempenhando um papel estruturado, rotineiro e padronizador na organização social devido à sua unicidade.

respostas adotadas para enfrentar e/ou minimizar e/ou extinguir o sentimento de exclusão. Ademais, as autoras acima referenciadas lançam mão, também, de obras de Goffman e suas conclusões, para chegarem a um quadro de quatro possibilidades.

Os indivíduos estigmatizados respondem à exclusão e ao estigma de várias maneiras: 1) tentando melhorar sua convivência e seu relacionamento com os não estigmatizados; 2) retirando-se física ou psicologicamente da relação; 3) buscando alternativas de inclusão social e 4) reconhecendo que a sua identidade social e não a pessoal é a responsável pela exclusão.

Para tentar melhorar sua convivência e relacionamento com os não estigmatizados, uma das estratégias utilizadas é tentar eliminar a sua condição de estigmatizante, como se graduar para conseguir um emprego formal, ter renda e sair da condição de pobreza; fazer dieta para deixar de ser obeso; fazer terapia para superar uma doença mental ou um vício etc. Outra estratégia utilizada é distanciar-se dos seus próprios grupos estigmatizados. Os estigmatizados podem “ajustar” seu comportamento de modo a comunicar: "Eu não sou como eles”, negando ter interesses e preferências consistentes com os estereótipos de seu grupo. Outra estratégia é ocultar ou dissimular o estigma, tentando, assim, passar como não estigmatizado. As pessoas tentam esconder uma grande variedade de condições estigmatizantes, com medo da reprovação ou rejeição social, incluindo a homossexualidade, os transtornos mentais, doenças físicas e uma série de comportamentos que poderiam ser considerados "defeitos de caráter".

O estigmatizado pode retirar-se fisicamente dos relacionamentos, domínios e situações em que a exclusão é antecipada. Podem, também, evitar locais e grupos onde serão discriminados. Entretanto, nem sempre a retirada física é possível, pois precisam frequentar ambientes de trabalho e escolas. Quando a retirada física não é possível, o estigmatizado pode retirar-se psicologicamente, mantendo sua autoestima, independentemente do julgamento, rejeição ou exclusão. Uma consequência negativa da retirada psicológica de domínios onde se teme a exclusão é que ela reduz a motivação para persistir neles e, não persistindo nestes domínios, como na escola e no trabalho, o estigmatizado terá seu sucesso futuro comprometido.

Outra resposta dada pelo estigmatizado é buscar alternativas de inclusão social, se afiliando a outros grupos que são igualmente estigmatizados e onde se sente valorizado e incluído. Afiliar-se a outros grupos e pessoas estigmatizadas oferece oportunidades para a autovalidação, a partilha de experiências, o apoio social, as comparações sociais e o desenvolvimento de uma identidade coletiva. Esta resposta tende a ser mais adotada por

indivíduos cujo estigma é visível e/ou está associado a uma identidade grupal reconhecida, tais como aqueles com os estigmas tribais.

Outra resposta à exclusão baseada no estigma é reconhecer que a identidade social e não a pessoal é a responsável pela exclusão. Os preconceitos e discriminações são vistos como um tratamento baseado nos estereótipos daquele grupo social e como fruto de experiências compartilhadas com o coletivo e não com o pessoal. Quando a identidade social é forte, como no caso dos grupos com estigma tribal, a exclusão é percebida como injusta e imerecida, pois não é um reflexo de “falhas” ou “deficiências” pessoais ou morais, e sim de “falhas” ou “deficiências” do grupo social ao qual se está atribuído.

A Teoria da Identidade Social, que foi elaborada em princípio por Tajfel (1972) e ampliada por Turner (1985) para Teoria da Autocategorização, nos proporciona uma compreensão melhor da natureza da exclusão e das respostas dadas pelos indivíduos e pelos grupos sociais estigmatizados, pois serve como base para a compreensão da dinâmica entre sentimentos e pertença grupal.

Na concepção de Tajfel (1972) e Tajfel e Turner (1986), a identidade social é formada a partir da comparação, motivada por uma necessidade básica de autoestima e percepção de um indivíduo de pertencer ou não a determinada categoria social. O grupo a que se pertence é denominado endogrupo (*ingroup*) e o grupo a que não se pertence é o exogrupo (*outgroup*). A categorização social é compreendida como um processo de segmentação, classificação e ordenamento do ambiente social, servindo também como um sistema de orientação cognitiva que ajuda a criar e definir o lugar do indivíduo na sociedade e construir sua identidade social (NEBRA-PÉREZ, JESUS, 2011; GALINKIN, ZAULI, 2011; JODELET, 2010; MARTIGNONI, 2008; ÁLVARO; GARRIDO, 2006; MAJOR; ECCLESTON, 2005).

A categorização “segmenta o meio social em classes, cujos membros são considerados como equivalentes em razão de características, ações e interações comuns”. Nesta perspectiva, “o mundo social está simplificado e estruturado, baseado em um processo que foi posto em evidência a propósito da percepção e da classificação”, resultante da assimilação entre elementos semelhantes e o contraste entre elementos diferentes (JODELET, 2010, p. 62).

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 2008), sendo que o conjunto de traços que se consideram característicos dos diferentes grupos sociais é o resultado de um longo processo histórico,

mediante um processo de assimilação de valores e normas na cultura da qual faz parte (ÁLVARO; GARRIDO, 2006).

Existe uma tendência em favorecer o membro do grupo ao qual estamos ligados, em detrimento do outro grupo, e a maximizar a diferença entre o endogrupo e o exogrupo. O favoritismo endogrupal é resultado da motivação para a manutenção de uma autoestima positiva, a qual é construída por meio de uma imagem favorável ao endogrupo e uma desfavorável ao exogrupo. Os seres humanos têm a necessidade de engajamento e pertencimento com relação ao grupo ao qual pertencem, o que nos conduz a nele investir nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se assim ligada àquela que temos de nosso grupo. A proteção do nós, incita, portanto, a diferenciar e, em seguida, a excluir aqueles que não estão nele. Assim sendo, as categorias sociais e, mais frequentemente, os grupos sociais, são poderosos agentes de exclusão. Pela sua própria natureza, eles têm a capacidade de incluir e excluir pessoas (GALINKIN, ZAULI, 2011; JODELET, 2010; MARTIGNONI, 2008; ABRAMS et al., 2005).

Os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria, estando esses próprios grupos sujeitos a uma organização que os engloba em maior ou menor medida (GOFFMAN, 2008, p. 32).

A vida no campus universitário reflete os padrões de atitudes da sociedade em geral quanto às questões de preconceito e discriminação, pois a universidade é um microcosmo da sociedade, sendo face da mesma natureza das vivências sociais. A universidade é uma representação da sociedade e, como tal, está sujeita a problemas semelhantes, com a natureza das relações raciais no campus representando apenas uma dessas instâncias (KENT, 1996).

Por outro lado, a universidade tem o papel de promover e estimular um ambiente de aprendizagem, livre de discriminação e assédio. Estratégias que estimulem o diálogo, a troca de vivências e a valorização da diversidade devem ser colocadas em prática, estimulando a noção de que os estudantes, independentemente de suas diferenças sociais, étnicas, culturais e outras, são membros de uma mesma comunidade e devem partilhar objetivos similares (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; SANTOS BANIWA, 2006; LIMA; HOFFMANN, 2004; KENT, 1996).

Em pesquisa inédita realizada no Brasil sobre a trajetória dos estudantes indígenas nas universidades do Paraná, Amaral (2010) identificou a capacidade destes estudantes de dupla e simultânea vinculação e pertença a dois universos: ao da universidade e ao da comunidade indígena.

A pesquisa com os estudantes indígenas revelou que a universidade é um espaço “em que as fronteiras étnicas e sociais se manifestam, provocando os sujeitos indígenas a se reconhecerem enredados e implicados ao seu universo étnico-cultural e a reconhecerem as diferenças dos outros, na relação direta e intercambiada com eles” (AMARAL, 2010, p. 437). Neste espaço, “constituir e manter a sua identidade como estudante indígena universitário demanda deste sujeito a sustentação simultânea de sua pertença acadêmica e étnico-comunitária” (Ibid., p. 510).

Amaral (2010, p. 511) destaca, com base nos resultados de seu estudo, que “as políticas públicas de ingresso e permanência dos indígenas no ensino superior devem compreender e considerar a dupla pertença desses sujeitos junto ao meio acadêmico e às suas relações étnico-comunitárias”, pois o desenrolar da vida acadêmica e profissional destes estudantes indígenas é fruto de como se dá sua vivência dentre estas fronteiras e em como se sentem estes sujeitos – pertencentes ou estrangeiros.

Constata-se nos relatos dos entrevistados pela pesquisa de Amaral (2010, p. 418) “a significativa referência a que fazem à sua pertença familiar, assim como da intenção em manterem-se vinculados às terras indígenas onde eles e (ou) seus pais e parentes residem, bem como ao seu grupo étnico identitário”. Os acadêmicos entrevistados ressaltam “sua percepção em estar na universidade entendendo-a como um lugar diferente, um ‘outro mundo’, ainda que essencialmente escolar [...], que expõe e exige a sua autoidentificação como indígenas, destacando-se as suas diferenças e também provocando-os para tal” (Ibid., p. 511).

Amaral (2010, p. 511-512) observou em sua pesquisa que “é na relação com o outro (indígena ou não-indígena) que as especificidades e diferenças identitárias se manifestam e passam a se revelar a esses sujeitos”.

A pesquisa de Amaral (2010, p. 498-501) nos traz interessantes relatos acerca da dinâmica da vivência universitária e seu reflexo na vida (intra e interaldeia) dos estudantes indígenas, destacando como eles se comportam nestes mundos e como percebem o comportamento de outros indígenas. Os entrevistados, em sua maioria, afirmaram que “nunca se sentiram estrangeiros na sua comunidade” por estarem cursando uma universidade “e se reconhecem sendo a mesma pessoa quando saíram da aldeia para estudar, não percebendo em si mudanças significativas de comportamento”. Por outro lado, os entrevistados relataram que “possíveis mudanças que venham a ocorrer podem estar associadas à aprendizagem de conhecimentos novos e diferentes” que podem “empoderá-los e projetá-los num campo de disputa política e profissional interna intra e inter-aldeias, no presente e no futuro”. Alguns entrevistados fizeram referência a estudantes indígenas que, “após seu ingresso na

universidade, passaram a assumir posturas de superioridade e de depreciação dos índios de sua comunidade devido à sua posição acadêmica ou à sua condição de assalariamento”, demonstrando atitudes de arrogância, de autopreconceito e de “distanciamento da comunidade pelo fato de estar frequentando o ensino superior ou trabalhando e (ou) residindo fora da terra indígena”. Em alguns casos, a própria comunidade indígena passa a perceber o estudante universitário ou profissional como “estrangeiro em seu próprio território de origem e de pertencimento”.

3. A PESQUISA

Este capítulo traz a o posicionamento epistêmico adotado, para se olhar o fenômeno em estudo, bem como o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa que ocorreu em duas etapas investigativas, sendo: a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Ademais, apresentamos a técnica da análise das entrevistas utilizada para extrair, das falas dos entrevistados, as categorias temáticas e suas subcategorias. Optamos, por inserir neste capítulo um autorrelato do pesquisador, apresentando suas inquietações e motivações pessoais para desenvolver este estudo e as limitações encontradas durante a pesquisa de campo.

3.1 Posicionamento Teórico-epistêmico

A abordagem epistêmica adotada para se olhar o fenômeno em estudo é a do interacionismo simbólico estrutural de Stryker. Esta abordagem se justifica por posicionamentos admitidos ao longo deste estudo, bem como pelas suas intenções, como explanaremos a seguir.

Foi George Herbert Mead (1934) que iniciou a discussão sobre a necessidade de se analisar o processo social a partir de uma perspectiva sociopsicológica, mas a expressão “interacionismo simbólico” foi criada por Herbert Blumer (1937). As concepções do interacionismo simbólico de Blumer se sustentam nas premissas de que: a) o ser humano orienta seus atos em direção às coisas em função do que elas significam para ele; b) o significado dessas coisas surge como consequência da interação social que cada qual mantém com seu próximo e c) os significados se manipulam e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao defrontar-se com as coisas que encontra em seu caminho (CARVALHO et al, 2010; CARVALHO, 2010; STRYKER, 2006; ÁLVARO; GARRIDO, 2006).

Para Mead o ato possui tanto uma fase interna quanto externa. Segundo ele, a questão surge no modo como essas duas fases se relacionam, do que emanam as noções de Self, Eu e Mim. A característica da pessoa como objeto para si está representada pelo termo Self (si mesmo), e este Self permite que o indivíduo interaja socialmente consigo mesmo, da mesma forma que ele interage socialmente em relação a outras pessoas. Esta capacidade de refletir sobre si mesmo, que também permite o processo de se perceber e/ou sentir-se no papel do outro, habilita o ser humano a desenvolver o sentido de Self social. O Self precisa ser

entendido de forma situada na interação com o mundo social. A pessoa e o mundo não podem ser compreendidos de forma isolada, porque o Self está sendo continuamente desenvolvido através da interação com outros seres humanos, sendo sua natureza dinâmica e não fixa. Portanto, a sociedade representa o contexto dentro do qual o Self surge e se desenvolve. O Eu é a tendência impulsiva do indivíduo, e o Mim representa o outro generalizado. É na forma do outro generalizado que os processos sociais influenciam a conduta dos indivíduos envolvidos e a comunidade exerce controle sobre o comportamento dos seus membros individuais. O Mim é um indivíduo convencional, habitual. Está sempre presente. Tem que ter os hábitos e as reações que todos têm, do contrário, o indivíduo não poderia ser um membro da comunidade. A reação do Eu a uma atitude organizada transforma-a e, assim, ocorre certa proporção de adaptação e readaptação. Essa reação do Eu pode ser um processo que envolve uma degradação do estado social como uma integração superior (CARVALHO, 2010; CARVALHO et al., 2010).

O interacionismo simbólico encontra-se inserido no paradigma interpretativista que tem como objetivo entender o mundo das experiências vividas através do ponto de vista daqueles que nele vivem (CARVALHO, 2010; SANTOS; PINTO, 2007), sendo uma das principais linhas teóricas da psicologia social sociológica (ÁLVARO; GARRIDO, 2006).

A concepção de realidade está fundamentada na crença de que o mundo social é um modelo de relações simbólicas e de significados sustentados através de um processo de ação e interação humana. O significado é um produto social, uma criação que emana das atividades dos indivíduos à medida que interagem. Assim sendo, as explicações das relações sociais devem levar em conta como a ordem social é elaborada pelos seres humanos, de que modo elas são significativas para ele. Esta peculiaridade da interação humana consiste no fato de que os seres humanos interpretam (definem) as ações uns dos outros ao invés de apenas reagir a elas. A resposta de um indivíduo a uma ação de outro é baseada no significado que o primeiro atribui a esta ação. A vida social é vista no interacionismo simbólico como um processo de desdobramento no qual o indivíduo interpreta seu ambiente e atua com base nessa interpretação (CARVALHO, 2010; CARVALHO et al., 2010; SANTOS; PINTO, 2007; STRYKER, 2006; MENDONÇA, 2002).

Carvalho et al. (2010) inferem que o interacionismo simbólico se fortaleceu num caminho que permite abordar os fenômenos aplicando uma dialética entre aspectos da estruturação social e a construção das individualidades, entre o geral e o particular, entre o cultural e o singular, entre sujeito e objeto, apreendendo as contradições da vida

contemporânea no contexto de sociedades plurais, bem como refletindo sobre os fenômenos sociopsicológicos, sem ignorar o caráter histórico deles.

Stryker traz uma abordagem mais atualizada destas premissas, pois, segundo ele, a imagem de sociedade concebida pelos interacionistas simbólicos estruturais não reflete a complexidade da sociedade contemporânea, em que os atores sociais ocupam várias posições em diversas estruturas sociais (STRYKER, 2006).

Para Stryker (2006), a sociedade é um complexo diferenciado, organizado por um mosaico de interações, relativamente duráveis, de uma variedade de grupos (formados por características semelhantes como idade, sexo, classe social, religião, etnia etc.), redes e instituições. As experiências pessoais são moldadas pelos relacionamentos que são estabelecidos nos grupos, redes e instituições sociais e pela forma como essas estruturas se relacionam entre si. A experiência não é aleatória, pois é fortemente impactada pelo papel que as pessoas desempenham nas estruturas sociais. As estruturas sociais definem os limites entre os grupos, redes e institucionais sociais, alguns permeáveis, outros menos. As fronteiras servem como barreiras ou facilitadores de interação – as barreiras inibindo ou impedindo interações com os outros, os facilitadores incentivando ou exigindo interação com os outros. As estruturas sociais determinam quem são as pessoas que devem interagir em determinados contextos sociais.

Na concepção do interacionismo simbólico estrutural, as formas e os conteúdos da vida social não são fixadas por natureza, são resultados da ação e da interação humana. As pessoas constroem um Self reflexo da sociedade e composto de múltiplas identidades, implicadas nos vários conjuntos estruturados de relações sociais. Essas diferentes identidades podem ser requisitadas em situações distintas; a escolha de qual identidade usar é determinada em função do compromisso com o papel definido pela extensão e pela intensidade das relações implicadas (STRYKER, 2006).

A abordagem de Stryker (2006, p. 211) do interacionismo simbólico estrutural incorpora aspectos do tradicional interacionismo simbólico e da teoria de papéis de Talcott Parsons (1951), utilizando concepções da área da sociologia e da psicologia social, especialmente das concepções da teoria da identidade social de Ralph Turner (1962; 1972).

As concepções do interacionismo simbólico estrutural mostram-se condizentes com o tema da pesquisa e seu objeto – os estudantes indígenas, cuja condição apresenta-se indissociável à cultura dos seus povos e tudo o que ela simboliza para os indígenas e os não-indígenas.

Como já mencionado em outros momentos, adotamos aqui a perspectiva psicossocial de in(ex)clusão, concebendo-a como um fenômeno decorrente da dinâmica das relações interpessoais e/ou intergrupais, fruto de um estado estrutural ou conjuntural da organização social (SAWAIA, 2010; ABRAMS et al., 2005; MAJOR; ECCLESTON, 2005).

Adotamos, também, a concepção de que a vida social acontece em um quadro de relações, dentro do qual as pessoas buscam inclusão e pertencimento. Os relacionamentos necessariamente incluem as pessoas, mas também, excluem outras pessoas, pois existem limites entre as relações e os grupos; limites estes frequentemente desafiados ou cruzados (ABRAMS et al., 2005; JODELET, 2010).

Ao se analisar processos de exclusão “é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição”, considerando ainda que os “estudos devem ser contextualizados no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere” (WANDERLEY, 2010, p. 19). O recorte dado a este trabalho se refere ao contexto universitário e aos sentimentos de in(ex)clusão percebidos por indígenas neste contexto.

3.2 Percurso Metodológico

Para a realização desta pesquisa utilizamos duas etapas investigativas: a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa documental foi realizada com a intenção de identificar e analisar documentos que registram as ações e as justificativas para a adoção de políticas e estratégias para o ingresso e permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins, tais como: o Planejamento Estratégico (2006-2010), o Plano de Desenvolvimento Institucional (2007-2011) e as Concorrências no Vestibular por Cotas. Além disso, alguns documentos confeccionados por estudantes indígenas como *Manifesto* e *Cartas* fizeram parte da coleta de dados, com vistas a identificar as principais demandas e conquistas dos estudantes indígenas.

A segunda etapa investigativa – pesquisa de campo – foi desenvolvida junto aos sujeitos de pesquisa: os indígenas que estão estudando ou estudaram na UFT, e outros atores sociais que fazem parte do cotidiano deles.

3.2.1 Técnicas de coleta de dados

A abordagem epistemológica do interacionismo simbólico sugere métodos de pesquisa que possibilitem captar as percepções subjetivas dos sujeitos objeto de estudo, observando o mundo empírico em seu caráter natural, privilegiando métodos que possibilitem levantar o ponto de vista desses sujeitos e observar as interações sociais (CARVALHO et al., 2010; CARVALHO, 2010; STRYKER, 2006). Os interacionistas argumentam que, para alcançar uma compreensão do processo social, o investigador precisa se apoderar dos significados que são experienciados pelos participantes em um contexto particular, mediante suas interações (CARVALHO, 2010). Diante disto, optamos por utilizar para a coleta de dados nesta fase investigativa a técnica de observação não participante e de entrevista em profundidade.

De forma ampla, a entrevista é um procedimento geralmente utilizado na pesquisa qualitativa e na investigação social; é um processo de interação entre duas ou mais pessoas; uma forma de comunicação dirigida pela qual um investigador obtém uma informação de uma pessoa a respeito de determinado assunto. As entrevistas servem, também, para desvelar emoções, sentimentos e subjetividades. Assim, a comunicação não consiste somente em um mero intercâmbio informativo, ela deve ser utilizada, também, como uma técnica de apreensão da percepção e da vivência pessoal dos sujeitos entrevistados (UWE, 2009; GODOI; MATTOS, 2006; FRASER; GONDIM, 2004).

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista individual em profundidade. A entrevista individual é uma interação de díade, indicada quando o objetivo da pesquisa é conhecer em profundidade os significados e a visão dos sujeitos participantes da pesquisa. Esta modalidade de entrevista é preferida quando a investigação aborda assuntos delicados, difíceis de ser tratados em situação de grupo (FRASER; GONDIM, 2004). A entrevista em profundidade é um tipo de entrevista na qual o objeto de investigação está constituído pela vida – experiências, ideias, valores e estrutura simbólica do entrevistado (GODOI; MATTOS, 2006).

As entrevistas mais comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas são as semiestruturadas e as não estruturadas. A opção por uma delas está relacionada com o nível de diretividade que o pesquisador pretende seguir, variando desde a entrevista na qual o entrevistador introduz o tema da pesquisa e deixa o entrevistado livre para discorrer sobre isso, fazendo apenas interferências pontuais, até a entrevista um pouco mais estruturada, que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais (FRASER; GONDIM, 2004).

Utilizamos a modalidade da entrevista caracterizada pelo emprego de uma lista – um guia – de perguntas ordenadas e redigidas por igual para todos os entrevistados, mas com a flexibilidade de sair deste “guia” (GODOI; MATTOS, 2006; GIL, 1994). É prática comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos (tópico-guia) que oriente a condução da entrevista, mas que de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do contexto em estudo (FRASER; GONDIM, 2004).

