

Terezinha do Socorro Lira Pereira
Tania Suely Azevedo Brasileiro



**O PROCESSO SELETIVO ESPECIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ:**
Uma Política Afirmativa para os Indígenas





CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Florêncio Almeida Vaz Filho – Ufopa

Prof. Dr. Gilberto Cesar Lopes Rodrigues – Ufopa

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón – UH/Cuba

Profa. Dra. Karla Leandro Rascke – Unifesspa

Profa. Dra. Vera Marcia Marques Santos – UDESC

Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto Carreno – UFRR

Prof. Dr. Marcos Vinícius da Costa Lima – pesquisador
do PNCSA/UFPA/UEA

Terezinha do Socorro Lira Pereira
Tania Suely Azevedo Brasileiro

**O PROCESSO SELETIVO ESPECIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ:**
Uma Política Afirmativa para os Indígenas

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

© Terezinha do Socorro Lira Pereira e Tania Suely Azevedo Brasileiro, 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

O processo seletivo especial da Universidade Federal do Oeste do Pará: uma política afirmativa para os indígenas [recurso eletrônico] / Terezinha do Socorro Lira Pereira e Tania Suely Azevedo Brasileiro. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-80423-04-0

1. Educação. 2. Universidade. 3. Indígenas. 4. Processo seletivo. I. Pereira, Terezinha do Socorro Lira. II. Brasileiro, Tania Suely Azevedo.

CDU 37

P963

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA – Instituto de Ciências da Educação/ICED, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE UFOPA.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade das autoras.

“(...) Os Povos Indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil” (GERSEM DOS SANTOS LUCIANO - BANIWA, 2006, p.18).

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos constantes nesta obra são à todas as pessoas que contribuíram durante a realização do Mestrado, que resultou neste livro. Assim, agradeço a minha Família pelo apoio e colaboração a mim concedidos. À minha orientadora Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, que com todo o seu conhecimento, dedicação, sabedoria, experiência e orientações a mim repassadas me conduziu do início à conclusão deste trabalho. Aos Professores Doutores Florêncio Almeida Vaz Filho, Raimundo Valdomiro de Sousa e Marcos Vinicius Lima pelas conversas e trocas de conhecimentos, vivências e experiências. À servidora Polany Gomes Correa da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará, pela colaboração na etapa final deste Livro. À Diretoria de Ações Afirmativas da Pró-Reitora de Gestão Estudantil/Ufopa, atualmente chamada de Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas, na qual estou atuando como diretora desde o ano de 2019 até o presente momento. Aos Gestores da Ufopa que contribuíram e aos Discentes Indígenas da Ufopa que, muito gentilmente, permitiram que suas vozes fossem colocadas nesta pesquisa. Ao Técnico Administrativo em Educação, Ediclei dos Santos Oliveira, um dos Servidores responsáveis pela elaboração do Anuário Estatístico da Ufopa, documento que deu subsídio para a apresentação de dados quantitativos, apresentados nesta obra. Aos Docentes e colegas da turma do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/Ufopa/2015) pela troca de experiências, de conhecimentos e de informações que proporcionaram reflexões durante os anos de estudo.

Terezinha do Socorro Lira Pereira

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEI	Coordenação de Educação Escolar Indígena
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CITA	Conselho Indígena Tapajós Arapiuns
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONRAD	Conselho Superior de Administração
CONSECO	Conselho Comunitário Consultivo
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Superior Universitário
DAIN	Diretório Acadêmico Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Floresta
IBEG	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
IDA	Índice de Desempenho Acadêmico
IEG	Instituto de Engenharia e Geociências
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
PBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBEX	Programa Intencional de Bolsa de Extensão
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PSE	Processo Seletivo Especial
PSR	Processo Seletivo Regular
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SOME	Sistema de Organização de Modular de Ensino
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dispositivos legais do estudo	47
Figura 2 - Mapa da localização geográfica do lócus delimitativo da pesquisa ..	96
Figura 3 - Mapa da distribuição das populações indígenas nos municípios de abrangência da Ufopa	99
Figura 4 - Ciclos de formação dos cursos da Ufopa	100
Figura 5 - Fases do Processo Seletivo Especial da Ufopa (2010-2015)	124
Figura 6 - Mesa de abertura da Oficina de Trabalho “Política de Ações Afirmativas na Ufopa: balanço e perspectivas”	213
Figura 7 - Mesa de debate: Da comunidade à universidade: reflexões coletivas	213
Gráfico 1 - Evolução da população universitária discente da Ufopa (2011-2015)	98
Gráfico 2 - Evolução do PSE/Ufopa em relação ao número de vagas (2010-2015)	126
Gráfico 3 - Número de indígenas ingressos na Ufopa, por modalidades de acesso (2010-2015)	129
Gráfico 4 - Representatividade indígena discente na Ufopa, por território étnico	129
Gráfico 5 - Etnias presentes na Ufopa (2010-2015)	131
Gráfico 6 - Cidade/município de origem de discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	133
Gráfico 7 - Representação quanto ao gênero dos indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010 - 2015)	134
Gráfico 8 - Escola de origem dos estudantes indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015)	136

Gráfico 9 - Quanto ao estado civil dos indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015)	138
Gráfico 10 - Quanto à moradia dos indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	140
Gráfico 11 - Situação de trabalho dos indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015)	141
Gráfico 12 - Meio de transporte para o deslocamento da comunidade de origem/Santarém dos discentes indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015) ...	142
Gráfico 13 - Meio de transporte utilizado pelos discentes indígenas ingressos na Ufopa PSE (2010-2015) para chegar à universidade	144
Gráfico 14 - Registro do <i>Status</i> dos estudantes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010 - 2015)	146
Gráfico 15 - Índices de sucesso e insucesso acadêmicos dos estudantes indígenas, por modalidade de acesso à Ufopa pelo PSE (2010-2015)	174
Gráfico 16 - Índices de sucesso e insucesso acadêmicos dos discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010 - 2015)	177
Gráfico 17 - Índices de insucesso acadêmico dos discentes indígenas, por unidade acadêmica, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	178
Gráfico 18 - Índices de Insucesso dos alunos indígenas, nos cursos de graduação do Iced, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	180
Gráfico 19 - Índices de Insucesso dos discentes indígenas nos cursos de graduação do ICS, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	182
Gráfico 20 - Índices de Insucesso dos discentes indígenas dos cursos de graduação do ICTA, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	185
Gráfico 21 - Quantitativo de discentes indígenas que recebem auxílios, por instituto, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	186
Gráfico 22 - Nível de dificuldades de discentes indígenas que participaram da pesquisa	195
Quadro 1 - Modalidades de acesso nos cursos de graduação da Ufopa (2010-2015)	103
Quadro 2 - Modelo esquemático do universo, amostra e fontes documentais do estudo	105

Quadro 3 - Caracterização dos respondentes do questionário Q1 (pré-teste) ..	108
Quadro 4 - Caracterização dos respondentes do questionário Q2	110
Quadro 5 - Indicadores do relatório da comissão do PSE/Ufopa (2011) ...	168
Quadro 6 - Indicadores do Relatório da Comissão do PSE/Ufopa (2013) ..	170
Quadro 7 - Indicadores do Relatório da Comissão do PSE/Ufopa (2014) ..	171
Quadro 8 - Programas disponíveis para os discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	189
Quadro 9 - Projetos, auxílios financeiros e bolsas disponíveis na Ufopa (2010 – 2015)	193
Quadro 10 - Grupos de trabalhos da I Oficina Política de ações afirmativas da Ufopa: balanço e perspectivas	215
Quadro 11 - Proposições GT1- Edital do Processo Seletivo Especial 2016/Ufopa	216
Quadro 12 - Proposições do GT2 – Metodologia de Ensino	217
Quadro 13 - Proposições G3 – Acompanhamento e monitoramento	219
Quadro 14 - Proposições GT4 – Racismo, preconceito e discriminação na Universidade	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama regional das universidades que desenvolvem políticas de ações afirmativas (AA)¹, (2015)74

Tabela 2 - População universitária da Ufopa (docentes, técnicos e discentes) ..97

¹ Fonte: 316 Cadernos de Pesquisa v. 43 n. 148 p.302-327 jan/abr. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. MARCO TEÓRICO DO ESTUDO	22
1.1 Decolonialidade, interculturalidade e multiculturalidade: um olhar pedagógico pós-colonial	22
1.2 O processo de escolarização dos indígenas	39
1.3 Educação indígena e os documentos normativos legais	45
1.4 As políticas públicas educacionais e a participação indígena	53
1.5 As políticas de ações afirmativas no ensino superior	61
1.6 As universidades criadas no contexto do Reuni e o impacto das ações afirmativas	75
1.6.1 Os desafios da diversidade educacional na região amazônica	83
1.6.2 Educação integral: uma proposta disruptiva para a educação superior indígena	88
2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	94
2.1 <i>Locus</i> delimitativo da pesquisa	95
2.2 Participantes, instrumentos e fontes documentais do estudo	105
2.3 Fases e procedimentos da pesquisa	113
2.4 Perspectiva Microetnográfica no estudo de caso	114
2.4.1 Memórias da pesquisadora principal: um breve resgate	115
2.5 Análise e interpretação de dados do estudo	118

3 A UFOPA E A SUA POLÍTICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA	121
3.1 O Processo Seletivo Especial Indígena: uma política de ação afirmativa na Ufopa	121
3.1.1 Perfil de indígenas ingressantes na Ufopa pelo PSE (2010-2015)	130
3.2 Vozes que desvelam a política afirmativa da Ufopa: o PSE em questão!...	147
3.2.1 O que dizem os discentes indígenas e as lideranças indígenas?	147
3.2.2 O que dizem os gestores e docente da Ufopa?	162
3.2.3 O que dizem os relatórios das comissões sobre o acesso dos indígenas pelo PSE?	167
4 A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UFOPA E SEUS DESDOBRAMENTOS: REVELANDO UMA REALIDADE NA AMAZÔNIA PARAENSE	173
4.1 Os desafios da Política de Ação Afirmativa da Ufopa: da inclusão à tentativa de superação!	176
4.2 A política de permanência no âmbito das ações afirmativas da Ufopa: os discentes indígenas em destaque!	187
4.3 Ufopa e os desafios da sua política de educação superior para os indígenas: da realidade evidenciada à busca de superação!	198
4.3.1 Em debate as Ações Afirmativas e o Enfrentamento ao Racismo na Ufopa!	11
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICES	248
SOBRE AS AUTORAS	277

INTRODUÇÃO

Historicamente, a identidade dos povos indígenas é marcada por tentativas de invisibilizações e apagamentos culturais, sociais étnicas, linguísticas e xamânicos que resultaram em desigualdades iniciadas marcadamente no período da colonização, com ramificações que acompanham esses povos na atualidade. São negações que anulam as diferenças e a pluralidade, reduzindo-as a um estereótipo de inferioridade que, ao serem desconsideradas, são levadas e inseridas em um modelo social dominante e homogeneizante.

Desde a invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, o termo Índio traz consigo uma carga semântica de preconceito, discriminação e, em determinado momento, um sentido pejorativo como se os índios fossem um ser “sem civilização”, “sem cultura”, incapazes de atuar e participar da sociedade à qual deu origem. No decorrer da história desses povos, graças aos processos de afirmação, aos movimentos sociais e principalmente ao movimento indígena organizado, bem como às concepções epistemológicas pós-coloniais e decoloniais, esse conceito errôneo foi sendo desconstruído e adquiriu novo sentido. Esse processo de autoafirmação é destacado por Santos Luciano (2006, p. 30).

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do alto território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, en-

quanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como europeus, os africanos e os asiáticos.

Desse novo processo de autoafirmação e de reconhecimento de identidades, resultou o uso do termo “Parente¹”, denominação dada a um povo capaz de lutar e reivindicar coletivamente seus direitos de forma organizada, compartilhando os mesmos interesses e anseios.

Se todo o processo histórico dos indígenas para se afirmarem como povos com identidades sociais e culturais próprias percorreu uma longa trajetória, na educação a participação desses povos foi outro campo de “embates” iniciado na educação básica e, posteriormente, no ensino superior.

Os desafios do processo histórico da educação indígena passam pela inserção de rearranjos curriculares e pedagógicos na tentativa de inclusão do indígena nas propostas e nos modelos educacionais que historicamente desconsideraram as diferenças e as particularidades desses povos, prática que percorreu toda a educação básica e também o ensino superior na atualidade.

Nesse contexto de práticas educacionais colonizadoras, nota-se a desvalorização dos conhecimentos tradicionais e a inserção dos povos indígenas nos modelos educacionais brasileiros como medida de inclusão praticamente compulsória. Uma política assimilacionista, assistencialista que visava/visa resolver o “problema educacional do indígena” e inserir esses povos nas instituições de ensino brasileiras.

Essa visão é reforçada com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.395/1996), que, apesar de toda a diversidade cultural e étnica existente no país, muito tardiamente, apenas no ano de 2003,

¹ O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. (LUCIANO, 2006, p 31).

inseriu no o art. 26 – A’ que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna- se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Lei n. 10.639/2003).

Da mesma forma que na educação básica, o ensino superior passa por problemas, modificações e adaptações, especialmente para a garantia de um ensino de qualidade para os indígenas. A experiência nesse contexto é dual, pois, apesar das dificuldades no que tange à permanência e ao aprendizado dos indígenas nesse nível de ensino, há também avanços no que se refere ao acesso desses povos às políticas e aos programas colocados em prática nas universidades, como, por exemplo, as políticas de ações afirmativas são resultantes das reivindicações outrora realizadas pelos movimentos sociais, impulsionando o acesso das populações tradicionais à educação superior, conquista que se fortaleceu com a promulgação da Lei nº 12.711, de agosto de 2012, que, entre as suas definições, normatizou o acesso dos indígenas a esse nível de ensino, conforme prevê o art. 3º da referida Lei.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Nesse cenário, destaca-se a importância dos dispositivos legais para a abertura de novas propostas educacionais que, embora ainda não sejam suficientes para o estabelecimento de uma educação que atenda às especificidades dos indígenas, trazem reflexões importantes para esse contexto.

Os desafios tornam-se evidentes sobretudo formação de professores para trabalhar com a especificidade educacional indígena, isto é reforçado na meta 17 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 141), que assim

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

Apesar da existência de prerrogativas como essas, ainda persistem modelos formais de educação com propostas metodológicas e pedagógicas uniformizadas, seguindo perspectivas homogêneas e hegemônicas, marcas do processo de colonização eurocêntrica, que ainda perdura na atualidade nos currículos educacionais.

Nessa perspectiva, Quijano (2005 *apud* FERREIRA, 2013, p. 2) assim aponta:

(...) uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Corroborando a perspectiva de igualdade de condições na educação e reforçando a importância do acesso de todos os espaços escolares, Garcia (2001, p.11) afirma que “ainda é a escola pública a única possibilidade de democratização da educação. É ali que as classes subalternas buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem de suas vivências e experiências”.

Nesse sentido, no ano de 2015 iniciou-se a pesquisa de mestrado, adaptada para este livro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Uma pesquisa qualitativa, descritiva, microetnográfica e exploratória, desenvolvida na única universidade

pública federal multicampi com sede na região Oeste do Pará, no interior da Amazônia – Universidade Federal do oeste do Pará (Ufopa) que tem: A pesquisa teve como temática as Políticas de Ação Afirmativa no âmbito da Educação Superior; e emerge da importância do processo de reafirmação étnica, cultural e social dos povos indígenas em relação à sua educação, na construção histórica deste País em âmbito nacional e local.

O objetivo foi compreender a realidade e as perspectivas da Ufopa no que diz respeito ao acesso e à permanência dos indígenas ingressos nessa instituição pelo Processo Seletivo Especial (PSE). O estudo de caso visou responder ao seguinte questionamento: De que maneira a Política de Ação Afirmativa da Ufopa contribuiu para o acesso e a permanência dos indígenas nessa instituição no período de 2010 a 2015?

O objetivo geral da pesquisa foi “analisar o PSE como uma Política de Ação Afirmativa de acesso dos indígenas na Ufopa, ingressos no período de 2010 a 2015 e seu impacto para uma Educação Superior de qualidade para esses povos”. São objetivos específicos i) traçar o perfil dos indígenas ingressantes pelo PSE (2010 – 2015); ii) identificar as ações/estratégias de acesso dos indígenas pelo PSE desde a sua implantação; iii) mapear as ações/estratégias da Política de Ação Afirmativa para garantir a permanência dos indígenas nessa Ifes e; por último, iv) estudar o impacto decorrente da presença de indígenas na Ufopa quanto à promoção de uma educação superior de qualidade na região amazônica.

As concepções teóricas adotadas para a elaboração do estudo seguiram a perspectiva Decolonial, convergindo para a discussão das políticas de ações afirmativas nas universidades federais públicas e a educação como um instrumento capaz de proporcionar a emancipação e a participação dos cidadãos nos debates e nas reivindicações, sobretudo, nas políticas educacionais. Essa abordagem passa pelo conceito de Decolonialidade, concepção teórica trazida por autores e seus contemporâneos como Walter Dignolo (2005), Catherine Walsh (2008), Anibal Quijano (2005) e que concebem o conhecimento como uma não aceitação da sujeição aos sabres colonizadores.

No mesmo sentido, no contexto brasileiro, tem-se a Pedagogia Freireana que instiga e orienta teórica e metodologicamente a mudança da educação bancária² para uma educação transformadora, libertária e que impulsiona questionamentos de ações problematizadora e instrumentaliza os cidadãos oprimidos a se organizarem politicamente. Essa concepção trata, entre outros aspectos, da valorização da cultura popular; da democratização do conhecimento e da autonomia da escola em se constituir como espaço de formação de sujeitos autônomos e críticos e do diálogo na relação entre educadores e educandos.

Também seguindo uma abordagem que refuta as condições de desigualdades, Henry Giroux e a teoria da Pedagogia Crítica (1994) “observa” a escola pelo viés crítico, criticidade considerada necessária para evidenciar as desigualdades sociais e mostrar as formas de resistência a essas desigualdades, considerando as imposições ditadas pelas novas culturas e a importância do resgate da cultura popular. Estimula também a discussão sobre o papel do professor como intelectual transformador e da escola como esfera pública democrática onde a voz dos sujeitos é ouvida sempre com o propósito da produção cultural e da emancipação.

Ainda nesse sentido, as concepções de Jorge Gasché (2008), na interpretação de diversos autores, convergem para uma proposta de “educação intercultural” e para a diversidade cultural indígena. Para o autor, a cultura indígena foi e ainda é vivenciada e interpretada por concepções negativas instauradas pelo ambiente educacional. Um dos aspectos negativos está ligado aos contrastes entre o modo de vida tradicional e o urbano.

Aproximando-se dessa vertente, Hage (2005, p. 4) aponta “o reconhecimento das diferenças e valorização da socioculturaldiversidade” como princípios orientadores para um referencial teórico-prático que contemple uma educação diversificada para os povos.

² **Educação Bancária** - Reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. Evidentemente, todo esse processo de proibição do corpo acaba suprimindo a corporeidade e anulando as emoções. Padronizar e massificar homens e mulheres, no contexto econômico (...) (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016, p. 159).

Seguindo os princípios dos referenciais citados apresenta-se, então, esta obra adaptada, pela pesquisadora principal e sua orientadora, da versão da dissertação de mestrado acadêmico em Educação (PPGE) da Ufopa, intitulada “Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)”³.

Nesta introdução está contextualizada a temática, apresentada a questão norteadora da pesquisa, além de uma breve descrição do processo histórico de reafirmação dos povos indígenas na educação e os referenciais teóricos que dialogam com o estudo empírico realizado.

No capítulo 1 tratou-se do marco teórico conceitual do estudo com as abordagens sobre decolonialidade, interculturalidade e multiculturalidade; o processo de escolarização dos indígenas; a educação indígena e os documentos normativos legais; as políticas públicas educacionais e a participação dos indígenas; as políticas de Ações Afirmativas no ensino superior; a criação de novas universidades federais no contexto do Reuni e o impacto das ações afirmativas; os desafios da diversidade educacional na região amazônica e, por fim, a abordagem sobre a educação integral como uma proposta disruptiva para a educação superior indígena.

O capítulo 2 dedicou-se à descrição do percurso metodológico da pesquisa, priorizando a apresentação dos caminhos metodológicos para o seu desenvolvimento. Nas seções desse capítulo apresentou-se a abordagem e o tipo de pesquisa, a caracterização do *locus* delimitativo da pesquisa, os participantes, seus instrumentos e fontes documentais, suas fases e procedimentos adotados, a perspectiva microetnográfica do estudo de caso, bem como a análise e interpretação de dados obtidos.

No capítulo 3, denominado “A Ufopa e a sua política de acesso ao ensino superior indígena”, há as seguintes seções: o processo seletivo especial indígena: uma política de ação afirmativa da Ufopa; perfil de indígenas ingressantes na Ufopa pelo PSE (2010-2015); vozes que desvelam a política

³ Pesquisa iniciada no ano de 2015 e finalizada no ano de 2017, com a defesa da dissertação.

afirmativa da Ufopa: o PSE em questão!, destacando o que dizem os discentes indígenas e as lideranças indígenas?, os gestores e docente da Ufopa e os relatórios das comissões sobre o acesso dos indígenas pelo PSE.

No capítulo 4, identificado como “A política de ação afirmativa da Ufopa e seus desdobramentos: revelando uma realidade na Amazônia Paraense”, foram apresentadas as seções: os desafios da política de Ação Afirmativa da Ufopa: da inclusão à tentativa de superação!; a política de permanência no âmbito das ações afirmativas da Ufopa: os discentes indígenas em destaque!; a Ufopa e os desafios da sua política de educação superior para os indígenas: da realidade evidenciada à busca de superação!, finalizando com a subseção “Em debate as ações afirmativas e o enfrentamento ao racismo na Ufopa!”.

Nas considerações finais, foram apresentadas as indagações, reflexões e problematizações a partir da análise dos “achados” no estudo, atendendo aos objetivos assumidos, assim como a proposição da educação integral como uma sugestão de educação a ser discutida para os indígenas no contexto da Ufopa.

1. MARCO TEÓRICO DO ESTUDO

Esta seção, composta por cinco subseções, buscou discorrer a respeito das concepções de decolonialidade, interculturalidade e multiculturalidade; o processo de escolarização dos indígenas; a Educação Indígena e seus documentos normativos legais; as políticas públicas educacionais e a participação indígena; as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, com enfoque para a Educação Integral como proposta para esse nível de ensino; a criação das universidades no contexto do Reuni¹; e, a política de cotas nas instituições de educação superior e os desafios da diversidade educacional na região amazônica.

1.1 Decolonialidade², interculturalidade e multiculturalidade: um olhar pedagógico pós-colonial

O texto apresentado pauta-se em conceitos acerca da perspectiva pós-colonial, considerando seus aspectos ideológicos e epistemológicos que trouxeram rupturas para se pensar a educação tomando por base a multiculturalidade, a interculturalidade e as diversidades culturais nos espaços educacionais.

Nesse sentido, considerando o que se propõe neste estudo, o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior, elegeram-se autores que corroboram conceitualmente reflexões sobre a educação emancipadora para os sujeitos que tiveram suas vozes historicamente silenciadas no período da colonização.

¹ **Reuni**: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2007 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

² **Decolonialidade** expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica (MOTA NETO, 2015. p.14).

Estudos sobre decolonialidade, concepção teórica pós-colonial, na vertente latino - americana, trazida por autores interpretadores de Anibal Quijano (2005, 2007), Walter Mignolo, (2005) e Catherine Walsh (2007, 2008), assim como os conceitos de multiculturalismo, de Vera Candau (2011), e interculturalismo, de Jorge Gasché (2008), são tratados neste texto como concepções voltadas para as propostas educacionais que vão de encontro às metodologias pré-estabelecidas e doutrinadas pelo colonialismo.

Assim, observam-se as preocupações e desafios dos sistemas educacionais, no Brasil e no continente Latino-Americano, em propor modelos de educação que contemple as diferenças culturais, étnico-raciais e linguísticas. Os questionamentos e indagações sobre essas preocupações tornaram-se evidentes a partir do aparecimento de estudos epistemológicos que propõem compreender a educação a partir de outras perspectivas, entre elas, a decolonial, concepção pós-colonial que ultrapassa os discursos políticos e acadêmicos. Scott (2010 apud GERMANO; LIMA, 2010, p. 199) aponta que “o início das reflexões sobre a pós-colonialidade surgiu a partir da análise da história indiana, realizadas pelo Centro de Estudos Subalternos”.

Na América Latina, os estudos pós-coloniais encontram seus pilares introdutórios na concepção da Decolonialidade surgida com um grupo de intelectuais, dentre eles Quijano, Mignolo e Walsh, que têm como vertente principal contestar epistemologicamente os domínios da colonialidade nos seus modelos de imposição aos subalternos.

Para esses autores, a decolonialidade se refere a questionamentos sobre as imposições coloniais e, também, a não aceitação dos grupos considerados subalternos às formas de controle pela colonialidade como estratégia de dominação a determinados grupos. Segundo Mota Neto (2015, p. 16),

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de

agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

Para Mignolo (2007 *apud* MOTA NETO, 2015, p. 16), a decolonialidade significa “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica epistêmica e cosmogônico à espiritual que foi e é estratégia fim e resultado do poder da colonialidade”. Assim, torna-se inevitável falar de pós-modernidade ou decolonialidade sem inicialmente tratar das definições de colonialidade e colonialismo.

Dessa forma, o diálogo dos autores a respeito dessa concepção converge para a valorização e o reconhecimento da educação diferenciada e popular. Assim, o conceito de decolonialidade evidencia as denúncias sobre os padrões educacionais oriundos da colonialidade que se desenvolveram e se ramificaram na sociedade se materializando em práticas maléficas como o racismo, as intolerâncias e o preconceito contra os saberes e os sujeitos que, segundo a concepção colonial, não estão alinhados à hierarquia hegemônica dos padrões da colonialidade.

O rompimento com os mecanismos de controle resultantes da colonização proposto pelo grupo de estudiosos da América Latina também converge para os pensamentos de Frantz Fanon, que, como um dos referenciais dos argumentos pós-coloniais, fortaleceu os debates de rompimento do pensamento colonial a partir das suas obras “Os condenados da terra” (1961) e “Pele negra, mascaras brancas” (1971), ao tratar da colonização na África.

Nesse contexto, não há como analisar as concepções pós-coloniais sem também refletir a respeito da colonialidade e distingui-la conceitualmente do colonialismo. Dessa forma, Quijano (2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 150) afirma que, embora “os termos sejam bastante parecidos colonialismo e colonialidade possuem denotações diferentes. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração”. Para ele isso significa:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população (...). O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou

ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e douradora que o colonialismo (QUIJANO, 2007, p.93 apud CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Apesar de se direcionar a várias esferas da sociedade, o colonialismo se direciona principalmente sobre a política e a economia como mecanismos controle social, utilizando-se de práticas colonialistas, uma prática dominação sobre o sujeito. Corroborando esse entendimento, Torres (2007 *apud* CANDAU; Oliveira 2010, p. 18) assim define colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Apesar de conceitualmente distintos, tanto o colonialismo como a colonialidade se aproximam da concepção de prática de poder e controle que exercem de forma interligada sobre um povo, uma nação. Independentemente da forma como atuam o colonialismo e a colonialidade, ainda sobrevivem diante do processo de descolonização, de rupturas.

As concepções sobre a colonialidade desdobram-se em outras ramificações conceituais como a colonialidade do *poder*, a colonização do *ser* e a colonização do *saber*.

Desenvolvido por Quijano (1989), o conceito de colonialidade do *poder* refere-se ao controle exercido pelo colonizador nas esferas econômicas e políticas, denotando a continuidade das formas de dominação colonizadoras nessas estruturas, características do sistema capitalista.

Para Mignolo (2010 *apud* TRISTÃO, 2016 p. 36), a colonização do *poder* possui uma matriz mais complexa e ampla, exercendo controle que está além da esfera econômica e política, chegando até o “controle de autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento”.

Nesse entendimento, o controle da colonialidade continua sendo exercido pela modernidade, num processo desenvolvido com base nos princípios hegemônico e eurocêntrico, assim descrito por Mignolo (2003 *apud* CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 20): “(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do *poder*, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais (...)”.

É da concepção da *Colonialidade do ser*, definida por Quijano (2005) e Mignolo (2007) como “colonialidade cognitiva”, que decorre o fenômeno da *radicalização* nas relações de poder, que passa a atuar como um “agente” no desenvolvimento da subalternidade e da sujeição do colonizado. WALSH (2005 *apud* CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 21) corrobora nesse cenário, ao afirmar que: “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? ”.

Walsh (2005), com base nos escritos de Fanon (2003), afirma que a colonialidade do *ser* está além do limite físico imposto pelo colonizador. Ela atua na essência do colonizado: “a sociedade colonizada não se define como uma sociedade sem valores” (WALSH, 2005, p.21-22). No caso do indígena, a autora argumenta que a sociedade colonizadora o declara como impermeável à

ética e aos valores. Dessa forma, ele passa a ser visto como “mal absoluto, corrosivo, deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética e à moral” (WALSH, 2005, p. 22), passando a sociedade a vê-lo dessa forma.

Em contrapartida, os estudos apontam que uma das formas de superar a colonialidade do *ser* seria a revolução, pois esta proporcionaria ao sujeito a sua libertação. A educação também a seria outra forma de libertação dos *ser*.

No mesmo sentido, Freire (2005, p.10) aponta que a colonização do *ser* também pode ser superada por uma “educação libertadora”, “chegar à humanização, conhecer a realidade para transformá-la”, conforme afirma Penna (2014, p. 194):

Para Freire o ponto central para superar a “colonização do ser” é a educação libertadora, e essa educação tem algumas características que se opõem à educação “bancária” (...) a educação libertadora pressupõe o diálogo como fundamental ao processo pedagógico. Diálogo entre educador e educando, no qual o último possa agir como sujeito questionador e não apenas como “coisa” passiva em que se deposita conteúdo.

Entendida teoricamente como imposição eurocêntrica, hierarquizada e hegemônica, a colonialidade do *saber* se sobrepõe a outras formas de produção e disseminação de conhecimento que não faça parte do contexto epistemológico ocidental. Assim, outros saberes científicos, culturais e linguísticos tiveram seus valores ofuscados por vários tipos de estratégias coloniais ao longo da História. Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos (2010 *apud* SILVA; SILVA, 2014, p. 152), destaca a atuação imperialista da ciência concebida como global, que tem o poder de “validar e desvalidar epistemologias” e de “se autoafirmar enquanto ciência universal”.

Ao tratar do domínio científico imposto principalmente aos povos colonizados da América Latina, Santos (2010) trabalha com os conceitos de *sociologia das ausências* e *sociologia das emergências* com intuito de questionar o

poder hegemônico ocidental e o domínio da epistemologia colonizadora que se impõem sobre outros saberes, como a do campesinato, que, estando distante do *locus* urbano, são excluídas da totalidade moderna social e racional e são consideradas incapazes de produzir conhecimentos científicos.

Ainda para Santos (2010, p. 156), a *Sociologia das Ausências* refere-se “a um procedimento sociológico no entendimento de que o que não existe é produzido como não existente”. Com isso, o autor destaca o poder da imposição colonial sobre outras formas de conhecimentos e saberes populares. De outra forma, a *sociologia das emergências* que trata da crise das filosofias ocidentais no que tange aos seus conceitos dominantes.

A Sociologia das Emergências aponta para um contexto de crise das explicações filosóficas ocidentais para colocar em questão seus conceitos dominantes, que são Tudo e Nada. (...) cabe ressaltar que os conceitos de Tudo e Nada obedecem à concepção de totalidade moderna, de modo que Tudo (sucesso) ou Nada (fracasso) são sempre pensados entre as epistemologias eurocêntricas, Santos (2010 apud SILVA; SILVA, 2014, p.156).

Assim, o pensamento decolonial propagado na América Latina dialoga e converge para a crítica à imposição de um saber científico hegemônico, trazido pela modernidade, que restringe, seleciona e principalmente desconsidera os saberes populares.

A *monocultura do saber* e da *racialização* decorre de uma hierarquia social na qual os saberes dos povos europeus se sobrepõem aos saberes dos povos colonizados, que em uma distinção racial, ocupam lugares considerados hierarquicamente inferiores, como os indígenas e os negros. Segundo Santos (2010, apud SILVA; SILVA, 2014, p. 159), este fato direciona para a ideia de *monocultura do saber* e do *rigor do saber*.

Essa dinâmica da *Monocultura do saber* e do *Rigor do Saber* manifesta-se em um modelo de racionalidade que não apenas instituiu o outro colonizado como teo-

rizou a sua inferioridade cognitiva através da *Racialização*. Dessa maneira a *Monocultura do saber* e o *Rigor do Saber* são fruto de processos de assepsia e Epistemicídio³ que dão sustentação política e cognitiva de *Racialização*.

O pensamento decolonial além de contrapor-se à *monocultura do saber*, evidencia a necessidade de afirmação dos povos. Essa necessidade não se limita à política, mas também à afirmação cultural, social e, principalmente, epistêmica, conforme defende Silva e Silva (2014, p 152), com base no pensamento de Mignolo (2005): “O *Pensamento Decolonial* Latino-Americano compreende os povos colonizados e seus territórios enquanto *Locus de Emancipação Diferenciais* que produzem formas políticas, sociais, epistêmicas e educacionais outras”.

Mignolo (2005) trabalha ainda com o conceito de *desobediência epistêmica*⁴ para ressaltar a existência de outras epistemologias, outrora ofuscadas. Essa concepção enfatiza a existência de uma educação específica, diferenciada, que não está exatamente no centro hegemônico da educação colonizadora, mas que seus sujeitos, possuidores de conhecimentos, culturas e experiências outras necessitam ser valorizados.

Assim, as propostas educacionais que seguem a perspectiva do pensamento decolonial sinalizam para a descolonização dos currículos educacionais e modelos adotados no Brasil que trouxeram consequências e desvantagens socioeducacionais em razão das heranças coloniais reproduzidas nesses currículos.

Seguindo essa concepção, Miranda (2013, p. 102) aponta que “ao sugerirmos a descolonização dos currículos e, outras cartografias para a Educação das Relações Étnicas - raciais, vinculamos as questões a um “*Alien*” inventado socialmente e reproduzido no sistema educacional e, as práticas discursivas sobre o estranho”.

³ *Epistemicídio* é um termo normalmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos desde o seu “*Pela Mão de Alice*” até as obras que se seguiram. O *Epistemicídio* é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental.

⁴ *Desobediências Epistêmicas* – é negar qualquer tentativa de padronização das relações sociais e subjetivas dos povos, sempre respeitando e garantindo sua independência social, epistemológica e de poder (MIGNOLO, 2005).

Assim, para considerar as relações étnico-raciais nos currículos educacionais é preciso desconstruir as barreiras epistêmicas estabelecidas sem critérios para educar de acordo com as “barreiras” curriculares projetadas, sem apreender outras esferas não formais de aprendizagem.

Ainda para Miranda (2013, p. 103),

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “*desaprendizagens*” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêtricas das práticas pedagógicas.

Embora os currículos educacionais sejam resistentes às pedagogias e metodologias pensadas para as relações étnico-raciais, não há como negar que as diversidades culturais trazem para as propostas e para os espaços educacionais uma riqueza de aprendizados em razão de suas particularidades. Esses elementos são considerados a força motriz da diversidade cultural para ganhar espaço nos currículos educacionais. O sujeito que apresenta características contra-hegemônicas ao padrão colonizador dominante desponta em virtude de sua originalidade.

Os paradigmas que desprivilegiam as diversidades culturais nos currículos educacionais são construídos com base nas ideologias colonizadoras que criam a identidade das diversidades. Essas Ideologias geralmente exercem poder e autoridade sobre as classes consideradas menos favorecidas, ocorrendo assim com os negros, indígenas e outras classes minoritárias. Essas evidências revelam o poder que o discurso colonial é capaz de exercer sobre as pedagogias, as diretrizes curriculares e também sobre a prática docente.

No Brasil Freire se aproxima do discurso pós-colonial dos pensadores decoloniais da América Latina por meio de sua obra “Pedagogia do

Oprimido”, de 1968, especificamente quando o autor trata sobre “a estrutura opressora e as características dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 23). Relações convergentes entre os pensamentos de Freire e Fanon no que tange aos aspectos epistemológicos.

Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsabilmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer (sic) a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização (WALSH, 2009, p. 33 apud MOTA NETO, 2015, p. 22).

A Pedagogia Libertadora de Freire também dialoga com a Pedagogia Crítica de Henry Giroux (1998), ambas em defesa de uma proposta pedagógica que conceba a educação como prática da liberdade, emancipadora, obtida no espaço escolar. Soares (2012, p. 1) reforça essa afirmação ao enfatizar que “o currículo emancipador promove, pela valorização da cultura popular, a conscientização dos sujeitos, tornando-os engajados na própria emancipação, além de legitimar a escola enquanto espaço público democrático”.

Soares (2011, p. 2) destaca que na Pedagogia Crítica de Giroux (1998) há três reflexões a serem feitas acerca da concepção da escola pelo prisma da criticidade:

- A primeira refere-se à criticidade, o pensar epistemológico, a insistência no refazer e a dialogicidade com práticas que engendram a construção do currículo emancipador;
- A segunda evidencia a suficiência dos currículos emancipatórios para promover a valorização da cultura

popular e, por ela, o engajamento dos sujeitos a emancipação;

- A terceira trata que trata da legitimação da escola como um espaço público democrático que acolhe a construção democrática do currículo e valoriza a cultura popular.

Com as propostas para uma educação emancipadora, que considere as diversidades étnicas e culturais existentes nos ambientes educacionais e valorize a cultura popular, surgiram outras concepções para uma educação tomando por base o interculturalidade e a multiculturalidade. Esses conceitos dialogam com as propostas do *pensamento decolonial* ao adotar novos currículos educacionais que promovam o respeito e que sejam capazes de proporcionar uma reflexão crítica da prática docente e das epistemologias construídas.

A concepção sobre Multiculturalismo⁵ tem como aporte teórico neste livro os referenciais de Candau e Moreira (2011), autores que na obra “Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas” propõem um diálogo entre o multiculturalismo e a educação, conforme descrito:

- a) Multiculturalismo em educação envolve a natureza das respostas que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, nas teorias, nas práticas e nas políticas;
- b) Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados;
- c) Multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas.

⁵ Pode se dizer que o **Multiculturalismo** é um termo muitas vezes mal-usado e mal-entendido, pois depende de valores e, muitas vezes, da posição social que ocupa. A partir de uma leitura atual, talvez pudéssemos defini-lo dizendo que o Multiculturalismo é um sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos em uma organização ou sociedade, reconhece e valoriza as diferenças sócio-culturais e estimula e capacita sua contribuição continuada como um contexto cultural inclusivo dando poder a todas as pessoas nesta organização ou sociedade (AMARAL, 2009, p. 14).

Candau (2011, p.11) chama a atenção para a relação intrínseca entre educação e cultura, afirmando que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Segundo a autora, a experiência pedagógica não está desvinculada das questões culturais existentes na sociedade.

É na relação entre educação e cultura que o multiculturalismo ganha expressividade e provoca reflexões. Candau (2011, p. 17) destaca a relevância do multiculturalismo na América Latina e especificamente no Brasil: “onde as relações inter-étnicas têm sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes”.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por uma escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. (...) o debate Multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciámos, o que afirmamos, valorizamos e entregamos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas de subordinação e exclusão (CANDAUI; MOREIRA, 2011, p. 17).

O processo de exclusão do “outro”, principalmente nos espaços educacionais, não é uma realidade recente no Brasil. Em 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais incorporaram a pluralidade como um tema transversal a ser trabalhado, reconheceu-se nas páginas iniciais desse documento a concepção errônea da imagem criada do Brasil como um país homogêneo, que não consegue lidar com a sua heterogeneidade e diversidade populacional.

Historicamente, registra-se dificuldades para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial-étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997, p. 22).

Apesar de não ter surgido nas universidades, no âmbito acadêmico, conforme afirma Candau (2011), o multiculturalismo traz profundos debates e reflexões sobre os contextos social, acadêmico e da produção de conhecimentos. Está diretamente ligado às lutas dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos voltados às questões étnico-raciais e de identidades negras.

Para a autora, o multiculturalismo tem presença ainda frágil nas universidades, pelo fato de ele estar intrinsecamente ligado aos movimentos sociais. Sua presença teórica na formação de educadores, na educação básica ou em outras dimensões sociais tem se dado muito recentemente. Ressalta ainda que outra dificuldade da inserção do multiculturalismo na sociedade deve-se aos vários sentidos e significados ligados a esse termo, sendo encontrado nos espaços acadêmicos como multiculturalismo *conservador, liberal, celebratório crítico, emancipador e revolucionário*.

Candau (2011, p. 18) ressalta ainda que, embora o termo multiculturalismo seja carregado de uma polissemia, ele é interpretado com base em duas perspectivas: uma descritiva, com a qual se identifica as sociedades atuais que depende do “contexto histórico, político e sociocultural”; e outra perspectiva propositiva, que o interpreta não só como um “dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”. Essa segunda perspectiva do multiculturalismo é assim definida por Candau (2011, p. 20): “Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas”.

É na perspectiva propositiva que esse conceito ganha relevância, pois se desdobra nas abordagens assimilacionista, diferencialista ou plural e, também, em uma concepção interativa, denominada de interculturalidade.

Todas as concepções do multiculturalismo são igualmente importantes, porém é na perspectiva assimilacionista que os grupos considerados excluídos, como indígenas, negros e homossexuais, interagem na sociedade e são incorporados à cultura considerada “homogênea”. Nessa perspectiva, esses grupos considerados “marginalizados e discriminados dos seus valores, mentalidade e conhecimentos seriam integrados à sociedade” (CANDAU, 2011, p.21), e teriam sua cultura valorizada.

Na concepção intercultural, Candau (2011) defende que a educação seja proposta com a finalidade de reconhecer o “outro, havendo, contudo, diálogo entre as diferentes culturas. Nesse sentido, a educação seria concebida sem assimetrias, podendo as diferenças culturais contribuir para a construção de um projeto educacional comum. A autora retoma à concepção de Walsh (2001, p. 10 -11) para enfatizar que a interculturalidade é:

- a) Um processo dinâmico e permanente da relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- b) Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- c) Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- d) Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- e) Uma meta a alcançar.

No Brasil, as perceptivas do multiculturalismo também estão com foco para a educação. As temáticas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para as situações sociais e as relações sociais do país, conforme ressaltam Bezerra e Ribeiro (2009, p. 6):

As questões culturais são contempladas nos PCN's através do tema transversal denominado Pluralidade cultural. Constitui, assim, a proposta curricular dos parâmetros quanto ao tratamento da diversidade cultural no país. Esta é, portanto, uma iniciativa fundamentada em uma perspectiva multicultural do ensino. Elencam como objetivos além da valorização às distintas manifestações culturais, a importância da diversidade como princípio organizativo da configuração social do país.

Trabalhar com propostas de currículos baseadas nos princípios do multiculturalismo indica a compreensão da existência das diferenças, a preocupação de material didático-pedagógico pensado para as diversidades culturais. Dessa forma, o trabalho educativo, além de desenvolver a cultura emancipatória frente à cultura de exclusão, contribui para a construção de uma nova forma de conceber novas epistemologias.

Defender a interculturalidade como proposta educacional é compreendê-la como um desafio pelas diversidades culturais. Sua presença fortemente representada na sociedade torna inevitável o estabelecimento de barreiras sociais, culturais e epistêmicas entre a sociedade “dominante” e as minorias étnicas. Diante disso, a Declaração Universal da Diversidade Cultural define no seu art. 2º que:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garan-

tem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, 2002, p. 3).

Na perspectiva da interculturalidade, as minorias étnicas têm a oportunidade de expressarem e valorizarem suas culturas, interagindo social e culturalmente sem perderem suas identidades. Esta é uma maneira solidária de respeitar as diversidades, as pluralidades e buscar a construção de uma cidadania que possa integrar as diversas culturas. Uma sociedade “construída por um mosaico de culturas, confrontando cada uma o *eu* e os *outros*” (SILVA, 2008, p. 23).

No contexto de valorização da diversidade cultural, a interculturalidade ganha relevância, pois reuni um conjunto de propostas com vivência harmoniosa e democrática entre as diferentes culturas. Na atualidade, a interculturalidade não só é usada nas ações pedagógicas como também teve suas reflexões ampliadas para as práticas culturais e nas políticas públicas.

Repetto (2012, p.13), seguindo a concepção de Gasché (2009), assim afirma:

(...) devemos aceitar que não são as culturas que as se relacionam, mas as pessoas, as quais são portadoras de culturas. Não são as culturas as que se relacionam, pois elas compreendem diversos elementos abstratos que não possuem vontade própria (Gasché 2009) nos argumentos no sentido de que deveríamos falar de relações “inter-societárias” e não interculturais, pois seria analiticamente mais acertado.

Em relação ao conceito de interculturalidade, Repetto (2012) chama atenção para a forma como esse termo é concebido. Na sua concepção, esse termo pode ser “visto como desfocado, uma vez que o campo de estudo se re-

ferir as relações entre grupos humanos, acompanhando o movimento que muda o foco de pesquisa centrado em elementos culturais” (REPETTO, 2012, p.16).

Apesar das controvérsias sobre a interculturalidade, o importante é que essa concepção tem contribuído para a reflexão da prática pedagógica, sendo interpretada como uma “afrota” à hierarquia do conhecimento científico que não considerava outras formas epistemológicas.

Na educação para os povos indígenas, a decolonialidade e a interculturalidade contribuíram para a ação de resistência à “imposição de saberes que a condição histórica nas Américas tem imposto sobre os povos indígenas e setores populares de nossas sociedades” (REPETTO, 2012, p. 17). Porém, é necessário observar a crítica que Gasché (2008) faz sobre o uso dos conhecimentos indígenas na escola.

O estudo dos conhecimentos indígenas em escolas indígenas, que supostamente utilizam currículos interculturais, não fazem senão pegar partes do conhecimento indígena e classificar na mesma lógica que os conhecimentos científicos, separando “disciplinas”, domesticando os conhecimentos indígenas e criando listas de conteúdos, colocando cada conteúdo ao lado do outro, de forma “paratática”. Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no currículo escolar mostra uma grande deficiência, pois no mundo real os indígenas não podem separar o estudo da matemática do estudo das línguas, da história, da natureza e assim por diante (GASCHÉ, 2008 *apud* REPETTO, 2012, p. 17).

Importante refletir sobre a forma como os conhecimentos indígenas são organizados nas suas propostas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade, o que leva a questionamentos sobre a verdadeira funcionalidade desses currículos. Questiona-se se suas propostas estariam replicando modelos preexistentes na lógica do conhecimento científico doutrinário. Assim, faz-se necessário observar a respeito da trajetória de inserção dos indígenas nas propostas educacionais.

As propostas pedagógicas e os modelos de escolarização diferenciados para os povos indígenas ainda são acompanhadas do ranço da discriminação e da desvalorização dos saberes desses povos. Foram séculos, décadas e anos de desvalorização epistêmica e falta de reconhecimento sobretudo dos saberes tradicionais desses povos por parte da sociedade nacional. O reconhecimento que atualmente se tem sobre os conhecimentos dos povos indígenas deve-se à atuação dos movimentos populares que sempre lutaram para conseguir, a partir das legislações, respeito aos seus direitos.

1.2 O processo de escolarização dos indígenas

O processo escolar indígena teve início com a alfabetização via catequização na segunda metade do século XVI, com a concepção dominante de que os índios precisavam ser preparados para adaptação à sociedade colonial vigente. Nesse período, sua educação escolar ficou sob a responsabilidade das missões religiosas católicas. Segundo Santos (2011, p. 4),

No Brasil colonial a intenção era civilizar/catequizar o indígena. Já no Brasil republicano (até a Constituição de 1988), a intenção era integrar o indígena à sociedade nacional. Essa mudança aconteceu devido a denúncias nacionais e internacionais quanto ao não respeito aos povos indígenas.

Inicialmente, os jesuítas encarregaram-se de educar os povos em forma de catequização. No período colonial iniciaram as tentativas do processo de alfabetização dos indígenas, seguidas no período imperial, quando outras pretensões de educar os povos indígenas passaram a existir. Segundo Melià (1979, *apud* FERRARO; SCHAFFER, 2007, p.5):

A argumentação que justifica a alfabetização do indígena é mais ou menos essa: o indígena deve conseguir se intercomunicar, deve saber lidar como/resolver os problemas criados pela sociedade envolvente. O in-

dígena deve saber defender-se do branco, para isso é necessária a alfabetização. Como se a alfabetização por si mesma fosse capaz de resolver os problemas trazidos pelo contato.

Sobre a alfabetização dos indígenas, Graff (1995, apud FERRARO; SCHAFER, 2007, p.6) trata esse assunto como “o mito da alfabetização”. Segundo o autor, eram atribuídos à alfabetização desses povos “o desenvolvimento econômico, tecnológico e político, a modernização, a estabilidade política, o controle de natalidade, entre outros”.

Ainda para Melià (1979, apud FERRARO; SCHAFER, 2007, p.6), o “pano de fundo” da alfabetização dos indígenas era a obtenção de recursos tanto por parte do governo como de algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) que, muitas vezes, conseguiam esses recursos com a venda da mão de obra indígena.

Na tentativa de resolver os “problemas” dos indígenas e também após inúmeras pressões, o governo criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão responsável pelo gerenciamento de todos os assuntos que diziam respeito aos índios, inclusive a educação.

A partir do SPI, houve mudanças no gerenciamento da educação dos povos indígenas. Inicialmente, como já anunciado eram os padres que investiam na catequização dos indígenas. Posteriormente, o SPI passou a tratar do processo de incorporação dos povos aos trabalhos agrícola e doméstico, sendo inclusive incluídas nos currículos escolares as disciplinas “Práticas Agrícolas” e “Práticas Domésticas”.

Segundo Ferraro e Schäfer (2007, p. 4), em 1967, após fortes denúncias contra o SPI relativas à massacres sofridos pelos índios, ocorreu a extinção desse serviço de proteção e foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), que passou a zelar pelos assuntos relacionados aos indígenas.

Embora a atuação da Funai fosse parecida com as existentes durante a vigência do SPI, algumas de suas propostas e atuações foram bem mais significativas para os indígenas, considerando que não existiam recursos para

a implementação de políticas voltadas para esses povos. Naquele momento, a preocupação maior da Funai era com o desenvolvimento interno do país.

A FUNAI, com esse caráter empresarial, está preocupada em obter recursos financeiros e passa a implantar, nas terras indígenas, projetos econômicos que visem tal fim. Assim, segundo Santos (1975), os postos da FUNAI que tinham melhores condições para executar atividades agrícolas passaram a investir sistematicamente no cultivo de trigo, soja, feijão ou milho. Foram também implantadas serrarias nas áreas indígenas que tinham recursos florestais, e quando não havia recursos para isso eram concedidos direitos, pela FUNAI, de serrarias privadas explorarem a área (SANTOS, 1975, *apud* FERRARO; SCHAFFER, 2007, p.4).

Na sua atuação no processo de educação dos indígenas, a Funai não implementou grandes modificações, optando pela continuidade do que já existia nos currículos escolares e nas secretarias de educação dos estados e municípios. Sua única distinção em relação às propostas já vigentes nessas secretarias foi a criação do ensino bilíngue nas escolas, com prioridade para a língua materna.

Em relação ao ensino bilíngue proposto, não havia nenhum programa da própria Funai voltada a esse ensino e nem pessoas preparadas para esse trabalho. Em razão disso, esse órgão recorreu ao *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, um organismo fundamentalista religioso que existia no Brasil desde 1959 e que tinha como principal objetivo traduzir a Bíblia nas diferentes línguas, entre elas as línguas das tribos. Segundo Ferraro e Schafer (2007, p.4), o convênio com o SIL encerrou-se em 1977 e, em 1999, tanto o Ministério da Educação como o Ministério da Cultura impediram, por meio de um parecer oficial, que esse instituto continuasse suas atividades no Brasil na tradução do Novo Testamento para os povos indígenas.

Apesar de estarem inseridas no contexto de reivindicações dos movimentos sociais, das assembleias e nos debates, no Brasil as articulações sobre

a educação para os indígenas começaram tardiamente e foram mais bem sistematizadas em 1974. Com o intuito de melhorar a situação educacional dos povos indígenas, organismos e instituições foram criados, como a União das Nações Indígenas (UNI), designada para realizar as mobilizações sociais em defesa dos direitos dos indígenas no que concerne à educação escolar. Com a representatividade da UNI, os movimentos indígenas passaram a contar com o apoio de instituições governamentais e não governamentais, que tinham em vista propósitos e negociações políticas e econômicas para a sua atuação, como a venda da mão de obra indígena.

Numa visão histórica, os povos indígenas sempre conviveram numa relação de conflito com a sociedade nacional, por isso a relação existente era a de dois mundos antagônicos, separados por duas sociedades diferentes. De um lado, um povo considerado agente colonizador; de outro lado, os índios. A tentativa de inclusão e inserção dos índios na sociedade dos não índios foi marcada por dificuldades desses povos ao serem inseridos em uma sociedade da qual não faziam parte e com extremas desigualdades.

A sociedade na qual se pretendia “inserir” os indígenas é descrita por Secchi (2011, p. 5) como um cenário de interesses opostos:

- Marcado pelos contrastes, por forças desiguais e resistências heroicas.
- As ‘sociedades indígenas’ estão lutando pelos direitos constitucionais, pelo direito de preservar a identidade e a diferença, pelo direito de construir seus projetos do futuro.

As imposições feitas aos povos indígenas, bem como as tentativas de consolidação de uma educação diferenciada e de uma política educacional que considerasse as pluralidades cultural e linguística trazidas pelos povos indígena, seguem modelos estruturados na lógica de uma proposta educacional que não considera as subjetividades dos indígenas, conforme afirma Cohn (2005, p. 2):

Por mais que nos esforcemos para oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”.

A complexidade na elaboração de uma proposta educacional diferenciada é ilustrada por Ferraro e Schäfer (2007, p.3), que ressaltam a importância de estabelecer a distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”, para melhor compreender as especificidades, as necessidades e particularidades desses povos.

Para esses autores, a proposta desses dois modelos educacionais representa duas formas distintas de educação para os indígenas. A primeira refere-se a uma “educação formal”, que está ligada à vida toda dos indígenas. Uma formação humana, desenvolvida por eles mesmos de acordo com suas técnicas e crenças. A segunda refere-se a uma educação “formal nacional”, caracterizada pela existência de “regimentos, calendários escolares, planos de aula, salas de aula e que faz parte de um período da vida do ser humano”, o período da escolarização adquirida nos ambientes escolares.

A preocupação em compreender a distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena” demonstra que, antes da implantação de políticas educacionais específicas para indígenas, faz-se necessário estabelecer questionamentos norteadores para essas políticas, a fim de garantir seu funcionamento. Há a necessidade de conhecer previamente as especificidades dessas populações atendidas com essas políticas. Nesse sentido, Nascimento (2004, p. 5) faz as seguintes indagações:

A criação de escola específica e diferenciada será para qual índio? Qual o autoconceito desses grupos? Quais as certezas e incertezas de cada grupo indígena? Quais são suas referências para construir a sua identidade

cultural e estabelecer um estatuto de reivindicações baseadas nas novas sínteses culturais que as diferentes formas de interação o levaram a construir?