As entrevistas com os estudantes foram realizadas de forma individual, mediante roteiro (Apêndice I). Antes do início da pesquisa com estes sujeitos foram realizadas algumas entrevistas-piloto (quatro no total) com os estudantes indígenas do curso de Administração. O objetivo em realizar entrevistas-piloto é o de encontrar falhas, como complexidade das questões, falta de clareza, repetição de questões e principalmente falta de consistência da linguagem com o público-alvo, entre outras (GIL, 1994). Este processo nos proporcionou, também, conhecer e estabelecer o tempo médio demandado pela entrevista.

Quanto à técnica de observação, ela é útil para fornecer informações sobre o fenômeno em estudo, possibilitando que o pesquisador possa fazer inferências sob o seu ponto de vista e não somente sob o ponto de vista dos pesquisados, pois proporciona ao investigador o realismo do contexto estudado (GÜNTHER, 2006), além da possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato.

Na observação não participante, o investigador não atua como membro do grupo observado, apenas como espectador atento. A observação foi assimétrica, sem a utilização de fichas ou listas de registro (UWE, 2009).

A intenção com a observação foi captar aspectos que não foram relatados pelos entrevistados, reforçar situações já mencionadas e observar a dinâmica das relações no contexto real, como aponta Uwe (2009a; 2009b). As observações ocorreram nos corredores dos blocos de sala de aula, durante as aulas e em eventos acadêmicos, inclusive eventos indígenas realizados pelos estudantes, UNEIT e PROEX.

3.2.2 Justificativa da escolha do sujeito indígena - Autorrelato

Como professora da UFT, em 2006, tive a proveitosa e desafiadora oportunidade de ter meu primeiro contato com um estudante indígena. Fomos ao longo do período construindo uma relação baseada em muito diálogo e inquietações de ambas as partes. Nos períodos subsequentes surgiram novas oportunidades para trabalhar com outros estudantes indígenas, que sempre demonstraram um baixo aproveitamento nas disciplinas, um índice elevado de

faltas e até abandono. Estavam sempre “escondidos” nos cantos da sala, sempre em silêncio e de cabeça baixa (geralmente com um boné).

Pude perceber, além da vivência em aula, como também em conversa com colegas professores, que nós não estávamos preparados para as especificidades destes alunos e que nosso conhecimento sobre os indígenas não passava de um “conhecimento dos livros de história”. Muitos questionamentos perpassaram pela minha mente naquela época, ao tentar encontrar algumas respostas como: o que os indígenas buscam em uma universidade? quais são suas maneiras de aprendizado? que dilemas encontram neste universo de cosmologias tão distintas? como podemos intercambiar conhecimentos?

Em 2009, ao ingressar no doutorado, tais questões me acompanharam e, apesar deste não ter sido o tema inicial do meu projeto de pesquisa, fui por ele abarcada quando surgiu a proveitosa oportunidade de fazer a disciplina Gestão Inclusiva e da Diversidade. Os questionamentos emergiam ainda mais quando percebia que muitos dos dilemas, desafios e oportunidades que se passavam com os alunos tinham algumas explicações na vertente da psicologia social.

Assim, escolhi esse caminho desconhecido para estudar sobre um assunto até a alguns anos tão distante da minha realidade, mas desafiadoramente encantador. E, lá fui eu, modificando-me e incrementando percepções e interpretações ao longo das leituras, entrevistas, bate-papos, observações, orientações...

Além da limitação quanto à literatura sobre a temática dos estudantes indígenas nas universidades, identificada e relatada por outros pesquisadores (AMARAL, 2010; CAJUEIRO, 2009; CORDEIRO, 2008; FERES JR, 2008; LIMA, HOFFMANN, 2004) e como já mencionado ao longo deste trabalho, deparei-me com uma grande dificuldade em ter estes sujeitos como participantes da pesquisa.

Por diversas vezes, muitos se comprometeram a participar, chegando a agendar um horário para a entrevista acontecer, pois sempre justificavam que naquele momento da abordagem estavam sem tempo. Entretanto, mesmo com o agendamento prévio e a insistência por minhas ligações, não apareciam. Inclusive uma situação me causou certo mal-estar: estava em direção a um dos blocos de salas de aula da universidade, quando percebi que um dos alunos que se prontificou a participar da pesquisa, mas não apareceu para a entrevista, ao me avistar mudou de calçada. Fiquei atônita, sem saber como reagir, se iria até ele ou se deixava passar... deixei passar e nunca mais vi este aluno. Novamente, inquietações e questionamentos: o que teria acontecido? Por que eles não querem participar da pesquisa? Por

que é tão difícil vê-los no campus? Por que não atendem o celular (isso quando a ligação não cai direto na caixa postal)?

Tentando encontrar algumas respostas e possíveis soluções para estes questionamentos, retornei aos estudos de outros pesquisadores para verificar se eles haviam experimentado vivências parecidas, se tinham encontrado dificuldades para ter a participação dos indígenas.

Das dissertações de mestrado e tese de doutorado sobre a questão indígena e a educação superior, apenas Amaral (2010) fez entrevistas com estudantes indígenas, sendo que o referido autor relatou inicialmente ter estimado uma amostra de quatorze sujeitos, conseguindo entrevistas, coincidentemente, com sete indígenas estudantes de três universidades estaduais do Paraná. Algumas semelhanças em relação ao perfil dos entrevistados foram identificadas como a militância.

3.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os indígenas participantes desta pesquisa foram intencionalmente selecionados. Os critérios adotados para a seleção foram assim estabelecidos: a) indígenas que entraram pelo sistema de cotas; b) devidamente matriculados ou que concluíram a graduação e c) que estudam (ou estudaram) nos cursos de maior concorrência pelo sistema de cotas indígenas e/ou que estudam em cursos de recorrência em demanda por parte dos indígenas.

Dos dados levantados junto à Pró-Reitoria de Graduação, em maio de 2011, constatou-se que o número de desistentes foi de 47 alunos indígenas e apenas nove estudantes concluíram a graduação desde o ano de 2005, quando da implantação do sistema de cotas.

Neste período haviam na UFT 139 estudantes indígenas matriculados nos diversos cursos dos sete campi, como se pode observar na Relação de Alunos Indígenas Regularmente Matriculados (Anexo XI). A maior parte (90) dos estudantes indígenas está concentrada no campus de Palmas (Capital do Estado), onde estão, também, os cursos com maior número de estudantes indígenas matriculados, sendo por ordem decrescente: Medicina (15), Direito (14), Administração (13), Enfermagem (8) e Engenharia Ambiental (8).

Ao analisar os dados da concorrência indígena pelo sistema de cotas (Anexos III a X) nos vestibulares que ocorreram de 2005, ano da implantação deste sistema, até 2011/1, pode-se observar o seguinte: 1) o curso de Direito esteve, em todos os vestibulares, entre os três mais concorridos; 2) houve demanda em todos os vestibulares pelo curso de

Administração, mas no vestibular do ano de 2007 e no de 2008 este curso não esteve entre os cinco mais concorridos; 3) desde a implantação do curso de Medicina, em 2007, ele esteve sempre entre os três mais concorridos; 4) o curso de Enfermagem foi implantado recentemente, em 2010/1, e desde então tem estado também entre os mais concorridos.

Estas informações consubstanciam-se com uma tendência já identificada em outras pesquisas¹⁵ realizadas no Brasil, que apontaram uma concentração maior de estudantes indígenas em cursos da área de Ciências Humanas e Sociais e na área da Saúde.

Com base nestes dados, definimos como nosso universo de pesquisa os estudantes indígenas dos cursos de Administração, Direito e Medicina. A intenção era entrevistar em torno de quinze indígenas, tendo uma participação de cinco alunos de cada um dos cursos acima referenciados. Mas, por questões explicitadas no item *Autorrelato*, o número total de participantes foi de sete indígenas.

Devido ao número reduzido de participantes da pesquisa, optou-se por omitir o curso e destes alunos, pois ficamos com receio de que, ao mencionar tal característica no perfil, houvesse a possibilidade de identificação destes sujeitos.

Entrevistado 1: sexo masculino, etnia xerente, 27 anos, casado, estado de origem Tocantins, nasceu e sempre morou na aldeia, somente o pai era indígena. Estudou desde os nove anos, com bolsa, em escola não-indígena. Ingressou na UFT em 2007/1 pelo sistema de cotas. Tem pessoas da família que já concluíram o ensino superior. Tem emprego formal em uma organização indígena de onde provém o seu sustento. É um militante indígena. A perspectiva de atuação ao se formar será continuar com a causa indígena, atuando em órgãos indigenistas.

Entrevistado 2: sexo masculino, etnia karajá, 29 anos, casado, estado de origem Pará, nasceu e morou até os 12 anos na aldeia, somente a mãe era indígena. Estudou em escola pública não-indígena e após completar 12 anos foi para um internato mantido por uma

¹⁵ De acordo com dados levantados pela Coordenação Geral de Educação e pela Coordenação Geral de Documentação da Funai, entre 2000 e 2003, em um universo de 884 acadêmicos indígenas, a área de maior concentração de estudantes indígenas era expressivamente a área de Ciências Humanas e Sociais (82%), seguida pela área de Ciências Biológicas e da Saúde (8%) e Ciências Exatas e Tecnológicas (4%). Considerando o número de matrículas por curso, os dados são os seguintes: Licenciatura específica (255), Pedagogia (183), Direito (58), Letras (50), Biologia (35), Ciências Sociais (35), Administração de Empresas (31), História (31), Geografia (29), Matemática (28) e Enfermagem (20) (CUNHA, 2007, p. 85).

Na pesquisa realizada por Amaral, em um universo de 76 estudantes indígenas que cursam o ensino superior em IESP do Estado do Paraná, a maioria (46%) pertence a cursos de licenciatura (área da Educação) e 29% estão nos cursos da área da Saúde; os demais (25%) estão vinculados a cursos das áreas das Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Administração, Serviço Social e Secretaria Executiva), de Comunicação Social e das Ciências da Terra (Agronomia) (AMARAL, 2010, p. 440).

fundação para formação de pessoas carentes. Ingressou na UFT em 2008/2 pelo sistema de cotas. Chegou a fazer outro curso, mas desistiu. Tem uma irmã mais velha que já concluiu o ensino superior. Ele se mantém estudando com uma bolsa concedida pela universidade e com a ajuda da família. É um militante indígena, integrante da UNEIT. A perspectiva de atuação ao se formar será continuar com a causa indígena.

Entrevistado 3: sexo feminino, etnia karajá, 24 anos, estado de origem Goiás, não nasceu nem residiu em aldeia, pai e mãe indígenas. Estudou em escola não-indígena. Ingressou na UFT em 2011/2 pelo sistema de cotas. Chegou a fazer outro curso, mas desistiu. Os pais têm curso superior e outros integrantes da família estão cursando faculdade. Tem emprego formal em um órgão do governo em uma função voltada à questão indígena. É uma militante indígena. Sua perspectiva ao se formar é continuar na causa indígena.

Entrevistado 4: sexo masculino, etnia apinajé, 39 anos, estado de origem Tocantins, nasceu e foi criado na aldeia. Até a 5ª série estudou em escola indígena, na própria aldeia, depois foi estudar na cidade. Tem curso técnico e é graduado pela UFT. Tem uma irmã cursando faculdade também. É funcionário público estadual concursado. Trabalha em um órgão do governo em uma função voltada à questão indígena. É militante indígena e um dos fundadores da Uneit.

Entrevistado 5: sexo masculino, etnia karajá, 26 anos, casado, estado de origem Tocantins, nasceu e foi criado na aldeia, pai e mãe indígenas. Estudou em escola não-indígena. Ingressou na UFT em 2010/1 pelo sistema de cotas. Os pais têm curso superior e outros integrantes da família estão fazendo faculdade. Sua fonte de renda está na venda de artesanatos indígenas. É um militante indígena. Sua perspectiva ao se formar é voltar para a aldeia e trabalhar com a questão indígena, vinculado a um órgão indigenista.

Entrevistado 6: sexo feminino, etnia karajá, 22 anos, estado de origem Tocantins, não nasceu nem foi criada na aldeia, pai e mãe indígenas. Estudou em escola pública não-indígena. Ingressou na UFT em 2008/1 pelo sistema de cotas. O pai tem curso superior, a mãe curso técnico e outros integrantes da família estão cursando faculdade. Não trabalha, seus pais são seus mantenedores. Sua perspectiva ao se formar é trabalhar com as questões indígenas, vinculada a um órgão indigenista.

Entrevistado 7: sexo feminino, etnia apinajé, 28 anos, estado de origem Tocantins, nasceu e foi criada na aldeia, pai e mãe indígenas. Até a 3ª série estudou em escola indígena, na própria aldeia, depois foi estudar na cidade. Ingressou na UFT, em 2005, pelo sistema de cotas, mas fez outros vestibulares e foi aprovada sem ser pelo sistema de cotas. Seu irmão mais velho tem ensino superior. Ela se mantém estudando com bolsa de estágio (não-

indígena) da UFT e também com ajuda dos pais. É militante indígena. A perspectiva de atuação ao se formar é fazer uma especialização na questão indígena e atuar em um órgão indigenista.

3.2.4 Técnica de análise de dados

As entrevistas, que tiveram duração média de 50 minutos, foram gravadas, transcritas de forma literal e analisadas considerando a fala, posicionamento e percepção dos entrevistados sobre as questões suscitadas.

A transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. Existe a transcrição comentada, que pode ser utilizada em conjunto com a anterior, na qual são registradas explicitamente as hesitações na fala além das expressões faciais e corporais que acompanham as verbalizações da pessoa. Outra forma de transcrição consiste no protocolo resumido (GÜNTHER, 2006; GIBBS, 2009).

O método para análise das entrevistas foi o de conteúdo, que se tem mostrado um instrumento importante para o estudo da interação entre os indivíduos. A análise de conteúdo tem sido utilizada como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso durante as entrevistas e refere-se ao tratamento das informações levantadas durante as entrevistas. Assim, a análise não reside apenas na descrição dos conteúdos, mas tem como foco o que estes conteúdos poderão evidenciar após serem tratados, mediante uma decomposição do texto e identificação de unidades de análise para a categorização do fenômeno (BARDIN, 2009; GIBBS, 2009; SILVA et al, 2005; FLORES, 1994).

A análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes; na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características que é levada em consideração (BARDIN, 2009; GIBBS, 2009; SILVA et al., 2005).

Para a análise dos dados aqui coletados utilizamos o enfoque qualitativo dos conteúdos. A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico; parte da noção da construção social das realidades em estudo; está interessada nas perspectivas dos

participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo, recorrendo a indicadores não frequentiais suscetíveis de permitir inferências, sendo, portanto, um procedimento mais intuitivo (BARDIN, 2009; UWE, 2009).

A investigação qualitativa se preocupa especialmente com o significado que os participantes atribuem à prática, partindo do pressuposto de que a realidade social é subjetiva, múltipla, mutável, resultado de uma construção dos sujeitos participantes mediante a interação com outros membros da sociedade, que se interessam, em geral, por compreender e interpretar a realidade tal como é entendida pelos próprios participantes (FLORES, 1994).

A categorização do conteúdo do texto foi realizada em nível semântico, que consiste em fazer uma análise temática, descobrindo os núcleos de sentido, cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. “O tema, enquanto unidade de registro corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) [...] o tema é geralmente utilizado como análise de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 2009, p. 131).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia. As categorias são classes que reúnem grupos de elementos – unidades de registros, sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns destes elementos e não pela frequência dos códigos. Neste caso específico, o agrupamento se deu por categorias temáticas (BARDIN, 2009; FLORES, 1994). O sistema de categorização não foi preestabelecido e surgiu como consequência do próprio processo de codificação.

A codificação foi realizada mediante o recorte do texto, classificando os conceitos-chave e/ou títulos conceituais, mediante a análise do que cada um deles tem em comum com outros, o que permitiu seu agrupamento em unidades de contexto comparáveis de categorização para análise temática (BARDIN, 2009; UWE, 2009; FLORES, 1994).

Para a categorização seguimos dois dos requisitos sugeridos por Flores (1994) e Bardin (2009), sendo: 1) homogeneidade ou único princípio classificatório: as categorias foram elaboradas com um único critério de ordenação e classificação, quer seja, a aderência temática; 2) pertinência: as categorias apresentaram-se adaptadas aos objetivos do estudo e adequadas ao próprio conteúdo analisado.

O material produzido se estruturou em torno de uma série de temas considerados relevantes para a pesquisa em questão, formando as metacategorias e suas subcategorias, como se pode visualizar no quadro 7. A exposição ordenada foi realizada acerca destes temas mediante apresentação de citações textuais, extraídas dos próprios discursos, considerando

que parte destes conteúdos expressava uma mesma ideia – critério temático. Ao segmentar o texto em unidades temáticas, estamos diferenciando fragmentos que se referem a determinados temas, os quais constituíram as categorias onde seriam incluídos (FLORES, 1994).

METACATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Aspectos da Identidade do Indígena	Identidade social-étnica
	Valorização da identidade
	Identidade deteriorada
	Perda da identidade
	Omissão ou negação da identidade
	Identidade negociada
O Caminhar em Dois Mundos	Percepção de cosmologias distintas
	Sentimento de dupla pertença
	Sentimento de estrangeirismo
	Capacidade de adaptação do indígena
	Necessidade de preservar a cultura
Dinâmica das Relações na Universidade	Percepção de hostilidade
	Percepção de intolerância
	Percepção de preconceito
	Sentimento de discriminação
	Afiliação por afinidades e semelhanças
	Comportamento condicionado a atitude do não-indígena
Significado em Cursar o Ensino Superior	A busca pelo conhecimento
	A busca pelo rompimento do estigma de inferioridade e incapacidade
	A conquista de um direito constitucional – acesso a educação
	A busca pela autonomia e protagonismo
	A busca por melhoria da condição econômica.
As Causas de Evasão	Dificuldades financeiras
	Carência advinda do ensino básico
	Falta de domínio do português
	Estilo de aprendizagem distinto do não-indígena
	Dificuldades na realização de trabalhos em grupos
	Dificuldades no alcance de notas
	Falta de preparo dos professores
Perfil Militante e Perspectivas de Atuação Profissional	Discurso coletivo
	Voz e visibilidade
	Atuação política-militante
	Circuito de trabalho intra e/ou interaldeias

Quadro 7: Metacategorias e subcategorias temática da dinâmica de in(ex)clusão

Fonte: o autor, 2013.

4. O ESTADO DO TOCANTINS, A UFT E OS POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo fazemos uma breve apresentação do Estado do Tocantins, onde a Universidade Federal do Tocantins está situada, destacando as etnias presentes no Estado, bem como apresentando as políticas institucionais da UFT, desenvolvidas para os estudantes indígenas. Fazemos, também, referência neste item aos documentos institucionais que respaldam e justificam a adoção da política de ação afirmativa utilizada pela UFT desde 2005, bem como alguns comentários sobre os desafios e potencialidades encontrados pelos gestores e estudantes indígenas na permanência e conclusão do ensino superior.

O Estado do Tocantins, situado na Região Norte do país, no cinturão da Amazônia Legal, é a unidade federativa mais nova do Brasil, tendo sido constituída em 1988. A população do Tocantins, estimada em 2011 (IBGE), era de 1.383.445 habitantes. Destes, aproximadamente 10 mil são indígenas, de sete etnias: karajá, xambioá, javaé, xerente, krahô canela, apinajé e pankararu, distribuídos em mais de 82 aldeias, em municípios de todas as regiões do Estado.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) nasceu com a responsabilidade de se tornar um marco na educação superior no Estado, iniciando suas atividades em maio de 2003 com uma estrutura multicampi, estando presente de norte a sul do Estado.

A UFT tem como missão “produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia”.

Em sua visão de futuro, a UFT pretende ser um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional.

Na leitura do Planejamento Estratégico (2006-2010) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (2007-2011) da UFT, pode-se constatar que um dos principais objetivos desta universidade é ser reconhecida por ser um espaço de debate democrático, de tolerância às ideias adversas, de respeito às diferenças e de compromisso com a garantia dos direitos humanos e da equidade social. Nesta perspectiva, há preocupação com a inclusão social, étnica e de gênero e com o respeito à pluralidade e à diversidade cultural.

A UFT vem assumindo a posição de implementar políticas públicas voltadas para as demandas dos povos indígenas, como o sistema de cotas adotado a partir do vestibular de 2005/1 com a Resolução do Consepe (Anexo I).

A decisão voluntária em adotar a política de cotas foi motivada principalmente pela entrega da *Carta dos povos indígenas* pelas lideranças dos povos apinajé, krahô, karajá, jawaé e xerente, contendo uma pauta de reivindicações para garantir o acesso e permanência dos indígenas na universidade.

Em entrevista concedida para esta pesquisa, realizada em 2011, a então Pró-Reitora de Extensão mencionou que “a questão das cotas não é a única estratégia adotada pela UFT, pois a criação de melhores oportunidades para os indígenas no sistema universitário não se deve reduzir à questão do acesso, mas também à adaptabilidade ao mundo urbano e acadêmico”. Por isso, são relevantes o desenvolvimento e implementação de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso dos indígenas no ensino superior.

Na concepção da Pró-Reitora de Extensão, a universidade deve ser um lugar estratégico, visando: a) a obtenção de conhecimentos fundamentais, que revertam para a defesa dos direitos indígenas e da gestão de seus territórios; b) o fortalecimento das organizações indígenas; c) a formulação de políticas públicas e d) a concretização da autonomia dos povos indígenas.

A Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX) é o órgão competente na UFT para tratar dos assuntos que envolvem: 1) a promoção da cidadania; 2) o apoio à diversidade etnocultural e 3) o apoio à arte e à cultura.

Outra prática de destaque que também se iniciou durante o ano de 2010 foi a *Calourada Cultural Indígena*, cujo projeto foi desenvolvido em parceria pela União dos Estudantes Indígenas do Tocantins; Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e o Grupo de Trabalho Indígena do Campus de Palmas. O objetivo do projeto é o de dar as boas-vindas aos calouros indígenas e apresentá-los aos demais acadêmicos através de um momento de manifestação cultural, integrar as diversas etnias presentes na UFT e divulgar suas culturas no meio acadêmico.

Outra prática relevante é a *Caravana da Juventude Indígena*, que está em sua segunda edição. O projeto é uma iniciativa da UNEIT, com o objetivo de integrar os universitários indígenas com jovens de outras aldeias, promovendo também um intercâmbio entre diversos povos indígenas que estudam hoje na UFT. Os estudantes, indígenas e não-indígenas, levam às aldeias oficinas, seminários, atividades recreativas, buscando a reflexão sobre temas ligados à saúde, educação, cultura e meio ambiente.