Os questionamentos acima se referem à preocupação da autora com a interpretação sobre o que deve ser considerado como universal e o que deve ser considerado como particular e sobre a função da escola ao criar escolarização específica e diferenciada em um mesmo espaço, pois se entende que no espaço escolar deve ocorrer a democratização dos saberes e não a separação e a segregação deles. A autora se direciona para outro questionamento: será esta a melhor maneira de inserção dos indígenas na sociedade e obtenção de saberes?

Assim, historicamente a preocupação em educar os indígenas representava uma forma de dominação, imposição de um conhecimento e tentativa de transformá-los para que eles pudessem conviver em uma sociedade não índia. Em razão disso, interpretações errôneas de que os indígenas não necessitavam de educação ou de que a educação voltada para eles era um processo informal foram sendo difundidas.

Durante muito tempo e ainda hoje foi/é uma forma de dominar e impor um determinado tipo de conhecimento; foi/é uma forma de adaptar o indígena a uma determinada sociedade, de transformá-lo apto a cumprir certos requisitos necessários para sobreviver na sociedade do “branco”, ou seja, a educação por muito tempo foi uma forma de transformar o índio em mão-de-obra qualificada e barata (quando não escrava). (FERRARO; SCHAFER, 2007, p. 2).

Dessa forma, compreende-se que a complexidade do processo escolar indígena e a sua tardia inserção na sociedade remonta a uma parte da história de dizimação e invisibilização. São heranças do período colonial, tentativas de ocultação de suas culturas, imposição de processos educacionais, como se esses povos não possuíssem nenhuma, e um obscurantismo de conhecimentos e desvalorização das ancestralidades dos povos indígenas. Assim reforça Luciano

(2006, *apud*, PEREIRA; FRANCO, 2010, p. 7), ao mencionar “a ideia errônea de que os indígenas não possuem nenhum tipo de educação”. Essa concepção dominante materializa-se pelas manifestações preconceituosas em relação à presença dos povos indígenas nos espaços educacionais e também pela ausência de conhecimentos sobre a existência dos conhecimentos trazidos por esses povos.

Em suma, as contribuições para uma nova forma de conceber a educação para os povos indígenas vieram com a promulgação de leis que tornaram evidente a necessidade de rever os documentos regulatórios e tornar justo o acesso desses povos aos vários níveis de escolarização.

1.3 Educação indígena e os documentos normativos legais

Considerando as motivações dos direitos previstos em leis e o histórico do processo de escolarização dos povos indígenas, nesta subseção enfatiza-se os dispositivos legais que normatizam o direito desses povos ao acesso à educação a partir da Constituição Cidadã de 1988, destacando o longo percurso para o seu reconhecimento e efetivação.

A ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma constituição colonizadora – ganhou força no Brasil desde os primeiros momentos de constituição de um movimento social indígena organizado, nos primeiros anos da década de 70 (SILVA, 2001*apud* AZEVEDO; JACOMINI, 2005, p. 2).

A Constituição Federal brasileira de 1988, também conhecida como Carta Magna, é considerada o marco legal introdutório que regulamenta os direitos e deveres da sociedade brasileira. Esse documento evidenciou a necessidade de uma educação diferenciada, considerando as necessidades e as peculiaridades dos povos indígenas.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, cultur-

as e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2011, p.130).

Da promulgação da Constituição Federal (1988), da LDB (1996), além de outras leis, como a Lei nº 10.588/2002, que instituiu mais recentemente o Programa Diversidade na Universidade, art. 1º, surgiram políticas públicas que visavam/visam a uma relação mais harmoniosa entre o Estado e as populações indígenas.

Art. 1º. Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (BRASIL, 2002).

Como marco normativo legal universal, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)⁶, afirma às nações signatárias a Declaração que “toda pessoa tem direito à educação”. A respeito dos povos indígenas, no tema “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, assim ficou estabelecido no seu art. 4º:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos ex-

⁶ **Educação para Todos** – no Brasil, os compromissos proclamados pela *Declaração de Jomtien*, da qual nos tornamos um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). O Brasil se engajou no processo de avaliação dos resultados alcançados durante a década na implementação do Programa de Educação para Todos, respondendo à convocação lançada pelos mesmos organismos internacionais que promoveram a Conferência de Jomtien, sob a liderança da Unesco (MEC/INEP, 2000, p. 11 – 12).

cluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos **indígenas**; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 2007, p. 4) (negrito da autora).

No âmbito nacional, alguns desses dispositivos legais, ilustrados a seguir na figura 1, desempenharam importante função ao estabelecerem normatizações para a educação dos povos indígenas.

Figura 1 - Dispositivos legais do estudo.



Fonte: Elaboração própria (2015).

No que tange aos seus territórios, os direitos dos povos indígenas estão previstos no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I da Constituição Federal de 1988. O direito à educação para esses povos inicia-se com definições específicas para o ensino básico relativamente aos conteúdos ministrados nesse nível de ensino, no sentido de “assegurar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” desses povos, além de garantir às

comunidades indígenas o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizado” (BRASIL, 1988).

Na LDB de 1996, a previsão de direitos à educação para os povos indígenas se restringe ao Ensino Básico, conforme definido nos artigos. 26, 32 e 79. Assim como na Constituição, o art. 32 da LDB também prevê especificidades educacionais para os povos indígenas: “é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O art. 78 dessa mesma Lei, além de definir no seu caput que “com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, também especifica os objetivos dessa proposta:

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

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

Nota-se uma abertura no que se refere ao acesso ao saber para esses povos. Um avanço significativo, principalmente em relação às previsões da nova LDB (1996), pois, na primeira LDB instituída pela Lei nº 4.024, de 1961, nada se preconizava sobre a educação escolar indígena.

Continuamente, as discussões sobre a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a nova LDB, começaram a ser materializadas a partir dos anos de 1990. Novamente, expectativas e esperanças por melhorias e novos paradigmas para educação foram projetadas.

É possível dizer que as portas da década de 1990 foram abertas com expectativas positivas em relação ao “de-linear” das políticas educacionais. Expectativas essas

que, ao longo do processo, foram se desfazendo devido às mudanças instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, bem como nos rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (SANTOS, 2011, p. 7).

Segundo a autora, as expectativas em relação à materialização da nova LDB de 1996 foram frustrantes, pois não correspondiam às mudanças tão esperadas e seu texto não passava de um habilidoso “jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002, apud SANTOS, 2011, p. 7).

Apesar de a nova LDB não contemplar as expectativas previstas para a educação brasileira, pontos importantes foram adicionados ao seu texto. Por meio desse documento foi possível identificar alguns avanços no sistema educacional em relação ao que se tinha em séculos passados, como a inserção de tópicos considerados relevantes para a educação básica. Dentre eles: a) Educação infantil constituída pela creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. b) Ensino fundamental constituído por oito anos. c) Ensino médio constituído por três séries (SANTOS, 2011, p. 9).

As políticas educacionais, assim como outras políticas sociais, não estavam inseridas na lista das prioridades do governo. A forte relação entre o governo e o setor privado implicaria alterações em algumas esferas, principalmente na educação. Incidiram sobre a “organização jurídica das instâncias educativas, nos novos processos de regulação, gestão e formatos de privatização na arena educacional” (DOURADO, 2002, p.236).

No período mais recente da história das políticas públicas educacionais, especificamente nos governos do presidente Lula, observam-se mudanças em relação a essas políticas, e algumas foram implementadas no governo anterior e priorizadas.

Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu. Os dois primeiros-ministros da Educação não chegaram a estabelecer uma agenda que se contrapusesse à anterior. Apesar das tentativas do Ministério da Educação nesses primeiros anos de imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década passada. (OLIVEIRA, 2011, p. 237).

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994), elaboradas conforme os princípios da Constituição Federal de 1988, são consideradas um documento importante no processo de escolarização dos povos indígenas, pois introduziram as propostas de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada para esses povos. Prevê a garantia de respeito às “especificidades e as diversidades dos povos indígenas e a sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica)” (BRASIL, 1994, p. 9). E defende que:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p.12).

Contudo, apesar de as diretrizes terem apresentado prerrogativas importantes somente após 10 anos de sua publicação o Conselho Nacional de Educação (PNE), por meio do Parecer nº 03/2004, instituiu o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais que tem como meta “a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática”. Esse parecer assim prevê no seu art. 7º:

As instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e anti-discriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2004, p. 20).

Contribuições vieram também com os Planos Nacionais de Educação (PNEs), que, com suas metas, apontaram necessidades direcionadas à escolarização indígena representando, assim, conquistas legislativas importantes para os povos indígenas. No PNE do ano de 2001, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, por meio de suas diretrizes e metas, estabeleceram-se critérios diferenciados para a oferta e garantia da educação escolar indígena.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas suas particularidades (BRASIL/PNE, 2001, p. 137).

O ensino para os indígenas, dos missionários jesuítas ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), esteve pautado em “negar a diferença, assimilar

os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram” (PNE, 2001, p. 134). Reforça ainda o direito, previsto na Constituição (1988) de as comunidades indígenas usarem suas línguas maternas e suas formas próprias de aprendizado.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pelo Conselho dos Direitos Humanos em junho de 2006, além de assumir as recomendações do Conselho dos Direitos Humanos, representa cumprimentos e obrigações assumidos pelos estados membros com a ONU em defesa dos direitos indígenas. Dentre os direitos dos povos indígenas previstos nessa Declaração, o art. 14 - 1 determina que: “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 10).

A Convenção 169/OIT (2011, p. 8), nas suas páginas introdutórias, ressalta que “nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça”. Ainda o art. 1º da referida Convenção/OIT (2011, p. 15) prevê que “A autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção”.

O percurso histórico da educação no Brasil demonstra que, apesar das alterações na LDB de 1996, da promulgação de novos documentos normativos legais e da implementação de políticas visando atender aos povos indígenas, efetivamente não se obtiveram resultados positivos resultantes dessas modificações e também na execução de políticas e propostas específicas para esses povos.

De modo geral, as tentativas de mudanças e de inserção de reformas nas políticas educacionais adquiriram características de um modelo compensatório, exemplificando ser uma tentativa de refazer um percurso, de corrigir falhas do passado, utilizando os mesmos mecanismos das décadas anteriores que também não se efetivaram na sua totalidade. A historiografia evidencia a

dificuldade na implementação de políticas públicas educacionais que favorecessem as populações e suas diversidades étnicas e culturais.

Apesar de os direitos dos povos indígenas à educação se concretizaram com as regulamentações, como a LDB, a participação efetiva dessas populações como colaboradoras de propostas educacionais voltadas a elas é pouco expressiva, atuando mais como receptoras de propostas que interferem no seu processo educacional. Na subseção seguinte busca-se tratar de forma mais detalhada essa questão.

1.4 As políticas públicas educacionais e a participação indígena

Conceitualmente definir o termo “política” significa recorrer às contribuições da Filosofia, da História Greco-romana, principalmente de Platão, Aristóteles e Maquiavel, além de recorrer a conceitos contemporâneos que expandiram o conceito de política para as demais áreas do conhecimento no sentido de compreendê-lo.

Segundo Gomes (2015, p. 3), o termo “Política deriva-se do adjetivo *pólis* (*politikós*), cuja referência é à cidade, portanto, ao que é urbano, civil, público, sociável e social, ou seja, tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, dos negócios públicos”.

Molina (2013 *apud* GOMES, 2015, p. 38) assim se reporta:

As políticas públicas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais que estão presentes nos direitos sociais definidos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Com a modernidade, o sentido do termo política ganhou novas dimensões e passou a ser concebido e referir-se às formas de agir do Estado para resolver os problemas existentes na sociedade.

Por abrangerem um vasto leque de demandas da sociedade, as políticas públicas também são definidas como políticas sociais. Para atendê-las, o Estado atua nos setores da sociedade mediante ações, projetos e programas de acordo com as especificidades de cada setor.

Nessa visão, dialoga-se com Peters (1986 *apud* SOUZA, 2006, p. 5), que define política pública como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos”. Em uma perspectiva teórico-conceitual, as políticas públicas estão diretamente relacionadas às políticas sociais e repercussão na economia, na política, na vida dos cidadãos e na sociedade de modo geral, devendo haver uma inter-relação entre elas e o Estado.

No que concerne às políticas públicas educacionais, de modo geral existe uma concepção que aponta para a ausência de estudos historiográficos a respeito dessas políticas. Nessa perspectiva, o que há é apenas um diálogo dessas políticas com as ciências, entre elas a Sociologia. Contrapondo-se a essa concepção, existem aqueles que afirmam que as políticas públicas educacionais estão historicamente situadas.

Sobre a primeira perspectiva, Paulilo (2010, p. 482) afirma: “a historiografia da educação sequer tem apresentado estudos sob o rótulo de história das políticas educacionais”. Reforçando a concepção de Paulilo, Sanfêlice (2004, p. 103) ressalta que “o tratamento histórico das políticas públicas em educação não é outra coisa senão história política”.

De acordo com a primeira abordagem, nota-se que os estudos sobre as políticas públicas educacionais se referem a registros de práticas que variam de acordo com o período histórico no qual foram implantadas. São registros dinâmicos, alteráveis, que dependem do tipo de política que aquele momento histórico, social e econômico pretendia para a educação.

Na segunda concepção, Popkewitz (2004, p. 38 *apud* PAULILO, 2010, p. 484) analisa as reformas públicas educacionais como “uma inserção de saberes

com o poder e com as práticas situadas historicamente”, concentrando-se nas relações de poder entre instituições de saber, como as agências governamentais, os grupos universitários, as fundações filantrópicas e as “escolas” de pesquisa. O autor ressalta a importância da história e das epistemologias nelas difundidas para o estabelecimento e a constituição de um processo de escolarização.

Dialogando com Popkewitz (1997) sobre a existência de estudos das políticas públicas educacionais, Nunes e Carvalho (2004, p. 41 *apud* PAULO, 2010, p. 484) afirmam que:

A política educacional também se define como uma prática social. Não obstante, esse objeto de estudo mostra-se compreensível a partir da materialidade dos seus dispositivos e das lutas de representação que fomentam tanto na macroestrutura do Estado quanto na micropolítica das disputas cotidianas. A consequência é que o estudo da política educacional no âmbito dessa história se realiza a partir de uma crítica documental, capaz de construir como representação de um real os *vestígios* de uma prática.

Do ponto de vista histórico, compreende-se que *os vestígios* mencionados se referem aos estudos realizados sobre essas políticas, registrados na história e nas práticas difundidas sobre elas.

Na interpretação da Sociologia e outras epistemologias, percebe-se que são grandes as contribuições da história na compreensão das políticas educacionais. Popkewitz (2004, p. 234 *apud* PAULO, 2010, p. 484) menciona que, em uma perspectiva conceitual, o enfoque dado pela história sobre as políticas educacionais facilita uma análise dos padrões delas, tanto no que se refere aos padrões do passado como aos padrões atuais. Segundo esse autor, a história registra as mudanças e as formas ocorridas no âmbito educacional.

Independentemente da centralização do seu estudo na história, as políticas públicas em educação, em alguns momentos, são concebidas como possi-

bilidades de inserção de modelos educacionais e culturais e fazem parte de um expressivo número de projetos de escolarização que, para serem implantados, exercem forte influência sobre os sistemas de ensino e suas políticas. Compreendê-las está muito além de simplesmente estudar as decisões do poder público, de entender o pensamento dos líderes políticos e dos organismos nacionais e internacionais que atuam sobre elas; está acima da concepção daquilo que essas políticas representam econômica e politicamente e como ação de governo.

No Brasil, a história dessas políticas segue um percurso que remonta ao final do século XIX e início do século XX. Santos (2011, p.2) assim o descreve:

Foi somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República – quando o Estado brasileiro Oligárquico deslocava-se para uma “arrumação” Moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista, que a educação começou a ser recamada como necessária ao “desenvolvimento do país”.

A sistematização dessas políticas e suas regulamentações, foram aos poucos sendo legitimadas por meio de documentos normativos legais que impulsionaram suas reformas posteriores. Destaca-se, dentre esses limites regulatórios, o Manifesto Pioneiro, impulsionado pela Reforma Francisco Campos, na década de 1930, que é considerado um período importante nas definições das diretrizes dessas políticas na educação brasileira.

Apesar da atuação do Manifesto Pioneiro, ressalta-se que um dos fatores responsáveis pela demora na definição de algumas políticas foi a falta de um Estado-ação atuante que se tornasse responsável pelas diretrizes dessas políticas, conforme menciona Santos (2011, p. 1):

A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Assim, em um cenário social cujas bases centravam-se em um

modelo econômico agroexportador e na mão de obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente.

Os manifestos realizados durante a Revolução de 1930, que além de evidenciarem novas concepções para a educação brasileira e inquietações advindas de educadores, de algumas organizações e outros movimentos, também clamavam pela organização das diretrizes das políticas públicas para a educação.

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, p. 26 *apud*, SANTOS, 2011, p.2).

Com o fim do regime militar e a realização de eleições para presidente e eleições nos estados e municípios, a educação brasileira vivencia um novo momento. A projeção de uma educação com a possibilidade de abertura de espaços para as contribuições de intelectuais e de educadores e a proposta de um modelo educacional mais voltado para os verdadeiros anseios da sociedade brasileira, como a criação de uma nova LDB.

Em relação à participação dos indígenas nas políticas para a educação brasileira, destaca-se que, durante um longo período da história, esses povos não participaram, ou se participaram foi com pouca expressividade, das políticas públicas e dos processos educacionais decisórios voltados a eles. Secchi (2007, p. 16) classificou em quatro períodos a atuação indígena nos processos educacionais:

a) Período de exclusão indígena (Década de 60): é um período de exclusão dos índios das políticas públicas. Nesse momento, atuavam em favor dos Índios o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação

Nacional dos Índios (FUNAI), esta última estava iniciando sua atuação. Esses dois órgãos raramente se envolviam em iniciativas voltadas para as comunidades indígenas. A única preocupação com os indígenas era sua localização geográfica e a identificação da grande diversidade cultural existente. A participação dos índios se dava marginalmente como observadores ou prestadores de serviços.

b) *Período de inclusão compulsória (décadas de 1970 e 1980)*: esse momento é representado por um conjunto de iniciativas que teve como objetivo a integração nacional e o desenvolvimento do Centro-Oeste e da Amazônia.

c) *Inclusão solidária (década de 1990)*: esta fase apresenta duas características: uma que é marcada pela tentativa de inclusão das sociedades indígenas no âmbito das políticas públicas voltadas às “populações desassistidas” representadas por políticas assistenciais que visavam à participação do índio na sociedade. Outra que representava uma busca dos valores étnicos, culturais e de cidadania dos povos indígenas.

d) *Protagonismo indígena*: trata-se do período atual que se projeta para o futuro e que tem o seu nascedouro no próprio movimento indígena e nas instituições apoiadoras. Esse momento concebe as políticas públicas como partes integrantes do Plano de Vida de um povo ou de uma comunidade. Consideram-se os projetos educacionais e de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos e supõe a participação indígena em todas as suas fases: definição das prioridades, elaboração, busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação, registros.

Os períodos ilustrados permitem compreender a participação dos indígenas nas políticas públicas e a sua autonomia para atuar, relacionar-se e

manter o diálogo com as instâncias do poder público quanto ao seu processo de escolarização. A participação e a manifestação dos indígenas sobre qual modelo de educação atende melhor às suas especificidades é praticamente inexistente em todos os períodos mencionados. Para Secchi (2007, p.10), “a escola indígena adequada será aquela que, incorporada à comunidade, lhe ensinará maior capacidade de decisão sobre si e sobre os demais elementos culturais advindos do convívio intersocietário”.

No Brasil, a política educacional indigenista é assegurada sobre os efeitos da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os prismas de uma Política Nacional para a Educação Escolar Indígena definida pelo Ministério da Educação (SECCHI, 2007, p.17).

Embora seja perceptível a implementação de políticas de inclusão, acesso e permanência dos povos indígenas nas instituições de ensino, constata-se, todavia, que reflexões a respeito da inserção e da convivência do indígena em uma sociedade não índia e da sua atuação no processo de interculturalidade devem ser constantes.

Apesar dos avanços, reconhecidos, por parte dos povos indígenas, para uma sociedade fortemente educada sobre os parâmetros do etnocentrismo, da cultura da acumulação, da hierarquização do saber e que hoje caminha sob os princípios do neoliberalismo e da globalização, as conquistas legais que mudam o eixo das relações entre povos indígenas e a sociedade não-índia não garantem aos índios: autonomia para decidirem como gostariam de ser tratados como cidadãos; que a sociedade não-índia mude os seus (pré) conceitos e o seu olhar de discriminação e desrespeito sobre eles; que possam participar coletivamente como produtores e organizadores de conhecimento. (NASCIMENTO, 2004, p.18).

Apenas garantir, por força de leis, o acesso dos indígenas aos saberes disponibilizados pelas instituições de ensino e, dessa forma, considerar que existe democratização da educação não é suficiente. É necessário pensar nas peculiaridades dos povos indígenas, na forma de inseri-los na sociedade, nas escolas e nas universidades de maneira a garantir sua permanência e um ensino de qualidade, considerando suas especificidades e sua diversidade cultural.

Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural. (LIMA, 2012, p. 6).

Contudo, vale ressaltar que, apesar das exigências legais que propagam e defendem uma educação que priorize a interculturalidade, observa-se que a realidade da educação voltada para os povos indígenas é bem diferente daquilo que preconizam essas regulamentações e normas legais. Nesse sentido, Melchior (2009, p. 372) afirma que:

A escola para ser indígena, necessariamente, deve propiciar o acesso aos saberes da cultura dominante, porém, antes disso, precisa estar priorizada a cultura local, os saberes a organização social e a visão de mundo indígena, que antecedem aos da cultura dominante.

O ensino para esses povos ainda enfrenta obstáculos para o seu pleno funcionamento e não segue um processo diferenciado de ensino de que os povos indígenas tanto necessitam. Pensar em uma educação voltada para os povos indígenas, considerando suas especificidades, significa refletir sobre vários aspectos da educação, dentre eles a formação de professores e sua prática pedagógica, e pensar em uma proposta pedagógica de ensino que proporcione

a interculturalidade na sala de aula e não externa a ela. E as políticas afirmativas trazem em seu bojo essa proposta.

1.5 As políticas de ações afirmativas no ensino superior

Segundo Heringer (2010, p. 8), a expressão “Ação Afirmativa” foi usada pela primeira vez nos Estados Unidos, em uma lei de 1935, que versava sobre a proteção de trabalhadores sindicalizados, presentes também no centro dos debates e das lutas dos movimentos por direitos civis.

Para Lewandowski (2012 *apud* BAYMA, 2012, p.327), a efetivação e a prática das ações afirmativas iniciaram na Índia. Em 1950 foram incorporadas na Constituição daquele país regulamentações que propiciavam aos grupos marginalizados e discriminados a participação nas políticas de sua nação. Posteriormente, nos anos de 1964, 1970 e 1980 as ações afirmativas ganharam força em defesa dos negros e tornaram-se expansivas.

O contexto do surgimento das políticas de ações afirmativas no ensino superior é marcado por contradições, divergências, complexidades, mas, pelo reconhecimento por meio de leis que buscam sua afirmação e consolidação e também trazem para o ambiente acadêmico a reflexão sobre sua atuação em defesa dos direitos à educação principalmente de populações que, de alguma forma, tiveram a validação do seu acesso à educação superior por meios de leis.

Neste contexto, Sarmiento (2008 *apud* BAYMA, 2012, p. 328) aponta os elementos que justificam a implantação das ações afirmativas no Brasil:

- a) **Justiça compensatória**, pois visa atender a uma situação de um processo histórico de discriminação;
- b) **Justiça distributiva**, pois há uma constatação empírica de desvantagem de determinado grupo, por isso, a adoção de medidas que visam favorecer a esses grupos tentando distribuir de forma equitativa os benefícios sociais;

c) **Promoção do pluralismo** considera-se que o Brasil é um país com uma sociedade multiétnica e pluricultural e que para que toda essa diversidade seja beneficiada da riqueza do País precisa haver um rompimento com o modelo de segregação existente.

d) **Fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido**, trata-se do reconhecimento de valores culturais diversificados e identidades marginalizadas, integrando-os à sociedade.

Sarmiento (2008 *apud* BAYMA, 2012, p. 328) define ações afirmativas como:

[...] medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos diversificados, como as mulheres, os portadores de deficiência, os **indígenas** ou os afrodescendentes, e incidir nos campos variados, como na educação superior, no acesso a empregos privados ou cargos públicos, no reforço à representação política ou em preferências na celebração de contratos.

O conceito de Ações Afirmativas (AA) é definido por Silvério (2003 *apud*, GERALDO; TANCREDI, 2012. p.11) como: “um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado”. Em 2002, essas ações se tornaram de fato “uma realidade” (PAIVA, 2010, p.16) e isto ocorreu quando as primeiras universidades estaduais adotaram a política de cotas para o ingresso nos seus cursos de graduação. Ainda segundo Paiva (2010, p.17), em 2009 70% das universidades públicas brasileira, federais e estaduais, já haviam adotado uma política de ação afirmativa.

No Ensino Superior, uma das perspectivas das políticas de ações afirmativas é promover a igualdade nas instituições de ensino, além de tentar ga-

rantir a participação e a valorização de grupos considerados minoritários e discriminados proporcionando-lhes seu bem-estar social e o exercício de seus direitos. A presença dessas políticas nas universidades brasileiras evidencia-se em pelo menos dois momentos.

O primeiro momento refere-se ao período em que o Brasil foi impulsionado por políticas indutoras externas, como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002). Esse documento trouxe no seu bojo a reafirmação dos pactos internacionais “relativos aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais” (UNESCO, 2002, p.1) anunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1996. Essas normatizações desempenharam importante função para que algumas instituições de ensino planejassem suas políticas afirmativas para o ingresso de alunos aos seus cursos, utilizando como modalidade de seleção as cotas.

O segundo momento das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras deu-se com o surgimento do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e, também, a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de cotas. A partir daí algumas universidades já existentes e as surgidas a partir desses dois contextos passaram a adotar algum tipo de ação afirmativa.

Além das universidades e sua estrutura organizacional composta por docentes, técnicos administrativos e discentes, outras representatividades como ONGs, cursos preparatórios para vestibulares, movimentos sociais e, também, representantes parlamentares estaduais e federais compõem o universo complexo das discussões que envolvem a implantação das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

Apesar das discussões sobre a inclusão social para as populações étnico-raciais e dos debates a respeito das políticas voltadas para populações vulneráveis social e economicamente e historicamente excluídas, ainda há no meio acadêmico um expressivo desconhecimento e indiferenças em relação à presença e à atuação dessas populações no ambiente acadêmico. Uma realidade

que destoia daquilo que se espera das universidades como um espaço de discussões críticas e de lutas em prol dos direitos fundamentais.

Pode-se considerar que uma das justificativas para o desconhecimento observado no meio acadêmico sobre as políticas públicas para as classes menos favorecidas deve-se, segundo alguns estudiosos, à composição e à formação do sistema educacional brasileiro, na maior parte de sua história, pela elite que não criou nem priorizou projetos para as pequenas populações, realidade existente desde a formação das primeiras instituições de ensino superior.

Apesar da complexidade do processo de implantação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, percebe-se expressividade dessas ações nas universidades. Destaca-se, como já anunciado anteriormente, que vários seguimentos da sociedade contribuíram para implantação e desenvolvimento de ações afirmativas nas universidades públicas. Importante atuação do movimento negro iniciado na década de 1990, fóruns e conferências com debates sobre o combate à xenofobia e ao racismo, bem como ações de combate a todos os tipos de intolerância. A citação abaixo ilustra a afirmação anterior:

Amplamente documentadas a partir dos estudos de mobilidade social de Hasenbalg e do Valle Silva, as desigualdades raciais passaram a ganhar cada vez mais visibilidade pública e governamental a partir do final dos anos 1990, em especial a partir da divulgação de análises sobre as desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Paiva e Almeida, 2010). Além de um movimento transnacional em direção a políticas indenitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil tanto a construção de uma agenda de reivindicações pelo Movimento Negro desde a década de 1980 como também a receptividade dessas demandas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-). (JÚNIOR; DAFLON, 2014, p. 33).

As ações afirmativas representam a luta por equidade de direito. Elas vêm se firmando como propostas, reconfigurações e mudanças de inserção das culturas sociais e são principalmente instrumentos que visam combater as desigualdades, as injustiças e os processos de dominação existentes ao longo da História. Geraldo e Tancredi (2012, p. 65) buscaram registrar um fragmento desse processo:

Um passo à frente foi dado quando a Deputada Nice Lobão apresentou, em 1999, o Projeto de Lei nº 73 que trata da reserva de 50% das vagas em universidades para os egressos de escolas públicas, projeto esse que deu origem à adoção de programas de cotas sociais e raciais nos vestibulares de universidades públicas do país, destacando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília como as primeiras a colocarem em prática essa ideia, ainda não aprovada e sancionada.

Dessa forma, tratar o conceito de “ações” na perspectiva de afirmação de grupos e populações envolve um campo semântico bastante amplo e com definição específica, de acordo com os segmentos da sociedade, seja o político, o econômico, o social e/ou o educacional.

O contexto da escolarização ainda segue a concepção de “Ação” estabelecida pela LDB de 1996, porém esse conceito expandiu-se e ultrapassou os limites estruturais, políticos e econômicos outrora previstos. No ensino superior, o significado de “Ação” ganhou outra conotação e está relacionado a uma nova compreensão e lógica de conceber e pensar esse nível de ensino na atualidade.

Nesse cenário, o termo “ações afirmativas” é concebido como uma política que visa beneficiar grupos de pessoas consideradas discriminadas e vítimas de um processo histórico de exclusão. Essas ações têm como propósito combater os tipos de discriminação social, étnica, religiosa, bem como outras práticas consideradas discriminatórias e excludentes. É uma tentativa de garantir às minorias, vítimas de exclusão, a participação nos processos educacionais, po-

líticos e sociais aos quais estão inseridas. “As políticas de ação afirmativa têm justificativas na reparação histórica, na justiça social e na diversidade”, assim define Silva Filho (2014, p.2). Uma de suas características é a atuação em defesa e proteção do cidadão discriminado e tido como impotente na reivindicação, participação e conquista dos seus direitos.

Pode-se considerar que, dentre os documentos regulatórios das ações no Brasil, estão a Constituição Federal de 1988, especificamente em seu art. 206º, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996, em seu art. 3º a Lei nº10. 558 de 13 de novembro de 2002, que trata do Programa Diversidade na Universidade, com oferta de ensino voltado para as diversidades culturais, além de outras regulamentações (decretos, portarias) que amparam legalmente a existência e efetivação dessas ações, principalmente nas universidades, como a Lei de Cotas, Lei nº 12. 711, de 29 de agosto de 2012. Em suma, esses documentos normativos nortearam a abertura para a formulação e aplicação de propostas que visam à redução das desigualdades e a inclusão social principalmente no âmbito educacional.

No Ensino Superior a inserção das ações afirmativas representa as lutas dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, e foi muito importante para que as discussões sobre políticas antirracistas fizessem parte da agenda do Estado brasileiro e chegassem às universidades em forma de acesso das classes consideradas minoritárias.

Essas reivindicações e manifestações foram válidas para uma reflexão sobre as questões discriminatórias e, embora tardiamente, somente na década de 1990, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal reconheceu que no Brasil existia racismo. A partir de então, timidamente, foram surgindo discussões sobre o combate ao racismo, assim como surgiram concepções e interpretações mais sensíveis voltadas para as questões raciais no País.

Importante destacar um marco importante para a inserção de políticas de inclusão social ocorrido durante a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban (2001). Essa Conferência instigou uma reflexão no go-

verno federal brasileiro, que se comprometeu, a partir daquele momento, com a assinatura da Declaração de Durban, em combater as desigualdades, sendo um dos instrumentos de combate a criação de políticas de ações afirmativas.

No tocante às desigualdades no acesso ao ensino superior dos grupos considerados menos favorecidos, dados do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013, p.3) apontam que “as desigualdades educacionais mais frequentes estão entre as populações pardas e negras”.

Apesar dos resultados desfavoráveis e desproporcionais, apresentados no ano de 2006 pelo GEMAA (2013), entre as populações parda e preta em relação à população branca que possui diploma de nível superior, 18% da população branca possuía diploma, enquanto a população negra apenas 5%, elevando-se em 2012 para 11%. Esses dados sobre as desigualdades no ensino superior referentes às populações pardas e negras apontam índices de redução e, conseqüentemente, mais sensibilidade, ao tratar este tema, a partir da implantação das políticas de ações afirmativas iniciadas no ano 2000.

O surgimento da concepção do estado de bem-estar social⁷ no Brasil nos anos noventa também trouxe contribuições e colocou em cheque a reflexão a respeito das ações afirmativas. Nesse contexto, houve a constatação de que essas ações não se configuravam especificamente como inovações no contexto das políticas públicas, mas sim políticas deficientes e insuficientes, que não conseguiam alcançar seu objetivo maior, qual seja, a redução das desigualdades.

No contexto educacional brasileiro, as políticas de ações afirmativas são apresentadas a partir de diferentes estratégias. Como instrumento para redução de desigualdades sociais, como estratégias políticas principalmente de governo, como estratégia prioritária de combate às desigualdades raciais, elas se remetem a uma política compensatória que visa “corrigir” a elevação de algumas populações de níveis sociais, culturais e educacionais

⁷ **Estado de Bem-Estar Social** - modelo no qual o Estado é organizador da política e da economia, encarregando-se da promoção e defesa social. <https://www.infoescola.com/sociedade/estado-de-bem-estar-social/>

baixos. Ressalta-se que, como estratégia política, essas ações vêm como recomendações emanadas do Estado, pensada a partir da perspectiva governamental, com intuito de organizar a sociedade civil.

Independentemente da estratégia utilizada, a criação da Lei 12.77/2012, dividida nas modalidades: cota social (art. 1º), destinada a alunos oriundos de escolas públicas, com renda per capita familiar igual ou inferior a um salário mínimo; e cota racial (art. 5º), destinada a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, marca um período recente de afirmação de direito à educação das populações as quais se destina.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, p. 1).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012, p. 1).

Em pesquisa realizada nos *sites* das universidades públicas federais brasileiras, notou-se que grande parte dessas instituições restringiu o uso das cotas seguindo os critérios de cor, situação socioeconômica e raça para selecionar discentes para os seus cursos de graduação. Instituições como a Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, além das cotas definidas na lei ampliaram sua política de ação afirmativa, contemplando seu público-alvo, como os portadores de deficiências.

O marco inicial do sistema de reserva de vagas, por cotas, nas universidades brasileiras iniciou com a experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), em meados dos anos 2000, primeira instituição de ensino superior no Brasil a reservar 50% das vagas nos seus processos seletivos para alunos de escolas públicas. Neste mesmo ano, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) implantou o Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social (PAAIS), objetivando incentivar o ingresso de estudantes da rede pública nos seus cursos de graduação, bem como estimular a diversidade étnica e cultural na instituição.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi a primeira instituição federal de ensino superior no Brasil a consolidar a oferta do curso de Licenciatura Intercultural para os indígenas, por meio do Núcleo Insikiran⁸ de Formação Superior Indígena, em 2002. Anterior a esse período, especificamente no ano 2000, formou-se nessa universidade uma turma do curso de Pedagogia para trabalhar na comunidade da Raposa.

Também no ano de 2002, todas as universidades do Estado do Paraná (Unioeste, UEM, UEL, UEPG, Unicentro, UENP e UEP) passaram a reservar inicialmente três vagas e em 2006 passaram a seis vagas para indígenas nos cursos de graduação de cada universidade desse estado.

A Universidade de Brasília (UnB) implementou em 2004 sua política de ação Afirmativa por meio do Sistema de Cotas Raciais, sendo inclusive a primeira instituição de ensino superior do Brasil a utilizar esse sistema. No mesmo ano, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio da Lei estadual nº 2.589, de 26/12/2002, implantou seu programa de reserva de 10% das vagas para indígenas nos seus vestibulares.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT⁹), por meio do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER), também criado em 2004, colocou em prática a sua política de reserva de vagas em todos os cursos

⁸ <http://ufr.br/insikiran/>

⁹ <http://portal.unemat.br/?pg=site&ci=proeg&m=acoes-afirmativas>.

de graduação dessa Universidade via cotas sociais e cotas raciais. E, em 2012, essa instituição iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, bem como políticas de ações afirmativas para o acesso de indígenas e quilombolas nessa instituição. Ainda em 2005, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) definiu a sua política de cotas por meio da Lei estadual nº 2.842/2014, passando a reservar um percentual de vagas para populações indígenas.

Também em 2005 a Universidade Federal da Bahia (UFBA) criou seu programa de ação afirmativa e passou a reservar vagas por curso nos seus vestibulares para candidatos indígenas, alunos de escolas públicas que se declararam pretos ou pardos, candidatos de escola pública que se declaram índios-descendentes e para alunos de qualquer etnia ou cor. Neste mesmo ano, a Universidade Federal do Pará (UFPA) iniciou sua política de ação afirmativa com reserva de vagas nos seus cursos de graduação para pessoas com deficiência e autodeclarados indígenas e pretos. Em 2007, passou a destinar vagas para indígenas mediante editais diferenciados. Em 2010, consolidou sua política de ação afirmativa com a reserva de vagas em todos os seus cursos de graduação (BELTRÃO; BRITO FILHO; MAUÉS, 2013, p.6).

Em 2007, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou seu programa de ações afirmativas por meio da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007, de 10 de julho de 2007, que destinou vagas nos seus vestibulares para os indígenas, ofertando de 2008 a 2012 o total de 35 vagas para esses povos (ALMEIDA; IORIS; JESUS; TASSINARI, 2013, p. 6).

No ensino privado, o ProUni¹⁰ apresenta-se como uma modalidade de ações afirmativas que visa garantir, em instituições particulares, o acesso e a permanência de alunos com situação socioeconômica desfavorável.

¹⁰ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. *Site:* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298

Contudo, a política de cotas, com reserva de vagas nas instituições de ensino superior, é uma modalidade de ação afirmativa considerada polêmica, inclusive no contexto jurídico, com posicionamentos contrários à sua implantação e com muitos questionamentos sobre a sua inconstitucionalidade. Em razão de inúmeras divergências, em 2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou e considerou, por unanimidade, sua constitucionalidade.

Se de um lado a implantação de ações afirmativas nas universidades públicas federais representa um avanço, na tentativa de inclusão e diminuição do preconceito, proporcionando igualdade de acesso ao ensino superior, por outro lado o questionamento sobre sua constitucionalidade e o entendimento de que a reserva de cotas segue uma proposta de continuidade de um processo de segregação, também tem expressivos posicionamentos.

No que tange aos povos indígenas, com as concepções de políticas de ações afirmativas vieram também as prerrogativas nas Metas dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), que corroboraram o fortalecimento de propostas educacionais voltadas para as diferenças e especificidades dos povos indígenas.

Inicialmente, o PNE 2001-2011 previu, dentro dos seus objetivos e metas, “fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências e construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas” (BRASIL, PNE, 2001, p.139 – Meta nº 5).

A construção da educação diferenciada prevista nesse Plano deveria estender-se também ao ensino superior para que o indígena, ao sair do ensino diferenciado, ofertado em sua comunidade, pudesse ingressar no ensino superior também com uma proposta de ensino diferenciado, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e de aprendizado.

No PNE (2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005, de 5 de junho de 2014, destacam-se duas metas e estratégias previstas nesse sentido: a Meta nº 12, estratégia 12.5, e a Meta nº 14, estratégia 14. Quanto à Meta nº12, em sua estratégia 12.5, está previsto:

Meta nº 12, estratégia 12.5: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-dotação, e forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (PNE, 2014-2024, p. 73-74).

Em relação à ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, previstos nessa Meta, especificamente no caso dos estudantes indígenas, observa-se que algumas instituições de ensino superior têm garantido o acesso desses estudantes nos espaços acadêmicos nessas instituições, porém, no que se refere à permanência são poucas as políticas que visam garanti-la nos cursos de graduação.

Apesar das especificidades dos estudantes indígenas, o que requer metodologias e currículos diferenciados, de modo geral, quando esses povos ingressam nas universidades não há políticas específicas e diferenciadas para atendê-los. Na maioria das vezes os estudantes indígenas segue o padrão acadêmico existente na instituição, o que dificulta a permanência e a finalização dos estudantes nos cursos graduação e, por conseguinte, a continuidade da vida acadêmica nos cursos de Pós-Graduação. A Meta nº 14 do PNE, a seguir, busca prever a necessidade de ações que considerem as especificidades étnico-raciais e que visem à diminuição das desigualdades vividas pelas populações do campo e das comunidades indígenas.

Meta nº 14, estratégia 14. 5: implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das

comunidades **indígenas** (grifo nosso) e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; (BRASIL, PNE, 2014-2024, p. 78).

Embora já houvesse a presença de programas de ações afirmativas iniciados em anos anteriores, constata-se nos estudos do GEMMA que foi no ano de 2008 que ocorreu sua expansão nas universidades públicas federais, na medida em que elas aderiram ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni¹¹).

A maior inclusão de alunos pobres, pretos, pardos e indígenas nas Universidades federais deve ser creditada tanto a iniciativas das próprias universidades como também ao estímulo a medidas inclusivas proporcionadas pelo Governo Federal nos últimos anos. A liberação de verbas para as universidades federais oriunda da adesão ao REUNI foi condicionada a um compromisso social das instituições com políticas de inclusão e assistência estudantil (MEC, 2000 *apud* GEMAA, 2013, p. 5).

O Reuni exigiu das instituições de ensino superior adequação e novas configurações de suas propostas acadêmicas. A partir dele, ocorreu uma expansão do ensino ofertado pelos centros tecnológicos e cursos profissionalizantes, o que possibilitou o ingresso de classes sociais de baixo poder aquisitivo e a significativa presença de negros, pardos e indígenas nas universidades federais brasileiras que desenvolvem políticas e ações afirmativas. Campos, Daflon e Feres Junior (2013, p.16) apontam a seguinte estatística, por região, ilustrada na tabela a seguir:

¹¹ Reuni: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2007 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Tabela 1 - Panorama regional das universidades que desenvolvem políticas de ações afirmativas (AA)¹², (2015)

Região	Total de Universidades	Com Ação Afirmativa
Norte	14	5
Nordeste	27	22
Centro Oeste	7	7
Sudeste	28	23
Sul	20	13

Fonte: Elaboração própria (2016).

Embora insipiente, o mapeamento da existência e os resultados das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras demonstram o impacto social trazido por essa política, tanto em nível nacional como regional. Isso é refletido na redução das desigualdades educacionais entre a população brasileira, principalmente entre as populações indígena e negra. Porém, essas políticas ainda não são suficientes nem conseguem sanar o processo de ensino-aprendizado de muitos discentes, entre eles indígenas que recebem a formação no ensino básico em suas aldeias e, em alguns casos, na sua língua materna e com metodologias baseadas na realidade educacional da sua aldeia e na sua especificidade social e cultural.

Com isso, ao chegar à universidade, o impacto para esses indígenas sobre o mundo acadêmico é muito mais elevado e reflete no seu aprendizado, na sua permanência na universidade e na conclusão do seu curso. Nesse sentido, faz-se necessária a implementação de proposta pedagógica para os povos indígenas, considerando sempre as especificidades e peculiaridades que necessitam ser compreendidas e atendidas no espaço acadêmico. Assim, a universidade necessita buscar estratégias metodológicas que visem acompanhar o indígena discente desde o acesso à universidade até a sua formatura, apropriando-se e interagindo com o universo de conhecimentos e habilidades trazidos por ele.

¹² Fonte: 316 Cadernos de Pesquisa v. 43 n. 148 p.302-327 jan/abr. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf.

1.6 As universidades criadas no contexto do Reuni e o impacto das ações afirmativas

Na subseção anterior, já foi tratada a importância do Reuni para a ampliação do acesso de estudantes ao ensino superior público. Conjunturalmente, o Reuni foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no intuito de expandir, por meio da interiorização, o ensino superior nas universidades públicas federais. Conforme Martins e Silva (2014, p.4), esse programa está dividido em três ciclos de expansão, abaixo descritos.

- a) O primeiro Ciclo compreende o período de 2003 a 2006: é marcado pela expansão e interiorização dos Campi das Instituições de ensino superior desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu).
- b) O segundo ciclo refere-se o período de 2007 a 2012: o foco desse ciclo foi a Expansão e Reestruturação das IFES através das Diretrizes e metas dentre elas: aumento de vagas, redução da evasão, revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação, articulação da educação superior com a educação básica, dentre outras.
- c) O terceiro Ciclo referente ao período de 2008 a 2013: é também conhecido como um momento de integração nacional e internacional. O foco desse ciclo é que o ensino seja ministrado visando o desenvolvimento da pesquisa nas várias áreas do conhecimento, obter a integração e cooperação das lideranças brasileiras com organismos internacionais, além de manter a tríade ensino, pesquisa e extensão proporcionando a inserção regional através da atuação dos multicampi das Ifes.

Um dos aspectos positivos do Reuni foi que com esse programa vieram também exigências às instituições de ensino superior em relação à adequação e novas configurações para as suas políticas e programas de ensino.

O objetivo geral do Reuni previu:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade (grifo nosso) do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, p. 11).

Com a implementação desse Programa, surgiram novas instituições de ensino superior com novas propostas, visando atender à sugestão de expansão universitária, de acordo com as diretrizes desse programa. Essas instituições trouxeram consigo políticas de ação afirmativa que possibilitaram “a inclusão de uma diversidade populacional ao ensino superior *a priori* distante de espaços acadêmicos, conforme justifica o Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa” (GEMAA, 2013, p. 3).

Apesar das controvérsias, a maior inclusão de alunos pobres, pretos¹³, pardos e indígenas nas universidades federais deve-se tanto a iniciativas das próprias universidades e também ao estímulo a medidas inclusivas proporcionadas pelo governo federal nos últimos anos, principalmente a partir do Reuni. A liberação de verbas para as universidades federais oriundas da adesão a esse programa foi condicionada a um compromisso social das instituições com políticas de inclusão e assistência estudantil. Outro destaque encontra-se na meta global da diretriz do Reuni, que defende “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais” (BRASIL, DIRETRIZES/REUNI, 2007, p. 2).

Essas prerrogativas denotam a autonomia que as Ifes tiveram, a partir desse programa, para conduzir seu modelo acadêmico em nível de

¹³ Preto, pardo e Indígena são definições feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar a Raça ou A Cor dos Brasileiros. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf

graduação, respeitando e considerando o perfil e a diversidade dos estudantes existentes no seu espaço acadêmico.

A ampliação de vagas nos cursos de graduação das universidades e uma possível melhoria na qualidade do ensino ofertado também são prerrogativas que fortaleceram e criaram expectativas após a implantação do Reuni. Para a obtenção e a concretização dessas prerrogativas, as instituições, ao aderirem às propostas do Reuni, deveriam/devem preocupar-se em flexibilizar suas propostas curriculares, redesenhando-as no intuito de proporcionar a interdisciplinaridade e a articulação com a pós-graduação.

Na teoria, as propostas do Reuni parecem de extrema relevância para as políticas de acesso e permanência no ensino, tendo em vista a possibilidade de inclusão de pretos, pardos e indígenas nos cursos superiores das universidades públicas federais. Porém, o contexto político em que esse programa foi implantado é motivo de críticas, principalmente da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que por meio de *dossiês* aponta problemas ao ensino superior trazidos com a implantação desse programa.

Para a Andes o Reuni é uma proposta de poder, um projeto social dominante onde o governo se aliou aos setores minoritários para justificar sua imposição e seu poder diante das lutas e do trabalho dos professores. Destaca ainda esse programa como responsável pela precarização do trabalho docente e das universidades públicas federais na medida em que direciona as instituições federais de ensino para um modelo gerencial de universidade, que busca resultados e estimula a competição individual.

Ainda segundo a Andes, o Reuni reduziu o conceito de universidade à “prestadora de serviços”, voltada para o mercado de trabalho, além de forçar uma realidade nova para as instituições federais, implantando diversos campi sem requisitos específicos para seu funcionamento a fim de atender tanto a professores quanto aos alunos na inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Conclui afirmando ser uma proposta imposta pelo governo federal sem ser discutida com a comunidade acadêmica e com prejuízos na produção de conhecimento.

Apesar das críticas, considera-se que um fator significativo do Reuni é que, entre os anos de 2001 (Governo de Fernando Henrique Cardoso) e o ano de 2010 (governo de Luiz Inácio Lula da Silva), o total de instituições de ensino superior passou de 1.391 para 2.378, conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2010).

Além da expansão das universidades, é possível observar os impactos sociais trazidos pelo Reuni. As propostas de ampliação e de renovações na educação superior brasileira são contribuições importantes trazidas por esse programa, conforme destaca Mesquita (2016, p.12):

O referido programa integra várias dimensões: ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica do ensino superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento; e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Entre as instituições de ensino superior criadas na proposta do Reuni, estão: a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Unifob), a Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Na região Norte, foram criadas a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2009, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em 2013. A criação dessas instituições foi muito significativa

para a região amazônica, em especial, para a região oeste do Pará, que não possuía nenhuma universidade pública federal com sede no interior da Amazônia, como foi o caso da Ufopa, com sua sede na cidade de Santarém/PA.

Após a implantação do Reuni, os debates das políticas sobre o acesso e a permanência na educação superior foram fortalecidos e viu-se inicialmente este programa como uma proposta significativa para novas estratégias de acesso ao ensino superior, na medida em que este trouxe possibilidades de ampliação do processo de inclusão e da redução das desigualdades neste nível de ensino, principalmente para populações em situação socioeconômica vulnerável, proporcionando igualdade de oportunidades educacionais. Porém, as críticas recaem sobre o fato de o Reuni ser um programa que seguiu algumas políticas do governo antecessor.

Além da continuidade de uma política educacional já vigente no país, as mudanças no ensino superior trazidas pelo Reuni expressam o mesmo ideário econômico que sempre favoreceu o setor privado, apoiado no protagonismo das universidades públicas e na contradição do investimento em políticas no setor público, mas mantendo - o no setor privado.

Foram 592 milhões de investimento feitos pelo governo federal para a manutenção da proposta de reestruturação e expansão das universidades públicas federais brasileiras (SOUZA, 2012). O aumento de vagas nas universidades constitui reivindicações históricas que se tornaram possíveis com esse programa. Porém, a ampliação dessas vagas precisava estar coadunada com o ensino público de qualidade, o que se tornou praticamente inviável em virtude dos limites impostos pelo próprio programa.

Pode-se afirmar que a implementação de cotas, principalmente com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, para o acesso ao ensino superior foi propulsora para o aumento do quantitativo de políticas de ações afirmativas nas universidades já existentes e nas que foram criadas no contexto do Reuni.

Em 2008, ano seguinte da implantação do Reuni, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS¹⁴) criou vagas suplementares e específicas para candidatos de escolas públicas e indígenas. Além da reserva de vagas nos demais cursos dessa instituição, os indígenas puderam ingressar nas Licenciaturas Interculturais, que são cursos específicos para estudantes indígenas.

Em 2012, a Universidade Federal do Acre também apresentou propostas de inclusão e destinou cotas de vagas no vestibular desse ano para portadores de deficiências. Seguida da Universidade Federal do Amapá (Unifap), que não possuía nenhuma política de cota e aderiu ao art. 1º da Lei nº 12.711/2012, passando a disponibilizar vagas nos seus vestibulares para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

A Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), em consonância com os artigos 1º e 2º da Lei de Cota, reserva, desde 2013, vagas para estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública e também para candidatos autodeclarado pretos, pardos e indígenas.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), criada em 2009, adotou para o ingresso de candidatos aos seus cursos de graduação as cotas sociais e também as cotas raciais, por meio dos Processos Seletivos Especiais realizados desde o ano de 2010 para indígenas e a partir de 2015, também para quilombolas.

No ano de 2016, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), criada em 2013, realizou seminário para discussões a respeito da implantação de sua política de ação afirmativa. Para ilustrar a ampliação dessa política nas universidades, Campos, Daflon e Feres Junior (2013) evidenciam:

Ainda que as universidades estaduais tenham tomado a dianteira na implementação de políticas de ação afirmativa, nos últimos anos as universidades federais têm acelerado a adoção desses procedimentos. Entre as 70 universidades públicas que hoje adotam essas medidas, de um total de 96, são estaduais 44% e federais,

¹⁴ <http://www.ufgrs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/historico-do-programa-na-ufgrs>.

56%. Destaca-se, nesse sentido, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007a). Só em 2008, 42 universidades aderiram ao plano já no primeiro semestre e outras 11 no segundo semestre. Não parece coincidência o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa: 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni têm hoje essas medidas (CAMPOS; DAFLON; FERES JUNIOR, 2013, p. 6).

O reflexo positivo das políticas de ações afirmativas nos cursos de graduação das universidades públicas é que essa experiência também já é uma realidade em alguns programas de pós-graduação, com reserva de vagas especialmente para discentes indígenas. Uma conquista importante ocorreu no ano de 2016 quando o Ministério da Educação estabeleceu por meio da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, a indução de ações afirmativas na pós-graduação, conforme prevê essa portaria:

Art. 1º. As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), **indígenas** e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. (MEC - Portaria nº 13 de 11/05/2016) (negrito da autora).

A definição de cota nos cursos de mestrado e doutorado, prevista na Meta nº 14ª do PNE (2014-2024), já anunciada anteriormente, é uma reivindicação antiga, principalmente dos estudantes indígenas que têm perspectivas e pretendem dar continuidade à vida acadêmica.

A política de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação já é uma realidade comprovada. Nas páginas na *web* das instituições da região Norte da Amazônia brasileira foram encontradas as experiências da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que reserva 02 vagas (01 vaga para indígenas e 01 para negros) no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), desde o ano de 2012. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que aprovou em 2016 sua política de ação afirmativa também disponibilizou cotas na pós-graduação (mestrado e doutorado) para indígenas, pretos e pardos. A Universidade Federal do Pará (UFPA) aprovou, em 2007, a reserva de vagas para os povos indígenas nos Programas de Pós-Graduação em Direito, e em 2008, no Programa de Ciências Sociais. A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) propôs reservas de vagas a partir de 2014 para indígenas, pretos e pardos no Mestrado Profissional do Programa em Educação Escolar.

É importante evidenciar o impacto das ações afirmativas nas universidades como uma política inclusiva que tem beneficiado, por meio de cotas, com elevados percentuais do acesso ao ensino superior de estudantes oriundos de classes sociais consideradas baixas e vulneráveis.

Especificamente no caso das universidades da Região Norte, apesar dos desafios específicos desta região, destaca-se a importância das políticas de ações afirmativas que, por meio da reserva de vagas por cotas, tem ajudado muitos discentes de populações indígenas, ribeirinhas e quilombolas na continuidade de seus estudos com o ingresso no ensino superior.

Essa expansão que as instituições federais de ensino proporcionaram para o acesso dos indígenas aos seus cursos de graduação é fundamental para a consolidação de propostas inclusivas no ensino superior, porém é necessário se atentar

para o modelo educacional ao qual estas populações são inseridas. Isto requer cuidados para que não sejam cometidas injustiças nem com sua formação profissional nem com os conhecimentos e saberes tradicionais trazidos pelos indígenas.