A UFT, visando à permanência dos estudantes indígenas, instituiu o Programa de Monitoria Indígena (PIMI), que objetiva facilitar a inclusão destes alunos nas atividades de

ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência e sucesso acadêmico. Ao aluno-monitor é concedida uma bolsa no valor de R\$ 350,00.

Além deste, existe o Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena, que tem por objetivo principal contribuir com as ações afirmativas da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no que tange à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Por meio de ações específicas e estratégicas que atendam a educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, desenvolvem-se ações de extensão junto à comunidade indígena, a partir de suas necessidades e anseios, no âmbito das manifestações culturais e de autoafirmação indígena. São concedidas bolsas no valor de R\$ 360,00 destinadas aos estudantes universitários indígenas participantes deste programa.

No que diz respeito ao apoio à diversidade etnocultural dos estudantes indígenas, a UFT-PROEX tem promovido, em parceria com o MEC e com a FUNAI, debates em torno da situação dos estudantes indígenas da UFT. Tem buscado, também, o estabelecimento de parcerias com as prefeituras e o estado para a construção e manutenção da Casa do Estudante Indígena.

Os debates acontecem, também, por meio de um Colegiado Indígena, que se reúne pelo menos uma vez por semestre, com a participação de um aluno indígena de cada campus da UFT, professores que se responsabilizam pelo Grupo de Trabalho Indígena (GTI) em cada campus, membros do GTI de Palmas e representantes das Pró-Reitorias de Extensão, de Graduação e de Assuntos Estudantis. Participam também deste debate os representantes da FUNAI e da União dos Estudantes Indígenas do Tocantins. Nessa reunião são discutidos os problemas e as necessidades de cada campus e as decisões são tomadas, em um processo democrático, com base nas demandas.

Em outubro de 2010 aconteceu na UFT a *1ª Semana Acadêmica Indígena*, organizada pelos próprios estudantes indígenas e promovida pela PROEX. Este evento foi o primeiro ocorrido no Brasil em uma IESP. O tema foi *O saber indígena no ambiente universitário: uma reflexão sobre o direito à educação e permanência dos acadêmicos na universidade*. A partir das discussões do evento foi redigida uma *Carta* (Anexo II) encaminhada à Reitoria, Pró-Reitorias, Direção de Campi e Coordenações de Curso, como proposta legítima dos estudantes indígenas da UFT, apontando os avanços, conquistas e necessidades no processo de amadurecimento da presença indígena na UFT.

Quanto às conquistas e avanços discutidos neste evento, destacam-se: a) implantação do sistema de cotas; b) fundação do Grupo de Trabalho Indígena (GTI) e c) concessão de bolsas e estágios para os universitários indígenas. Quanto às necessidades apontadas pelos

participantes, destacam-se: a) dificuldade de acompanhamento das aulas devido ao ensino precário nas aldeias; b) capacitação de professores para lidar com estudantes indígenas; c) fomentar a participação dos corpos docente e discente quanto ao desenvolvimento de projetos indígenas; d) buscar recursos financeiros para a construção da Casa do Estudante Indígena e e) criação de projetos de apoio para permanência efetiva dos universitários indígenas.

Os principais desafios em relação à educação indígena, de acordo com a Pró-Reitora de Extensão, podem ser assim sintetizados:

- a permanência dos indígenas na universidade e a qualidade do aprendizado;
- o significado e o impacto da inserção dos indígenas no retorno às aldeias;
- o diálogo entre as diversas formas de saberes para que o acadêmico, ao concluir o curso, esteja capacitado para desenvolver sua comunidade;
- a luta, que é longa, por uma universidade intercultural. E os indígenas têm um importante papel de se apropriarem do conhecimento para produzir mudanças junto aos seus povos e, ao mesmo tempo, trazer suas experiências para a academia.

A pró-reitora de Extensão comenta sobre a absorção dos profissionais indígenas. Na sua concepção a questão não é se os índios voltam, ou não, às aldeias. “Temos poucos indígenas formados até o momento”, referindo-se à UFT, “mas em outras instituições é possível identificar os dois movimentos. Ambos geram benefícios à comunidade indígena. Aqueles que não retornam se comprometem em diversas esferas, como espaços de governo e lutam em defesa do seu povo”.

Desde a adoção do sistema de cotas, até o vestibular de 2012/2, oferecia-se voluntariamente aos estudantes indígenas 5% do total das vagas em todos os cursos e campi da UFT.

Com a exigência do cumprimento da Lei nº 12.711/2012, que prevê a aplicação de 50% das vagas do vestibular para estudantes provenientes de escolas públicas, garantido as vagas para pretos, pardos e indígenas e também para brancos com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, a UFT optou, no vestibular 2013/1, em utilizar três sistemáticas na divisão de vagas, sendo: o sistema universal, o sistema de cotas para etnia indígena e o sistema de aplicação da Lei nº 12.711/2012. Cada candidato deve ser classificado por um destes sistemas.

Destacamos aqui alguns pontos do Edital do Vestibular 2013/1:

4. DA RESERVA DE VAGAS PARA O SISTEMA DE COTAS PARA ETNIA INDÍGENA

Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena.

4.1.1 Em conformidade com o § 2º do Art. 10 da Portaria no. 18, de 11 de novembro de 2012, do Ministério da Educação, a UFT manterá a cota de 5% para os indígenas de acordo com a Resolução do Consepe 3A/2004, alterada pela Resolução do Consepe 10/2011.

4.2 Serão automaticamente remanejadas para o sistema universal, as vagas dos cursos em que não houver candidatos inscritos ou aprovados no sistema de cotas indígenas.

5. DA RESERVA DE VAGAS PARA O SISTEMA DE APLICAÇÃO DA LEI 12.711/2012

5.1 Do total de vagas oferecidos pelo processo seletivo Vestibular 2013.1 da UFT, conforme decisão do CONSUNI haverá variação de percentual, assegurado o mínimo de 12,5%, previsto pela Lei 12.711/2012, a fim de que haja distribuição de vagas em todas as modalidades previstas nesta Lei; no Decreto nº 7.824/2012 (regulamentador da Lei 12.711/2012) e na Portaria nº 18/2012 – MEC (que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas pela Lei 12.711/2012 e pelo Decreto 7824/2012), conforme o quadro de vagas constante no Anexo I.

5.2 O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas ao Sistema de Aplicação da Lei 12.711/2012 deverá fazer opção por uma das modalidades de vagas, conforme descrito a seguir:

5.2.1 Modalidade 01 - Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Renda menor ou igual a 1,5 Salário Mínimo per capita: Reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas e que tenham renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

5.2.2 Modalidade 02 - Escola Pública/Candidatos/Renda menor ou igual a 1,5 Salário Mínimo per capita: Reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, que NÃO se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas e que tenham renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

5.2.3 Modalidade 03 - Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Renda maior que 1,5 Salário Mínimo per capita: Reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, que se **autodeclararem pretos, pardos ou indígenas** e que tenham **renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita**.

5.2.4 Modalidade 04 - Escola Pública/Candidatos/Renda maior que 1,5 Salário Mínimo per capita: Reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, que **NÃO se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas** e que tenham **renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita**.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo estão descritas e analisadas as metacategorias e suas subcategorias que formam a dinâmica de in(ex)clusão dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins: 1) Aspectos da Identidade do Indígena; 2) O Caminhar em Dois Mundos; 3) Dinâmica das Relações na Universidade; 4) Significado em Cursar o Ensino Superior; 5) As Causas de Evasão; e, 6) Perfil Militante e Perspectivas de Atuação Profissional.

Para se chegar a estas categorias, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, objetivando apreender a construção de significado dos sujeitos de pesquisa, exteriorizada nos discursos durante as entrevistas. As categorias foram definidas e agrupadas conforme a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo temático, sendo agrupadas segundo a homogeneidade, quer seja, a aderência temática, e; a pertinência, estando adaptadas aos objetivos do estudo e adequadas ao próprio conteúdo analisado.

5.1 Aspectos da Identidade do Indígena

Para compreendermos os elementos constitutivos da dinâmica de in(ex)clusão dos estudantes indígenas no ambiente acadêmico, buscamos entender aspectos da identidade destes sujeitos, construídos nas dinâmicas das relações com indígenas e não-indígenas, sendo: 1) identidade social-étnica; 2) valorização da identidade; 3) identidade deteriorada; 4) perda da identidade; 5) omissão ou negação da identidade; e, 6) identidade negociada.

Nos relatos dos entrevistados, pudemos inferir que prevalece no discurso de alguns destes um sentimento de orgulho em relação a identidade social indígena, como declara E3: “eu tenho muito orgulho de ser indígena”. A identidade também é valorizada em função do modo de vida dos povos indígenas, como expõe E4: “eu sempre gostei de ser indígena. É muito bonito assim a forma como a gente se organiza. É muito bonito as origens, as histórias. Para mim é um orgulho se alguém perguntar se tem uma curiosidade e tudo mais”. Este orgulho, também foi manifestado por E2: “[...] eu me identifico 100% indígena”, apesar de não ser filho de pai e mãe indígena.

Em alguns casos a identidade indígena foi percebida somente quando o estudante entrou na universidade e passou a ter um grupo de convivência diferente do que estava acostumado, como foi o caso da entrevistada E6: “[...] até pouco tempo atrás eu não tinha esta noção de que eu era índia. Eu tinha comportamento normal, eu sabia que eu era diferente, mas não sabia o porquê. Aqui na faculdade que eu fui perceber que eu era diferente dos outros

alunos”. Interessante observar nesta fala que E6 começou a se perceber diferente, embora não soubesse exatamente o porquê na medida em que tinha um “comportamento normal”. Ancorados na Teoria da Identidade Social e da Autocategorização, de Tajfel e Turner (1986), depreende-se que, mesmo não tendo nascido na aldeia, enquanto convivia em espaços formados majoritariamente por indígenas, ela não se percebia diferente pois fazia parte de um endogrupo, sentia-se pertencente a este. Somente quando passou a ser do exogrupo, e que comparações foram feitas, a entrevistada sentiu-se “diferente”.

O meio social é segmentado em classes, cujos membros são considerados equivalentes (ou não), por um processo de assimilação entre elementos semelhantes e o contraste entre elementos diferentes. Da convivência nestes meios sociais é que são percebidas as diferenças e semelhanças, das quais fazem com que alguns estudantes não se auto-definam nem como indígena (endogrupo), nem como não-indígena (exogrupo), como é o caso da E3: “[...] e eu não considero nem totalmente indígena, mas não me considero totalmente branca, eu nem sei identificar o que eu sou”. E, da já referenciada E6, que se percebeu “diferente” somente quando entrou na universidade, e a partir daí foi buscar compreender melhor suas diferenças em relação aos não indígenas e semelhanças em relação a seus parentes. Esta percepção, por parte de E6, de não pertencimento a nenhum destes dois grupos se deu lendo um livro do Darcy Ribeiro, como relatou: “tem um trecho lá que eu me identifiquei como se eu fosse uma índia, só que sem a raiz, por ter nascido na cidade e tudo, eu não me sinto uma índia, eu sei sou que eu sou índia, mas eu não me sinto índia, proveniente da aldeia”.

A identidade do indígena é comparada pelo E2, com a de outros públicos em situação de vulnerabilidade econômica e social (classificação do BID, 2006), como se pode observar no comentário do entrevistado: “[...] eu percebi que, os problemas sociais são similares com outros povos, chega até ser similar com alguns públicos de vulnerabilidade. [...] Eu falo pessoas de baixa renda. Por exemplo, quando a gente vem pra cá, pra cidade a gente se torna mendigo [...]”.

Como a maioria da população indígena pertence aos estratos mais pobres da sociedade, representando entre 20 e 25% da população que subsiste abaixo da linha de pobreza (BID, 2006), estes enfrentaram e enfrentam muitas dificuldades financeiras e de sobrevivência ao longo da vida e também para cursar a faculdade. Nesse sentido, E2 relata que “[...] infelizmente eu passei fome na minha vida”, e que sofreu muitas limitações na infância, lembrando que “eu nunca tive um brinquedo na minha vida, eu nunca soube o que era uma roupa nova comprada por minha mãe ou pelo meu pai”, pois os pais “não tinham condições, era sempre uma roupa ganhada”. Essas dificuldades forjaram a identidade do E1,

de forma a desejar outro tipo de vida para sua família, declarando que “aí hoje eu não quero isso pra meu filho [...] aí eu já trabalho já pensando neles”.

Falar da identidade dos indígenas remete ao outro lado dessa identidade: a imagem que os não-indígenas atribuem ao indígena. Para E1 esta imagem “no meio da comunidade não indígena, ela é uma imagem assim borrada”, tal fato se dá, segundo o entrevistado “porque o povo não tem acesso a aldeia e pensam que os índios são brutos”. De acordo com E2, “[...] quando você conversa com as pessoas ela tem assim um rótulo na cabeça, o índio é aquele que anda pelado ou então anda de tanguinha, é o queimado, tem um cabelo liso, cortado, entendeu?”, ou seja, os não-indígenas atribuem aos indígenas características fenotípicas que os classificam dentro de um estigma tribal (GOFFMAN, 2008). Continuando E2, comenta que “as pessoas quando vêem assim um diálogo, porque a gente entra muito em roda de discussão, eles falam assim: “- *pó, você não parece com índio!*”, o que demonstra que os não-indígenas ainda se surpreendem e até se assustam “ao verem um indígena com propriedade na fala e conhecimento”. Quando tal fato acontece, E2 questiona: “- *mas porque eu não pareço com índio?*”, e as pessoas geralmente respondem: “- *porque você fala bem, discute o assunto profundo*”.

Os estereótipos, formados com base no estigma tribal, influenciam também a formação da identidade social dos indígenas. Como posto por Goffman (2008), as pessoas que não possuem os atributos socialmente considerados normais, naturais e comuns pela sociedade ou determinado grupo social, são estigmatizados. Uma identidade social virtual é construída, com base no estigma, fruto de uma identidade social deteriorada, onde o indivíduo estigmatizado é reduzido a uma pessoa estragada e diminuída, sendo considerado como alguém que tem defeito, é fraco ou está em desvantagem em relação ao outro.

Alguns destes estigmas estão relacionados a verem os índios como bichos e não como humanos, como relatou E1: “[...] povo vê índio como bicho, mas não vê índio como ser humano”. Um dos entrevistados E2, contou uma história presenciada por seu tio, que foi testemunha do casamento de seus pais e que ilustra a imagem depreciada que os não-indígenas têm destes:

[...] quando sua mãe foi casar com seu pai [...] o juiz perguntou para ela se ela aceitava casar com seu pai, ela ficou calada, não sei se ela entendeu ou não queria falar. Então, o juiz deferiu a seguinte palavra “eu já fiz muito casamento de gente, mas nunca fiz casamento de animal”, e “se você (falando ao pai do entrevistado) quiser pedir o divórcio dentro de uma semana você vem aqui que eu anulo”.

Outro estigma atribuído ao indígena é de serem pessoas preguiçosas, como mencionou E1: “Aí o povo fala: - *os índios são preguiçosos [...]*”; e E3: “As pessoas estão ali conversando e estão falando: ‘- *Ah, mas esses indígenas aí, tudo preguiçoso. O que eles fazem com a terra? Não faz nada.*’” Estes, são vistos, na concepção dos indígenas aqui entrevistados, como sendo pessoas não produtivas, sem condições de gerirem a própria terra e de estarem no ambiente universitário.

Esta identidade deteriorada atribuída ao indígena foi construída socialmente ao longo dos tempos, baseada na falta de conhecimento sobre os povos indígenas e suas formas de vida, bem como na concepção de superioridade dos não-indígenas. De acordo com E2: “[...] isso eu acredito que vem sendo construindo aí ao longo do tempo através do senso comum, né, [...] ver o índio como um objeto, sei lá de 1.500 anos, eles (referindo aos não-indígenas) querem que o índio fique isolado”. Com esta mesma percepção E5 comenta que esta imagem é fruto de “uma postura herdada de uma história vivida [...] que é da colonização [...] durante muito tempo os índios foram conhecidos como preguiçosos, isso e aquilo”, e, esta imagem “está presente na universidade também”.

Para Kent (1996) a dinâmica das vivências sociais no contexto universitário é reflexo dos padrões de atitudes da sociedade em geral quanto às questões de preconceito e discriminação, consequentes dos estigmas. Para E2, os não-indígenas rotulam os indígenas como sendo incapazes, também, de estarem no ambiente universitário, os não indígenas pensam assim: “- *ah é índio, este daí não serve para nada, não tem condições de estar aqui disputando neste mesmo ambiente ou estar com nós*”. O entrevistado E4 relatou que “eles pensam”, referindo-se também aos estudantes não-indígenas, “que a gente não tem condições de fazer uma universidade, conseguir passar”, por isso “os não índios nos enxergavam com outros olhares, com certa discriminação”. Nas palavras de E1, eles pensam que “entraram na faculdade porque tem o sistema de cotas”, e não porque têm capacidade de estarem cursando ensino superior.

A dinâmica das vivências sociais no contexto universitário é marcada por atitudes discriminatórias, atribuída a falta de conhecimento dos não-indígenas do que é ser indígena, e como são seus modos de vida, como comentou E1: “o motivo de discriminação, de falar coisas que ofende a gente às vezes, eu acho que se chama falta de conhecimento de quem é esse povo”, assim, na concepção deste entrevistado a partir do momento que os não-indígenas passarem a conhecer o modo de vida dos indígenas “a gente ia deixar de ser visto com maus olhos”. Continuando E1 relatou que “a gente sofre muito, por onde a gente anda ouve muito o povo falar: - *hã que índio isso, que índio é fedido, que índio é não sei o que [...]* porque a

gente não tem condições de andar assim da maneira que muitos brancos têm, bem perfumados, com roupas de marcas boa, isso e aquilo”, e por isso, na concepção deste entrevistado “a sociedade às vezes exclui a gente”.

A falta de conhecimento da realidade dos povos indígenas se dá, na percepção dos entrevistados, pelo sentimento de superioridade dos não-indígenas. Na visão de E2 os não-indígenas pensam assim: “porque conhecer uma cultura, um modo de vida não superior ao meu?”, nesta perspectiva “só pelo fato deles se sentir superior já exclui a possibilidade dele pelo menos tentar conhecer uma realidade diferente”.

Na concepção dos entrevistados, os estigmas atribuídos aos indígenas e a imagem construída historicamente ao longo dos anos, faz com que estes sejam vistos pelos estudantes não-indígenas como diferentes dos demais, o que em alguns casos causa certo incômodo, como relatou E5: “o diferente costuma incomodar, [...] causa um incômodo até você se acostumar com algo novo [...] O indígena na universidade é muito recente, não é novo assim, quer dizer não é algo antigo”.

Os entrevistados acreditam que com a convivência, o diferente vai se tornado mais comum e as pessoas passam a se acostumar com a presença deles no ambiente universitário, como mencionou E7: “as pessoas quando estão iniciando na escola, eles têm uma visão muito diferente do que o índio é, entendeu, quando você passa a conviver, aí sim, eles mudam a opinião”. Tal constatação é consubstanciada na concepção de que “a proximidade física, apesar de não extinguir desigualdades estruturais, auxilia na discriminação de preconceitos pessoais com relação a determinados grupos sociais” (JESUS, 2011, p. 243).

Apesar do estigma e sentimento de serem discriminados, alguns dos entrevistados passam a se perceberem como estudantes “normais”, quando ingressam na universidade, como comentou E4 “a partir do momento que você consegue ingressar na universidade, você é estudante comum, normal”. Entretanto, mesmo o entrevistado tendo a visão de que “a gente se torna igual, estudantes normais”, ele percebe haver diferenças, pois “nós temos essa diferenciação, somos índios e viemos de outra realidade”. O ser normal é para E6 “uma pessoa que faz o que a maioria das pessoas fazem, sem muita anormalidade nas atitudes”, ou seja, que tenha as mesmas atitudes dos outros estudantes.

Por outro lado, um dos entrevistados relatou que devido aos estigmas, alguns omitem a identidade indígena, “[...] já ouvi relatos né, de alunos que não se identificam como indígenas em sala de aula ou para os amigos, pelo fato de sentirem de certa forma taxado, rotulado, né” (E2). Tal fato é corroborado pela concepção de que como sempre foram estigmatizados em função dos seus costumes, muitos esconderam (e ainda escondem) e negaram suas identidades

tribais, buscando amenizar as agruras do preconceito e da discriminação (SANTOS BANIWA, 2006).

A concepção de submissão dos indígenas também faz com que alguns omitam sua identidade e venham a abandonar sua cultura, optando por adotar a cultura do não-indígena. Na percepção de E2, o povo indígena “sempre esteve submisso em questão de cultura, né, e isso é muito negativo”, pois muitos indígenas “até negam sua própria origem, seu próprio povo pelo fato de ser uma pressão muito grande, ele não resiste e prefere abandonar a sua e falar assim *“esse aqui é melhor para mim”*. Esta é uma estratégia adota por sujeitos estigmatizados, qual seja distanciar-se dos seus próprios grupos estigmatizados, “ajustando” seu comportamento ou modo de vida de modo a comunicar ao exogrupo: “Eu não sou como eles”, assim negando ter interesses e preferências consistentes com os estereótipos de seu grupo (GOFFMAN, 2008; ECCLESTON, 2005).

Outros chegam a perder a identidade pela mudança de estilo de vida e falta de convivência com os “parentes”, como relatou E6: “acho que tem muito indígena que também esquece que é índio, naquela rotina de acordar cedo ir para faculdade”, mas “quando vê um parente assim, aí lembra, lembra que é índio, porque que veio”. Infere-se que esta pode ser uma resposta dada pelos indivíduos estigmatizados que tentam se retirar física e/ou psicologicamente adotando comportamentos e estilos de vida de indivíduos que fazem parte de grupos não estigmatizados.

Perguntamos aos entrevistados se eles se auto-declaram indígenas, dos relatos podemos inferir que a identidade é negociada, dependendo do local e das pessoas que estão presente. Tal fato é consubstanciado no interacionismo simbólico estrutural (STRYKER, 2006), vez que na concepção desta abordagem o sujeito possui diferentes identidades, que são requisitadas em situações distintas, assim a escolha de qual identidade usar é determinada em função do compromisso com o papel definido e pela intensidade das relações implicadas.

De acordo com E6 “sempre me identifico como indígena”, independente da situação, inclusive quando percebe preconceito, aí sim ela faz questão de dizer que é indígena, pois é uma forma de romperem com a imagem estereotipada destes.