Nesse novo cenário educacional a que os povos indígenas estão tendo acesso, não há mais espaço para invisibilizações, para obscurantismos. A educação para eles deve estar pautada em modelos e propostas que sejam capazes de compreendê-los e desenvolvê-los numa perspectiva integral, sem negar, proibir ou impedir seus potenciais. Esse desafio é enfrentado principalmente pelas comunidades indígenas da região amazônica.

1.6.1 Os desafios da diversidade educacional na região amazônica

A heterogeneidade cultural existente no Brasil, decorrente da diversidade étnica, da influência ocasionada pelas diásporas migratórias e a miscigenação de povos, cultura e saberes torna este país multicultural.

O Brasil é um país multicultural com influência de diversos fluxos migratórios, grande diversidade linguística, marcado por enormes desigualdades sociais e que, historicamente, desconsiderou a riqueza da cultura popular, negra e dos povos indígenas. A desigualdade tem influenciado fortemente na constituição de um conjunto de práticas preconceituosas e estereotipadas em relação aos seguimentos sociais excluídos. Essas práticas se fazem presentes no campo educacional em relação às crianças negras, indígenas, pobres, deficientes ou ainda com alguma modalidade de distúrbio de desenvolvimento (PROENÇA; NEVENÉ, 2005, p. 8).

Nesse processo, a região amazônica teve vários momentos do fluxo migratório ocasionado pela implantação de projetos que visavam principalmente explorar riquezas dessa região. A preocupação social desses empreendimentos praticamente ignorava a realidade, os desafios e o contexto sócio-histórico, cultural e educacional dessa região.

Em razão dessa diversidade que caracteriza as regiões brasileiras, foi e ainda é para muitos educadores um desafio ensinar para uma sociedade heterogênea e desigual. Esses profissionais têm a compreensão de que necessitam buscar caminhos e respeitar as desigualdades existentes nos espaços de sala de aula, tentando implementar metodologias para ensinar e aprender sem imposições e respeitando as diversidades.

Em relação à região amazônica, essa diversidade é muito mais presente. Assim, pensar em uma educação ou em uma proposta para essa região significa considerar seu contexto histórico, econômico, político e sociocultural. O conhecimento sobre essas dimensões é fundamental para o delineamento da educação voltada para as populações que vivem na Amazônia.

Nesse sentido, Costa e Brasileiro (2016, p. 63) destacam a necessidade de estarmos atentos a essa realidade e anunciam que:

[...] nossas maiores preocupações são com os impactos socioculturais provocados por estes empreendimentos, visto que, além de toda esta riqueza natural, abriga-se neste nicho ecológico expressiva quantidade e diversidade de povos indígenas e de populações tradicionais onde destacamos: quilombolas, caboclos, ribeirinhos, castanheiros, seringueiros, pescadores e tantos outros que habitam este espaço, que se tornou uma zona econômica estratégica e alvo de múltiplos interesses internacionais, e lhe conferem grande diversidade sociocultural. Acreditamos, ainda, que as clareiras mencionadas por Pinto (op. cit) não se restringem somente aos vácuos da degradação ambiental, impostos pelas atividades madeireiras, minerais e agropecuárias, mas incluem também as clareiras culturais que, fatalmente, provocam fissuras na identidade amazônica pela hibridização das culturas que se agregam neste território de interesse mundial.

Em razão dos aspectos específicos e peculiares, como a questão geográfica, a natureza, a reserva de recursos biológicos e naturais, essa região tornou-se e/ou torna-se o centro de conflitos e também de definições de políticas para os âmbitos internacional, nacional e local. É sabido que a situação educacional das populações da região amazônica está inserida neste cenário:

É neste contexto de interesses de ocupação e investidas internacionais sobre a região que se deve compreender a situação educacional de suas populações, analisando, quantitativa e qualitativamente, os resultados e os diversos fatores e condições que estão produzindo esta situação, de modo a poder melhor direcionar as ações relativas à educação (CAVALCANTE; WEIGEL, 2000, p. 2).

Nas palavras de Hage (2011, p.11), a “população amazônica é composta por uma grande sociodiversidade¹⁵”. Há um grande número de etnias indígenas, culturas caboclas, bem como grupos ribeirinhos que habitam as margens dos rios. Considerando essa diversidade, é perceptível que o modo e a forma como essa região tem se desenvolvido no contexto educacional não têm contemplado a biodiversidade e principalmente a sociodiversidade representada pela heterogeneidade humana. Para o autor, a Amazônia é uma “imensa pororoca multicultural” em função de sua singularidade, de seus antagonismos vividos numa relação de conflito e poder em razão de sua representação econômica e da sua biodiversidade.

Apesar dos projetos econômicos e programas desenvolvidos na Amazônia, a percepção que se tem é que muitas das políticas governamentais voltadas para essa região ainda não têm conseguido melhorar o nível de vida, tanto no que tange ao aspecto socioeconômico quanto aos aspectos educacionais da população dessa região. Há distanciamento entre os que vivem no interior (índios, pescadores, agricultores, ribeirinhos etc.) e os que planejam os programas que deveriam ser mais voltados para as peculiaridades e realidades das populações dessa região.

¹⁵ Sociodiversidade – denominação usada por Hage (2011) no texto “Culturas, Saberes e Práticas: desafios em fase das territorialidades e socioculturaldiversidade da Amazônia”.

[,,] questões sociais e culturais colocam – tanto para os gestores, técnicos da educação e os professores, quanto para outros segmentos sociais comprometidos com a produção de uma vida melhor – dois grandes desafios: o primeiro diz respeito à extensão da escola para cada criança e jovem, extinguindo a exclusão educacional, e o segundo, à produção de uma educação competente, capaz de elaborar um discurso, uma ética e um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito ao multiculturalismo e à prática da conservação ambiental na nossa região (CAVALCANTE; WEIGEL, 2000, p. 3).

Outro aspecto é a falta de articulação entre educação amazônica e educação brasileira, além da forte interferência dos organismos internacionais que financiam a educação nas políticas educacionais para essa região. Nesse sentido, Hage (2005) defende a necessidade de um projeto de educação amazônico que tenha como participantes seus sujeitos sociais, culturais e políticos.

Apesar da propaganda de uma educação para todos, é possível perceber que em determinadas políticas há seletividade e também transferência de responsabilidades da educação do setor público para o setor privado: “o sistema Educacional se privatiza beneficiando a poucos e prejudicando a muitos” (GENTILI, 1998 *apud* CAVALCANTE; WEIGEL, 2000, p. 3).

Embora a região amazônica tenha como principal característica suas riquezas naturais, motivadoras inclusive de grandes disputas, ao relacionar o nível de renda e o acesso à educação por parte de sua população. Privilégios no sistema educacional, o que demonstra a complexidade, a fragilidade e as dificuldades enfrentadas na oferta da educação, principalmente pública, dessa região.

Sobre os desafios da educação para os indígenas da região amazônica, Moreira Neto (1998 *apud* EMMI, 2006) afirma que a população dessa região era de aproximadamente três a cinco milhões de pessoas no processo inicial de sua ocupação. Ressalta que esse número expressivo foi, ao longo dos anos de

1750 e 1850, sofrendo decréscimo. Um dos principais fatores da redução populacional indígena demonstrado por estudiosos antropólogos como Moreira Neto (1988) foi resultante da escravidão, das ideologias religiosas e da proliferação de doenças até então desconhecidas para os índios.

Posterior a essa fase, surgiram novos projetos, grandes obras e empreendimentos que novamente foram os responsáveis pela dizimação e exploração da mão de obra indígena e prejudicaram esses povos.

Mais recentemente, com a expansão capitalista para a Amazônia, e a implantação de grandes projetos econômicos assistiu-se novo capítulo no massacre aos povos indígenas respondidos por reações e resistências de diferentes formas. A abertura de estradas como a Belém-Brasília a Transamazônica e a Perimetral Norte atingiram duramente, entre outros os povos, waimiri-Atroari, Yanomami, Arara, Parakanã, Cinta Larga e Nambikwara. Esse massacre foi tão acentuado que chegou-se a estimar que esses povos seriam exterminados no fim da década de 1980 (EMMI, 2006, p.3).

O diagnóstico da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, realizado em fevereiro de 2011, aponta alguns fatores responsáveis para as dificuldades com relação à educação na Amazônia, em especial no estado do Amazonas; dentre elas, a falta de investimento para pesquisa aplicada nas áreas de educação, produção, saúde e demais formas de saber que possibilitem a formulação de novas práticas sustentáveis para essa região.

Alguns apontamentos colocados em pauta no fórum “Discussão sobre avanços e desafios da educação amazônica”, realizado em agosto de 2014, e promovido pela Fundação Amazônia Sustentável (FAS), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Criança (Unicef) e apoio da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino (Seduc-AM), destacam aspectos relacionados às dificuldades educacionais na Amazônia observados na educação básica, que refletem no desempenho dos estudantes indígenas ao ingressarem no ensino superior. Entre eles, estão:

- (a) A formação de professores e a pedagogia utilizada no processo de aprendizagem das crianças nas séries iniciais.
- (b) A ausência de preocupação dos poderes públicos com uma educação de qualidade para as comunidades indígenas, ribeirinhas e demais comunidades da região amazônica.
- (c) A utilização de uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, que respeite as diferenças locais e regionais.

Os aspectos apontados reforçam as evidências das dificuldades vivenciadas pelos povos indígenas no modelo educacional brasileiro existente. Apesar dos desafios da educação na região amazônica, algumas Ifes já desenvolvem suas políticas de ação afirmativa para populações tradicionais que tiveram um tardio acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, surge a Ufopa como a única universidade pública federal da região oeste do Pará, cercada de populações tradicionais com características específicas desta região. Tem o desafio de implantar e implementar políticas afirmativas contra-hegemônicas, descolonizadoras e com novas perspectivas educacionais, ao mesmo tempo em que gera expectativas na população dessa região ao possibilitar não apenas o acesso, mas também a permanência e a busca por um ensino superior de qualidade à estas populações. Essa instituição tem o desafio de atender às especificidades dos indígenas, superando os modelos educacionais hegemônicos, coloniais nas quais eles foram inseridos. Nesse sentido, surge a proposta da educação integral para estes povos, que será tratada a seguir.

1.6.2 Educação integral: uma proposta disruptiva para a educação superior indígena

O contexto atual dos debates sobre as propostas educacionais aponta para novas formas de conceber o processo educativo dos sujeitos. Nessas pro-

postas de construção de metodologias e estratégias pedagógicas que visam, dentre seus objetivos, promover a interação entre sujeito e educação, estão as concepções da perspectiva decolonial, já discutida inicialmente, e a educação integral, trazida neste trabalho como proposta metodológica para ser trabalhada nas escolas e nas universidades.

A concepção de educação integral é bastante estudada e difundida na atualidade e, em algumas vezes, confundida com a proposta de educação de tempo integral. Porém, a concepção de Educação Integral aqui tratada segue a perspectiva de uma educação humanizada, que propõe uma “disruptura” com as propostas educacionais hegemônicas vigentes nas instituições educacionais brasileiras.

A perspectiva sócio-histórica da educação integral propõe novas formas e interpretações. Amplia os debates do contexto educacional, trazendo-os para o campo político, epistemológico e concebe a educação com base nas habilidades multidimensionais dos sujeitos.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16).

Nessa perspectiva, o conceito de educação integral é definido com base na concepção de que a formação humana envolve processos educativos nos quais o ser humano deve ser compreendido “em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano em todos os seus aspectos” (PESTANA, 2014, p. 3).

Para compreender e conceber a formação humana seguindo a concepção da educação integral é necessário primeiramente compreender os conceitos de ser humano. Nesse sentido, Paro (2009a, p. 17) assim o descreve:

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Seguindo essa concepção, a perspectiva da educação integral propõe como princípios: a promoção de diversidade de práticas, agentes, espaços e saberes; a promoção de desenvolvimento pleno dos indivíduos em todas as suas dimensões: física, intelectual, social emocional e simbólica; a compreensão da aprendizagem como algo permanente na vida dos indivíduos; a compreensão do educando-estudante no centro do processo educativo (aprendizagem, interesse, sonhos, contexto); a afirmação de que a Educação Integral realiza-se de maneira intersetorial.

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do

homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (GUARÁ, 2006, p. 2).

Assim, educar integralmente significa proporcionar ao sujeito o pleno desenvolvimento de suas habilidades multidimensionais, capaz de permitir o seu potencial, bem como a valorização do arcabouço de multiplicidades, competências e habilidades trazidas por esses sujeitos para os espaços educacionais. Nessa concepção, a educação integral surge como uma proposta metodológica que visa proporcionar aos sujeitos uma formação integral que respeite suas especificidades e sua forma de conceber o processo educativo.

A educação como um princípio constitucional precisa proporcionar aos sujeitos condições de ampliação do processo de ensino-aprendizagem. A Educação Integral evidencia a necessidade de educar o sujeito para além de uma qualificação técnica e mecânica e propõem atender suas necessidades não apenas do mercado de trabalho.

Com isso, traz para os educadores e para as instituições de ensino desafios metodológicos e pedagógicos, na medida em que apresenta estratégias e alternativas educacionais baseadas nas competências físicas, simbólicas, culturais e sociais dos educandos. Tornar a educação integral em política educacional exige reelaboração de estratégias e modelos existentes, principalmente considerando a ampliação das múltiplas dimensões a que essa proposta de ensino propõe. A definição de Mauricio (2009a, p.54-55) sobre educação integral ilustra esta afirmação:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Nesse sentido, adotar para os povos indígenas uma proposta educacional seguindo os princípios da educação integral implica, sobretudo, iniciar uma proposta de educação disruptiva, que vise principalmente diminuir as dificuldades educacionais enfrentadas por grande parte dos indígenas que ingressa nas escolas e nas universidades e são inseridos nos complexos modelos e projetos educacionais, na tentativa de promover a inclusão social e educacional.

A perspectiva da educação integral para os indígenas significa também contemplá-los com as possibilidades de desenvolvimento de seus múltiplos saberes/conhecimentos, com a valorização das suas culturas, bem como desconstruir os modelos que foram e ainda lhes são impostos ao longo do seu processo educativo e proporcionar-lhes uma formação mais humana e completa. Dessa forma, os espaços educativos alcançariam o desenvolvimento pleno de suas funções sociais e culturais.

No ensino superior, observando as experiências das universidades sobre o acesso dos povos indígenas a esse nível de ensino, torna-se evidente que as propostas e as metodologias de ensino para esses povos necessitam ser reavaliadas e colocadas em prática de acordo com suas identidades culturais e sociais, bem como com suas características psicológicas e biológicas, tendo em vista o dinamismo e a complexidade que compõem o universo acadêmico.

Como o sucesso da vida acadêmica depende de fatores das mais diversas ordens: material, biológica, psicossocial, cultural, parte-se do pressuposto de que o estudante, oriundo das classes populares, se encontra no âmbito da normalidade psicológica e de que as condições adversas, decorrentes de sua situação sociocultural, podem ser revestidas pela potencialização de suas capacidades genéticas e pelo desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho satisfatório na sociedade de classes (AMARAL; BRASILEIRO, 2008, p. 205).

Nesse contexto, apresenta-se a educação integral como uma estratégia pedagógica e metodológica com propostas contrárias aos modelos educacio-

nais vigentes. Uma educação capaz de compreender e desenvolver as habilidades e as dimensões dos indígenas, considerando sua maneira de conceber a educação, pois, apesar da sua inserção no espaço acadêmico, sua cultura e suas percepções sobre educação, trabalho, família, além de outros temas, continuam presentes como a base da sua formação inicial. Nesse sentido, Brasileiro, Pereira e Silva (2016, p. 19), ao proporem a educação integral no ensino superior para os indígenas, assim esclarecem:

Os povos indígenas chegam à universidade tendo sua própria cultura e outros horizontes de percepção social. O desenvolvimento de sua educação não pode estar adstrito a aprender os conteúdos formais das diferentes disciplinas. Faz-se necessário que possam dialogar com os conhecimentos científicos, tendo em vista que seus conhecimentos socioculturais diferenciados não são simples conhecimentos a serem esquecidos ou menosprezados.

Dessa forma, apresenta-se a Educação Integral como uma proposta oportuniza o desenvolvimento múltiplo do sujeito, se preocupa com uma educação para além do desenvolvimento técnico, considera outras habilidades e competências humanas na sua totalidade e abrange várias dimensões inerentes ao ser humano, como: educação, esporte, cultura, formação profissional, saúde e cidadania. Seus princípios convergem para a compreensão do sujeito na sua completude.

Na próxima seção deste trabalho buscou-se apresentar os caminhos metodológicos adotados para estudar uma realidade particular no seio da Amazônia brasileira: o processo seletivo especial para acesso de povos indígenas na Ufopa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresentar-se-á o percurso metodológico da pesquisa, destacando sua abordagem e tipo, o *lôcus* delimitativo, participantes e as fontes consultadas, suas dimensões de análise e interpretação de dados do estudo. A perspectiva assumida nessa pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, do tipo estudo de caso microetnográfico¹. Segundo Chizzotti (2001 *apud* LOPES, 2011, p. 45):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Flick (2009, p. 8) destaca que “esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. Assim, uma de suas características é explorar o máximo de informações com sujeitos diretamente ligados à temática, na literatura especializada e na documentação específica sobre o objeto tratado, além de outras formas de obtenção de informação.

¹ O recorte microetnográfico se deve a atuação direta da pesquisadora como servidora lotada na Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, participando nas discussões e debates internos e externos sobre as questões que envolvem os indígenas, ingressantes pelo PSE, na Ufopa.

Sobre o estudo de caso, Chizzoti (2014, p. 136) assim afirma:

Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre o caso específico. [...]. No estudo de uma organização específica como escola, empresa etc., pode-se aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes.

Em relação à abordagem microetnográfica, Arnon, Del Rincón e Latorre (1992, p. 209), os autores afirmam que “La microetnografía. En el estudio de casos se refiere al estudio de una unidad muy pequeña de una organización, no de una actividad [...]”. O *locus* microetnográfico da pesquisa, sua localização e caracterização, além da constituição da pesquisadora principal como parte integrante da pesquisa, serão apresentados a seguir.

2.1 Locus delimitativo da pesquisa

O *locus* da pesquisa é a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Ela foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, resultante do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), no âmbito da política de expansão das universidades federais, proposta pelo programa Reuni.

A justificativa para a escolha da Ufopa como *locus* surge em função das peculiaridades desta Instituição federal de ensino superior, tendo implantado desde a sua criação um processo seletivo especial de acesso dos povos indígenas a esse nível de ensino, sendo a primeira e única universidade federal com sede no interior da Amazônia brasileira – Santarém/Oeste do Pará. Por estar localizada em uma região com alta concentração de populações tradicionais da

Amazônia, a Ufopa apresenta-se como uma instituição que gera expectativa na formação acadêmica, principalmente dos povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais, por ela ter trazido consigo uma proposta inclusiva. Os debates sobre sua criação foram realizados com movimentos sociais, lideranças indígenas e a sociedade em geral, que já viam positivamente a presença de uma universidade descentralizada e autônoma nessa região, com localização geográfica estratégica (ver figura 2).

Figura 2 - Mapa da localização geográfica do lócus delimitativo da pesquisa



Fonte: Mapa elaborado por Ediclei Oliveira (2016).

Quanto ao município de localização do campus sede da Ufopa – Santarém, é a segunda maior cidade do estado do Pará, tendo como primeiros habitantes os índios tupaius, povos que sobreviviam da agricultura, da pesca e do extrativismo. Esse município foi colonizado em 1661, com a chegada dos portugueses, que vieram com o objetivo de impedir uma invasão inglesa. Apresenta uma população de 294.580 residentes (IBGE, 2010).

Santarém é considerada um polo estudantil, que concentra expresso quantitativo populacional e conta com a presença de outras instituições de ensino superior, proporcionando o acesso a esse nível de ensino, bem como de outras regiões do Brasil. Contudo, ainda é considerado incipiente esse número comparada à numerosa demanda de pessoas com anseios e pretensões acadê-

micas, residente nesta cidade e na região a qual Santarém apresenta-se como polo referencial sobretudo na econômico.

No caso da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o levantamento estatístico realizado entre os anos de 2011 a 2015, pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan/Ufopa, 2015), revela o processo evolutivo da população universitária docente, discente e também de técnicos administrativos em educação dessa instituição, conforme a Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 - População universitária da Ufopa (docentes, técnicos e discente)

Ano	Discentes		Docentes	Técnicos Administrativos	Total
	Graduação	Pós-Graduação			
2011	1.859	70	219	228	2.928
2012	3.160	98	264	305	4.828
2013	5.991	174	268	326	7.405
2014	6.560	223 ²	408	492	8.297
2015	7.836	1.406	405	545	10.192

Fonte: Anuário Estatístico³ Ufopa (2011-2015).

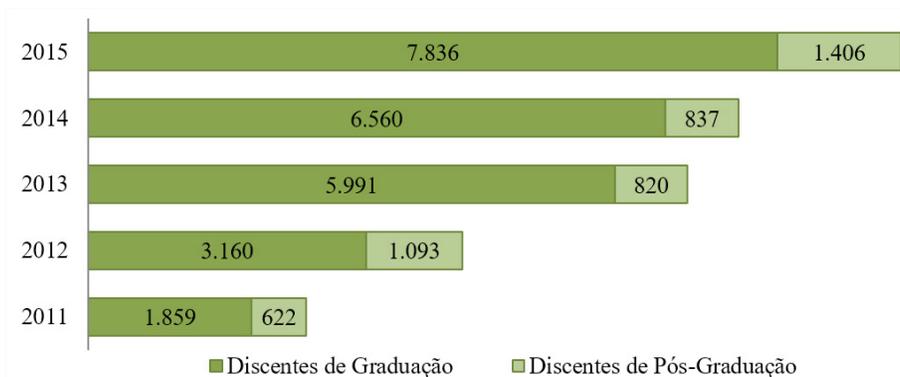
O crescimento dessa população universitária, considerando os poucos anos de existência dessa instituição (2009), revela que houve um acréscimo do número de docentes, técnicos e discentes num espaço de tempo de apenas cinco anos.

Com relação à população discente, no que tange às matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação da Ufopa, destaca-se um aumento significativo nesse mesmo período. Uma das hipóteses para essa procura pode ser explicada pelos novos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), além de cursos *lato sensu* voltados para a demanda dessa região. Conforme ilustrado no gráfico 1, a seguir.

² Dados sem os alunos dos cursos de especialização da Ufopa.

³ www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf.

Gráfico 1 - Evolução da população universitária discente da Ufopa (2011-2015)



Fonte: Anuário Estatístico⁴/Ufopa (2011-2015).

Foi com sua consolidação enquanto Instituição, que tem como missão⁵ “Produzir e socializar conhecimentos contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia”, que a Ufopa possibilitou aos cidadãos da região do oeste do Pará, além de outros estados brasileiros, o acesso aos seus cursos àqueles oriundos da cidade de Santarém, bem como os advindos de municípios vizinhos, de comunidades ribeirinhas, quilombolas, aldeias indígenas do Alto, Médio e Baixo Tapajós e da Calha Norte, elevando, assim, o número de pessoas com formação universitária, em andamento e concluída, principalmente na sua área de abrangência.

Em relação aos povos indígenas, é inegável que a diversidade social, cultural, e linguística, bem como seus conhecimentos tradicionais representam um patrimônio epistemológico com valores que ultrapassam os níveis local e nacional. Nesse sentido,

[...] quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos. Do mesmo modo que outras civilizações dos

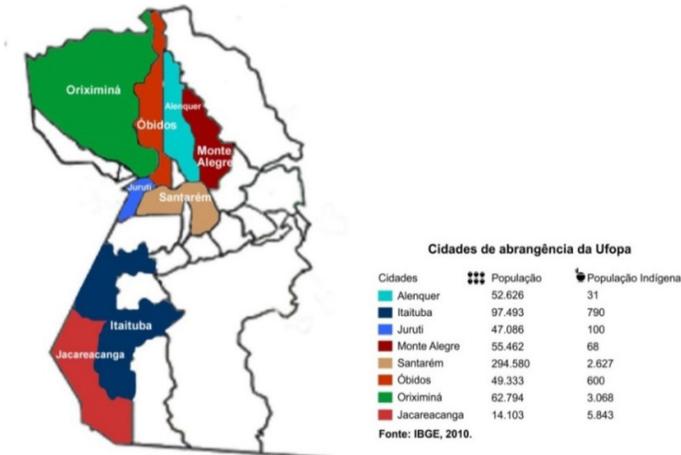
⁴ www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf.

⁵ <http://www.ufopa.edu.br/institucional/missao-e-valores>.

demais continentes: europeu, asiático, africano e Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (LUCIANO, 2006, p. 49).

Ao evidenciar a diversidade indígena local, observa-se a expressiva presença de populações indígenas nos municípios de abrangência da Ufopa (ver figura 3), ressaltando sua importância na região oeste do Pará, o que justifica sua contribuição para o acesso, permanência e formação acadêmico profissional desses povos no ensino superior.

Figura 3 - Mapa da distribuição das populações indígenas nos municípios de abrangência da Ufopa



Fonte: Elaboração de Ediclei Oliveira (2015), com base no Censo Demográfico do IBGE (2010).

Na ilustração acima, os dados do IBGE (2010) revelam que do total de populações indígenas existentes no estado do Pará, 25%, estão localizados nos municípios de Santarém, Alenquer, Itaituba, Monte Alegre, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Jacareacanga. Esses municípios, com exceção de Jacareacanga⁶, estão situados na área de abrangência da Ufopa e fazem parte da política de interiorização dessa instituição.

⁶ Jacareacanga é o único que ainda não está incluído no programa de interiorização da Ufopa, porém, há grande número de estudantes da etnia munduruku (oriundos desse município) que ingressaram nos cursos de graduação da instituição.

No que diz respeito ao funcionamento acadêmico, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/Ufopa/2012–2016), a organização dos cursos da Ufopa está distribuída nos seis institutos temáticos: Instituto de Ciências da Educação (Iced), Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA), Instituto de Engenharia e Geociências (IEG), Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef) e Instituto de Saúde Coletiva (Isco), além do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), unidade acadêmica responsável, em regime de colaboração com os Institutos, pela Formação Interdisciplinar I, realizada pelos módulos temáticos: Origem e Evolução do Conhecimento (OEC), Estudos Integrativos da Amazônia (EIA), Sociedade Natureza e Desenvolvimento (SND), Interação na Base Real (IBR), Linguagens e Comunicação (LC) e Seminários Integradores (SINT).

O modelo acadêmico da Ufopa é considerado inovador e está pautado em uma proposta interdisciplinar de ensino, constituindo-se numa formação em ciclos integrados (ver figura 4).

Figura 4 - Ciclos de formação dos cursos da Ufopa



Fonte: Ufopa (2009).

O primeiro ciclo é composto pelos cursos de licenciaturas plenas e bacharelados interdisciplinares, estes com curta duração. O segundo ciclo é composto pelos cursos e bacharelados específicos da graduação. O terceiro ciclo é direcionado à formação de pós-graduação *stricto e lato sensu*, visando à formação continuada de seus discentes e comunidade.

Na Formação Interdisciplinar I (F1)⁷, ao ingressarem na Ufopa os estudantes faziam o semestre inicial (F1) no CFI, cursando os seis **módulos temáticos citados anteriormente**. A Formação Interdisciplinar II busca atender a especificidade de cada Instituto. Além dessa formação, os alunos cursam quatro semestres para obter a conclusão do bacharelado interdisciplinar, quando é ofertado por uma das seis unidades acadêmicas.

Nos anos de 2010 a 2011, os alunos ingressavam pelo processo seletivo regular nos cursos de graduação da Ufopa. Inicialmente, eram matriculados no CFI para cursar a Formação Interdisciplinar I. Depois, seguiam para os programas e cursos dos Institutos por meio do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA)⁸ de cada aluno. Esse instrumento de rendimento avaliava se o discente teria condições de entrar no curso desejado, de acordo com sua nota e o número de vagas disponibilizado.

Nos anos de 2012 a 2014, em virtude da necessidade de adequação da estrutura acadêmica, foram propostas mudanças no modelo acadêmico da Ufopa. Os alunos ainda ingressavam no CFI para cursar a Formação Interdisciplinar I, porém, já escolhiam o Instituto e o curso que pretendiam realizar no ato da inscrição no processo seletivo de acesso, cujas modalidades de acesso aos cursos de graduação da Ufopa são:

- Processo Seletivo Regular (PSR): ofertado desde 2010, nele os alunos ingressantes são selecionados com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);

⁷ No ano de 2014 a partir de alteração no Regimento de Graduação da Ufopa a Formação Interdisciplinar (F1) deixou de ser obrigatória.

⁸ No ano de 2018, a partir das alterações no Regimento de Graduação esse índice passou a chamar Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)

- Processo Seletivo Especial (PSE): ofertado desde 2010, inicialmente chamado de Processo de Seleção Diferenciada, é destinado aos discentes indígenas e, a partir de 2015, também aos estudantes quilombolas. Esse processo tem como objetivo a implementação da política de inclusão dos povos indígenas e quilombolas na Ufopa, mediante reserva de vagas, por meio de processo de seleção diferenciada para os cursos de graduação da instituição. Vale ressaltar que alguns alunos indígenas, por opção, ingressam também pelo PSR;

- Mobilidade Externa (Mobex): esse processo de seleção tem como objetivo conceder bolsa aos discentes da Ufopa para mobilidade em nível nacional mediante a submissão de projetos, possibilitando a esses discentes a oportunidade de desenvolver suas atividades acadêmicas em outras instituições de ensino superior;

- Mobilidade Acadêmica Interna (Mobin): essa seleção ocorre, por uma única vez, no âmbito dos cursos de graduação da Ufopa e é destinada aos discentes que têm interesse em mudar de curso;

- Processo de Seleção Plataforma Freire: esse processo seletivo é voltado para professores da educação básica. As vagas são ofertadas nos municípios-polo de Santarém, Monte Alegre, Juruti, Óbidos, Itaituba, Oriximiná e Alenquer. Os cursos ofertados são as licenciaturas integradas: Português e Inglês, História e Geografia, Matemática e Física, Química e Biologia, além de Licenciatura Plena em Pedagogia. A seguir, o quadro 1 ilustra as modalidades de acesso.

Quadro 1 - Modalidades de acesso nos cursos de graduação da Ufopa (2010-2015)

Modalidade	Público-alvo	Crítérios para o ingresso
Processo Seletivo Regular (PSR)	Todos os estudantes oriundos de escola pública, cotistas	Nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
Processo Seletivo Especial (PSE) ⁹	Estudantes indígenas e quilombolas autodeclarados	Apresentação de documento de autorreconhecimento, de pertencimento emitido pelas autoridades indígenas
Mobilidade Externa Nacional (Mobex) para desenvolver atividades acadêmicas em outras instituições de ensino superior	Discentes da Ufopa	Estar regularmente matriculado
Mobilidade Acadêmica Interna (Mobin)	Discentes da Ufopa	Estar regularmente matriculado na Ufopa e desejar mudar de curso
Processo de Seleção Plataforma Freire (Parfor)	Professores da educação básica	Esteja atuando como professor na Educação Básica

Fonte: Pereira (2017).

Em relação à proposta de expansão universitária, o Programa de Interiorização da Ufopa, conforme descrito na página institucional dessa universidade (2015) ¹⁰, tem como objetivo geral “oferecer cursos de graduação e pós-graduação de qualidade e gratuitos em seis campi universitários localizados nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná para atender à demanda de profissionais qualificados exigidos para o desenvolvimento regional”.

Coadunando com o objetivo geral, dentre os seis objetivos específicos desse programa de interiorização destacam-se dois deles, os quais estão relacionados com a temática estudada:

⁹ A partir do ano de 2015 o PSE passou a reservar vagas também para quilombolas.

¹⁰ <http://www.ufopa.edu.br>

- Ampliar o acesso à educação superior de grupos da população historicamente marginalizados (quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos, povos dos rios e da floresta), preparando-os para atender às demandas regionais e contribuindo para a sua fixação nos seus locais de origem;

- Comprometer-se com o desenvolvimento técnico-científico e socioeconômico da região, respeitando a diversidade cultural das populações locais.

Até a realização desta pesquisa, apenas dois dos seis municípios incluídos na proposta de interiorização da Ufopa ofertavam um curso de graduação em cada um deles. Oriximiná ofertava o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Biológicas e Conservação, e Óbidos, o curso de Pedagogia.

Com a expansão universitária na Ufopa, conforme preconiza o Reuni, a oferta de cursos em todos os municípios facilitaria o acesso à educação superior dos discentes indígenas. Em vez deles se deslocarem para Santarém, iriam para outros municípios mais próximos às suas comunidades, diminuindo, assim, os desafios de deixarem suas aldeias em busca de formação superior no Campus-Sede em Santarém, uma batalha árdua para muitos indígenas que moram em comunidades distantes.

Este processo de expansão e interiorização trazido pelo Reuni, modelo no qual a Ufopa está inserida, também é fortemente criticado pela Andes em seus *dossiês*, denunciando que a expansão de vários cursos das universidades brasileiras é feita de “forma galopante e sem critérios” (ANDES, 2013 p. 4) para associar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esse é um dos desafios a ser enfrentado pela Ufopa, considerando as precariedades da Amazônia paraense, mais precisamente do Oeste do Pará, onde essa Universidade está localizada. Desafios educacionais vivenciados desde o processo de formação dessa região, e por outros estados da Amazônia brasileira, com especificidades locais, tendo em vista que o Brasil é um País fortemente marcado pela diversidade sociocultural presente nas regiões que o compõe.

2.2 Participantes, instrumentos e fontes documentais do estudo

Relacionou-se para a seleção dos participantes do estudo empírico o envolvimento e a atuação direta ou indireta deles com a temática. Com base em critérios de seleção da população e sua amostra¹¹, busca-se caracterizá-los através de uma breve descrição de seu vínculo com o objeto tratado, codificando-os a fim de manter o anonimato. Assim, eles foram selecionados de acordo com a atuação e envolvimento com a temática abordada e/ou com o tipo de instrumento aplicado, bem como as fontes documentais do estudo (ver quadro 2).

Quadro 2 - Modelo esquemático do universo, amostra e fontes documentais do estudo

Universo Hipotético	Critérios usados para a seleção da amostra
<ul style="list-style-type: none"> - Discentes indígenas ingressos na Ufopa no período de 2010 a 2015 - Lideranças Indígenas com atuação no PSE da Ufopa no período de 2010 a 2015 - Gestores da Ufopa (Pró-Reitores e Diretores de Institutos) no período de 2010 a 2015 - Docentes lotados nas unidades acadêmicas dessa Ifes no período de 2010 a 2015 	<ul style="list-style-type: none"> - Discentes indígenas: ingressos pelo PSE nesse período e foram selecionados aleatoriamente, a partir das fontes documentais do estudo - Lideranças indígenas: participaram das discussões internas e externas e também nas definições que antecedem a abertura dos editais do PSE/Ufopa - Gestores: atuaram das discussões da política de acesso e permanência dos indígenas na Ufopa - Docentes: vivenciaram a realidade educacional do indígena em sala de aula
Amostra do estudo (35 participantes)	
26 Discentes indígenas (10 pelo Memorial Acadêmico, 10 pelo Q1 e 06 pelo Q2) 02 Lideranças Indígenas (01 Cacique e Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (Dain)) 03 Gestores (01 Pró-Reitor/Ufopa e 02 Diretores de Institutos/Ufopa) 02 Docentes (02 do CFI)	

¹¹ A seleção do Universo e da Amostra desta pesquisa se amparou nas conceituações de Arnal, Del Ricón e Latorre (1992, p. 74), que definem: “Universo: Designa a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo. Muestra: Conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. Se considera muestra grande cuando n es igual a 30 o mayor”.

Fontes documentais do estudo

Regimento Interno da Ufopa (2014) e Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016)

Editais que regulamentam o acesso dos indígenas à Ufopa pelo PSE (2012 - 2015)

Relatórios das Comissões do PSE/Ufopa (2011, 2013 e 2014)

Memoriais Acadêmicos dos indígenas ingressos pelo PSE (2011 - 2013)

Banco de dados das questões dos questionários (Q1, Q2 e Q3) do estudo empírico (2015)

Banco de dados das transcrições das entrevistas do estudo empírico (2016)

Fonte: Adaptado de Brasileiro (2002). Pereira (2017)

O quadro anterior ilustrou de forma esquemática o grupo amostral do estudo, porém, busca-se detalhar cada participante da pesquisa, identificando sua vinculação ao instrumento aplicado e ao objeto estudado.

a) Discentes indígenas ingressos pelo PSE (2010 – 2015): codificados com base nos instrumentos adotados para a coleta de seus dados, que foram os Memoriais Acadêmicos (MA) e os Questionários, sendo Q1 (questionário pré-teste) (apêndice A) e Q2 (questionário definitivo) (apêndice B), seguido do número corresponde ao quantitativo de discentes participantes, selecionados aleatoriamente, em cada instrumento.

Os **Memoriais Acadêmicos** compõem a avaliação diagnóstica, uma fonte documental produzida pelos docentes do CFI pela aplicação a todos os ingressantes nos cursos da Ufopa (2010 – 2013)¹², entre eles os indígenas, no primeiro dia de aula dos discentes na instituição. Esta avaliação diagnóstica era composta de 10 (dez) questões objetivas sobre conhecimentos gerais e uma proposta de elaboração do memorial do discente. O objetivo dessa avaliação era permitir que eles descrevessem sua vida, suas experiências, os anseios profissionais e as suas perspectivas em relação à Ufopa. Então, por meio dos MA esses discentes descreveram sua origem, sua aldeia e suas perspectivas em relação à universidade. Nesse estudo, o quantitativo de MA disponibilizado para a análise

¹² O Memorial do ano de 2010 não foi disponibilizado pelo setor responsável, e os memoriais dos anos de 2014 e 2015 não foram solicitados aos discentes no seu ingresso.

foi de 07 memoriais dos ingressantes no processo seletivo de 2011, 34 memoriais dos ingressantes em 2012 e 60 memoriais de 2013, totalizando 101 MA.

O perfil dos discentes indígenas retirado desses Memoriais revelou que a faixa etária variava entre 18 a 50 anos. Quanto ao gênero, 53 deles eram do gênero feminino e 48 do masculino. Os discentes que identificaram seus locais de origem afirmaram ser dos seguintes municípios e terras indígenas: Terra Indígena do Maró, Oriximiná, arapiuns, Arapixuna, Alter do Chão, Muratuba, Terra Indígena Cobra Grande, Aldeia Anã (rio arapiuns), Aldeia Arimun, Vila Franca, Cachoeira do Maró, Aldeia Missão Tiriyó, Aldeia Braço Grande (arapiuns), Aldeia Karidade, Aldeia Novo Lugar, Itaituba, Aldeia Lago da Praia, Aldeia Mapuera, Aldeia São Pedro, Jacareacanga, Comunidade Ajamuri (Lago Grande), Aveiro, Aldeia Nova Vista, (arapiuns), Aldeia Novo Horizonte (arapiuns), Comunidade de Pinhel, Aldeia Santo Amaro, Comunidade Camará (arapiuns), Takuara e Aldeia Bragança (rio Tapajós).

Ressalta-se que não foi possível a análise mais aprofundada dos 101 Memoriais, em razão do grande número e amplitude de conteúdo produzidos, entretanto, os mesmos foram lidos com o objetivo de averiguar quais desses documentos expressavam explicitamente as expectativas dos indígenas em relação à Ufopa, traçando também o seu perfil, conforme apresentado anteriormente. Foi selecionada para análise final a amostra de 10 MA.

Quanto ao **Questionário Q1 (pré-teste)**, em formato impresso e com questões abertas, foi aplicado a uma turma específica de 50 discentes indígenas ingressos na Ufopa em 2015, durante a Formação Interdisciplinar (FI1), no módulo Origem Evolução do Conhecimento (OEC). Houve o retorno de 47 questionários respondidos, que após sua leitura foram selecionados 10 para a realização da análise da percepção desses discentes sobre o PSE, além de traçar o perfil de seus respondentes, descrito no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Caracterização dos respondentes do questionário Q1 (pré-teste).

Etnias	Total de estudantes	Estudantes por institutos	Cursos
Arapuiun	15	Iced (6), ICS (4), IEG (2), Ibef (2), ICTA (1)	Pedagogia (4), História e Geografia (2), Arqueologia (1), Ciências Econômicas (1), Direito (1), Gestão Ambiental (1), Sistema de Informação (1), Ciências da Terra (1), Biotecnologia (1), Agronomia (1) e Ciências e Tecnologia das Águas (1)
tupinambá	13	Iced (4), Ibef (4), ICS (2), IEG (2), ICTA (1)	Letras Português e Inglês (2), Pedagogia (1), Biologia e Química (1), Engenharia Florestal (2), Agronomia (1), Zootecnia (1), Direito (1), Gestão Pública (1), Sistema de Informação (1), Ciências da Computação (1), Ciências Biológicas (1)
munduruku	9	Iced (3), ICTA (3), ICS (2), Isco (1)	História (2), Matemática e Física (1), BI Ciências e Tecnologia das Águas (3), Antropologia (1), Direito (1) e Farmácia (1)
wai wai	4	Iced (2), ICS (1), Ibef (1)	Matemática e Física (1), Biologia e Química (1), Arqueologia (1), Engenharia Florestal (1)
Borari	3	Iced (1), ICTA (1) e ICS (1)	Matemática e Física (1), Direito (1) e BI Ciências e Tecnologia das Águas (1)
Jaraqui	2	ICTA (1) e ICS (1)	BI Ciências e Tecnologia das Águas (1) e Gestão Pública (1)
kumaruará	1	Iced (1)	Letras Português/Inglês (1)

Fonte: Pereira (2017)

Em relação ao quadro anterior, a identificação das etnias obtida nesse questionário revelou que: 15 discentes eram da etnia arapiun, 13 da etnia tupi-nambá, 09 discentes munduruku, 04 wai wai, 03 borari, 02 jaraqui e 01 kumarua-ra. Quanto aos institutos e cursos aos quais estavam matriculados, identificou-se que o maior número de respondentes é do Iced, das licenciaturas Pedagogia (?) e Letras Português/Inglês (?). Em seguida, discentes do curso de Direito do ICS, e do Bacharelado em Ciências e Tecnologia das Águas, do ICTA.

No que diz respeito ao **Questionário Q2**, inicialmente foram enviados por *e-mail* a 20 discentes indígenas, não se obtendo sucesso no seu retorno. Assim, após conversa prévia com o coordenador do Dain, solicitou-se a sua intermediação na aplicação desse instrumento em função da proximidade por ser o representante dos discentes indígenas na Ufopa. Desses 20 questionários entregues/encaminhados, apenas 06 (seis) discentes devolveram respondidos.

Esse questionário foi estruturado com 17 perguntas, divididas entre questões abertas e fechadas, sendo a primeira parte composta de questões objetivas de identificação do discente e a segunda composta de perguntas subjetivas, referentes às questões focais como: seu ingresso, as políticas da Ufopa para garantir a permanência dos indígenas nessa universidade e sugestões de melhoria do PSE, além de outros aspectos relevantes para este estudo. O quadro 4 identifica o perfil dos discentes indígenas que responderam ao Q2 quanto a sua etnia, instituto e curso vinculados, ano de ingresso e idioma de origem.

Quadro 4 - Caracterização dos respondentes do questionário Q2.

Etnia	Instituto	Curso	Ano de ingresso	Língua (as) falada (as)
arapiun	Isco	Farmácia (1)	2015	Português
tupinambá	Ibef	Zootecnia (1)	2015	Nheengatu/Português
araipun	Iced	Geografia (1)	2012	Nheengatu/Português
arapiun	ICS	Gestão Ambiental (1)	2015	Português
tupinambá	ICTA	Biologia (1)	2013	Português/Nheengatu
munduruku	ICS	Direito	2013	munduruku/Português

Fonte: Pereira (2017)

Dessa caracterização, 02 (dois) discentes têm apenas o Português como língua materna e 03 (três), além da Língua Portuguesa, falam as Línguas indígenas Nheengatu e Munduruku. Destaca-se também que esses discentes, apesar de matriculados no mesmo instituto, estão em cursos diferentes, o que proporcionou ao trabalho uma visão mais ampliada de sua percepção em relação à política de acesso e permanência da Ufopa.

b) Lideranças Indígenas (2010 – 2015): um cacique, codificado por L1, liderança da comunidade de Pinhel, da região do Tapajós, da etnia Maytapu, e o Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (Dain), codificado como L2, estudante do curso de Ciências Jurídicas da Ufopa, ingresso pelo PSE (2013), indígena da comunidade de Taquara, da região Baixo Tapajós, da etnia Munduruku.

Com relação à Liderança Indígena **L1**, a escolha de um Cacique para representar os povos indígenas junto à Ufopa nesse estudo foi devido a sua atuação nos debates sobre o PSE (2015) e sua importância para o ingresso do indígena na Ufopa, ao emitir a declaração de pertencimento, documento exigido na inscrição do processo seletivo e, também, depois de aprovado no PSE, para que possa ter acesso à bolsa de permanência.

Quanto a Liderança Indígena **L2**, sua escolha deveu-se ao fato de estar exercendo a função de Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (Dain) (2013-2015), uma vez que participa, junto a gestão superior e gestores da Ufopa, representando os demais discentes indígenas nos debates que implicam no acesso e na permanência desses discentes na instituição, e, de forma específica, nas discussões dos editais do PSE, ajudando nas definições desse processo seletivo e em outras demandas desses povos.

As vozes dessas lideranças foram obtidas através de entrevistas específicas (cujos roteiros encontram-se nos apêndices C e D, respectivamente), do tipo temática, exploratória, estruturada e gravada, com posterior transcrição e tratamento dos dados. Os entrevistados foram selecionados de acordo com a sua atuação, participação e experiências nas discussões ligadas ao PSE e buscou-se com esse instrumento constatar suas percepções acerca da política de ação afirmativa da Ufopa. Primeiramente, foi realizada entrevista com o cacique da Aldeia Pinhel, durante a realização do Seminário de Preparação para o PSE/2016, na Unidade Rondon da Ufopa, e teve a duração de 32 (trinta e dois minutos). Posteriormente, a entrevista foi realizada com o coordenador do Diretório Acadêmico Indígena, com duração de 95 (noventa e cinco minutos), e ocorreu na Unidade Amazônia da Ufopa, local onde encontra-se instalado esse Diretório.

c) Gestores da Ufopa (2010 – 2015): Um Pró-reitor, codificado como **PG**¹³, selecionado em função de sua atuação na Pró-reitora de Gestão Estudantil (Proges), no período de 2014 a 2016, onde existe a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), levando-o a participar em atividades, reuniões, eventos e discussões que envolvem as políticas estudantis no âmbito interno e externo à instituição e, principalmente, quanto às questões indígenas na Ufopa; e dois Diretores de Instituto temático da Ufopa, sendo um deles Diretor do Instituto de Ciências

¹³ É também docente do quadro efetivo da universidade e possui formação na área de Ciências Sociais, ministrando o módulo Origem e Evolução do Conhecimento (OEC) no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), onde está lotado. No ano de 2015, trabalhou um semestre com uma turma específica de estudantes indígenas, ingressos pelo PSE nesse ano, ministrando o referido módulo.

da Educação (ICED)¹⁴ (2014–2017), codificado como **DI**, e o outro Diretor do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS)¹⁵(2014–2017), codificado como **DS**, ambos selecionados em função do cargo de gestão nessas unidades acadêmicas¹⁶, e onde estão os maiores números de estudantes indígenas matriculados e também os cursos em que eles apresentam altas taxas de insucesso acadêmico.

Os instrumentos adotados para a coleta das vozes desses representantes institucionais foram: a entrevista temática (cujo roteiro encontra-se no apêndice E) com PG, realizada na Unidade Amazônia da Ufopa, gravada, tendo a duração de 36 (trinta e seis minutos) e com perguntas focais sobre o acesso e permanência dos estudantes indígenas ingressos pelo PSE na Ufopa, para posterior transcrição e tratamento dos dados; e, o questionário Q3 (questionário *online* do *Google Forms*), aplicado com DI e DS no final do ano de 2016. Adotou-se este instrumento no formato *online*, estruturado no *Google Forms*, dada sua praticidade, uma vez que é um recurso que permite criar planilhas, documentos, apresentações e formulários, gerando uma base de dados automaticamente, favorecendo sua análise.

d) **Docente do CFI/Ufopa (2010 – 2015)**: codificado como DC¹⁷, e selecionado para compor a amostra do estudo em função de ter assumido no ano de 2011 a função de Coordenador de Ensino do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) - primeira unidade acadêmica da Ufopa a receber discentes que ingressavam nessa instituição, dentre eles os indígenas, e ser também Docente do módulo “Lógica, Linguagem e Comunicação” (LLC) da Formação Interdisciplinar I (FI1) nessa unidade acadêmica.

¹⁴ O diretor DI, além de gestor, é docente do quadro efetivo da Ufopa, com formação em Estatística. Sua atuação como gestor deu-se por meio de eleição para cumprimento do cargo em quatro anos. As duas experiências (diretor e docente) lhe permitem formular opiniões a respeito do PSE da Ufopa.

¹⁵ O diretor DS, também é docente da Ufopa e possui formação em Economia. Ele assumiu a função de gestor por meio de eleição para quatro anos de exercício e tem contribuído com as discussões da política afirmativa na instituição.

¹⁶ O Instituto de Ciências e Tecnologias das Águas foi o terceiro a apresentar um número expressivo de discentes matriculados em seus cursos, contudo, não obtivemos retorno do seu diretor quanto ao questionário Q3, enviado por *e-mail* ao mesmo. O que não permitiu uma análise de sua percepção sobre o PSE da Ufopa.

¹⁷ Docente do quadro efetivo da Ufopa, lotado no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI/Ufopa), com formação em Letras e Artes.

DC foi entrevistado¹⁸ em função da sua atuação como coordenador e docente, que participou dos debates sobre o acesso dos indígenas à Ufopa. Sua entrevista, do tipo temática, exploratória, estruturada e gravada, com posterior transcrição e tratamento dos dados, buscou identificar suas percepções acerca da política de ação afirmativa da Ufopa. A mesma foi realizada na Unidade Amazônia da Ufopa e teve a duração de 22 (vinte e dois) minutos.

Para a análise do conteúdo produzido nas entrevistas foram selecionadas as seguintes categorias e subcategorias: Acesso e permanência dos indígenas na Ufopa, ingressos pelo PSE, e Questões formativas, dentre elas as dificuldades de aprendizagem, o acompanhamento psicopedagógico, os recursos didático-pedagógicos, a relação professor-aluno indígena, o bilinguismo e o preconceito no espaço universitário, dentre outras, apresentadas e discutidas nas seções 4 e 5.

Quanto aos Relatórios do PSE (2010 – 2015), são documentos elaborados pelos membros das Comissões dos PSEs da Ufopa. Em cada relatório estão destacadas as principais informações produzidas durante a realização do processo seletivo especial, desde a abertura do edital à etapa final desse processo. A elaboração desse documento, ao final de cada PSE, reforça o compromisso das Comissões em apresentar à universidade os indicadores positivos e negativos da sua execução, além de fazer recomendações, no sentido de aprimorá-lo. O que será também abordado nas seções 4 e 5 desta dissertação.

2.3 Fases e procedimentos da pesquisa

As observações e percepções sobre o tema pesquisado, obtidas no ambiente de trabalho, possibilitaram explorar as informações necessárias, verificar criteriosamente os participantes da pesquisa, proporcionar a troca de diálogos referente ao tema e, também, ajudaram na definição dos setores que poderiam contribuir no estudo, fornecendo dados documentais e empíricos que foram analisados.

¹⁸ O tempo de realização de todas as entrevistas neste estudo foi diferente, considerando a disponibilidade dos entrevistados. Também as entrevistas foram concedidas após a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizados nos Apêndice G, H, I e J.

Em razão do quantitativo de dados produzidos e também considerando a perspectiva microetnográfica, a pesquisa foi dividida em três fases: bibliográfica, documental e empírica, sendo que alguns momentos ocorreram de forma concomitante, obtendo de maneira sistemática os resultados e atendendo aos objetivos formulados neste estudo.

a) **Fase da pesquisa bibliográfica:** composta de dois momentos, esta fase buscou inicialmente encontrar referenciais bibliográficos e publicações como livros, teses, dissertações e artigos com abordagens relacionadas à temática em questão. Além da busca bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Capes, marcando o momento de exploração da temática na internet, ocorreram conversas com pessoas conhecedoras do tema, pesquisadores, além da participação em eventos, seminários, reuniões e uma visita à Universidade Federal de Roraima (UFRR) para conhecer e aprofundar conhecimentos a respeito da educação superior indígena, principalmente na região norte do país;

b) **Fase da pesquisa documental:** esta fase do estudo começou no início de 2015, em razão da atuação da pesquisadora principal ser servidora da Ufopa, na Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), dentro da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges). Essa Pró-Reitoria gerencia as políticas de auxílios financeiros, programa de monitoria, editais, cadastro dos indígenas para o recebimento de auxílio financeiro, dentre outras atividades/ações direcionadas aos estudantes, cuja identificação dessas fontes documentais encontra-se anunciada na subseção anterior;

c) **Fase da pesquisa empírica:** nesta fase ocorreram a seleção dos dados de campo, inicialmente com a elaboração dos instrumentos da pesquisa (roteiros de entrevista e modelos dos questionários (Q1, Q2 e Q3), validados por especialistas, e a aplicação dos mesmos aos participantes do estudo, conforme já anunciado na subseção anterior.

2.4 Perspectiva Microetnográfica no estudo de caso

Em virtude da imersão direta da pesquisadora principal com o objeto do estudo, obtenção de informações diretas e contato com documentos rela-

cionados ao tema de estudo, o caráter microetnográfico desse estudo de caso se caracteriza a partir em razão das informações sobre os discentes indígenas estarem na rotina administrativa dos servidores da Proges. A continuação, busca-se apresentar esta pesquisadora e seu papel enquanto servidora desta Pró-Reitoria e diretamente imbricada nesse processo de pesquisar desde o seu lugar de trabalho e de constituição enquanto pesquisadora.

2.4.1 Memórias da pesquisadora principal: um breve resgate¹⁹

Apresentarei aqui um breve relato da minha trajetória acadêmica e profissional que me motivaram, sobretudo, para a realização de uma pesquisa de mestrado sobre políticas públicas com ênfase na temática indígena.

Iniciei a vida acadêmica cursando Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Santarém, graduação concluída em 2003. Posteriormente, fiz a especialização “Língua e Literatura na Escola: reflexões e alternativas”, também pela UFPA (2008). No ano de 2015 iniciei o Mestrado acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE/Ufopa), pesquisa finalizada em 2017. Em 2021 ingressei no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

Em 2010 ingressei no serviço público para exercer cargo de nível superior (nível E), Secretária Executiva na Universidade Federal do Oeste do Para (Ufopa). Anteriormente, atuei por dois anos como Professora de Língua Portuguesa Educação Básica do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação (Semed), na cidade de Santarém – PA, quando tive a oportunidade de iniciar meu trabalho com populações tradicionais e comunidades do campo.