Para alguns, como E5, não há como não revelar a identidade, pois, “sou um pouco autoexplicativo”, referindo-se as suas características físicas e também ao nome, cujo sobrenome é de etnia indígena do qual pertence. Assim, “quando a professora chama lá [...] já pergunta logo qual é a origem do nome e tudo mais”. Uma vez sendo apresentado aos colegas de turma, “a gente faz questão de dizer que é de origem indígena, o significado, alguma outra

curiosidade que sempre surge”, o que demonstra que este entrevistado tem satisfação em comentar sobre sua origem.

Outros não se auto-declararam em um primeiro momento para poderem perceber como as pessoas os vêem, o que pensam dos indígenas, sem a influência de saber que está com um indígena. Na percepção de E2, “minha cor puxou mais pelo lado do meu pai, então é muito fácil eu passar despercebido pelo grupo”, tal fato é “até bom”, pois assim, “em certo momento eu consigo ouvir o que eles falam, às vezes, não me conhecem, procuram ouvir, até que eles descubram por si só que eu sou índio”.

Uma das entrevistadas deixa clara sua postura em relação a expor ou não sua identidade indígena, de acordo com E7 “eu aprendi [...] observar muito, porque assim, você observando, você verifica qual é o teu posicionamento [...] nunca fazer as coisas sem pensar, sempre observar primeiro para você não se arrepender depois”, o que demonstra que primeiro ela analisa o contexto para ver se deve ou não declarar sua identidade étnica, tentando evitar conflitos nas relações com outras pessoas.

A entrevistada, acima mencionada, ilustra uma situação em que sua identidade foi negociada, quando em uma seleção de estágio E7 omitiu a identidade indígena, porque teve “receio de não ser selecionada por ser indígena”. De acordo com E7 depois já trabalhando quando as pessoas descobriam que “eu era indígena, aí o pessoal fazia festa, porque é uma cultura diferente, eles têm muita curiosidade”.

Estes relatos nos levam a inferir que alguns estudantes indígenas ocultam ou revelam a identidade étnica de acordo com o contexto, tentando evitar situações desagradáveis, como a de serem discriminados em função da sua origem. Assim, alguns dos entrevistados buscam, como é o caso de E3, “um momento oportuno para mostrar que eu sou indígena”; e de E5: “costumo me posicionar nos momentos que são oportunos”, pois “eu evito muito o embate”, por outro lado, “penso que temos que ser muito inteligentes e sábios também para estar convivendo com algumas situações sem causar transtornos desnecessários”, mas “se ferisse a minha dignidade, a minha integridade física, intelectual, moral enquanto indígena”, aí sim, ele se posicionaria reforçando sua identidade étnica.

5.2 O Caminhar em Dois Mundos

A dinâmica da interação, indígenas – não-indígenas, no contexto universitário, desperta nos estudantes indígenas algumas especificidades, sendo: 1) percepção de cosmologias distintas; 2) sentimento de dupla pertença; 3) sentimento de estrangeirismo; 4)

capacidade de adaptação do indígena; e, 5) necessidade de preservar a cultura. Para Amaral (2010) a universidade é um espaço em que as fronteiras étnicas e sociais se manifestam, é na relação com o outro que as especificidades passam a se revelar aos estudantes indígenas.

Algumas destas especificidades advêm de cosmologias distintas dos indígenas e não-indígenas. Conforme relato de E6: “os índios acreditam muito em crenças, em deus do sol, outros deuses [...] E têm aqueles rituais de dança, de comemoração a alguma coisa, de morte, de vida, de passagem de lua”, o que é na visão desta entrevistada “ser o índio típico”.

Os indígenas possuem uma cosmologia particular própria, que apesar de diferir de cada povo-etnia, comungam de uma mesma perspectiva paradigmática, onde o sagrado, o humano e a natureza encontram-se completamente integrados – o que caracteriza a dimensão mitossimbólica - perspectiva contrária à visão científica ocidental baseada na dimensão lógico-epistêmica (BERNI, 2010; ALLWOOD; BERRY, 2006).

Este paradigma da conjunção pode ser confirmado na fala de E3: “estudando a cultura indígena, a gente vê que tudo está muito interligado [...] não existe essa separação, como o não-indígena [...] O indígena, de uma forma geral, é mais conexos os conhecimentos”, assim, por exemplo, se “você vai fazer política e religião vai ser tudo junto ali [...] está muito relacionado tudo isso para nós”.

Na concepção dos entrevistados, os valores e modos de vida dos indígenas e não-indígenas são distintos, pois “[...] a vida nossa é o seguinte, a gente vive como se vivesse de costa para o futuro e de frente para o passado. A nossa vida é o passado, a gente se espelha nos anciões lá atrás, antigamente era assim, e temos que respeitar nossa cultura que é assim (E1)”.

O “viver de costa para o futuro” traz implicações no modo prático de conduzir a vida. De forma geral, há uma percepção por parte dos entrevistados que os indígenas possuem uma perspectiva imediatista, como relata a entrevistada E3: “Até o meu pai mesmo, como funcionário público, ele recebe, ele gasta tudo. Porque tem essa ideia imediatista. Porque o indígena não pensa no futuro, não tinha calendário, nada. Então ele pensa no hoje. Então o que a gente vai comer é hoje”.

Um modo de vida onde os bens materiais não são valorizados, o que é valorizado é a família, o contato com a natureza, a liberdade. De acordo com E6 os indígenas têm “aquela cultura de ter assim a família, todo mundo unido”, assim, “mesmo casando todos moram juntos”. A felicidade não está na conquista de bens materiais, como relatou E1: “eu não tenho carro, eu não tenho muita coisa, mas eu tenho a liberdade assim que pra mim é tudo, eu vou lá

pra casa, pra aldeia, eu vou pro mato, eu vou pescar, eu ando de qualquer jeito, então pra mim isso é uma maneira de eu viver que me traz felicidade”.

Ao se depararem com outro modo de vida, onde os valores são distintos, é que surge o sentimento de estrangeirismo, aqui compreendido como a sensação de não pertencer àquele lugar (AMARAL, 2010; COSTA, 2004). Este sentimento pode ser observado na fala de E6: “o indígena ele tá saindo do mundo dele para o outro mundo”. Como relatou o entrevistado E4, “nós vivemos a realidade dentro da aldeia, onde cultivamos a nossa cultura cantando, brincando, pescando. Aí, de repente, você se depara com outra realidade diferente do que é nosso. Que tudo é competitivo, tudo é, assim individualista [...] cada um por si”. O entrevistado E1, também comenta sobre este sentimento de estrangeirismo e da dificuldade de viver em um mundo distinto do deles: “para quem não estava acostumado com isso, pra quem estava acostumado com aquela vidinha de estar lá no mato”, é difícil de adaptar, porque “a gente não está preparado”, eu, por exemplo, “depois que eu comecei a estudar, aí eu arrumei serviço, né, então assim, é difícil” se acostumar a este novo universo social, com modos de vida distintos.

O ingresso e a permanência dos indígenas, tanto no espaço urbano quanto no universitário, é desafiador para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica em um mundo que não foi pensado por eles ou para eles (AMARAL, 2010). Os indígenas têm esta concepção, como se pode observar no relato de E5: “é um outro universo”, e de E6: “o mundo acadêmico é outro”, que mesmo tendo nascido e sido criada na cidade, a referida entrevistada mencionou que chegou na universidade “totalmente assim confusa [...] agora imagina o indígena partindo da aldeia e vindo para cá”. O entrevistado E4 também comentou sobre esta dificuldade no sentido de conciliar modos de vida e valores distintos: “uma coisa é viver numa aldeia, outra coisa é ingressar na universidade. Você vem de uma realidade e de repente você se depara com outra realidade totalmente diferente. Aí vem a questão de conciliar. E muitos de nós, poucos conseguem conciliar”.

Por outro lado, pudemos inferir na fala de alguns dos entrevistados a capacidade de dupla e simultânea vinculação e pertença a dois universos: a universidade e a comunidade indígena, como mencionou E3: “[...] eu caminho pelas duas culturas”; e E1: “por eu viver na aldeia, eu vivo as duas culturas”, ressaltando que mesmo caminhando nestes dois mundo “predomina muito em mim a cultura indígena”.

O sentimento de dupla pertença, sucinta alguns questionamentos sobre os motivos de estarem em um ambiente não-indígena, como o universitário, como relatou E1: “às vezes eu fico pensando assim: *meu Deus eu estou estudando pra que?*”. Estes questionamentos surgem porque estando fora da vida na comunidade os estudantes indígenas tem a oportunidade de adquirir conhecimento formal, mas por outro lado, se distanciam um pouco da sua cultura, como comentou E3: “é a sua raiz que você vai perdendo [...] você está adquirindo conhecimento, tudo bem, mas assim, quantas histórias importantes, quanto conhecimento tem ali (referindo-se à comunidade) que eu estou perdendo”. O dilema na perspectiva da referida entrevistada está em ficar na vida urbana e manter sua identidade e costumes indígena: “se eu pudesse estar lá e proteger isso ao mesmo tempo, mas não dá”, pois na concepção dos indígenas eles precisam ocupar espaços e adquirir conhecimento para conquistarem sua autonomia. O dilema referenciado por E3 aparece na pesquisa de Amaral (2010) com estudantes indígenas das universidades do Paraná. De acordo com o referido autor, constituir e manter a sua identidade como estudante indígena universitário demanda destes sujeitos a sustentação simultânea de sua pertença acadêmica e étnico-comunitária.

Existindo, também, uma preocupação em não perder o vínculo com a comunidade indígena, com as raízes do seu povo, “Para não ter essa diferença, buscamos sempre estar em contato com a aldeia, com a cultura. Dançar, participar para não estar perdendo a cultura, porque se não cultivar a cultura vai esquecer de muita coisa (E4)”.

Inclusive, não perder o vínculo com a comunidade e manter a integridade cultural e étnica é uma preocupação e o principal desafio das sociedades indígenas (AMARAL, 2010; CRP/SP, 2010). De acordo com o relato de E4, quando os indígenas vêm estudar, “aqueles mais tradicionais [...] querem que a gente não perca a tradição, tem que voltar para a aldeia, tem que dar continuidade”. O referido entrevistado comenta que, no caso da maioria dos estudantes indígenas da UFT que estão na cidade, “mas nós continuamos a nossa cultura. Nós vamos para a aldeia”.

Este caminhar por dois mundos depende muito do comportamento do indígena e de sua capacidade de adaptação ao mundo não-indígena, como relatou E6: “[...] o comportamento vai ter sempre que partir do indígena e isso é meio complicado porque dependendo da cultura do indígena, se ele é muito enraizado [...] pode influenciar positivamente ou negativamente no estudo”. A saudade da família e da vida na aldeia é algo que faz com que os indígenas não continuem na universidade, segundo E4: “muitos de nós deixamos o curso e voltamos. Poucos de nós formamos”, pois “nem todos nós conseguimos [...] quando nós viemos para estudar, nós ficamos longe da nossa aldeia, sentimos saudades”,

referindo-se a conseguir se adaptar à vida universitária e superar o sentimento de saudade. A entrevistada E3 também fala da questão da saudade, pois segundo esta, “muitos casam muito cedo e tem que deixar família, aí não aguentam. E acabam retornando”. Assim, o indígena é, na concepção de E6, “obrigado a se adaptar. Então, vai ter sempre que partir do indígena, isso às vezes, alguns indígenas conseguem saber lidar”, e os que não se adaptam retornam para a aldeia. Isso significa que o indígena passa por um processo de aculturação por assimilação. Aqueles que conseguem podem ter alguns êxitos. Outros que não querem ou não conseguem ficam à margem do grupo de maioria e se percebem excluídos.

De acordo com Amaral (2010) a significativa referência a que os estudantes indígenas fazem à sua pertença familiar, assim como da intenção em manterem-se vinculados às terras indígenas, fazem com que muitos venham a desistir de continuarem na universidade, pois além de todas as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos no que diz respeito a adaptação a um “outro mundo”, que expõe e exige a sua autoidentificação como indígenas, destacando-se as suas diferenças, estes são provocados a sustentarem simultaneamente sua pertença acadêmica e étnico-comunitária, e nem sempre conseguem.

5.3 Dinâmica das Relações na Universidade

Delineamos alguns elementos constitutivos da dinâmica das relações interpessoais dos alunos indígenas, fruto de práticas de (in)exclusão aos quais esses alunos, individualmente e enquanto um grupo social minoritário, foram alvo em sua experiência acadêmica e na convivência com professores, colegas indígenas e não-indígenas, sendo: 1) percepção de hostilidade; 2) percepção de intolerância; 3) percepção de preconceito; 4) sentimento de discriminação; 5) afiliação por afinidades e semelhanças; e, 6) comportamento condicionado a atitude do não-indígena.

Podemos inferir no relato de E1, que as relações entre os indígenas e não-indígenas no contexto universitário, são percebidas, em geral, por atitudes preconceituosas e de hostilidade. De acordo com este entrevistado “[...] os não índios, né, olham para gente com um olhar assim bastante preconceituoso, com olhar de rejeição, com olhar de tudo que não é bom”. Este olhar de “tudo que não é bom”, é um olhar baseado no estigma tribal, que faz com que os indígenas venham a sofrer preconceitos e discriminação recorrentes (GOFFMAN, 2008).

Entretanto, o preconceito é velado, não expressado em público, mas sentido pelos indígenas, como comentou E2: “[...] o preconceito existe, ele só é mascarado, é por força de lei, né, mas a gente sente, né”. É “por força de lei”, porque segundo o referido entrevistado “a

gente não pode se manifestar, se eu não gosto de um negro eu vou [...] assim, as pessoas tem muito cuidado em manifestar, falar, né, ofender, então assim, mas a gente sente, não precisa de você falar, né”. O “sentir o preconceito”, conforme mencionou o entrevistado, é percebido pelo olhar de rejeição e por atitudes discriminatórias de exclusão dos estudantes indígenas das atividades pedagógicas, bem como dos trabalhos em grupo (CORDEIRO, 2008).

E2 relata sobre uma situação onde percebeu preconceito velado. Em um debate que aconteceu em sala de aula sobre cotas, os demais colegas não sabiam que havia um indígena entre eles e se manifestaram contrários à presença indígena na universidade: “eu percebi ali que eles pensaram ‘não tem ninguém, não tem nenhum indígena então eu vou falar, vou me expressar’, aí eles se manifestaram”. Desta manifestação o entrevistado percebeu “a ira do povo, né, a insensatez, a falta de conhecimento do tema”, sua postura foi de deixar as pessoas se expressarem e não se posicionar como um indígena, “naquele momento fiquei calado, eu não poderia me levantar porque eu seria suprimido pelo grupo, mas teve um momento que eu tive que levantar porque tocou uma parte muito pessoal”, daí ele se manifestou dizendo que era um indígena e as pessoas se calaram.

Nem sempre os entrevistados percebem sofrer explicitamente preconceito ou discriminação, mas que são tratados de forma diferentes em relação ao grupo majoritário. A entrevistada E6 mencionou que “nunca sofri nenhum tipo de preconceito, mas eu percebo um pouco de hostilidade”, não sabendo se essa hostilidade “é por conta do que eu sou”, ou seja, atribuída a sua identidade social étnica, ou é “por conta do meu comportamento mesmo, porque sou mais reservada”, traço característico do sujeito indígena em ambientes não-indígena, revelado pelos dados da pesquisa. Na visão de E3, o “indígena é muito tímido na sua maioria. Se ninguém conversar com ele, ele não vai conversar”. O entrevistado E2 comentou ser “muito calado na sala de aula” e que não é “muito de ficar fazendo perguntas, eu prefiro que outros façam e automaticamente eu estou aprendendo”. Já E7 mencionou que este é um comportamento comum da parte dela “em todos os lugares, assim, quando eu não conheço, principalmente, eu sou um pouco tímida, mas aí quando eu conheço, eu já consigo me abrir”, enfatizando que “eu acho que é um meio de defesa minha [...] Eu acho que é um receio, não é, de preconceito, principalmente num lugar que eu não conheço, das pessoas quererem aceitar a minha opinião, ainda mais que eu sou intitulada por ser indígena, eles já vêm com outros olhos”, assim, “eu procuro observar muito o local onde que eu estou”.

Estes relatos nos fazem depreender que, como já mencionado na categoria “Aspectos da Identidade do Indígena”, que a identidade é negociada, dependendo do local e das pessoas que estão presente, se estes sujeitos perceberem que as pessoas dão abertura, os respeitam e

que não sofrerão discriminação, eles interagem e não são tão tímidos, mas caso contrário ficam mais reservados. Isso significa que em um ambiente inclusivo os indígenas conseguem ser mais autênticos em relação à sua identidade social.

O sentimento de intolerância, por parte dos não-indígenas, quanto a presença do indígena na universidade, foi percebido por alguns entrevistados. Na percepção de E5 “algumas pessoas se incomodam de um indígena estar presente”, referindo-se ao contexto universitário. O entrevistado E1 comentou que “eles te olham tipo: - *O que você está fazendo aqui? Você não devia estar aqui*”.

O ambiente universitário no Brasil, historicamente, não foi um local construído pelo e para os indígenas, pelo contrário (AMARAL, 2010; CUNHA, 2007, SANTOS BANIWA, 2006; LIMA; HOFFMAN, 2004). As estruturas sociais determinam quem são as pessoas que devem interagir em determinados contextos sociais (STRYKER, 2006), e no caso dos indígenas, as estruturas sociais, historicamente construídas, sempre os mantiveram os à margem de alguns espaços que não deveriam ser frequentados por estes. E, quando se é permitido a presença e convivência nestes espaços, os indígenas devem se portar conforme o modelo de comportamento desejado pelos não-indígenas.

Em pesquisa sobre invisibilidade pública, com garis, em uma universidade pública do estado de São Paulo, Costa (2004) encontrou barreiras sociais que delimitam espaços segregados para populações historicamente excluídas, como é o caso também dos indígenas. A existência desta segregação deita suas raízes em tempo histórico anterior à criação do que se conhece como universidade.

Conforme menção de E2, os não-indígenas “querem que o índio fique isolado né, de certa forma preservado”. Criticamente o referido entrevistado comenta que “ver o índio como um objeto, sei lá de 1.500 anos e tentar deixar ele daquela forma, creio que seria ou será uma utopia”, pois “as coisas mudam gradativamente”. A mudança a qual se refere o entrevistado diz respeito aos indígenas estarem cada vez mais em espaços sociais antes não frequentados por eles, como é o caso da universidade (SANTOS BANIWA, 2006).

A problemática da integração social dos indígenas assenta-se em uma visão limitada do ser *índio*, que gera sua exclusão social e formas de discriminação (MOREIRA, 2001), uma visão centrada no estereótipo de que os indígenas são pessoas preguiçosas, improdutivas, não capazes (SANTOS BANIWA, 2006; FUNAI, 2011). Tal fato influencia na dinâmica das relações entre indígenas e não-indígenas.

Para os estudantes indígenas, os professores e demais estudantes questionam a capacidade destes em fazer curso superior. Para E4 existe “a própria discriminação nos termos

de não ter condições de cursar uma universidade”, quando os indígenas entraram na UFT, em 2005, os não-indígenas falavam: “-*Não, eles são índios. Não vão dar conta. Não podem estar estudando*”. Esta concepção é consubstanciada na pesquisa de Amaral (2010), que levantou dentre os argumentos contrários às cotas, manifestado por alunos e professores de cursos mais concorridos e prestigiados, está a construção do estereótipo da limitação acadêmica atribuída ao indígena.

Alguns relataram já terem passado por situações constrangedoras por causa de preconceitos e intolerância. O entrevistado E1, mencionou que já passou por “situações assim das pessoas falarem: - *é eu não gosto de índio, eu tenho pavor de índio*”, comentário este feito “dentro da sala”. Já E5 relatou que um dia um professor chegou para ele “olhou direto nos meus olhos e falou assim: - *Ó, eu não aguento mais você, isso sem nenhuma explicação*”.

Indagados sobre quais seriam os motivos destes preconceitos, hostilidades e intolerância, E5 comentou perceber que além do estigma atribuído ao indígena, a não aceitação das cotas pelos não-indígenas é um fator que se sobrepõe e amplifica o problema de aceitação. Os estudantes não indígenas “se sentem injustiçado em relação a eles, porque eles são obrigados a estudarem horrores, passar anos de cursinho e os indígenas não, não precisam tanto assim”. Os estudantes não-indígenas chegam a comentar: “-*Ah, o indígena está tirando a vaga. Tirou uma nota inferior e tal e outra pessoa poderia... Tem um colega que está há três anos fazendo cursinho e por um ponto aquele outro que entrou ocupou a vaga dele que estava bem mais preparado*”.

Na percepção dos entrevistados, os não-indígenas não são a favor das cotas. Segundo E6 “a maioria não são a favor do sistema de cota [...] outro dia mesmo o professor de antropologia perguntou na sala se a maioria era a favor, e a maioria não é a favor [...] ele só perguntou e a maioria levantou a mão”, confirmando não serem a favor. Outro entrevistado E2, também comentou uma situação em que as cotas foram colocadas em discussão e os colegas de turma se manifestaram contrários: “em um debate sobre cotas pelo menos 80% era contra [...] quando me posicionei e falei que era índio, eles ficaram calados e a professora pediu para que não se desse mais continuidade ao debate”. Desta fala de E2, podemos inferir a falta de preparo do professor para lidar com a questão indígena.

Existe, também, a não aceitação do sistema de cotas por parte de outros públicos vulneráveis que questionam o porquê das cotas, no sistema da UFT, serem oferecidas somente para os indígenas, como comentou E7: “sempre tem uns: -*Ah, porque tem cota para o índio e não para o negro, porque pôr cotas para os pobres e para o índio? Porque é tudo para o*

índio?”. Na concepção deste entrevistado os estudantes não-indígenas “não entendem o porquê desse sistema de cotas”.

Faz-se oportuno mencionar que quando realizamos as entrevistas a UFT adotava somente cotas para os indígenas. A partir do vestibular 2013/1, a UFT optou em utilizar três sistemáticas na divisão de vagas, sendo: o sistema universal, o sistema de cotas para etnia indígena e o sistema de aplicação da Lei nº 12.711/2012; contemplado os diversos públicos vulneráveis como alunos que cursaram todo o ensino em escola pública, alunos de baixa renda e/ou alunos indígenas e negros.

De acordo com um dos entrevistados, os professores também são contrários às cotas, mas por falta de política específicas da universidade para permanência dos estudantes indígenas, como comentou E2: “alguns professores que eu já cheguei a conversar” sobre o sistema de cotas me falaram assim: “- *ah, porque os alunos indígenas, a universidade coloca os indígenas aqui e estão fadados a desistência a não conseguir concluir o curso*”. O referido entrevistado disse que questiona estas pessoas sobre quais seriam os motivos para que os indígenas não concluíssem o curso, estas pessoas respondem: “*porque a universidade tenta bater numa tecla desta se não tem políticas específicas para este público que ela atende?*”. Depreende-se que estas políticas sejam voltadas para a manutenção dos estudantes indígenas, como bolsa, monitora, acompanhamento pedagógico, alojamento, dentre outras que são apontadas como causas da evasão.

No que diz respeito a relação com os professores, o entrevistado E2 mencionou que “particularmente não converso muito com os professores”. Já E7 relatou que tem um bom convívio com os professores e que estes são atenciosos, até por saberem que ela é indígena e porque está há muito tempo na UFT: “o relacionamento com os meus professores é bom [...] porque eles também são muito atenciosos”. Inclusive esta entrevistada mencionou que acha “que é porque vêm que eu sou índia”, daí “têm mais atenção comigo [...] perguntam se eu estou entendendo, e aí tem aquela preocupação, não é”.

Por outro lado, o entrevistado E1 descreveu uma situação, envolvendo um professor e os colegas de sua turma. Situação esta que fez com que E1 se sentisse taxado, inferiorizado e humilhado. E, que o fez pensar em desistir de continuar na faculdade.

Ele aplicou uma prova e ele falou: - *gente pelo amor de Deus.... eu lembro disso porque foi um pesadelo aqui na UFT, foi a única coisa assim que eu considero muito grave que aconteceu comigo. Ele falou assim: - estou tendo dificuldades para correção das provas, porque tem letra aqui que não dá pra entender, tem garranchos aqui que é pior do que dos índios e eu não estou dando aula pra índio. Cara quando o professor falou aquilo, todo mundo na sala sabia que eu era, todo*

mundo olhou para mim, aí teve gente que falou: *-olha índio tu escreve direito*. Aquilo pra mim foi uma tragédia que aconteceu na minha vida. Aquilo ali pra mim foi uma tristeza muito grande na universidade porque eu vivi isso na minha infância quando eu tive a sorte de estudar em um colégio particular [...] Pra minha infelicidade na turma em que eu estudava só tinha gente branca, e que tinha condições, todo mundo tinha sua bolsinha e tinha a sua lancheira, levava o seu lanche e eu era o único moreno da sala, o único índio e o único que não tinha condições. [...] Então assim, eu era excluído dentro da sala de aula, aí passou tudo isso na minha cabeça, eu falei: *- meu Deus, eu nunca pensava em uma coisa assim pra mim*, não foi tanto o que o professor falou, foi assim o riso do povo, o jeito que o povo sorriu de mim.

Interessante observar no relato de E1 a falta de conhecimento do professor, que trabalha em uma instituição que adota cotas para indígenas e diz *“eu não estou dando aula pra índio”*, demonstrando total desconhecimento das políticas institucionais e preconceito, pois sua fala é permeada de concepções de que o índio não deveria estar na universidade, de que não é capaz. Ademais, o relato de E1 transparece que o sentimento de ser excluído e discriminado é algo recorrente para este aluno. Faz-se oportuno mencionar que o referido entrevistado nasceu e continua morando na aldeia. A experiência de se sentir excluído geralmente leva a emoções negativas, como: tristeza, solidão, ciúme, raiva, vergonha e ansiedade. A rejeição e exclusão, apesar de ser uma parte inevitável da vida social, pois todos nós somos em algum momento rejeitados ou deixados de fora por outras pessoas ou grupos, é recorrente a determinados sujeitos e grupos da sociedade que são sistematicamente desvalorizados e excluídos, que são os indivíduos estigmatizados (MAJOR; ECCLESTON, 2005), como é o caso dos indígenas.

No que diz respeito às relações com os colegas, a entrevistada E6 relatou se sentir pertencentes a dois grupos: *“na faculdade mesmo eu sinto que eu tenho dois grupos mesmo, os não-indígenas, que a gente fala sobre faculdade e os indígenas que é mais só relacionado a nós mesmo, a gente quase não fala sobre faculdade”*. A referida entrevistada reforça que *“de uma certa forma eu pertencço aos dois grupos”*. Interessante observar nesta fala que apesar de mencionar que pertence aos dois grupos, o contexto das interações é distinto, mesmo sendo, indígenas e não-indígenas, estudantes da mesma universidade, ela interage racionalmente com os não-indígenas sobre aspectos acadêmicos e afetivamente com os indígenas trocando experiências acerca das coisas deles, do mundo indígena, do qual compartilham significados construídos na interação social.

Por outro lado, a entrevistada E7 comentou que sua convivência é maior com os colegas não-indígenas, porque *“eu ando mais com o pessoal da minha sala, então o pessoal não tem, assim, não tem indígena [...] eu tenho acesso mais com os não indígenas, eu tenho mais essa facilidade, de estar só com não-indígenas”*. Podemos depreender desta fala que as

relações desta entrevistada no contexto universitário se dá, principalmente por uma questão de acesso às pessoas e não necessariamente de afinidades. A referida entrevistada diz que tem “um relacionamento muito bom com os índios também”, inclusive “de outras etnias”, ela procura “também saber como é a cultura de cada um, porque são várias etnias, e são totalmente diferentes, então há essa curiosidade também entre os índios”, o que nos faz entender que ela os percebe como sendo de outro grupo social.

Por outro lado, os entrevistados que são mais engajados na militância indígena, dizem que convivem mais com os colegas indígenas, por uma questão de afinidade, como relatou E2: “a maioria dos meus amigos são indígenas e algumas pessoas que se identificam com a militância, então a gente tem algo em comum, né”. Na concepção de E5 ele gosta de “conviver com os indígenas mesmo, principalmente [...] porque eles são pessoas que realmente a gente tem muitas afinidades, tem muitas semelhanças”, e, por causa destas “a gente tem buscado se ajudar hoje na universidade [...] a gente se organiza socialmente [...] a gente busca fazer alianças ali para estar buscando melhorias para os estudantes”. Esta relação de envolvimento de alguns dos estudantes indígenas, com as questões pertinentes a este grupo social é “fundamental para você buscar meios, ferramentas para estar se organizando”, se organização inclusive para reivindicar práticas que venham a minimizar as causas da evasão. Este entrevistado (E5) reforça que “faço questão de me organizar, de buscar pessoas que tenham afinidades e semelhanças com a gente”, pois ele gosta “de estar entre os indígenas”, até porque “sou indígena”.

O comportamento dos indígenas, que mencionaram se envolver mais com os indígenas por questões de afinidades e semelhanças, pode ser explicado pela Teoria da Identidade Social e da Autocategorização, de Tajfel e Turner (1986), vez que a partir da percepção de certas características comuns, estes indivíduos desenvolvem identificações de pertencimento a este grupo social (endogrupo).

A entrevistada E6 relatou se relacionar mais com pessoas que têm interesse pela cultura indígena: “quando eu percebo assim que a pessoa não tem interesse eu mesmo me afasto, porque é automático você se afastar”. É interessante observar nesta fala o comportamento “automático”, que nos leva a entender que o referido entrevistado adota tal comportamento porque já está acostumado a se afastar das pessoas que não se interessam pelas questões indígenas, talvez pelo fato de tradicionalmente serem excluídos e não valorizados pelos não-indígenas. Assim, quando “percebe que a pessoa não tem interesse, tem um pouco de hostilidade, você age da mesma forma, você também não tem interesse, então é

uma forma de você se afastar também”. Por outro lado, quando percebe que os não-indígenas “têm interesse e perguntam”, ele “fala e explica”.

De acordo com E4, quando os indígenas começaram a ingressar na UFT, passaram “a ter essa aproximação com outros estudantes também não-indígenas”, buscando “a simpatia deles”. Desta convivência na universidade, muitas curiosidades sobre o modo de vida dos indígenas apareceram, como relatou E7, têm muitos estudantes não-indígena que “têm muita curiosidade de saber como é que a gente dorme, como é que a gente come”. A referida entrevistada responde “que é tudo normal, a gente...(risos) não tem diferença, só que a gente mora na aldeia e eles moram na cidade”. Podemos inferir certa contradição nesta fala, pois como a própria entrevistada mencionou, existe sim diferenças entre os indígenas e não-indígenas, o próprio fato de morarem na aldeia e de advirem de uma cosmologia de mundo bem distinta dos não-indígena já os fazem “diferentes”. Inclusive, estas diferenças não podem ser menosprezadas, até porque existe diferenças entre os próprios povos indígenas que têm uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual (ISA, 2011; FUNAI, 2011; BERNI, 2010; SANTOS BANIWA, 2006). O respeito nas relações deve existir, mesmo sem que haja semelhanças entre as pessoas que se relacionam.

5.4 Significado em Cursar o Ensino Superior

Esta categoria buscou compreender o significado atribuído pelos estudantes indígenas em cursar uma faculdade e como esse significado foi sendo construído na interação social e moldado pelas suas experiências pessoais não só com a família e comunidade indígena, mas também com os colegas não-indígenas, inseridos em um ambiente acadêmico.

Cinco principais significados foram inferidos dos relatos dos entrevistados, sendo: 1) a busca pelo conhecimento; 2) a busca pelo rompimento do estigma de inferioridade e incapacidade; 3) a conquista de um direito constitucional – acesso a educação; 4) a busca pela autonomia e protagonismo; e, 5) a busca por melhoria da condição econômica.

A busca pelo conhecimento aparece como uma forma deles poderem fazer parte do mundo dos não-indígenas pelo seu valor, sem se sentirem e serem percebidos como inferiores. Conforme percepção de E3 a faculdade “significa muita coisa porque a gente que é minoria, nós precisamos sempre ser um pouco a mais. Então, é a prova de que eu posso, tanto quanto qualquer um ter aquele conhecimento”.

Interessante observar na fala desta entrevistada um comportamento característico de indivíduos que sofrem de estigma tribal, que é buscar alternativas de inclusão social, como por exemplo, de se formar para conseguir um emprego formal (GOFFMAN, 2008; ECCLESTON, 2005). Este comportamento advém como resposta a sua identidade social deteriorada, pois, segundo E3, “não é, assim, o meu povo, o sangue que eu tenho que vai fazer eu ter menos capacidade de ter um diploma, não é? E que eu tenho tanta, assim, possibilidade, de alcançar esses conhecimentos quanto qualquer um aí”. Reafirmando sua capacidade de concluir um curso superior, mesmo com as idiossincrasias características de seu grupo etnicossocial.

Conforme menção de E1, “a faculdade vai me nivelar com qualquer branco porque eu vou ter um ensino superior, vou ter conhecimento”, assim, “eu não vou ser aquele índio que não sabe conversar, que não sabe dialogar com ninguém”. Por este motivo, o referido entrevistado diz que “a faculdade é tudo [...] é a ponte que liga o nada ao tudo, né”. O referido entrevistado tem a concepção de que tendo o conhecimento, dos não-índigenas, será respeitado: “eu vejo que eu tenho até respeito na minha fala porque eu não discuto com ignorância, discuto já com conhecimento que eu adquiri aqui na universidade”. Assim, tendo este conhecimento e “sabendo conversar”, o referido entrevistado, acredita poder romper com o estigma de inferioridade e de incapacidade atribuído aos indígenas.

Faz-se oportuno destacar que o aspecto linguístico é uma das barreiras a serem superadas na relação indígenas – não-indígenas. O “saber dialogar” não está ligado ao aspecto cognitivo e sim ao não domínio e às vezes até pouco conhecimento de português. Existe uma multiplicidade de povos indígenas no Brasil e que falam 274 línguas distintas (ISA, 2011; FUNAI, 2011). A educação diferenciada e bilíngue é um direito constitucional, entretanto, como podemos verificar em outros estudos (AMARAL, 2010; CORDEIRO 2008) e nas entrevistas realizadas, os estudantes indígenas vêm para a universidade com deficiências advindas da educação básica, principalmente aqueles que viveram e estudaram na aldeia e que tiveram pouco contato com o português, o que, a nosso ver reforça ainda mais o estereótipo de incapacidade socialmente construído na relação indígenas – não-indígenas. Ademais, a dificuldade com a língua acarreta, inclusive, até problemas de relacionamentos.

Considerando, conforme Cordeiro (2008), que os povos indígenas continuam tendo suas identidades, direitos e valores violados, estes vêm o acesso ao ensino superior como uma forma de aquisição de instrumentos de defesa e combate a todo contexto discriminatório.

Com esta mesma concepção, E7 acredita que o indígena “estando na universidade, já é um conhecimento que ele já adquiriu”, assim ele deixa de ser “um coitadinho”. Estigma este

atribuído aos indígenas e do qual a referida entrevistada é contra, pois segundo ela, deve-se romper com esta visão de que o indígena “não dá conta de nada”, e que se deve dar “oportunidade para ele mostrar a capacidade dele”. Mesmo com esta visão de romper com o estigma de “coitadinho”, há nesta fala uma concepção de não-protagonismo do indígena, vez que, deve-se “dar oportunidade”. Oportunidade, inclusive de responderem por si mesmos, saindo de uma situação de tutela, de gerirem seus próprios recursos, de elaborarem suas políticas.

A privação social e a ausência de voz e poder na sociedade, afetam historicamente os grupos etnicamente excluídos, como é caso dos indígenas (BUVINIC *et al.*, 2004). A relação histórica com esses povos foi marcada por violência, expropriação e dominação, e, mesmo com a Constituição Federal que reconhece o direito dos povos indígenas de serem diferentes, o Estado ainda não conseguiu dar conta dessas diferenças. Falta uma mudança de postura da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas, pois, como já mencionado por Caldeira (2010, p.114), “ainda falamos por eles, porque acreditamos que não são capazes de falarem por si”.

Esta é uma cultura da tutela, tão enraizada nas questões indígenas e que ratifica e reforça a exclusão e a subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas (como os indígenas), e, romper com esta a relação entre subordinação, discriminação e subalternidade, característicos no Brasil, é um dos muitos desafios que os indígenas e indigenistas vêm enfrentando (WANDERLEY, 2010, p.24-26).

De acordo com Santos Baniwa (2006), os indígenas estão cada vez mais nos meios urbanos à busca de conhecimento e garantia de direitos. Estar na universidade, significa, também, uma conquista efetiva de um direito constitucional – o direito a ter acesso à educação formal. Para E3 “a educação é o básico para limitar, então, começa daí [...] então, desde que você tira a possibilidade de educação, tira a possibilidade de acessibilidade ao conhecimento [...] você tira também a soberania de um povo, você tira a dignidade de um povo, você está limitando”.

O conhecimento é buscado, na concepção de E2, “não é como uma fonte de dinheiro” e sim como uma forma de se obter informações e de se conhecer os “códigos que a sociedade tem e que através deles é que nascem as nossas políticas indígenas”. Nesta perspectiva tendo direito e acesso ao conhecimento os indígenas vão conquistar a sua autonomia, vão sair de uma situação de não protagonismo, onde o não-indígena ainda fala por eles. Para tanto, eles precisam “ser empoderados de conhecimento”, como enfatizou E2. De acordo com E4, “hoje, a briga nossa (referindo-se aos povos indígenas), a luta é inteligência, diálogo, na caneta”, é

ter capacidade para “sentar com autoridade e ter qualidade para ter o mesmo debate”, para tanto, é “importante buscar conhecimento”.

Com esta mesma concepção E5 acredita que ter acesso ao conhecimento é fundamental para se ter dignidade e soberania, pois o conhecimento está ligado ao poder, “não só na nossa sociedade, na nossa comunidade, ele está intrinsecamente relacionado ao poder”. Para o referido entrevistado, “quem tem conhecimento tem poder”, sendo que nas comunidades indígenas também é assim, como exemplificou: “os pajés que tinham o conhecimento da cura, da utilização de medicina tradicional, por exemplo, de alguma forma ele estava relacionado ao poder de influência, ao poder de aconselhamento, ao poder de ser uma autoridade dentro do contexto onde ele vivia”.

Para Lima e Hoffmann (2004) a universidade é percebida como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais do mundo ocidental que revertam para a defesa dos direitos indígenas e a concretização da autonomia destes povos.

Nas palavras do entrevistado E2, a universidade é “a chave para a libertação”, pois segundo este os indígenas ainda são “reféns da ignorância”, reféns da falta de conhecimento. Nesta ótica, E4 acredita que através do conhecimento os indígenas poderão romper com o assistencialismo, historicamente construído, na relação Estado – Povos Indígenas, e poderão “caminhar com as próprias pernas, não depender de uma terceira pessoa para viver”, referindo-se a FUNAI.

De acordo com E4, a principal motivação para vir fazer o ensino superior foi “buscar autonomia”, tentar “romper com essa ideia de assistencialismo”, que é, na visão deste entrevistado, “muito cômoda”, mas que não é bom para os indígenas. Assim, o entrevistado complementa dizendo que sentiu “vontade de defender o meu povo”, referindo-se aos povos indígenas, e se questionou: “como eu poderia ajudar a defender o meu povo?”. A forma encontrada por ele para defender os direitos dos indígenas foi adquirir o conhecimento do não-indígena, por isso resolveu cursar o ensino superior.

O entrevistado E7, também veio estudar buscando um “conhecimento que não é seu, mas que é de grande valia para você e para toda a sua comunidade”, pois muitos nem conhecem seus direitos. O referido entrevistado acredita que os demais estudantes indígenas “têm esse mesmo pensamento, de ir em busca de conhecimento para depois retornar para a sua aldeia e estar passando o que você adquiriu durante a faculdade”.

Nesta lógica, o entrevistado E5, mencionou que a principal motivação para estudar foi adquirir conhecimentos que pudessem beneficiar o seu povo, assim, fazer universidade significa “o conhecimento, a busca pelo conhecimento e a praticidade disso”, ou seja, poder

“utilizar esse conhecimento e canalizar para alguma coisa positiva pode ser construtivo individualmente, coletivamente, socialmente”.

A universidade tem, neste sentido, um papel fundamental, pois, “a gente não pode perder a cultura, mas a gente não pode parar no tempo, a gente tem que buscar conhecimento, a gente tem que começar a se planejar, a se organizar, pra gente começar a conquistar realmente nosso espaço no meio da sociedade” (E1). Esta fala transparece um dos principais desafios dos povos indígenas, quer seja, manter um contato e até viver no mundo não-indígena sem perder sua integridade cultural e étnica (CRP/SP, 2010; SANTOS BANIWA, 2006). Ademais, demonstra a necessidade de conquistar espaços, antes não frequentados pelos indígenas na trajetória de integração social (MOREIRA, 2001).

A universidade é, na visão da entrevistada E6, uma “construção de vida [...] sim porque a gente cresce já se entende por gente na escola e estuda desde então para isso, para adquirir bens”. Faz-se oportuno mencionar que E6 foi a única entrevistada a destacar a questão do “adquirir bens”, algo bem característico dos valores dos não-indígenas. De acordo com E1, “não adianta a gente pensar que vai ter aquela vida mansa na aldeia, que vai sempre ter a caça e uma pesca, peixe e comida pra gente que não vai, porque hoje as coisas estão difíceis”, e “o único caminho que a gente encontra pra não passar por essa dificuldade é o estudo”. Sendo assim, o referido entrevistado mencionou conversar muito com seus irmãos, também indígenas, “influenciando eles a estudar, falando da necessidade do trabalho”. Os indígenas buscam o ensino superior para vencer o processo ininterrupto de pauperização que vem sofrendo ao longo dos tempos. Nesta perspectiva a educação vem se tornando um elemento chave na luta por melhores condições de vida (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; SANTOS BANIWA, 2006).

Na percepção dos entrevistados, a presença dos indígenas na universidade encoraja os demais indígenas a fazerem um curso superior, a acreditarem que são capazes, como se pode observar no relato de E4: “eu sempre quis falar para os meus colegas indígenas: *-Vamos estudar, que é o único caminho.* Quando eu passei, aí eles viram que nós tínhamos condições também. Aí eles procuraram estudar”. Sendo assim, “até para o próprio povo é muito importante ter alguém na universidade, sabe? Assim: *-Nossa, isso é, tipo, um exemplo que eu vou deixar*”. Em sua pesquisa Amaral (2010) constatou que os estudantes indígenas, que estão próximos da conclusão do curso, tornam-se referência aos demais que estão em processo de formação e àqueles que desejam cursar o ensino superior.

A conquista do diploma é, também, uma forma de demonstrar a capacidade dos indígenas de atuarem em espaços tradicionalmente não-indígenas. Como mencionou E3: “não

tem como não reconhecer que o diploma, ele abre portas”. Abre portas, porque, segundo o entrevistado E5 “a sociedade, o sistema onde a gente vive, a gente tem que materializar algumas coisas. A gente tem que provar, por exemplo, por que um diploma? Porque muitas pessoas retêm um conhecimento, mas precisam ter alguma coisa palpável”.

Entretanto, um dos entrevistados mencionou que “[...] ainda no Brasil há uma discriminação muito grande pela questão indígena, por quê? se tiver um índio e um não-índio com currículos, dois caras bons, disputando uma vaga de serviço, dificilmente o índio vai ser chamado [...]” (E1), o que nos leva a inferir que, mesmo com o diploma e o conhecimento adquirido no ensino superior, o indígena sofre discriminação pelo estigma tribal.

5.5 As Causas de Evasão

A evasão é um fator crítico no que diz respeito à questão das políticas afirmativas para o ensino superior, sendo inclusive levantada em alguns estudos (AMARAL, 2010; BROSTOLIN, CRUZ, 2010; CORDEIRO, 2008). De acordo com E2, “existe vários fatores que contribuem para que ele (referindo-se aos estudantes indígenas) não consiga terminar o curso”. É necessário olhar, além dos fatores objetivos, para os fatores subjetivos da permanência do estudante indígena, como relatou o referido entrevistado, “eu mesmo não tenho nenhum conhecimento de alguma coisa palpável deste aspecto subjetivo dos estudantes, somente objetivo, da desistência”. Assim, na concepção de E2, para diminuir os índices de evasão é preciso “tentar suprir estes aspectos subjetivos que hoje a gente vem sofrendo e que não chegou a conhecimento ainda, às vezes até mesmo da própria universidade”.

A pesquisa de Brostolin e Cruz (2010), com estudantes indígenas mostrou que a permanência é um grande problema, já que as dificuldades enfrentadas por estes estudantes para se manterem nos cursos são muitas. Nesta pesquisa das autoras, foram encontradas três principais dificuldades enfrentadas pelos indígenas, sendo: a) de ordem financeira: material didático, alimentação, transporte, moradia; b) de ordem pessoal acadêmica: defasagem de conteúdos, de exclusão digital, de cumprimento de prazos e horários, de compreensão de textos científicos, e; c) de ordem sócio-afetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores devido à timidez e reserva.