A relação que se estabelece entre a atividade de técnica administrativa em educação com o objeto da pesquisa realizada no ano de 2015 está estrita-

¹⁹ Essa subseção assume o caráter autobiográfico, por este motivo o texto está escrito na primeira pessoa do singular pela autora principal desta obra, produto de sua dissertação de mestrado, sob a orientação da coautora.

mente ligada com a minha atuação no CFI e na Proges, pois esses dois setores da Ufopa têm grande proximidade com os discentes dessa instituição, sobretudo, com os estudantes indígenas.

Durante os anos de atuação como servidora na Ufopa vivenciei e vivência angústias de servidores (docentes e técnicos) relacionadas às dificuldades para lidar com as especificidades étnicas, sociais, culturais, linguísticas trazidas pelos estudantes para o espaço acadêmico da Ufopa. Nesses anos também presenciei e ainda presencio as angústias dos próprios discentes indígenas no enfrentamento às dificuldades relacionadas a vários aspectos: aprendizado, condições para permanência nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como outras dificuldades vivenciadas no contexto acadêmico.

Devido à minha atuação como servidora na Proges tive e tenho a oportunidade e o privilégio de acompanhar mais diretamente as necessidades dos estudantes indígenas e a implementação de políticas de acompanhamento que garantam a permanência dos estudantes nos cursos de graduação até a diplomação. Isso me permitiu e tem me possibilitado conhecer as necessidades educacionais dos povos indígenas para a garantia de uma educação igualitária, de qualidade e que compreenda as peculiaridades desses povos nesse processo formativo. Certamente essas vivências tem me motivado não somente para deixá-las registradas nas publicações acadêmicas, mas também me conduzido para atuar enquanto servidora para a efetivação de propostas e políticas afirmativas que contribuam social e academicamente para os povos indígenas.

A experiência e a vivência diárias com os estudantes indígenas, desde o início da minha atuação profissional na Ufopa e, posteriormente, na formação em nível de mestrado, foram e têm sido importantes para eu constatar evidências de um cenário que nos permitiu formular alguns questionamentos sobre o processo educacional dos povos indígenas no ensino superior, sobretudo na Ufopa que, conforme pesquisa realizada no ano de 2020 pela Universidade Federal de Roraima²⁰, é a segunda instituição de ensino que mais recebe estudantes indígenas no país.

²⁰ Fonte: <http://ufr.br/component/content/article?id=6304>

Entre as experiências no acompanhamento dos indígenas que ingressam na Ufopa desde a sua implantação estão a minha atuação como membro da Comissão Assessora para a realização dos Processos Seletivos Especiais Indígena (PSEI) e Quilombola (PSEQ) da Ufopa, na organização da formatura do Curso de Línguas Indígenas Nheengatu, na organização do Grupo de Trabalho da oficina preparatória para o I Plano Decenal para a Elaboração da Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial da Ufopa, na Semana dos Povos Indígenas, evento que ocorre anualmente na Ufopa organizado pelos estudantes indígenas com a colaboração administrativa da Proges para a realização do evento, bem como em outras ações, projetos e atividades relacionadas às ações afirmativas nesta universidade, como na Comissão de Avaliação para concessão de Bolsas de Cultura na área de “Ações de Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras”, seleção realizada pela Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (Procce/Ufopa) e I Jogos Indígenas do Baixo Tapajós – JIBAT, realizados nas aldeias da região Oeste do Pará.

Desde o ingresso dos indígenas na Ufopa no ano de 2010 participo e acompanho regularmente as reuniões institucionais, os debates e os eventos promovidos para os discentes indígenas, como o “Colóquio de Educação Escolar Indígena de Santarém: realidade e perspectivas”, evento que discutiu com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e com a Secretaria do Estado de Educação do Pará (Seduc) as demandas da escolarização indígena na Educação Básica.

Evidentemente que minha atuação nas questões indígenas não se restringe às experiências citadas. Diariamente, seja na condição de servidora técnica, pesquisadora ou como Diretora de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas, cargo assumido no final do ano de 2018, após a conclusão do mestrado acadêmico em educação pela Ufopa, lidei e lido com vários desafios, dificuldades e realidades, que nos leva a compreender mais ainda o processo de inclusão dos povos indígenas na universidade, em especial na Ufopa.

A partir das observações, contatos e experiências que pude vivenciar nessa dupla participação como servidora técnica e mestranda de educação da Ufopa

veio-me a imensa vontade de compreender, por meio de um estudo de recorte microetnográfico, mais a fundo não só o processo de escolarização indígena, mas também a grande conquista que foi o acesso desses povos ao ensino superior. E a Ufopa foi o *locus* propício, afinal, é uma universidade que, desde sua criação em 2009, possibilitou o acesso dos indígenas aos seus cursos de graduação.

2.5 Análise e interpretação de dados do estudo

Para a análise de conteúdo produzido adotou-se como referencial Bardin (2011, p. 15), que a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

As orientações do modelo esquemático de Bardin (2011, p. 124) apresentam três etapas de organização de materiais, quais sejam:

- a) A pré-análise: corresponde a fase de organização do material, do surgimento das intuições. É a fase de operacionalização das ideias.
- b) A exploração do material: refere-se à fase de análise do material propriamente dita.
- c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: é a fase em que os resultados brutos passam a receber significações e o analista, a partir dos dados, já pode fazer suas inferências e interpretações.

A autora assim se reporta à análise de conteúdo:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2011, p. 38).

Na concepção de Bardin (2011), os conteúdos de um estudo podem ser analisados quantitativa e qualitativamente. A autora define que:

Na abordagem quantitativa o que é usado como instrumento de informação é a frequência com que as características de determinados conteúdos vão surgindo. Enquanto que a base das informações numa análise de conteúdo na abordagem qualitativa é a presença ou a ausência de características em fragmento de mensagens (BARDIN, 2011, p. 27-28).

Segundo Bardin (2011), os métodos da análise de conteúdo visam a separação das incertezas e o enriquecimento das leituras. Essas técnicas permitem analisar o conteúdo além de suas aparências. Também trazem características que proporciona o enriquecimento e a expansão do conteúdo analisado. O objetivo da análise de conteúdo “é obter de forma quantitativa ou não os indicadores das mensagens analisadas” (BARDIN, 2011, p. 48).

Baseando-se nessa concepção, os resultados obtidos nas fontes de dados utilizadas foram analisados quantitativa e qualitativamente, de acordo com as categorias selecionadas do estudo.

O detalhamento e a organização dos dados possibilitaram a análise dos conteúdos seguindo a estratégia metodológica da triangulação das vozes dos participantes do estudo. A rigor, ela contribui na validação dos dados de um estudo, pois proporciona a interatividade do conteúdo obtido a partir das várias fontes.

A triangulação metodológica refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno. Este tipo de triangulação é a mais estudada e aplicada. Envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os viesamentos de uma metodologia única (ABDALA; AZEVEDO; GONZALES; OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Conforme preconizam os autores, o uso da triangulação de métodos permite a uma pesquisa observar um fenômeno estudado com base em várias fontes, de diferentes ângulos, possibilitando mais clareza sobre o objeto estudado.

Azevedo *et al* (2013, p. 4) assim descrevem que:

A triangulação pode combinar métodos e fontes de dados qualitativos e quantitativos (entrevista, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões.

Através da triangulação buscou-se o diálogo entre os referenciais teóricos, documentais e as vozes dos participantes das informações vinculadas ao tema estudado. O método da triangulação também trouxe reflexões sobre a proposta de uma educação multicultural, intercultural, pluricultural e diferenciada, capaz de promover, compreender e respeitar as diferenças e as diversidades. Nesse sentido, a triangulação contribuiu, também, para verificar as convergências sobre os aspectos relevantes que envolvem a educação para os povos indígenas, dentre eles, a realidade do acesso desses povos ao Ensino Superior na Amazônia.

Nesta pesquisa, esse método permitiu o diálogo entre o referencial teórico, as vozes de discentes e lideranças indígenas, de gestores e docentes da Ufopa sobre o acesso e a permanência dos indígenas por meio de sua Política de Ação Afirmativa - o PSE e seus desdobramentos, o que será apresentado e discutido nos capítulos 3 e 4 deste livro.

3 A UFOPA E A SUA POLÍTICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA

Neste capítulo, encontram-se dados analisados sobre o Processo Seletivo Especial (PSE) como uma política de ação afirmativa de acesso dos indígenas na Ufopa, o perfil dos indígenas que ingressaram por esse processo no período de 2010 a 2015 e as vozes dos participantes do estudo desvelando suas percepções acerca dessa política. Algumas informações sobre a temática abordada neste capítulo foram atualizadas em seu tempo histórico para a edição deste livro.

3.1 O Processo Seletivo Especial Indígena: uma política de ação afirmativa na Ufopa

Durante as discussões a respeito da criação da primeira universidade pública federal na Amazônia, região oeste do Pará, a Ufopa, além das reivindicações da sociedade civil, as lideranças indígenas, principalmente os Caciques dos povos do Baixo Tapajós, atuaram fortemente para a consolidação de uma proposta de seleção diferenciada para esses povos nessa Universidade. Posteriormente, outros territórios étnicos do Alto e Médio Tapajós e da Calha Norte também fortaleceram essas reivindicações que veio a se consolidar como uma Política de Ação Afirmativa na Ufopa.

Assim, essa Política teve início com a implantação do Processo Seletivo Especial (PSE), iniciado em 2010 com o processo de seleção diferenciado para os povos indígenas, e adotado também para as populações quilombolas, a partir de 2015. Esses processos evidenciam a importância e o diferencial da Ufopa em relação a outras instituições federais de ensino, pois essa Univer-

cidade já nasceu com uma proposta inclusiva. A concretização dessa política afirmativa é uma conquista resultante lutas, reivindicações e dos direitos dos povos indígenas aos espaços educacionais por meio de formas diferenciadas de acesso no ensino superior.

A criação do PSE como processo diferenciado de acesso dos indígenas à Ufopa reforça a importância da ação dos movimentos indígenas na conquista desses direitos, conforme anuncia Luciano (2006, p. 59 - 60):

Foi o movimento indígena que lutou e continua lutando para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo.

A institucionalização e a normatização do PSE se dão por meio do Estatuto, do Regimento Interno e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufopa, bem como pelos editais e portarias que constituem as comissões destinadas a conduzir esse processo, em todas as suas fases de realização.

O Estatuto da Ufopa, no seu Título II - “Dos Princípios”, menciona o respeito à diferença, à diversidade cultural, à ética, ao pluralismo de ideias e às concepções acadêmico-científicas, assumindo o compromisso com as políticas de inclusão, conforme ilustrado no fragmento do art. 5, inciso VI, do referido Estatuto:

Art. 5º A UFOPA, instituição social fundada na ética, na liberdade, no respeito às diferenças e na solidariedade, é regida pelos seguintes princípios:

VI - democratização do **acesso e permanência** (grifo nosso) na Universidade, adotando políticas e ações afirmativas para superação das desigualdades sociais e discriminação de qualquer natureza. (Ufopa, 2013, p.5)

O PDI (2012–2016), documento que norteia e orienta as ações e diretrizes acadêmicas e administrativas dessa universidade, destaca o fortalecimento das ações afirmativas como uma política de inclusão social:

O fortalecimento das ações afirmativas que visam a ampliar e a diversificar as oportunidades educacionais, implantando a política de inclusão social nacional, ampliando a oferta dos cursos de graduação de acordo com as necessidades da região, iniciou-se na Ufopa com a oferta de vagas no Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombolas e também para os campi de Oriximiná e Óbidos (UFOPA/ PDI/ 2012 – 2016, p. 53).

Ainda nesse documento, especificamente na definição da política de ensino, o PSE é tratado como uma política de inclusão para indígenas e quilombolas nessa instituição.

A política de inclusão é parte integrante da política de ensino, dessa forma, a instituição destina vagas, por curso, no Processo Seletivo Regular, exclusivamente a pessoas com necessidades especiais. **Oferece também o Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas e Programa de monitoria para acompanhamento de alunos especiais, quilombolas e indígenas (UFOPA/PDI 2012 – 2016, p. 53) (negrito da autora).**

Especificamente nos anos de 2010, 2011 e 2012 a seleção de discentes indígenas para ingresso na Ufopa foi realizada pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e esteve ligada ao grupo de antropólogos dessa universidade. O PSE na nova instituição foi ganhando identidade própria e se tornou uma política diferenciada da Ufopa, garantindo aos povos indígenas o direito às vagas nos cursos dessa Ifes. Um dos aspectos positivos desse processo é que o mesmo teve como objetivo fortalecer a política de inclusão mediante a reserva de vagas específicas destinadas aos indígenas que buscam formação superior nessa instituição, principalmente os oriundos da região oeste do Pará.

Os discentes autodeclarados indígenas concorrem a esse processo seletivo para ingressar nos cursos de graduação da instituição, com exceção daqueles discentes que, mesmo sendo indígenas, preferem ingressar pelo processo seletivo regular com a nota do Enem. Na figura 5 encontram-se ilustradas as fases do PSE.

Figura 5 - Fases do Processo Seletivo Especial da Ufopa (2010-2015)¹



Fonte: Elaboração própria (2016), com base no Relatório da Comissão do PSE/2013.

Anterior às fases identificadas na figura acima ocorreram atividades coordenadas pela comissão designada para conduzir o processo seletivo: desde os debates com as lideranças indígenas nos municípios próximos à Ufopa até as atividades de preparação para a publicação do edital do PSE, dando início assim às inscrições, na fase 1. A fase 2 ocorreu após verificação e comprovação de toda a documentação exigida para concorrer ao PSE, homologando-a. A fase 3 constou da aplicação de avaliação escrita, composta por uma redação com temática que buscam levar em consideração a realidade dos povos indígenas. Por fim, a última fase do PSE é a entrevista com os candidatos classificados das fases anteriores desse processo, realizada pelos membros da comissão.

Desde a realização do primeiro PSE destinado aos estudantes indígenas, a Ufopa recebe anualmente discentes de diversas etnias da região oeste do

¹ O detalhamento de cada fase do PSE do período estudado encontra-se nos editais correspondentes na página oficial da Ufopa, com exceção dos anos em que a UFPA coordenou os processos de acesso dos povos indígenas na Ufopa.

Pará e candidatos de outras regiões do País que, embora em pequena proporção, concorrem às vagas disponibilizadas a partir dos critérios definidos nos editais para seu acesso aos cursos da Ufopa:

- Os indígenas com curso superior concluído ou que estejam vinculados ao Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor) não poderão concorrer às vagas do PSE.

- Ao ser aprovado no PSE, o estudante indígena deverá apresentar declaração de autorreconhecimento, em que ele afirma ser indígena, e a declaração de pertencimento², emitida e assinada por autoridade indígena (cacique local ou presidente da associação indígena local), devidamente identificada, em consonância com o previsto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Estado brasileiro.

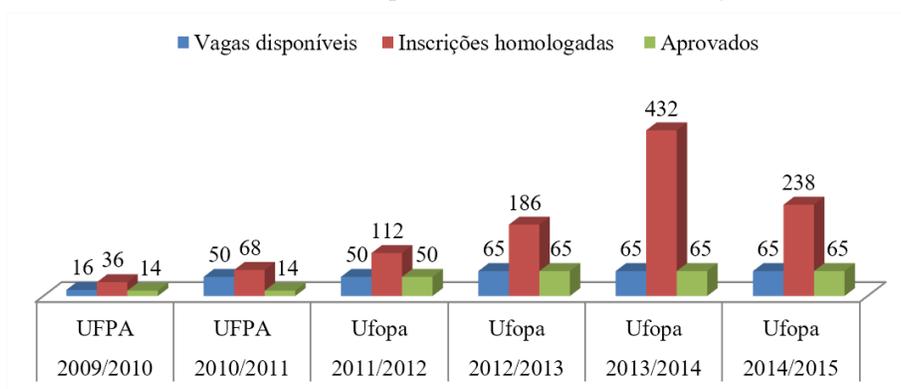
Apesar das limitações e dos desafios, o PSE proporcionou o acesso dos indígenas à Ufopa e representa um marco na história acadêmica na região oeste do Pará. A Ufopa inicia uma trajetória genuína por já trazer na estrutura acadêmica, desde a sua criação, uma proposta de inclusão e responsabilidade social dos povos indígenas.

O registro do acesso dos indígenas pelo PSE à Ufopa, no período de 2010 a 2015, demonstra a importância dessa universidade como espaço de debates e troca de conhecimentos entre diferentes culturas e saberes, ao disponibilizar uma expressiva quantidade de vagas nos processos seletivos realizados.

No gráfico 2 a seguir, está demonstrada a evolução quanto ao número de vagas destinadas à ampla concorrência dos indígenas que atendem aos critérios dessa seleção diferenciada nos seis PSEs estudados. Um quantitativo expressivo, considerando os poucos anos de existência da Ufopa e dada a necessidade de aprimoramento de sua estrutura física e insipiência de algumas políticas acadêmico-científicas, ainda em andamento, para atender a esse público diferenciado.

² A declaração de pertencimento é o documento comprobatório que demonstra a vinculação social, cultural, política e familiar do indígena com a sua comunidade/aldeia, uma exigência cobrada nos editais desse processo para a inscrição no PSE.

Gráfico 2 - Evolução do PSE/Ufopa em relação ao número de vagas (2010-2015)



Fonte: Elaboração própria (2015), com base no Relatório da Comissão (2013).

Entre os anos de 2010 e 2013 não havia, nos editais do PSE, a reserva de vagas para os estudantes indígenas nos cursos dos institutos temáticos da Ufopa. Os indígenas eram matriculados na Formação Interdisciplinar 1, no CFI à época, e a opção pelo curso de graduação ocorria após sua progressão nos ciclos de estudos, com resultado final obtido pelo seu Índice de Desempenho Acadêmico (IDA)³, percurso seguido por todos os discentes que ingressavam nessa instituição. Assim, os primeiros anos de ingresso dos indígenas nessa Ifes foram marcados por visíveis disparidades na disputa por vagas nos institutos em relação aos discentes ingressos pelo PSR.

Os indígenas estiveram, nesses anos, em desvantagem na concorrência interna pelas vagas disponibilizadas nos cursos, pois a forma de ingresso diferenciada e os critérios avaliativos menos rigorosos do PSE não eram considerados, e os indígenas pleiteavam os cursos com os discentes que haviam ingressado na instituição por meio das notas do Enem. Obviamente que, em

³ O IDA é um instrumento avaliativo usado para mensurar o desempenho acadêmico do discente ingresso nos cursos da Ufopa durante a Formação Interdisciplinar 1 (F1) para posterior ingresso nos cursos específicos dos institutos. O IDA foi regulamentado pela Portaria Interna nº 1.149, de 13 de junho de 2011, que o define “como um instrumento dinâmico que expressa quantitativamente o desempenho acadêmico do discente em cada período de estudo”. Dessa forma, os estudantes indígenas disputavam os cursos dos institutos de forma igual com os alunos ingressos pelo processo seletivo regular, que tem a nota do Enem como critério para ingresso na Ufopa.

alguns casos, o IDA dos estudantes indígenas era mais baixo que o dos alunos ingressos pelo PSR. Nesse sentido, supõe-se que suas chances de ingressarem nos cursos mais desejados por eles e/ou considerados “clássicos”, como os cursos de direito e as engenharias, por exemplo, eram bastante reduzidas.

Mudanças ocorreram na distribuição de vagas nos anos seguintes desse processo, principalmente a partir das reivindicações constantes da carta enviada à Ufopa em 2012 pelo Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA), com inúmeras recomendações das representações indígenas, suas lideranças e discentes indígenas que já haviam ingressado na Ufopa pelo PSE. Dentre as reivindicações presentes nessa carta, destaca-se a seguinte:

A UFOPA vem pautando em seu modelo de ingresso do Indígena na Universidade pelo PSE – Processo Seletivo Especial, o qual se torna um modelo de ingresso diferenciado, contudo esse modelo não atende às necessidades do percurso acadêmico dos indígenas, pois os indígenas vêm de um ensino muito deficiente e são colocados para competir com alunos que estudaram em boas escolas, sendo assim, os indígenas conseguirão ingressar nos cursos mais disputados da UFOPA como Direito, Engenharias e cursos relacionados com conhecimentos medicinais e sempre serão obrigados a estudar cursos que não estavam em seus planos, sendo assim, causando na maioria das vezes desistências e abandono do curso (CITA - Carta de reivindicações das Lideranças Indígenas e Alunos Universitários Indígenas da UFOPA, 11/06/2012, p. 2).

Cabe salientar dois aspectos importantes a respeito do acesso dos indígenas à Ufopa, presentes na carta de reivindicações do CITA. O primeiro se refere à troca de diálogos entre a instituição e as lideranças das comunidades indígenas. Apesar de ser uma Universidade que tenta dissipar heranças e ranços colonialistas, como muitas universidades brasileiras, a interação da Ufopa com representantes indígenas é prática comum e ocorre desde a implanta-

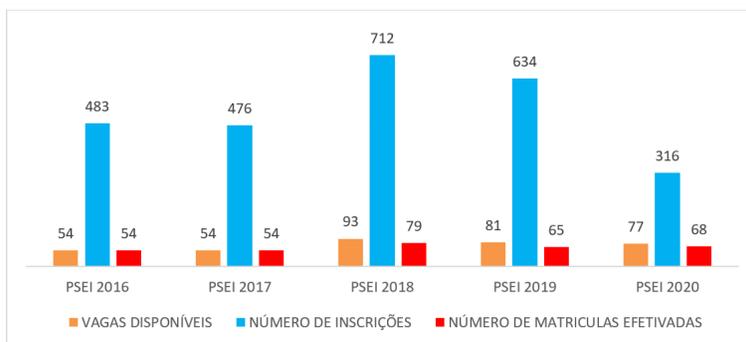
ção do PSE nesta universidade visando, principalmente, tornar esse processo uma política social democrática, garantindo a participação das comunidades indígenas e seus líderes no acesso e na formação superior dos indígenas dessa região. As demandas dos discentes que já ingressaram na Ufopa e as demandas futuras do PSE são dialogadas conjuntamente, buscando sempre a melhoria do processo de formação dos indígenas na universidade. O segundo aspecto a ser destacado refere-se à reivindicação das lideranças pelo acesso dos indígenas a todos os cursos da Ufopa. Essa reivindicação foi de extrema importância, pois motivou essa universidade a pensar academicamente em mecanismos para o acesso dos discentes indígenas pelo seu rendimento acadêmico a todos os cursos dessa instituição, não mais somente pelo IDA.

Em decorrência das reivindicações presentes na carta do CITA, acolhidas pela Ufopa, houve mudança na dinâmica da seleção dos candidatos à vaga pelo PSE, nos anos de 2014 e 2015. Os editais especificaram, assim, a reserva de duas vagas em cada curso de graduação dos seis institutos existentes. Dessa forma, os indígenas passaram a disputar entre si as vagas disponibilizadas pelos cursos nos institutos, ainda que já definidas numericamente.

O fluxo expressivo de populações indígenas, que se deslocou em direção a essa universidade, contribuiu para o enriquecimento da diversidade de conhecimentos e culturas existentes nessa instituição no ano 2010 a 2015. A Ufopa é uma das Universidades com maior diversidade étnica nos cursos de graduação na região. São 17 etnias, representadas por 254 discentes indígenas ativos ingressos pelo PSE, conforme registro no SIGAA (Ufopa/2015).

Em pesquisa realizada no SIGAA da Ufopa sobre a oferta, a inscrição e o preenchimento das vagas do PSE, nos anos posteriores à realização dessa pesquisa de mestrado, ficou evidenciado que entre os anos de 2016 e 2020 a Ufopa aumentou significativamente o número de vagas, conforme ilustração do gráfico 3, a seguir.

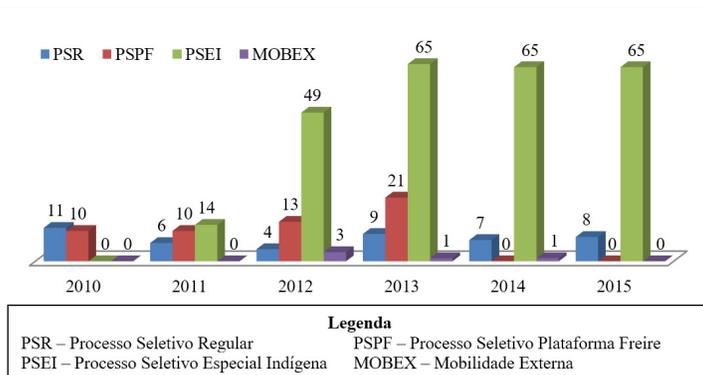
Gráfico 3 - A Evolução na disponibilidade de vagas no Processo Seletivo Especial Indígena



Fonte: Elaboração própria (2021), com base no Relatório do SIGAA/Ufopa (2021).

Embora haja na Ufopa um processo seletivo específico (PSE) para os indígenas, ressalta-se que o acesso deles nessa instituição não se restringe ao PSEI. Os interessados nos cursos de graduação, disponibilizados pela universidade, têm outras possibilidades de acesso a esta universidade. No gráfico 4, a seguir, já se constatava nos dados da pesquisa do mestrado (PEREIRA, 2017) que o número de indígenas que também ingressam por outras formas de acesso, como pelas cotas⁴ previstas nos editais do Processo Seletivo Regular (PSR), e que utilizam o Enem como critério de seleção.

Gráfico 4 - Número de indígenas ingressos na Ufopa, por modalidades de acesso (2010-2015)



Fonte: Pereira (2017), com base nos dados do SIGAA/Ufopa (2015).

⁴ As vagas disponibilizadas por meio das cotas são divididas em grupos, cada um com a sua especificidade.

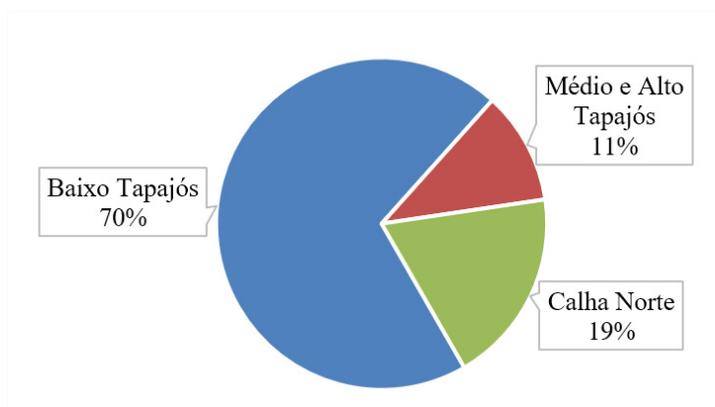
O gráfico anterior evidencia que das quatro modalidades que possibilitam o acesso dos indígenas aos cursos de graduação da Ufopa: Processo Seletivo Regular (PSR); Processo Seletivo Plataforma Freire (PSPF); Processo Seletivo Especial Indígena (PSE) e Mobilidade Externa (MOBEX) há a predominância do PSE em razão de tratar-se de uma política inclusiva específica para esses povos. Antes mesmo da previsão legal do acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a qual estabeleceu que as Ifes deveriam reservar, nos seus processos seletivos, vagas para estudantes pertencentes às classes menos favorecidas: índios, negros e pardos, conforme dispõe o art. 4º dessa Lei a, Ufopa já dispunha de um processo de seleção diferenciada a esses povos. .

Desde sua implantação, a Ufopa tem buscado compreender essa diversidade cultural e étnica presente no seu ambiente acadêmico. No tópico seguinte busca-se traçar um perfil dos indígenas que tiveram acesso a esta Universidade, tomando por base documentação institucional, bem como outros referenciais que tratam do objeto da pesquisa.

3.1.1 Perfil de indígenas ingressantes na Ufopa pelo PSE (2010-2015)

Ao traçar o perfil dos ingressantes nos cursos da Ufopa, no que se refere à territorialização de origem dos povos indígenas existentes nessa instituição, identificou-se que os mesmos são oriundos dos territórios de abrangência do Baixo Tapajós, Médio e Alto Tapajós e Calha Norte. A porcentagem de estudantes, ingressos nessa universidade pelo PSE, por território étnico é ilustrada no gráfico 5.