Já no estudo de Cordeiro (2008) os principais fatores que dificultam a permanência dos estudantes cotistas, foram: o fator financeiro, a demora no repasse da bolsa universitária ou perda da mesma, transporte, alimentação, moradia e discriminação racial.

Interessante observar que as dificuldades, inclusive as subjetivas, que influenciam na não permanência do indígena e sua evasão do ensino superior, encontradas nos demais estudos anteriormente referenciados, também foram mencionadas pelos entrevistados participantes da nossa pesquisa, sendo: 1) dificuldades financeiras; 2) carência advinda do ensino básico; 3) falta de domínio do português; 4) estilo de aprendizagem distinto do não-indígena; 5) dificuldades na realização de trabalhos em grupos; 6) dificuldades no alcance de notas; e, 7) falta de preparo dos professores.

Na percepção dos entrevistados a principal dificuldade para a permanência dos estudantes indígenas na universidade é “a questão econômica” (E3). Conforme relato da entrevistada E6: “muitos indígenas reclamam da situação financeira”. O fator financeiro é agravado principalmente por estarem em uma capital, como relatou E3: “é muito caro para se manter aqui. Aluguel, alimentação, transporte, vestimenta, materiais, tudo”. Também com esta percepção E7 comentou que: “Palmas é uma cidade muito cara, tudo que você depende tem que ser comprado, não é, muitos moram de aluguel [...] então, recai muito na questão financeira, mesmo, dá muita desistência, muita desistência”.

Assim, para viverem na cidade e estudarem, os indígenas precisam ter um modo de vida distinto do que levavam na aldeia: “Aqui para você viver, você precisa trabalhar, você precisa ter recursos para [...] financeiros. Na aldeia não. Você tem toda a natureza que te dá essa permanência, que te dá o sustento. Aqui não. Por isso essa dificuldade” (E4).

Como os pais, em geral, não têm condições financeiras de mantê-lo na universidade, como mencionou E2: “[...] os nossos pais não vão ajudar, eles não têm dinheiro”, os estudantes indígenas dependem de bolsas oferecidas pela UFT e FUNAI, porém, estas não são suficientes para a manutenção da vida acadêmica dos estudantes indígenas. Outros, como é o caso de E5, buscam no trabalho uma forma de aumentar sua renda em “prol da dignidade mesmo. De ter uma alimentação relativamente balanceada e tal, de comprar roupas e tudo mais”. A entrevistada E7 expõe que sempre “vinha trabalhando, não só aqui na (referenciando ao local de trabalho atual), mas em outros órgãos federais e trabalhei também numa empresa privada, e assim, ou eu me mantinha, ou eu não continuaria estudando [...] aí sempre venho me virando, venho me virando”.

Outro fator crítico, agravado pela questão financeira, diz respeito à moradia. A UFT tem a Casa dos Estudantes, mas como esta não é no próprio campus da universidade, dificulta o transporte dos estudantes e os onera financeiramente. Ademais, segundo a percepção de E6, a Casa dos Estudantes: “não é um lugar adequado para ninguém estudar, porque a lotação é de quatro pessoas por um quarto, só que no projeto tava 120 alunos para dois prédios, aí eles

colocaram estas 120 pessoas só em um prédio, quatro pessoas em um quarto pequeno”. Ou seja, as condições de moradia dos estudantes indígenas é precária, portanto, um ambiente pouco favorável ao seu desenvolvimento acadêmico, e eles permanecem somente na casa “por necessidade financeira”.

A maioria dos entrevistados mencionou também como fator contribuinte para a evasão o fato de, por falta de recursos financeiros, passarem fome e isso afetar seus estudos. O entrevistado E2, traz o discurso para o grupo como um todo: “existe indígena que tem uma situação totalmente desfavorável [...] tem estudante que se alimenta uma vez por dia e vem para dentro de uma sala de aula [...] não vai ter nenhuma possibilidade para ele estar se concentrando nos estudos”, tal fato “contribui para o grande índice de evasão dos estudantes”.

Neste sentido, a entrevistada E3 faz uma reflexão da situação de precariedade na qual está inserido o estudante indígena, tais como a alimentação não adequada, a falta de recursos financeiros, a cultura diferente, um educação básica precária, são fatores que influenciam no desempenho acadêmico e para a evasão dos estudantes indígenas, como se pode observar no relato abaixo:

Então, tudo isso que faz com que ele também não tenha um bom desempenho. Que pessoa vai ter um bom desempenho? Não está comendo bem, ele já vem de outra cultura, já não teve todo aquele preparo para esse sistema formal de educação. E aí ele também não tem uma qualidade de ensino, ele nem entrou aqui com as mesmas possibilidades, então está superdefasado o ensino dele. Então ele vai ter que ralar para acompanhar (E3).

Na concepção dos entrevistados, a deficiência do ensino básico, somada ao modo de vida distinto dos indígenas, faz com que esses não estejam preparados para concorrerem com outros estudantes, por isso da necessidade das cotas e de outras políticas afirmativas. De forma crítica o entrevistado E4, comenta sobre esta deficiência: “vamos ser sincero, o ensino que nós gostaríamos de ter dentro da aldeia [...] às vezes fica a desejar. E aí, para a gente ingressar dentro da faculdade ... aí está a dificuldade”. O entrevistado E2, também tece críticas ao ensino precário das escolas públicas em que a maioria dos estudantes indígenas estudaram: “a gente vê aí a questão de estudo que é muito frágil, os estudantes vêm de escola pública, com ensino muito precário, muitas vezes, estes cursos aí os caras são só candidatos de nível alto”. O frágil conhecimento escolar adquirido nas escolas públicas fez com que, na visão de E4, os indígenas viessem a “buscar o acesso” na universidade, “e aí entra o sistema de cotas”.

Assim, no que diz respeito à formação de estudantes indígenas, estes fatores suscitam a necessidade de rever a estrutura pedagógica das universidades e do ensino fundamental e

médio, como comentou E5 que é preciso “estarmos questionando toda uma estrutura pedagógica, não só dentro da universidade, mas pré-universidade. Que sejam nas escolas do fundamental, escolas de nível médio”, para que se possa “resolver problemas que são resolvíveis antes do indígena chegar aqui e quem sabe ser julgado como alguém que não teve interesse ou alguém que foi negligente com relação aos estudos”.

As falas dos entrevistados encontram respaldo na pesquisa realizada por Cordeiro (2008) com estudantes cotistas (negros e indígenas). A história escolar dos cotistas tem como origem a escola pública, que nas últimas décadas padece de sérios problemas de qualidade, este fato vem justificado as dificuldades na assimilação e compreensão dos conhecimentos científicos oferecidos e cobrados no ensino superior.

Assim, os estudantes indígenas vêm para a universidade com deficiências advindas da educação básica, principalmente aqueles que viveram e estudaram na aldeia, pois “as pessoas que estão lá na aldeia têm mais difícil acesso com o português e aí ultimamente tem passado muito indígena que estão conhecendo o português agora, então, têm dificuldade, não é, no português” (E7). Nesta perspectiva, os estudantes indígenas se deslocam de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto (LIMA; HOFFMANN, 2004), que dificulta ainda mais sua adaptação ao contexto universitário e, conseqüentemente, prejudica seu desempenho acadêmico.

De acordo com E7, a UFT já identificou esta carência dos indígenas e tem desenvolvido algumas ações para minimizá-las: “[...] de 2005 para 2013, teve um avanço muito grande. Porque bem no início, em 2005, a gente teve aula de português para saber se adaptar à língua, porque tinha muita gente que não falava português”.

A dificuldade com a língua acarreta até problemas de relacionamentos. Por não falarem e compreenderem bem o português, muitos indígenas demonstram timidez, evitando se relacionar com os colegas, inclusive para não serem alvos de “brincadeiras”. O entrevistado E2, comentou que “tem alguns indígenas que vem para cá e a gente percebe na locução deles que eles têm problemas com a fonética do português e isso contribui já para que as pessoas tenham um pré-julgamento a respeito”. A concepção de E2 é consubstanciada pela pesquisa de Brostolin e Cruz (2010), que identificou a timidez e reserva como um traço característico da personalidade do aluno indígena, sendo que tal traço foi e é delineado, muitas vezes, pelo preconceito e discriminação sofrido por estes, de forma explícita ou implícita em atitudes de desvalorização e zombarias.

Outro fator que dificulta a vida acadêmica do estudante indígena e influencia na evasão, diz respeito ao estilo de aprendizagem. Os indígenas têm um estilo de aprendizagem

mais prático “[...] a gente não aprende na escola, a gente tem que vivenciar e sentir né, é uma coisa muito subjetiva” (E2). Muitos “[...] tem dificuldade na aprendizagem, não acompanham o raciocínio igual ao não indígena” (E7). Este aspecto subjetivo mencionado pelos entrevistados, diz respeito ao estilo de aprendizagem perceptivo do sujeito indígena que aprende através de uma pedagogia indígena comunitária, na relação com a terra, seus pares e com a natureza (BROSTOLIN; CRUZ, 2010).

Além disso, há o problema para a realização de trabalhos em grupo, tanto por questões de afiliação a grupos, quanto por exclusão dos colegas de turma, que tem a concepção de que os indígenas não são alunos e isso afetaria a nota do grupo. De acordo com Cordeiro (2008) existe uma exclusão de forma velada nas atividades pedagógicas e científicas por parte de colegas e de alguns professores. Tal situação foi comentada pelos entrevistados:

[...] quando você vai participar de um grupo, às vezes, as pessoas, os estudantes não querem que você participe do grupo, porque eles querem ter uma boa nota. [...] (E4).

[...] os trabalhos em grupo, às vezes eu nem faço trabalho, [...] como eu não tenho esta facilidade de estar conversando com os outros, quando faz trabalho em grupo, geralmente são as pessoas que tem uma ligação mais amistosa que compõem o grupo, como eu não tenho essa ligação direta assim, aí eu não procuro ir lá e falar: “me coloquem em seu grupo”, aí eu não vou lá, entendeu, sei lá, aí eu deixo até de fazer. [...] mas, eu procuro é tirar esta desvantagem na prova, né, aí eu estudo mais (E2).

Dado este contexto, os indígenas acabam adotando uma postura à margem do grupo, tentando alcançar notas somente através das provas e atividades individuais, como relatou E1: “o problema maior que eu já encontrei na universidade foi esse de trabalhos em grupos. Poucos trabalhos eu fiz da universidade, geralmente eu passava mais com notas mesmo de provas”. Observou-se que os indígenas preferem não enfrentar e lidar com o desafio de relacionamento com os colegas de classe, e com isso acabam se auto-excluindo, física e psicologicamente da dinâmica acadêmica usual, e isso se reflete no desempenho deles, que já é afetado pelas condições anteriormente expostas. Estes fatores, na concepção de E5, fazem com que os “indígenas, assim, de forma bastante real, temos dificuldades em alcançar notas”, o que leva muitos a desistirem de continuar o ensino superior.

Outro fator que dificulta a vida acadêmica dos estudantes indígenas é a falta de preparo dos professores para com as idiosincrasias dos indígenas, até mesmo por falta de conhecimento, como comentou E4: “a questão indígena tudo tem dificuldades. Isso não é porque as pessoas (referindo-se aos professores) não queiram, mas porque as pessoas não conhecem como é a vida do índio”.

Nesse sentido, alguns entrevistados atribuem a falta de preparo dos professores para lidar com alunos indígenas, como um dos fatores da evasão. Conforme relato do entrevistado E1 “a universidade não tem só que abrir as portas pra dizer que tem muito índio estudando, eu acho que tem que ter profissionais preparados”, sendo que “os professores da universidade não têm uma formação, um trabalho específico também, a universidade não proporciona isso” (E2).

Na percepção de E2: “são poucas pessoas que trabalham com a causa, são poucos professores e estes poucos professores quando começam a entender nossa realidade eles se tornam até mais humanizados”. Pode-se inferir pelas falas que os professores precisam conhecer a realidade mais ampla da causa indígena para se tornarem mais preparados, não apenas as questões didático-pedagógicas do processo de ensino.

Neste sentido, a UFT deveria desenvolver um trabalho com os professores, capacitando-os, sensibilizando-os e disseminando as especificidades das culturas indígenas.

[...] eu acho que a UFT não tem suporte para indígenas, não tem profissionais que se preocupam com os indígenas, que trabalharam com os indígenas, que tem formação na área indígena. Acho que isso a UFT tinha que ter. Eu acho que com isso abriria novas portas pra tá vendo que maneira trabalhar com os indígenas, porque tem indígena de tudo enquanto é lugar do país, porque é diferente a forma de estar trabalhando, porque tem índio que nasceu na aldeia, mas tem conhecimento mais avançado, outros não (E6).

A questão do despreparo dos professores não é uma particularidade da UFT, inclusive foi um dos temas discutidos no *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*, em 2004. Neste evento, chegou-se à conclusão de que os professores universitários devem receber uma formação orientada para o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, para tanto, é necessário modificar a estrutura universitária a fim de que o ensino superior conjugue uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, não sendo uma instância de reprodução da exclusão social e cultural, e de distanciamento dos estudantes indígenas de suas comunidades (LIMA; HOFFMANN, 2004).

Na concepção de Cordeiro (2008), as dificuldades relacionadas aos docentes podem ter como razão o desconhecimento dos professores sobre a importância do currículo refletir as características socioculturais dos alunos como princípio de inclusão.

5.6 Perfil Militante e Perspectivas de Atuação Profissional

Esta categoria buscou compreender as perspectivas de atuação profissional do estudante indígena. Nos deparamos com uma já atuação militante por parte da maioria dos estudantes pesquisados, fato justificado pela motivação destes estudantes em cursarem o ensino superior e verbalizado mediante um discurso político-militante. As sub-categorias encontradas nesta vertente temática foram: 1) discurso coletivo; 2) voz e visibilidade; 3) atuação política-militante, e; 4) circuito de trabalho intra e/ou interaldeias.

Um dos aspectos que emergiu da pesquisa foi o perfil militante dos estudantes indígenas. Apenas um dos entrevistados participante da pesquisa não é um militante indígena. Ao buscar este perfil em outros poucos estudos sobre estes sujeitos, identificamos na pesquisa realizada por Amaral (2010), a participação somente de indígenas que são militantes. Não estamos dizendo que todos os estudantes indígenas são militantes e estão na universidade buscando conhecimento não somente para si, mas para a comunidade e para os povos indígenas, como comentou vários dos entrevistados. Estamos destacando que, coincidentemente ou não, a participação nas pesquisas está sendo de estudantes militantes, talvez porque estes desejam “dar voz ao seu povo” e romper com a invisibilidade social ao qual são tradicionalmente acometidos.

Esta característica de militante da identidade do sujeito indígena pode ser explicada pela socialização destes indígenas, que desde criança participam da luta de seu povo. Como relatou E2 que se autodefine como “um fruto gerado a partir da essência da militância indígena”, pois este começou “a entrar muito novo na militância”, ainda com quatorze anos já saia “com os líderes mais velhos, reivindicando direitos” dos povos indígenas, inclusive direitos “que até hoje são reivindicados”. Na concepção de E3, “a gente luta na verdade porque a gente vê o sofrimento porque está latente, porque a gente precisa lutar”, quando você “entra no movimento indígena, apesar de você não ganhar nada, assim, você não consegue sair daquilo, porque parece que se você não falar, ninguém mais vai falar”. De acordo com Galinkin (2011), os movimentos sociais e as lutas políticas das minorias sociais são meios de buscar reconhecimento, conquistar direitos, afirmar e valorizar identidades discriminadas, o que explica a atuação dos estudantes indígenas na militância.

A formação de E2 “se deu dentro do movimento indígena, vendo as diferenças sociais que tem de um povo, a luta de um povo ao longo do tempo, suas batalhas”, sendo que sua “estória foi escrita e forjada no meio indígena, militando tanto na sociedade envolvente como no meu povo”. O entrevistado E1, se acha “uma pessoa assim bastante preocupada, dedicada

com a causa indígena”, ele pensa que se não “levantar a bandeira pra fazer a diferença, assim eu vou estar estudando em vão, o meu objetivo vai ser em vão, porque? porque eu não estudei pra fazer a diferença do meu povo, eu estudei para me engrandecer, pra crescer na vida” ressaltando que não poderia se acovardar diante do seu povo.

A identidade coletiva é característica de grupos sócio-historicamente discriminados, que lutam para serem posicionados como interlocutores legítimos e em igual posição aos demais, e não mais como subalternos. O sujeito se identifica cada vez mais como um “nós” politicamente situado, que afeta a forma como as pessoas se reconhecem e ao outro, e até mesmo a forma como se atraem ou se afastam (JESUS, 2011). Destacamos que na categoria “Dinâmica das relações na universidade”, a maioria dos entrevistados mencionou preferir conviver com pessoas que são do seu grupo social ou que simpatizam com a causa indígena.

O perfil militante dos entrevistados os faz assumirem uma trajetória política como liderança indígena ocupando os espaços políticos junto aos seus pares (AMARAL, 2010). Como relatou E4, os indígenas “têm buscado sempre novos espaços”, e a universidade foi um dos espaços conquistados, até porque anteriormente a 2005 não existia o sistema de cotas indígenas na UFT, por isso eles pleitearam, foi “um ato reivindicatório nosso (referindo-se aos indígenas), por parte dos estudantes”. Ademais, além da universidade, os estudantes indígenas militantes procuraram “abrir um espaço dentro do governo”, tentando se inserirem em órgãos indigenistas, como é o caso de três dos entrevistados (E1; E3; E4). Conforme menção de E2 os estudantes militantes estão “sempre discutindo as políticas indígenas, em seminários, simpósios, viagens, tema local, nacional, chega até ser internacional”.

A atuação política-militante dos estudantes indígenas implica no desempenho acadêmico destes, como relatou E2 “eu reprovoo mais até por desistência”, por conta do movimento indígena do qual “sou muito envolvido, né, e isso me rouba muito tempo”. Tal fato foi observado também na pesquisa de Amaral (2010), que encontrou como uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para se manter na faculdade, a frequente ausência das aulas por conta da militância.

O perfil militante é afetado e afeta, também, a escolha da atuação profissional do estudante indígena. Na percepção de E1 “quando uma pessoa começa a buscar um curso profissionalizante ou uma universidade, ele já pensa em estudar e voltar para dentro da terra”. Não necessariamente voltar para morar na aldeia, mas principalmente para trabalhar com a causa indígena, como relatou E2: “não adianta também na minha área (direito) formar e ficar dentro da comunidade, a não ser que eu fizesse um curso de enfermeiro ou médico”. Para o

referido entrevistado “cada curso tem seu lugarzinho específico para a gente contribuir e fazer alguma coisa para este povo aí que vem sofrendo ao longo do tempo”.

A entrevistada E7, mencionou que sua “intenção é trabalhar em prol dos povos indígenas”, não somente da etnia dela, “mas sim em prol dos povos indígenas que estão no Tocantins”. Com esta mesma visão E4 mencionou que “a principal intenção é eu contribuir com o meu povo”, não somente da etnia dele, mas de outros povos indígenas. Como comentou: “eu poderia voltar para a aldeia, mas ficaria... Eu voltando para a minha aldeia, eu ficaria mais restrita ao meu povo”, e com o envolvimento no movimento militante, “veio a demanda de outros povos também”, porque “nós vivemos a mesma realidade de povos distintos [...] daí veio a necessidade de apoiar, ajudar esses outros povos também”.

Ademais, os estudantes indígenas querem retornar para a aldeia após formados para continuarem com seu modo de vida que tanto valorizam, como relatou a entrevistada E3: “voltar para a aldeia [...] porque é a minha casa, é o que eu amo, é o que eu sou, é o que eu gosto de estar na natureza. É o meu povo, é a minha família, é a minha raiz, é a minha cultura”. A referida entrevistada transpareceu certo lamento por ter que estar na cidade estudando e não estar vivendo a vida na aldeia: “é o que eu não tive oportunidade de apreciar de forma como eu gostaria de apreciar, porque eu tenho que ficar aqui lutando”.

A perspectiva de atuação profissional dos estudantes indígenas vai ao encontro da pesquisa realizada por Amaral (2010) que identificou um circuito de trabalho indígena intra e (ou) interaldeias, tendo como referência inicial as instituições governamentais presentes e atuantes nas terras indígenas, como a FUNAI e a FUNASA, além das Prefeituras Municipais e a Secretaria de Educação. Acreditamos que estas duas últimas instituições não foram apontadas como um circuito de atuação dos estudantes indígenas sujeitos de nossa pesquisa, pois foram alunos dos cursos de Medicina, Direito e Administração. Optamos por omitir aqui as falas dos entrevistados para que não houvesse identificação dos mesmos de acordo com o curso em andamento. As profissões e cargos que apareceram como a trajetória profissional destes estudantes foram: trabalhar na FUNASA, trabalhar na FUNAI, trabalhar como advogado indígena, ser um procurador, ser um juiz.

6. CONSIDERAÇÕES

O principal desafio posto a este estudo foi o de compreender a dinâmica de in(ex)clusão percebida pelos estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins. Pudemos inferir com base nos relatos dos entrevistados bem como em estudos já elaborados (AMARAL, 2010; BROSTOLIN; CRUZ, 2010; SANTOS BANIWA, 2006; GOUVEIA, 2004; LIMA; HOFFMANN, 2004) que a dinâmica das relações vivenciadas no contexto universitário é marcada por preconceitos, discriminação e hostilidade por parte dos não-indígenas, sendo constituída muito mais por elementos de exclusão do que de inclusão.

A dinâmica da in(ex)clusão percebida pelos estudantes indígenas é construída antes de sua entrada no ambiente universitário, pois o significado atribuído ao ensino superior apresenta-se indissociável à cosmologia particular de cada um dos povos indígenas (BERNI, 2010; ALLWOOD; BERRY, 2006), além de serem frutos de vivências anteriores à entrada deste sujeito na universidade, com a família, com a comunidade indígena, e na relação com os não-indígenas (AMARAL, 2010; CORDEIRO, 2008; SANTOS BANIWA, 2006; GOUVEIA, 2004; LIMA; HOFFMANN, 2004).

A dinâmica se mostrou como um fenômeno decorrente das relações interpessoais e/ou intergrupais, fruto de um estado estrutural (SAWAIA, 2010; STRYKER, 2006; ABRAMS et al., 2005; MAJOR; ECCLESTON, 2005) que sempre reforçou a distinção entre os ambientes que poderiam ser frequentados por indígenas, e a construção, no imaginário coletivo, de uma identidade social deteriorada (GOFFMANN, 2008; SANTOS BANIWA, 2006).

Estar na universidade significa a conquista efetiva de um direito constitucional – acesso à educação formal. O principal significado atribuído pelos sujeitos pesquisados em cursar o ensino superior, está na busca pelo conhecimento vista pelos indígenas como uma forma de fazer parte do mundo dos não-indígenas pelo seu valor, sem que se sentissem ou fossem percebidos como seres inferiores. Significa, também, uma forma de aquisição de instrumentos de defesa e combate a todo contexto discriminatório. Eles acreditam que, ao adquirirem o conhecimento do não-indígena romperão com a privação social e a ausência de voz e de poder na sociedade.

Assim, a universidade é percebida como lugar estratégico para se obter conhecimentos que revertam para a defesa dos direitos indígenas e a concretização da autonomia desses povos. No relato dos entrevistados, foi possível constatar, um discurso coletivo impregnado por um contexto político-ideológico do qual a maioria dos sujeitos entrevistados tem

vivenciado, principalmente em lutas sociais junto a suas comunidades, alguns deles, desde que eram crianças.

Talvez pelo perfil militante da maioria dos participantes da pesquisa, estes demonstraram terem como perspectiva de atuação profissional um circuito de trabalho intra e/ou interaldeias, tendo como referência inicial as instituições governamentais presentes e atuantes nas terras indígenas, como a FUNAI e a FUNASA. A opção por fazer o ensino superior e a escolha dos cursos, por mais que tenham sido eminentemente pessoais, revelaram o desejo unânime em contribuir com suas comunidades e com seu povo.

Por outro lado, a dinâmica é percebida como um processo excludente multifacetado, onde o próprio sujeito indígena se autoexclui e se sente excluído pelos demais atores sociais. Daí o ambiente universitário, apesar de ser percebido como lugar estratégico para obtenção de conhecimento que revertam às causas indígenas, é tido como outro universo, no qual, muitas vezes, estes estudantes se sentem estrangeiros. Neste sentido, apresentam comportamentos condicionados aos padrões que julgam ser o ideal em um contexto universitário, muitas vezes omitindo e negociando sua identidade, então percebida como deteriorada no imaginário coletivo dos demais estudantes e professores, fruto de um estado estrutural construído historicamente na relação indígena e não-indígena. Além de se autoexcluírem das relações com não-indígenas, muitas vezes se fazem invisíveis no ambiente universitário, uma estratégia que, segundo alguns dos entrevistados, é utilizada para se evitar ainda mais discriminação e hostilidade.

Os estudantes indígenas se percebem excluídos também pela UFT que, mesmo com algumas de suas políticas de permanência, tem registrado um índice de evasão e de não conclusão do curso elevado. Os estudantes indígenas pesquisados mencionaram se sentirem excluídos pelos próprios colegas de classe, os quais demonstram, atitudes de hostilidades, através de olhares, e porque não os “convidam” para participar dos trabalhos. Outro fator de exclusão, na opinião dos pesquisados, é perceber que os professores não estão preparados para lidar com suas especificidades e a estrutura pedagógica dos cursos e dos conteúdos das disciplinas são desconexos e pouco aplicados às questões específicas.

Além do desenvolvimento de estratégias de superação do sentimento de exclusão, que vai da particularidade de cada estudante, foi possível inferir que os principais desafios enfrentados pelos estudantes indígenas durante a sua formação acadêmica têm sido vencer os fatores de evasão, uma vez que, as dificuldades enfrentadas por eles para se manterem nos cursos são muitas, como por exemplo: 1) dificuldades financeiras; 2) carência advinda do ensino básico; 3) falta de domínio, e até desconhecimento, da Língua Portuguesa; 4) estilo de

aprendizagem distinto do não-indígena; 5) dificuldades na realização de trabalhos em grupos; 6) dificuldades no alcance de notas; e, 7) falta de preparo dos professores.

Quanto aos fatores institucionais, formais e informais, facilitadores ou inibidores para a formação acadêmica superior dos estudantes indígenas no ambiente da UFT, evidenciam-se os desafios enfrentados tanto pelos gestores quanto pelos próprios estudantes. A UFT tem desenvolvido algumas estratégias para facilitar a formação destes estudantes, a começar pela política de cotas, monitoria indígena, programa de tutoria, bolsas e alguns eventos que venham a estimular momentos de compartilhamento da diversidade cultural dos vários povos presentes na universidade, visando a integração da comunidade acadêmica e indígena, e a redução de preconceitos. Entretanto, os entrevistados relataram que essas estratégias não têm sido suficientes para a permanência deles no ensino superior até a conclusão do curso. Ressaltamos que dois fatores institucionais foram recorrentemente relatados pelos entrevistados como inibidores/dificultadores da formação acadêmica, os quais foram, inclusive, reivindicados na *I Semana Acadêmica Indígena*, quais sejam: 1) o desconhecimento e a falta de preparo dos professores nas especificidades dos estudantes indígenas, e; 2) a falta de uma moradia, na universidade ou nas intermediações desta, para os estudantes indígenas.

Por fim, inferimos, com base nos relatos dos estudantes indígenas e em outros estudos (AMARAL, 2010; BROSTOLIN; CRUZ, 2010; CORDEIRO, 2008; FERES Jr., 2008; 2007; BELTRÃO, 2007; LIMA; HOFFMANN, 2004), que a política de cotas voltadas para o ingresso em IESP por si só não garantem a formação profissional dos estudantes indígenas e sua inclusão.

Diante deste contexto, espera-se que as políticas afirmativas venham a romper com um ciclo de reprodução da exclusão e com as relações de subordinação, discriminação e subalternidade crônicas de grupos estigmatizados como os indígenas. Que eles possam compartilhar de um mesmo ambiente sem classificações que venham a rotular, não somente os estudantes indígenas, mas todo e qualquer estudante. Que seja (re)significada uma imagem historicamente construída de incapacidade e inferioridade dos indígenas. Que a Universidade Federal do Tocantins, venha a ser efetivamente “um espaço de debate democrático, de tolerância às ideias adversas, de respeito às diferenças e de compromisso com a garantia dos direitos humanos e da equidade social” (UFT/PDI, 2007-2011).

A contribuição deste estudo se dá no campo teórico e empírico, na ampliação do conhecimento sobre gestão inclusiva e da diversidade, especificamente em políticas públicas de ação afirmativa voltadas para a formação superior de estudantes indígenas, vez que, como relataram alguns autores (AMARAL, 2010; CAJUEIRO, 2009; CORDEIRO; 2008; FERES

Jr., 2008; MOEHLECKE, 2004) há um número restrito de informações sistematizadas e publicadas que tratem sobre a seleção, o ingresso, a permanência e a formação de estudantes indígenas. A contribuição se dá, também, para os gestores das IESP que já as adotavam, e para com aqueles que, agora com a exigência do cumprimento da Lei nº 12.711/2012, deverão passar a adotar ações afirmativas voltadas para os indígenas. Com as informações ora fornecidas, tais gestores poderão repensar a eficácia deste processo, no sentido de desenvolver estratégias para a permanência, a formação e o exercício de uma atuação profissional condizente com a sua área de formação (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; AMARAL, 2010; CORDEIRO, 2008; SANTOS BANIWA, 2006; LIMA; HOFFMANN, 2004; KENT, 1996).

Os achados permitiram-nos tecer algumas considerações sobre como a dinâmica de in(ex)clusão no ambiente acadêmico de estudantes indígenas inseridos na UFT reflete em sua formação superior. Chamamos a isso de “considerações”, porque acreditamos ser este um assunto longe de estar concluído, pela carência de outras pesquisas sobre a temática e pela ainda recente presença do indígena no contexto universitário. Nesta perspectiva, sugerimos a outros pesquisadores interessados na matéria, que desenvolvam estudos que analisem não somente os fatores objetivos da permanência do estudante indígena, mas também os fatores subjetivos deste processo, subsidiando-os, assim, com outros achados e informações que venham a descortinar um cenário, ainda recente, mas desafiador e crescente da presença de indígenas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Euzelene Rodrigues. **Políticas Públicas para a Educação Superior Indígena na Bahia: Caminhos para o Protagonismo e a Autonomia?** 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional). Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2008.

ABRAMS, Dominic; HOGG, Michael A.; MARQUES, José M. A Social Psychological Framework for Understanding Social Inclusion and Exclusion. In: ABRAMS, D; HOGG, M A.; MARQUES, J. M. **The Social psychology of inclusion and exclusion**. Psychology Press: New York, p. 1-23, 2005.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

ALLWOOD, Carl Martin; BERRY, John W. Origins and development of indigenous psychologies: An international analysis. **International Journal of Psychology**, 41 (4), p. 243-268, 2006.

ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. **Psicologia Social – perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

AZEVEDO, Damião Alves. **A Justiça e as Cores: A adequação constitucional das políticas públicas afirmativas voltadas para negros e indígenas no ensino superior a partir da Teoria Discursiva do Direito**. 2007. 357 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. Revista e atualizada. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BATISTA, Lia Raquel Ventura. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: A experiência do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará e análise do Projeto de Lei do Senado no. 007/2002**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Federal do Pará, Belém, PA, 2007.

BELTRÃO, Jane Felipe. Povos indígenas e políticas afirmativas ou Antropologia em campo minado. **Revista Tellus**, ano 7, n. 13. Campo Grande – MS, out. 2007. p. 27-36. Disponível em: <http://www.neppi.org/projetos/tellus_detalhes.php?id=266> Acesso em: 22 abr. 2010.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, p. 247-273, 2003.

BERNI, Luiz Eduardo Valiengo. Ensaio para uma epistemologia trans (disciplinar, cultural e pessoal) na mediação da psicologia em sua aproximação com os povos indígenas. In: CRP/SP - Conselho Regional de Psicologia a 6ª Região (org.) **Psicologia e Povos Indígenas**. São Paulo: CRP/SP, p. 278-318, 2010.

BID. Política operacional sobre povos indígenas e estratégia para o desenvolvimento indígena. Série de estratégias e políticas setoriais do Departamento de Desenvolvimento Sustentável. Washington, D.C. Publicação do Banco Interamericano de Desenvolvimento, julho de 2006.

BRAGA, Amanda Batista. Pelas Mãos da Mídia: O desenvolvimento e a representação das Políticas de Identidade Racial no Brasil. **OPIS - Dossiê Cultura e Identidade**, Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, vol. 8, n. 10, p.42-59, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira** – será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005(Coleção Polêmica dos Nossos Tempos, n. 92).

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno diferentes diferenças.** Educação de qualidade para todos. Brasília, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7200, de 2006.** Projeto de Lei de Reforma Universitária. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=327390> Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Projeto de Lei nº 3627, de 2004.** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf> Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm> Acesso em: 22 abr. 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 73, de 1999.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/356016.pdf>> Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH)**, 1996. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. **Projeto de lei nº 14, de 1995.** Disponível em: <www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=24291> Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Senado Federal, 1988.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e Sustentabilidade: O Porvir dos Povos Indígenas no Ensino Superior em Mato Grosso do Sul. **Revista Interações**, Editora: UCDB, vol. 11, n. 1, jan/jun 2010.

BUVINIC, Mayra; MAZZA, Jacqueline; DEUTSCH, Ruthanne. **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina.** Rio de Janeiro: Elsevier; Washington: BID, 2004.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil:** levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. 2009. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/index.htm> Acesso em 22 set. 2009.

CALDEIRA, Vanessa. Programa Tamoromu: uma experiência em promoção de saúde indígena e prática interdisciplinar na Casai-SP. In: CRP/SP - Conselho Regional de Psicologia a 6ª Região (org.) **Psicologia e Povos Indígenas.** São Paulo: CRP/SP, p. 101-116, 2010.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Lívia de Oliveria; RÊGO, Denise Pereira do. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 30 (1), p. 146-161, 2010.

CARVALHO, Virgínia. **Interacionismo simbólico:** origens, pressupostos e contribuições aos estudos Organizacionais. VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Florianópolis-SC: EnEO, 2010.

CASTRO, Cláudia Maria Guimarães Lopes de. **Projeto Xamã:** O processo de formação e atuação de auxiliares de enfermagem indígena Kurã-Bakari. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CONFERENCIA INDÍGENA. Documento final. Coroa Vermelha, 2000. Disponível em: <<http://www.proyanomami.org.br/frame1/conferencia.htm#2>> Acesso em 10 set. 2010.

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. **A Trajetória de Vida de Jovens Estudantes Ye'Kuana na Cidade de Boa Vista:** Desafios e Perspectivas. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2009.

CRP/SP - Conselho Regional de Psicologia a 6ª Região (org.) **Psicologia e Povos Indígenas**. São Paulo: CRP/SP, 2010.

CUNHA, Luiz O. P. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**: Cadernos de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, SP, 14 (28), p. 139-152, 2004.

FERES JR., João. Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião. **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, v. 3 n. 8, p. 38-77, set/dez 2008.

_____. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 29, p. 63-84, 2007.

FERNANDES, Dulcilene Rodrigues. **A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem ...** 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

FENELON, James. Race, Research, and Tenure: Institutional Credibility and the Incorporation of African, Latino, and American Indian Faculty. **Journal of Black Studies**, vol. 34, n. 1, p. 87-100, sep. 2003.

FLORES, Javier Gil. **Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a La investigación educativa**. 1ª ed. Barcelona: LCT-91, 1994.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Povos indígenas**. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/>> Acesso em: 02 fev. 2012.

GALINKIN; Ana Lúcia; ZAULI, Amanda. Identidade Social e Alteridade. Cap. 12. In: TORRES; Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (org.). **Psicologia social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed: 2009 (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOI, Christiane Kleinüing; MATTOS, Pedro Lincoln C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane Kleinüing; MATTOS, Pedro Lincoln C.L.; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, p. 301-323, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. Os desafios do indigenismo brasileiro hoje. **União - Campo, Cidade e Floresta**. 17 jan. 2011. Disponível em: <<http://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2011/01/17/os-desafios-do-indigenismo-brasileiro-hoje/>> Acesso em: 18 jan. 2011.

GOMES, Fábio Soares. **A Questão da Igualdade e a Política de Cotas**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Cidadania). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Cidadania, Universidade Católica de Salvador, Salvador, BA, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: SANTOS, R. E., LOBATO, F. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-57, 2003 (Coleção Políticas da Cor).

GOUVEIA, Jacimar de Almeida. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo Ensino Superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22 n. 2, p. 201-210, mai/ago 2006.

HOLLINGER, David A. Group Preferences, Cultural Diversity, and Social Democracy: Notes Toward a Theory of Affirmative Action. **Representations**, n. 55, Special Issue. Race and Representation: Affirmative Action, Published by: University of California Press, p. 31-40, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/> Acesso em: 30 nov. 2011.

ISA – Instituto Socioambiental / **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>> Acesso em: 02 fev. 2012.

JACOMINI, Maria Simone. **Política de Ação Afirmativa: A inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

JANUÁRIO, Elias. **Ensino Superior para Índios: um novo Paradigma na educação**. Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres, MT: UNEMAT, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2002.

JESUS, Jaqueline Gomes. Atração e Repulsa Interpessoal. Cap. 11. In: TORRES; Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (org.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão In: Bader Sawaia (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, p. 55-67, 2010.

KENT, N. J. The new campus racism: What's going on? **Thought & Action**, Washington, DC, v. 12, n. 2, p. 45-57, 1996.

LIEBGOTT, Roberto Antônio. Tratados como inimigos. **União - Campo, Cidade e Floresta**. 25 jan. 2011. Disponível em: <<http://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2011/01/25/tratados-como-inimigos/>> Acesso em: 26 jan. 2011.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (orgs). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Seminário. Rio de Janeiro: LACED, agosto de 2004.

MACHADO, Almiros Martins. De incapaz a mestrando. **Revista Tellus**, ano 7, nº 13. Out. 2007. Campo Grande – MS, p. 155-161. Disponível em: <http://www.neppi.org/projetos/tellus_detalhes.php?id=266> Acesso em: 22 abr. 2010.

MAJOR, Brenda; ECCLESTON, Coolete P. Stigma and Social Exclusion. In: ABRAMS, Dominic; HOGG, Michael A.; MARQUES, José M. **The Social psychology of inclusion and exclusion**. Psychology Press: New York, p. 63-87, 2005.

MALDOS, Paulo Roberto Martins. A Contribuição Indígena na Construção do Nosso Futuro Comum. In: CRP/SP - Conselho Regional de Psicologia a 6ª Região (org.) **Psicologia e Povos Indígenas**. São Paulo: CRP/SP, p. 272-277, 2010.

MARTIGNONI; Thalita Vargas Leite. **Contato, Sentimentos Intergrupais e Dívidas Históricas: O Caso dos Indígenas em Goiás**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2008.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de. Interacionismo Simbólico: Uma sugestão metodológica para a pesquisa em administração. **REAd**, ed. 26, vol. 8 N. 2, mar/abr 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.** [online], vol.25, n. 88, p. 757-776, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 10 ago. 2010.

_____. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOR BARAK, M.; CHO, S. Understanding of diversity and inclusion in a perceived homogeneous culture: a study of organizational commitment and job performance among Korean employees. **Administration in Social Work**. v. 32, n. 4, p. 100-126, 2008.

MOR BARAK, Michàlle. Discrimination, Equality, and Fairness in Employment – Social Policies and Affirmative/ Positive Action Programs. Chapter 3. In: Michàlle Mor Barak.

Managing Diversity: Towards Globally Inclusive Workplace. Thousand Oaks: Sage, p. 53-71, 2005.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 3, Universidade de Aarhus, Dinamarca, p. 87-113, 2001.

MUNANGA, Kabelenge. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

NEBRA-PÉREZ; Amalia Raquel; JESUS, Jaqueline Gomes. Preconceito, Estereótipo e Discriminação. Cap. 10. In: TORRES; Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (org.). **Psicologia social: principais temas e vertentes.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo: ANPOCS, n. 33, ano 12, p. 49-60, fev. de 1997.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade:** Trajetórias sociais, escolarização e experiências urbanas entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas. 2006. 2 v. 279 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

PAULA, Kellen; THEODORO, Hildelano Delanusse. Multiculturalismo: uma análise comparativa das políticas públicas de inclusão social no Canadá e Brasil. In: BERARDO, Rosa; MELLO, Dilma Maria de(orgs). **Brasil-Canadá: diversidade e imaginário coletivo.** As Américas em Diálogo. Anais do X Congresso Internacional, III Congresso Latino Americano da ABECAN de Estudos Canadenses. Goiânia, GO: CEGRAF : ABECAN, p. 325-335, 2008.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas:** O caso do Paraná. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

PINHEIRO, Nadja Ferreira. **Cotas na UFBA:** Percepções sobre o racismo, antiracismo, identidade e fronteiras. 2009. 280 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan/abr 2005.

SANTOS BANIWA, Gerssem Luciano dos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação para Todos - Série Via dos Saberes, n. 1).

SÃO PAULO, Eduardo de. Preliminary Studies on Affirmative Action in a Brazilian University. **Revista de Administração Mackenzie**, Edição Especial. São Paulo-SP, v. 11, n. 3, p. 27-45, mai/jun 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Integração e Diferença em Encontros disciplinares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22 n. 65, p. 51-61, out/2007.

SANTOS, Leonardo Lemos da Silveira; PINTO, Marcelo de Rezende. **Fenomenologia, Interacionismo Simbólico e Grounded Theory**: Um Possível Arcabouço Epistemológico-Metodológico Interpretacionista Para a Pesquisa em Administração? Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 31. Anais.... Rio de Janeiro: EnANPAD, 2007.

SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

SECCHI, Darci. **Professor Indígena**: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso. 2002. 240 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, MG, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **População Indígena de Boa Vista/RR**: Uma análise sócio-econômica. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Economia). Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter (org.) **Práticas Cotidianas e a naturalização da desigualdade**: uma semana de notícias nos jornais. SP: Cortez, 2005.

STRYKER, Sheldon. Traditional Symbolic Interactionism, Role Theory, and Structural Symbolic Interactionism: The Road to Identity Theory. In: TURNER, J. (Ed.) **Handbook of Sociological Theory**. New York: Springer, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Seleção (COPESE). Processo Seletivo para Ingresso em Cursos de Graduação. **Vestibular 2013.1 - Edital nº 106/2012, 13 de dezembro 2012** Disponível em: <http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=147&Itemid=267> Acesso em: 20 jan. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE Nº 11/2010. **Plano Institucional (2011-2015)**. Palmas, 04 de agosto de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. **Planejamento Estratégico (2006 - 2010)**: por uma universidade consolidada democrática, inserida na Amazônia. 2ª impressão. Palmas: TO, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. Pró-Reitoria de Graduação. **Concorrência para Cotas Indígenas**. Cursos e Editais Vestibular. Disponível em: <<http://www.copese.uft.edu.br/>> Acesso em: 10 maio 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE N° 3A/2004. **Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.** Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,0/task,doc_details/gid,1866/> Acesso em: 20 abr. 2010

UWE, Flick. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed: 2009a (Coleção Pesquisa Qualitativa).

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed: 2009b (Coleção Pesquisa Qualitativa).

VALE, Eliara Bianospino Ferreira do. **Ação Afirmativa e efetivação dos Direitos das Comunidades Indígenas.** 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito, Instituição Toledo de Ensino, Bauru, SP, 2003.

VERAS, Maura. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: Bader Sawaia (org.). **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, p. 29-51, 2010.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Bader Sawaia (org.). **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, p. 17-27, 2010.

WEBER, Cátia. **Tornar-se Professora, Xokleng/Laklãnõ:** Escolarização, ensino superior e identidade étnica. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

ANEXOS

ANEXO I

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO –
CONSEPE Nº 3A/2004**

Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, em sessão realizada no dia 03 de setembro de 2004, considerando o resultado de estudos elaborados pela Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial, desta Instituição,

R E S O L V E:

Art. 1º - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

§ 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e *campi* da UFT.

§ 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem declaração da FUNAI confirmando sua origem étnica.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Palmas, 03 de setembro de 2004

Prof. Alan Barbiero
Presidente

ep.

ANEXO II – Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

(UFT)

Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010

De 26 a 29 de outubro – Campus de Palmas

Esta carta foi redigida no dia 26 de outubro de 2010 e pertence às atividades realizadas no evento da I Semana Acadêmica Indígena, ocorrida no ano de 2010 no campus de Palmas. Este trabalho teve como objetivo incentivar as reflexões acerca da temática do Ensino Superior no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Nesta ocasião, foram sugeridas duas questões que compõem uma avaliação pessoal e unificada sobre os avanços, conquistas e necessidades na opinião dos indígenas e participantes presentes, no processo de amadurecimento da presença indígena na UFT.

Esta atividade ocorreu no período da tarde do dia 26 de outubro e teve como mediador o estudante indígena Amaré Gonçalves Krahô-Kanela, que na ocasião, reuniu as opiniões elaboradas pelos indígenas e demais público presente e, em seguida, realizou a leitura das preocupações relatadas por escrito, diante da plenária.

Foi solicitado por estudantes indígenas que se fizesse uma leitura integral das opiniões atestadas nos relatos, o que foi acordado por todos. Foram recolhidos, sistematicamente, dezoito contribuições de estudantes indígenas pertencentes aos campi de Palmas, Araguaína e Miracema.

Dentre as reflexões compartilhadas pelos indígenas e participantes presentes em relação às conquistas e avanços, foram mencionadas as concessões de bolsas e estágios para universitários indígenas no interior da UFT, o crescimento da produção acadêmica indígena nas áreas de pesquisa, ensino e extensão, maior abertura na participação de indígenas em ONGs e políticas indígenas, construção de novos campus e salas, a implantação do sistema de cotas, a implantação do PIMI, valorização da diversidade indígena, realização da eleição da União dos Estudantes Indígenas do Tocantins (Uneit), laboratório próprio (Cimba), a fundação do Grupo de Trabalho Indígena (GTI), atividades de núcleos, ocupação de espaços, presença do indígena na UFT, vencer obstáculos para a formação universitária, melhoramento na infraestrutura da UFT.

Continuação Carta da I Semana Acadêmica Indígena

quebra de barreiras contra o preconceito, contra a situação financeira precária e conflitos.

Entre as necessidades, foram pontuadas abordagens sobre a ausência de monitores específicos para cada curso, cobrança de apoio à (Uneit), em relação aos campi, aumento de monitores do PIMI, dificuldade de acompanhamento das aulas devido o ensino precário nas aldeias, maior comprometimento e empenho com os acadêmicos indígenas em relação à Proex, continuidade das cotas, realização de mais encontros entre os GTI's, estabelecimento de salário mínimo para as bolsas, busca de recursos financeiros para a construção da Casa do Estudante Indígena, auxílio para custear transporte e apostila, abertura de canais de comunicação entre os GTI's, maior interação indígena com o DCE, DA E CA, administrar conflitos emocionais em relação às vivências na universidade, estabelecimento de metas para a inclusão de indígenas pelos professores em projetos de pesquisa científica, compartilhamento de experiências e debates em sala de aula de forma mais plural, capacitação dos professores para lidar com a diversidade indígena, criação de DA's e CA's indígenas nos campi da UFT, justificação da ausência do indígena perante o corpo discente quando este estiver presente em eventos e ações que envolvam a questão indígena na UFT, fortalecimento interno do GTI, criação de mecanismo de produção de trabalho de forma independente e financeira em relação à Proex, incompatibilidade de horários com a monitoria, melhorias nos GTI's, aumento de cobrança pelos universitários de seus direitos e deveres na UFT, melhorias em cada campi nas monitorias, fortalecer junto aos acadêmicos indígenas a necessidade de permanecer juntos na UFT, parceria da UFT junto as empresas e instituições governamentais e não governamentais que atuam de forma direta na obtenção de estágios remuneradas nas áreas de atuação dos estudantes indígenas, oferta de suporte na inclusão nas casas de estudantes indígenas na UFT, desenvolvimento de provas específicas com temáticas indígenas no vestibular, reformulação mais rigorosa do edital sobre o ingresso de estudantes indígenas no sistema de políticas afirmativas (cotas) na UFT, criação de projetos de apoio para permanência efetiva dos universitários indígenas na UFT, fomentar a participação do corpo docente e discente quanto ao desenvolvimento de projetos indígenas, construção de parceria efetiva entre Uneit e UFT e apoio financeiro, pedagógico e logístico para os projetos realizados pelos estudantes.

Continuação Carta da I Semana Acadêmica Indígena

Estas foram algumas proposições identificadas pelos universitários indígenas e participantes presentes na atividade de elaboração da Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010. A mesma será entregue ao reitor da UFT, Alan Barbiero, bem como, pró-reitorias, direções de campus e coordenações de curso da UFT, como proposta legítima dos universitários indígenas que hoje estão presentes na UFT e como símbolo de avanço no reconhecimento do indígena, seu saber e demandas no ambiente acadêmico contemporâneo.

Sônia Kainjang
Sônia Kainjang

Relatora da Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010

PALMAS, TO

26 de outubro de 2010.

Rosa de Jesus Passos Caetano
 Wilson de B. Oliveira
 Kabaná de Andeü Wmala
 Rosalva Rosa Costa
 Danilo Rodrigues da Silva
 Al. do Socorro C. A. Karajá
 ROSSON JAHUZI KARAJÁ
 Selma Karajá
 Sargiana M. Karajá
 Zuleides Tapajós
 Felipe. Kikwara Lomani
 Nelson Saporanga Xerente
 TIAZI WAKUKEPE XERENTE
 Manoel Moisés Xerente
 Carlos Augusto Watimé Xerente

Continuação Carta da I Semana Acadêmica Indígena

Eliângela Srikadi P. de Brito Xerente
 Svelte Waretí Pereira Brito Xerente
 Janaina Sikuathadi Calisto Xerente
 Anderson J. D. A. Karaji
 Valdete Bompahi Xerente
 Luciano Gomes Karajá
 Simone Euryri K. D. A. Karajá
 Adriano D. C. Karajá
 Simayra M. D. A. Karajá
 Williams Wata Kani Javacé
 Kunusson Gomes Achuri Karajá
 Marlene da Silva Karajá
 Danilo Rodrigues da Silva
 Daniel Aricana Souza Karajá
 Elida Moreira dos Santos Karajá
 Getatchane Kavalá Karajá
 Carlos Alberto Filho Xakana Karajá
 Renato da Cruz Lima Kraho Kanela
 Sicleia Lima Karajá
 Hido Silva Werreriá
 Zico Almeida
 Awar' Jupahs Brito
 Vanderson Dias Karajá Amoin
 Alexandre Chapangari Xente
 Kleber Uburuá B. L. Xerente
 Raimundo Sikanáú Xerente
 Lenivaldo Sniápte Xerente
 Eugislone Moreira Lima Karajá

ANEXO III

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2005 (1º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	1	1	1
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	8	4
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	PORTO NACIONAL	2	2	1
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	4	2
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	4	2
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	6	3
CIÊNCIA MATEMÁTICA	ARAGUAÍNA	1	1	1
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	3	1,5
DIREITO	PALMAS	2	16	8
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	4	2
GEOGRAFIA	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
GEOGRAFIA	PORTO NACIONAL	2	5	2,5
HISTÓRIA	ARAGUAÍNA	1	1	1
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	2	1
LETRAS	PORTO NACIONAL	1	1	1
MATEMÁTICA	ARRAIAS	2	3	1,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	8	4
PEDAGOGIA	PALMAS	2	6	3
PEDAGOGIA	MIRACEMA	1	1	1
PEDAGOGIA	TOCANTINÓPOLIS	2	3	1,5
ZOOTECNIA	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
VESTIBULAR 2005 (2º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	1	1	1
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	1	1	1
CIÊNCIA MATEMÁTICA	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	1	1	1
DIREITO	PALMAS	2	3	1,5
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	2	1
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PALMAS	1	1	1
GEOGRAFIA	PORTO NACIONAL	2	2	1
HISTÓRIA	PORTO NACIONAL	1	1	-
LETRAS	PORTO NACIONAL	2	2	1
MATEMÁTICA	ARRAIAS	1	1	1
PEDAGOGIA	PALMAS	1	1	1
PEDAGOGIA	MIRACEMA	2	6	3
PEDAGOGIA	TOCANTINÓPOLIS	1	1	1

FONTE: UFT/COPESE, 2005. Disponível em: <http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=353&Itemid=42>

* Vestibular anual, com duas entradas (1º e 2º semestres)

ANEXO IV

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2006 (1º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	2	1
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	5	2,5
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	PORTO NACIONAL	-	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	2	1
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	4	2
DIREITO	PALMAS	2	6	3
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	2	1
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PALMAS	2	1	0,5
GEOGRAFIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
HISTÓRIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
PEDAGOGIA (SUPERVISÃO)	MIRACEMA	2	1	0,5
VESTIBULAR 2006 (2º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	1	0,5
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	3	1,5
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	1	0,5
DIREITO	PALMAS	2	3	1,5
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	3	1,5
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
LETRAS	PORTO NACIONAL	2	1	0,5
PEDAGOGIA (SUPERVISÃO)	MIRACEMA	2	5	2,5
PEDAGOGIA	TOCANTINÓPOLIS	2	1	0,5

FONTE: UFT/COPESE, 2006. Disponível em: < http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=475&Itemid=41 >

* Vestibular anual, com duas entradas (1º e 2º semestres)

ANEXO V

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2007 (1º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	1	0,5
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	6	3
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	1	0,5
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	1	0,5
DIREITO	PALMAS	2	10	5
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	1	0,5
HISTÓRIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	4	2
PEDAGOGIA (SUPERVISÃO)	MIRACEMA	2	2	1
PEDAGOGIA (SUPERVISÃO)	PALMAS	2	1	0,5
PEDAGOGIA (DOCÊNCIA)	TOCANTINÓPOLIS	2	4	2
ZOOTECNIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
VESTIBULAR 2007 (2º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	1	0,5
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	3	1,5
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LIC.)	PORTO NACIONAL	1	1	1
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	4	2
CIÊNCIAS MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	1	0,5
DIREITO	PALMAS	2	4	2
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	2	1
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	2	7	3,5
HISTÓRIA (LICENCIATURA)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA	PALMAS	2	36	18
PEDAGOGIA (SUPERVISÃO)	PALMAS	2	1	0,5
PEDAGOGIA (SUPERVISÃO)	MIRACEMA	2	4	2
PEDAGOGIA (DOCÊNCIA)	TOCANTINÓPOLIS	2	3	1,5
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	2	13	6,5

FONTE: UFT/COPESE, 2007. Disponível em: <http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1041&Itemid=40>

* Vestibular anual, com duas entradas (1º e 2º semestres)

ANEXO VI

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2008 (1º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	1	0,5
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	3	1,5
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	6	3
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	2	1
DIREITO	PALMAS	2	4	2
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	1	1,5
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	2	4	2
GEOGRAFIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
HISTÓRIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	2	1
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	2	1
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA	PALMAS	2	8	4
PEDAGOGIA	PALMAS	2	1	0,5
PEDAGOGIA	TOCANTINÓPOLIS	2	5	2,5
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	2	1	0,5
VESTIBULAR 2008 (2º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	1	0,5
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	1	0,5
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	7	3,5
CIÊNCIAS MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
DIREITO	PALMAS	2	2	1
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	2	1
GEOGRAFIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA	PALMAS	2	4	2
PEDAGOGIA	MIRACEMA	2	7	3,5
PEDAGOGIA	PALMAS	2	1	0,5
PEDAGOGIA	TOCANTINÓPOLIS	2	3	1,5
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	2	8	4
ZOOTECNIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5

FONTE: UFT/COPESE, 2008. Disponível em: < http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1185&Itemid=112>

* Vestibular anual, com duas entradas (1º e 2º semestres)

ANEXO VII

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2009 (1º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	2	1	0,5
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	3	1,5
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	1	0,5
CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	4	2
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	2	1
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
DIREITO	PALMAS	2	6	3
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	2	1
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	2	1	0,5
GEOGRAFIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
HISTÓRIA	PORTO NACIONAL	2	1	0,5
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
MEDICINA	PALMAS	2	9	4,5
PEDAGOGIA	PALMAS	2	1	0,5
VESTIBULAR 2009 (2º semestre*)				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	1	0,5
BIOLOGIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	2	1
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	2	1	0,5
COOPERATIVISMO (TECN.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
DIREITO	PALMAS	2	1	0,5
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	2	1	0,5
ENG. EM BIOTECNOLOGIA	GURUPI	2	2	1
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	2	2	1
ENFERMAGEM	PALMAS	2	7	3,5
GEOGRAFIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
HISTÓRIA	ARAGUAÍNA	2	1	0,5
LETRAS PORT/ING	ARAGUAÍNA	2	2	1
LOGÍSTICA (TECN.)	ARAGUAÍNA	2	5	2,5
MEDICINA	PALMAS	2	6	3
NUTRIÇÃO	PALMAS	2	2	1
PEDAGOGIA	MIRACEMA	2	3	1,5
PEDAGOGIA	TOCANTINÓPOLIS	2	9	4,5
QUÍMICA AMBIENTAL	GURUPI	2	1	0,5
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	2	10	5
TURISMO	ARAGUAÍNA	2	1	0,5

FONTE: UFT/COPESE, 2009. Disponível em: < http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1386&Itemid=223>

* Vestibular anual, com duas entradas (1º e 2º semestres)

ANEXO VIII

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2010\1				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	1	1	1
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	11	6,5
ARTES	PALMAS	2	3	1,5
CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	7	3,5
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	4	2
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	1	1	1
DIREITO	PALMAS	2	13	6,5
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	3	1,5
ENGENHARIA ELÉTRICA	PALMAS	1	1	1
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	2	4	2
ENFERMAGEM	PALMAS	2	14	7
FILOSOFIA (LIC.)	PALMAS	1	1	1
GEOGRAFIA (LIC.)	PORTO NACIONAL	2	4	2
HISTÓRIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	4	2
HISTÓRIA (LIC.)	PORTO NACIONAL	1	1	1
LETRAS PORT/ING (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
MEDICINA	PALMAS	2	14	7
NUTRIÇÃO	PALMAS	2	4	2
PEDAGOGIA (LIC.)	PALMAS	2	3	1,5
PEDAGOGIA (LIC.)	MIRACEMA	2	9	4,5
PEDAGOGIA (LIC.)	TOCANTINÓPOLIS	2	13	6,5
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	2	4	2

FONTE: UFT/COPESE, 2010. Disponível em: <http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=255>

ANEXO IX

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2010\2				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
AGRONOMIA	GURUPI	1	1	1
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	7	3,5
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	1	1	1
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	2	3	1,5
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	1	1	1
DIREITO	PALMAS	2	5	2,5
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	2	3	1,5
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	2	3	1,5
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	1	1	1
ENFERMAGEM	PALMAS	2	5	2,5
GEOGRAFIA (BACH.)	PORTO NACIONAL	2	4	2
HISTÓRIA (BACH.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
HISTÓRIA (LIC.)	PORTO NACIONAL	1	1	1
LETRAS PORT/ING (LIC.)	PORTO NACIONAL	2	3	1,5
MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
MATEMÁTICA (LIC.)	ARRAIAS	1	1	1
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
MEDICINA	PALMAS	2	12	6
NUTRIÇÃO	PALMAS	2	4	2
PEDAGOGIA (LIC.)	ARRAIAS	1	1	1
PEDAGOGIA (LIC.)	PALMAS	1	1	1
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	2	9	4,5

FONTE: UFT/COPESE, 2010. Disponível em: <http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=255>

ANEXO X

CONCORRÊNCIA SISTEMA DE COTAS PARA INDÍGENAS VESTIBULAR 2011\1				
CURSO	CAMPUS	VAGAS	Nº INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	5	2,5
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	1	1	1
ARTES (LIC.)	PALMAS	2	2	1
BIOLOGIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	2	2	1
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	1	1	1
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PALMAS	2	2	1
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	PALMAS	1	1	1
COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORN.	PALMAS	1	1	1
DIREITO	PALMAS	2	12	6
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PALMAS	1	1	1
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	1	1	1
ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	2	2	1
ENFERMAGEM	PALMAS	2	6	3
GESTÃO COOPERATIVAS (TECN.)	ARAGUAÍNA	2	2	1
GESTÃO DE TURISMO (TECN.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
HISTÓRIA (LIC.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
HISTÓRIA (LIC.)	PORTO NACIONAL	1	1	1
LOGÍSTICA (TECN.)	ARAGUAÍNA	2	2	1
MATEMÁTICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
MATEMÁTICA (LIC.)	ARRAIAS	1	1	1
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	2	2	1
MEDICINA	PALMAS	2	26	13
NUTRIÇÃO	PALMAS	2	3	1,5
PEDAGOGIA (LIC.)	MIRACEMA	2	3	1,5
QUÍMICA (LIC.)	ARAGUAÍNA	1	1	1
SERVIÇO SOCIAL	MIRACEMA	1	1	1

FONTE: UFT/COPESE, 2011. Disponível em: <http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=267>

ANEXO XI

Relação de Alunos Indígenas Regularmente Matriculados		
CAMPUS	CURSO	TOTAL
ARAGUAÍNA	Biologia Licenciatura (mat.)	1
	Biologia Licenciatura (not.)	1
	Geografia Licenciatura (mat.)	1
	História Licenciatura (mat.)	2
	História Licenciatura (not.)	2
	Letras (not.)	1
	Letras Língua Portuguesa e Inglesa (not.)	1
	Matemática Licenciatura (mat.)	1
	Matemática Licenciatura – PARFOR	1
	Medicina Veterinária	3
	Tecnologia em Gestão de Cooperativismo (mat.)	1
	Tecnologia em Gestão de Cooperativismo (not.)	2
	Tecnologia em Logística (not.)	5
		22
GURUPI	Agronomia	2
	Engenharia Florestal	5
		7
MIRACEMA	Pedagogia Supervisão Educacional (not.)	1
	Pedagogia Licenciatura (mat.)	3
	Pedagogia Licenciatura (not.)	4
	Serviço Social – Bacharelado (mat.)	1
	Serviço Social – Bacharelado (not.)	6
		15
PALMAS	Administração (mat.)	5
	Administração (not.)	8
	Arquitetura e Urbanismo	2
	Artes licenciatura (not.)	1
	Ciência da Computação	4
	Ciências Contábeis (not.)	5
	Ciências Econômicas (mat.)	2
	Ciências Econômicas (not.)	3
	Comunicação Social (mat.)	3
	Comunicação Social (not.)	3
	Direito (mat.)	5
	Direito (not.)	9
	Enfermagem	8
	Engenharia ambiental	8
	Engenharia Civil	2
	Engenharia Elétrica	1
	Medicina	15
	Nutrição	4
	Pedagogia Supervisão Educacional (not.)	1
Pedagogia Licenciatura (not.)	1	
		90
PORTO NACIONAL	Geografia Bacharelado (int.)	1
	Geografia Licenciatura (not.)	2
	História Licenciatura (mat.)	1
		4
TOCANTINÓPOLIS	Pedagogia Licenciatura (not.)	1
		1
TOTAL GERAL		139

FONTE: PROGRAD/UFT, Fev. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I
Roteiro de Entrevista com Estudantes Indígenas da UFT

Data:

Local da entrevista:

Duração da entrevista:

Nome:

Idade:

Etnia:

Estado de origem:

Curso:

Ano ingresso:

Entrou pelo sistema de cotas:

1) Quem é você?

2) O que significa fazer faculdade?

3) Qual o significado em fazer o curso que escolheu?

4) A escolha do curso foi própria ou pela comunidade? verificar se houve alguma participação da família ou da comunidade na escolha do curso; verificar se possuía informações sobre o curso escolhido e se ficou em dúvida na escolha de outros cursos e por que.

5) Em sua família/comunidade existe alguém que tem curso universitário? Explorar quem são estas pessoas, que curso fez, o que estas pessoas estão fazendo hoje.

6) Como você sobrevive? Onde mora? Buscar compreender as dificuldades enfrentadas por ele para se manter estudando. Se tem apoio da comunidade indígena. Se mora na cidade em que tipo de residência, se mora na aldeia como vem para a universidade e que distância percorre para tal.

7) Como é seu relacionamento (no sentido de interação) com seus colegas de curso no dia-a-dia? Explorar como é a rotina de convivência dele com os colegas, por exemplo, trabalhos em grupos, conversas em corredores, lanchonetes. Buscar compreender o que está presente nesta dinâmica. Compreender qual o significado desta relação para o respondente, como ele interpreta esta relação.

7.1) Relate algumas situações em que você se sentiu incluído pelos colegas?

7.1.1) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

7.2) Relate algumas situações que você se sentiu excluído pelos colegas?

7.2.1) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

7.2.2) O que você fez para que tal fato não ocorresse novamente?

8) Como é seu relacionamento (no sentido de interação) com seus colegas indígenas? Explorar como é a rotina de convivência dele com os colegas, por exemplo, monitorias, GTI, trabalhos em grupos, conversas em corredores, lanchonetes, casa indígena. Buscar compreender o que está presente nesta dinâmica. Buscar compreender o que está presente nesta dinâmica. Compreender qual o significado desta relação para o respondente, como ele interpreta esta relação.

8.1) Relate algumas situações em que você se sentiu incluído pelos colegas indígenas?

8.1.1) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

8.2) Relate algumas situações que você se sentiu excluído pelos colegas indígenas?

8.2.1) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

8.2.2) O que você fez para que tal fato não ocorresse novamente?

9) Como é o seu relacionamento (no sentido de interação) com seus professores? Buscar compreender o que está presente nesta dinâmica. Compreender qual o significado desta relação para o respondente, como ele interpreta esta relação.

9.1) Relate algumas situações em que você se sentiu incluído pelos professores?

9.1.1) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

9.2) Relate algumas situações que você se sentiu excluído pelos professores?

9.2.1) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

9.2.2) O que você fez para que tal fato não ocorresse novamente?

10) Em qual disciplina você considera que teve maior aprendizado? Por que? Explorar se foi em disciplina onde o professor teve um tratamento diferenciado para com ele. Se nas situações onde ele se sentiu incluído ele teve maior aproveitamento. Quais oportunidades e barreiras ele encontrou nesta relação.

11) Como é o seu relacionamento (no sentido de interação) com os funcionários da UFT? Buscar compreender o que está presente nesta dinâmica. Compreender qual o significado desta relação para o respondente, como ele interpreta esta relação.

11.1.1) Relate algumas situações em que você se sentiu incluído pelos funcionários?

11.1.2) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

11.2.1) Relate algumas situações que você se sentiu excluído pelos funcionários?

11.2.2) Qual foi seu sentimento em relação a estas situações?

11.2.3) O que você fez para que tal fato não ocorresse novamente?

12) Qual a sua intenção ao se formar? Verificar seus planos de retorno à terra indígena ou de continuidade na cidade, e as expectativas de atuar na área de formação acadêmica. Procurar compreender qual o significado desta intenção para o respondente.

13) O que a UFT tem feito para beneficiar a sua formação acadêmica? Explorar o que a instituição tem feito para seu desempenho e permanência no ensino superior.