Gráfico 5 - Representatividade indígena discente na Ufopa, por território étnico (2010-2015)



Fonte: Arantes (2016).

O Baixo Tapajós está representado pelos municípios de Aveiro, Juruti, Belterra e Santarém, possuindo os dois últimos maior proximidade ao campus-sede da universidade, justificando a predominância de 70% de estudantes indígenas nessa Ifes (ARANTES, 2016). Os povos indígenas residentes nessa área-étnica são: Arapiun, Apiaká, Arara Vermelha, Borari, cara preta, jaraqui, Kumaruara, Maytapu, Munduruku, Sateré-Mawé, Tapajó, Tapuia, Tupinambá e Tupaiú.

No que tange à caracterização relativa a esse território étnico, o Boletim de 2014 do Projeto Nova Cartografia Social demonstrou que esse território passou por três momentos históricos importantes: no primeiro momento, as comunidades ribeirinhas localizadas às margens dos Rios Tapajós e arapiuns mobilizaram-se em prol da criação da Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-arapiuns. O objetivo da criação dessa Resex, que teve apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da Igreja Católica e do Ministério Público Federal, foi proteger esse território que se encontrava ameaçado por madeireiras e mineradoras. No segundo momento, destaca-se em 1998 o processo de reafirmação da identidade étnica das famílias da comunidade de Taquara. E, por fim, o terceiro momento, no qual ocorreu a criação do Conselho Indigenista Tapajós (CITA), em 2000, que passou a representar o Baixo Tapajós política e juridicamente perante a Funai e outros órgãos.

O reflexo da mobilização desse território na conquista do reconhecimento da sua identidade étnica é percebido na Ufopa, uma vez que a maior porcentagem de discentes indígenas existentes na instituição vem do Baixo Tapajós. Representa um marco importante na resistência e na luta desses povos para manter seus territórios e preservar suas identidades, não só nas suas comunidades, mas também na universidade onde necessitam reafirmar diariamente características étnicas e culturais.

Vaz Filho (2010, p. 23) assim ressalta a reafirmação dos povos indígenas do Baixo Tapajós: “na Amazônia, ao longo dos últimos séculos, a igreja, as agências oficiais e, mais recentemente, algumas ONGs trabalham intensamente para inculcar nesses moradores um sentimento de negação de suas identidades étnicas indígenas”.

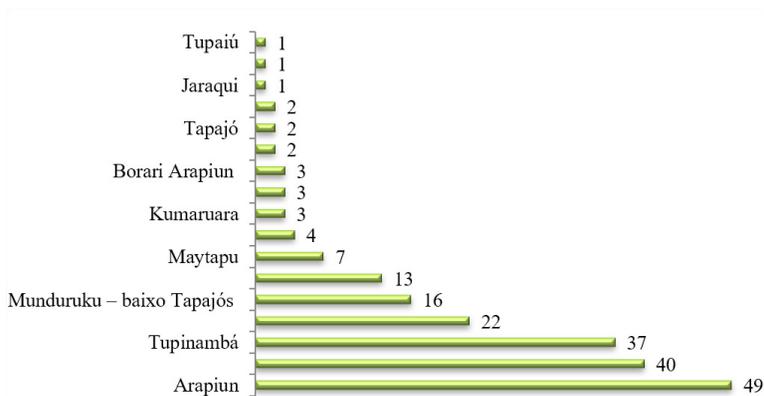
Os territórios Médio e Alto Tapajós estão localizados à margem direita do Rio Tapajós, no oeste do Pará, local de grande importância para o povo Munduruku. Os municípios de abrangência do Médio e Alto Tapajós são: Itaituba e Jacareacanga. Neles, os povos existentes são os: Munduruku, Kaiabi e Sataré-Mawé. No Médio Tapajós, a Terra Indígena (TI) Sawre Muybu está dividida em três grandes aldeias: Sawre Muybu, Dace Watpu, Karo Muybu. Nesses territórios, o Rio Tapajós, único rio amazônico ainda sem barragem, é dividido em baixo, médio e alto Tapajós e desagua no Rio Amazonas. Existem nessas adjacências quatro aldeias Munduruku – Praia do Mangue, Praia do Índio, Sawré Apompu, Sawré Juybu, esta última visada para a construção de grandes projetos e empreendimentos. É importante destacar a importância da Terra Indígena (TI) Sawre Muybu, pois ela abriga dezenas de locais sagrados para o povo Munduruku, um dos motivos das lutas dos povos desse território contra as grandes empresas para preservar suas terras.

A Calha Norte, nomenclatura dada pelos moradores da região oeste do Pará, está localizada ao norte do Rio Amazonas e possui aproximadamente 28 milhões de hectares de terra, divididos entre os municípios de Alenquer, Almeirim, Curuá, Faro, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha e Terra Santa. Especifi-

camente na Calha Norte paraense, em 2006, o governo do Pará criou cinco Unidades de Conservação (UCs), que têm como principal objetivo conservar as funções econômicas, sociais e ambientais, promovendo o uso dos seus recursos naturais.

A situação preocupante desses territórios neste momento reside na pressão do Governo federal e de empresas privadas em construir sete grandes usinas hidrelétricas; dentre elas, a Usina do Complexo Tapajós, com operacionalização para 2020. A construção dessas hidrelétricas irá impactar fortemente na vida das populações de pelo menos 100 aldeias. Algumas populações terão de sair de suas comunidades em razão da possibilidade de alagamento de suas terras com a construção dessas hidrelétricas, além de outros impactos decorrentes desse projeto. Ressalta-se a importância desses três territórios étnicos para a composição da diversidade presente na Ufopa. O gráfico 6 ilustra o quantitativo de etnias⁵ existentes nessa instituição quando da defesa deste estudo (PEREIRA, 2017), representado pelos discentes indígenas ingressos pelo PSE.

Gráfico 6 - Etnias presentes na Ufopa (2010-2015)⁶



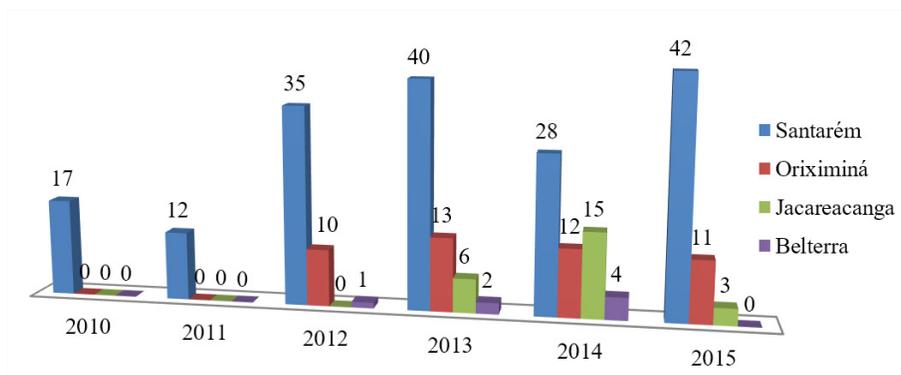
Fonte: Elaboração própria (2015), com base nos documentos de cadastrado para recebimento da Bolsa/MEC (Proges/Ufopa, 2015).

⁵ A identificação das etnias foi realizada com base no cadastro dos estudantes indígenas para a obtenção do auxílio custeado pelo MEC, atividade realizada pela Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, pois o sistema SIGAA ainda não faz a identificação dos estudantes indígenas pela sua etnia. Esse sistema identifica os discentes apenas pela raça/cor. Futuramente com a atualização dessa ferramenta de identificação dos discentes, além da raça/cor, será possível identificar as etnias de todos os estudantes indígenas ingressos na Ufopa.

⁶ Nos anos posteriores à realização da pesquisa ingressaram na Ufopa pelo PSE indígenas do povo Sateré Mawé vindos da cidade de Parintins, no Amazonas.

Quanto ao quantitativo de estudantes indígenas por município, identificado por meio da pesquisa realizada no SIGAA (2015), o gráfico 7 revelou os maiores percentuais de seus lugares de origem.

Gráfico 7 - Cidade/município de origem de discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)



Fonte: SIGAA/Ufopa (2016).

Além de Santarém e Oriximiná, os demais municípios dessa região oeste do Pará, como Jacareacanga e Belterra, se destacam como local de origem dos indígenas que ingressam na Ufopa. De acordo com os dados constantes do gráfico anterior, Santarém se manteve em primeiro lugar como município de origem dos indígenas ingressos, entre os anos de 2010 a 2015, com variações de acréscimo em 2013, decréscimo em 2014 e, novamente, acréscimo em 2015. Em seguida, Oriximiná com acréscimo em 2013 e decréscimo em 2015. Posteriormente, Jacareacanga com um acréscimo em 2014 e decréscimo em 2015. Por fim, Belterra com acréscimo em 2014 e decréscimo em 2015.

Cabe ressaltar que grande parte dos indígenas que procura formação superior na Ufopa é do município de Santarém. A proximidade dos demais municípios com seu campus-sede, em Santarém, viabiliza o fluxo em proporções expressivas para esse campus e, também, por esta cidade ter na sua composição muitas comunidades dos Rios Arapiuns e Tapajós.

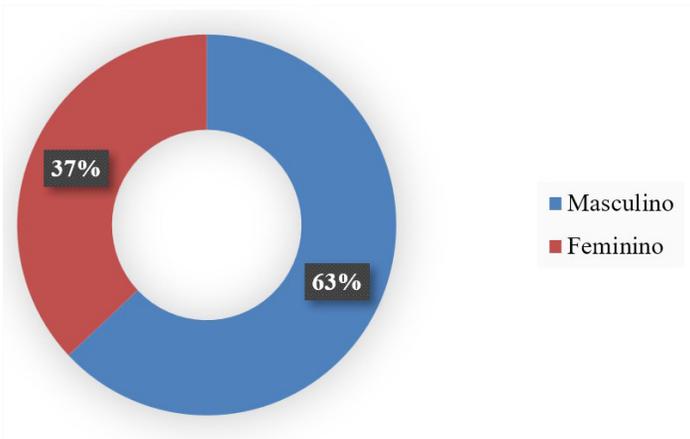
As demandas da Ufopa oriundas desses municípios revelam a expressiva presença indígena nas comunidades residentes na abrangência dessa universidade. Elas são de suma importância para a garantia das propostas de inclusão ao ensino superior por uma forma de acesso que respeite as particularidades étnico-culturais e a luta histórica desses povos por afirmação na sociedade nacional. Afirmam Amaral, Fraga, Lázaro e Rodrigues (2016, p.5) que,

A história da conquista, ocupação e exploração do território que compõe o país é marcada pela extrema violência que incidiu sobre os ocupantes originários (...). E novamente os grupos indígenas sofreram as consequências das diversas formas de contato, a maioria delas de grande violência, física e simbólica, quando não de simples extermínio. Por tudo isso, a sobrevivência na atualidade de quase um milhão de indivíduos que se reconhecem como indígenas falantes de mais de 270 idiomas e organizados em mais de 300 povos distintos, é um fenômeno de resistência demográfica, política e cultural sem precedentes na história brasileira.

Os povos indígenas ainda vivenciam diariamente o processo de reafirmação na sociedade nacional. Na Ufopa, o PSE representa uma dessas formas de reafirmação no ensino superior, deixando registradas sua presença e suas vozes, bem como sua cultura, tornando-as conhecidas dos não indígenas.

No que se refere à representatividade por gênero, até o ano de 2015 a composição dessa universidade apresentava percentuais de 63% do gênero masculino e 37% do gênero feminino, dados de extrema importância, considerando as disparidades históricas na conquista de direitos entre homens e mulheres, presentes também no acesso às universidades. O gráfico 8 ilustra os percentuais revelados nesta pesquisa.

Gráfico 8 - Representação quanto ao gênero dos indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010 - 2015)



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

Embora haja predominância do gênero masculino, o fator positivo a ser destacado no acesso das mulheres indígenas à Ufopa é que já se observa mudança na concepção da cultura de gênero entre populações indígenas existente no Brasil até a década de 1980. Demonstrando uma cultura predominantemente ocidental, que desconsiderava as interpretações e os pontos de vista locais, conforme aponta Carvalho (2015, p. 1):

Vanessa Lea, ao investigar os Mebengôkre/Kayapó, fez uma incisiva crítica à filosofia dualista então em vigor, que apreendia as mulheres (associadas à natureza) como encerradas no domínio doméstico, e os homens (associados à cultura) no espaço público, no âmbito de uma oposição complementar rígida, incapaz, portanto, de perceber formas de **socialidade**⁷ que extrapolassem, no caso das mulheres, a esfera doméstica.

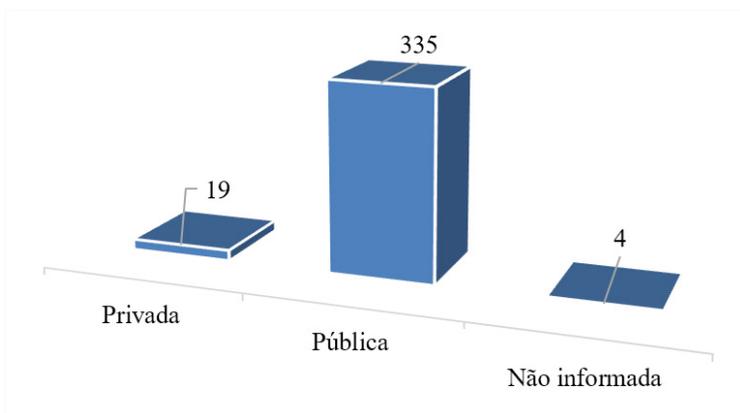
⁷ **Socialidade** é definida em contra-distinção à sociabilidade. A primeira se refere à produção constante de relações sociais de cunho morais, ou seja, relações valorizadas moralmente no interior de uma comunidade. O seu foco principal é, pois, a vida diária e a ênfase analítica repousam na produção e na reprodução. A segunda enfatiza as relações com o exterior, que transcendem o doméstico e a vida diária (McCallum 2005: 1-2 *apud* SOUZA, 2007).

Com relação a questão gênero, após a leitura dos memoriais acadêmicos (2011, 2012 e 2013) dos discentes indígenas, observou-se que os relatos femininos sobre a vida escolar até chegar à universidade contrastam sempre com o trabalho, principalmente no desempenho de atividades de doméstica, de garçonne, de trabalho na roça, o que reforça a ideia de que o ambiente acadêmico era uma realidade distante ou pouco pensada por essas mulheres, embora os memoriais lidos revelem expectativas positivas de crescimento intelectual e melhores oportunidades de trabalho.

Considera-se que o reflexo positivo da participação feminina nas universidades, entre elas a Ufopa, tem como amparo as políticas propulsoras do Programa “Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas”, no ano de 2016, o qual estabelece ações específicas para as mulheres indígenas. Embora tardiamente, a implantação desse programa trouxe prerrogativa importante e abertura para participação das mulheres nas políticas e ações públicas. Também incentivou e motivou a inserção dessas mulheres nas universidades em busca de formação superior. Na Ufopa, a presença de mulheres e homens indígenas evidencia a determinação dos povos que se propuseram a enfrentar os desafios da vida na cidade e na universidade, dividindo suas rotinas acadêmicas com as responsabilidades familiares, uma vez que muitos discentes possuem união estável e filhos.

Frente a essa realidade, no primeiro semestre do ano de 2015, a Coordenação Psicossociopedagógica da Proges, setor responsável pelo atendimento psicológico, pedagógico e social, elaborou um formulário para verificar o perfil institucional dos indígenas que ingressaram na Ufopa entre os anos de 2010 e 2015. O objetivo da aplicação desse instrumento, com uma amostra de 102 estudantes, visou diagnosticar a escola de origem, seu estado civil, o número de filhos, situação de moradia desses indígenas em Santarém (alugada ou própria) e a sua relação com o trabalho. No que tange à escolarização dos discentes que ingressaram na Ufopa, especificamente pelo PSE, 94% revelam ser oriundos da escola pública, 5% desses estudantes indígenas são oriundos de escola privada e apenas 1% não informou onde cursou o ensino básico, conforme ilustra o gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - Escola de origem dos estudantes indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015)



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

O expressivo quantitativo de estudantes vindos de escola pública é reflexo das políticas dos governos municipal e estadual voltadas para a escolarização dos povos indígenas. Embora deficitárias nas suas estruturas, elas contribuem para o acesso desses povos aos níveis de escolarização, como o ensino modular⁸ que, embora tenha a sua forma de ensino questionada, ainda é uma das políticas educacionais do governo estadual que possibilita o acesso dos indígenas ao ensino médio.

O modular constitui uma forma de ensino destinada aos discentes indígenas e, considerando a especificidade do artigo 11, citado em nota de rodapé, que visa garantir “a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária” nesse nível de ensino, exige refletir sobre a continuidade educacional dos alunos formados nesse modelo de ensino ao chegarem à universidade. As peculiaridades desse ensino básico já

⁸ O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi regulamentado no município de Santarém pela Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que dispõe sobre o ensino modular como uma proposta de política pública para a educação. O capítulo II dessa regulamentação dispõe sobre o Ensino Médio Modular Indígena e norteia esse tipo de ensino para os indígenas. Dentre os artigos desse capítulo sobre prerrogativas importantes do ensino modular para os indígenas, destaca-se o art. 11, que estabelece: “O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária” (BRASIL, Lei nº 7.806/2014 – art. 11).

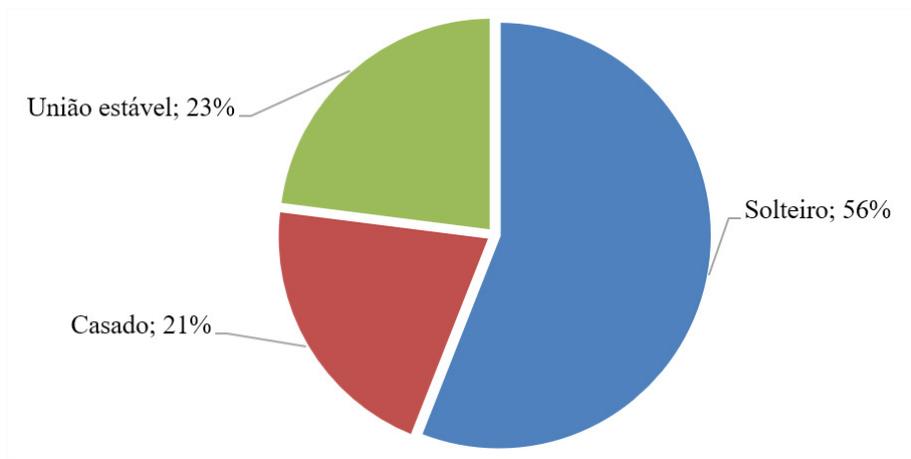
são vivenciadas na Ufopa, na medida em que os discentes vindos dessas escolas ingressam nos cursos de graduação dessa instituição, exigindo estratégias que venham atender suas particularidades.

A realidade educacional no ensino básico dos indígenas é um desafio que a Ufopa necessita compreender no seu espaço acadêmico. Um contexto bastante diferente da história desses povos em séculos passados, em que a troca multiétnica era inexistente, os conhecimentos e as culturas dos indígenas não eram valorizados e suas vozes não eram ouvidas. Isso representa o rompimento de um processo histórico caracterizado por exclusões. Seja na instituição pública, seja na privada, o importante a ser destacado é que os povos indígenas já dispõem de espaços escolares nas suas próprias comunidades onde podem iniciar sua vida escolar e, posteriormente, ingressar na universidade.

Nesse sentido, o PSE da Ufopa, bem como os processos diferenciados de outras IES, vem rompendo com esse processo de exclusão. No caso desta instituição, os indígenas ingressos por este processo seletivo especial seguem para os Institutos, programas e cursos de suas escolhas, não sendo mais limitado seu acesso a uma formação específica.

Em relação ao estado civil dos indígenas que ingressaram na Ufopa até o ano de 2015, a Proges detectou que 56% informaram ser solteiros, 21% declaram ser casados e 23% afirmaram estar em união estável, conforme ilustra o gráfico 10.

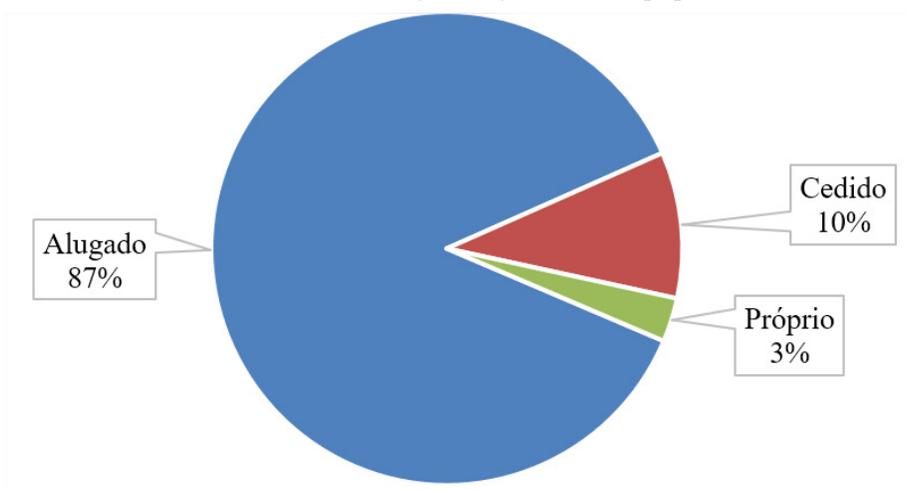
Gráfico 10 - Quanto ao estado civil dos indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015)



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

Ainda nesta pesquisa, 46 estudantes disseram não ter filhos, 47 alunos afirmaram ter de 1 (um) a 3 (três) filhos, 6 (seis) afirmaram ter entre 4 (quatro) e 6 (seis) filhos e, por fim, 2 (dois) alunos afirmaram ter 7 (sete) ou mais filhos. No quesito moradia, 87% dos indígenas que ingressaram pelo PSE na Ufopa moram em casas alugadas, 35% residem em casas próprias e 10% residem em casas cedidas. Os que residem em imóvel alugado afirmaram pagar os aluguéis com os valores recebidos do auxílio pago diretamente pelo MEC e também do auxílio permanência pago pela Ufopa, ambos destinados do recurso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Conforme informado pelos discentes, os valores dos aluguéis pagos por eles estão em média de R\$ 200,00 a R\$ 700,00. O gráfico 11 ilustra os dados anunciados.

Gráfico 11 - Quanto à moradia dos indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015)



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

Dessa forma, a composição familiar e a moradia dos indígenas que ingressaram na Ufopa, entre 2010 e 2015 pelo PSE, e participaram desta pesquisa destacam a importância de políticas para a concessão de auxílios visando garantir sua permanência nessa universidade (objeto a ser detalhado no capítulo 4). Esse recurso financeiro contribui para custear as despesas dos discentes e de seus familiares durante o seu percurso acadêmico, conforme destaca *L2*, liderança indígena entrevistada:

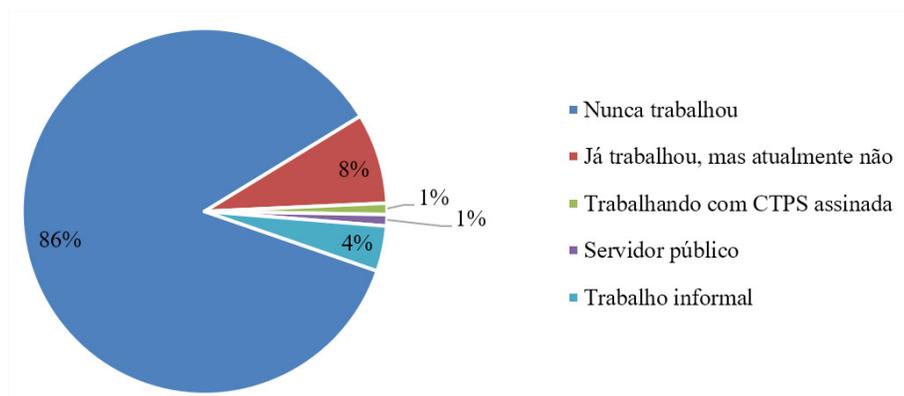
(...) os auxílios estudantis eles são muito importantes para que a gente amenize o primeiro impacto na cidade, mas ele não pode ser considerado como o último, único fator de permanência dos estudantes indígenas que dificuldades de adaptação. Se o estudante não tem dinheiro, se ele não recebe auxílio ele não come, ele não fica num local pra que ele estude, não compra livro e nem tem as suas apostilas. Essas dificuldades que poderia ser amenizado, por exemplo, permanência dos estudantes indígenas se tivesse hoje a casa do estudante (Entrevista *L2*, 2016).

Considerando a trajetória da assistência estudantil no Brasil com uma tardia preocupação ou manifestação em relação ao apoio aos estudantes das universidades, considera-se um avanço a existência de um plano que visa garantir a permanência dos discentes nas instituições superior por meio de auxílios financeiros. O impacto e a importância dos auxílios financeiros refletem na permanência dos discentes indígenas nas universidades.

(...) a questão socioeconômica tem impacto direto na continuidade dos estudos. Nesse sentido, é fundamental pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação, que inclua ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, além de políticas que possibilitem a permanência dos estudantes no sistema educacional (VASCONCELOS, 2010 *apud* IMPERATORI, 2017, p. 6).

Em relação à questão socioeconômica desses discentes pesquisados, os auxílios tornam-se indispensáveis, pois eles manifestaram não possuírem outras fontes de renda oriundas do trabalho formal, sendo que 86% deles nunca trabalharam formalmente. Grande parte depende exclusivamente dos auxílios disponibilizados pelo Governo Federal para poder conseguir manter a sua permanência na cidade e na universidade. O gráfico 12 ilustra o constatado pelo estudo.

Gráfico 12 - Situação de trabalho dos indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015)



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

Essa realidade torna evidente que a política de assistência estudantil está distante de ter conotação de uma política assistencialista, mas sim um direito social que tem proporcionado à redução das desigualdades do acesso, da permanência e da conclusão de cursos no nível superior de ensino das populações que vivenciaram um histórico processo de exclusão nesse nível de ensino.

Na leitura dos memoriais dos estudantes indígenas, grande parte deles afirma desenvolver atividades laborais nas suas aldeias, como a confecção de artesanatos e outros trabalhos característicos dos povos indígenas, porém o desenvolvimento dessas atividades seria mais difícil em razão da sua confecção depender de materiais encontrados exclusivamente na natureza.

Nesse sentido, D'Angelis e Veiga (2001, p. 10) afirmam que “a caça, a pesca, a confecção de arco e flecha, preparar terrenos para o plantio de roça, coleta de mel, palmito, ervas e demais atividades artesanais são formas de trabalho desenvolvidas nas comunidades indígenas”. São atividades específicas dos povos indígenas, que demonstram a total diferença do trabalho entre a sociedade capitalista e o trabalho nas comunidades indígenas. As autoras ainda destacam:

A diferença não está, nem pode estar na maior ou menor satisfação, ou componente de prazer que determinado trabalho possa comportar. Uma pesca coletiva em sociedade indígena pode ser (mas não o é, necessariamente) tão prazerosa quanto, para muitas pessoas numa sociedade capitalista, a produção gráfica de um livro ou de uma revista, a produção de fotografias para um órgão de imprensa ou a elaboração dos cálculos para construção de uma ponte. Do mesmo modo, sair à caça pode ser, muitas vezes, para um índio, tão cansativo, desgastante, enfadonho e frustrante quanto um dia numa fábrica de geladeiras ou no trabalho de repórter nas ruas de uma grande cidade. (D' ANGELIS; VEIGA 2001, p. 12).

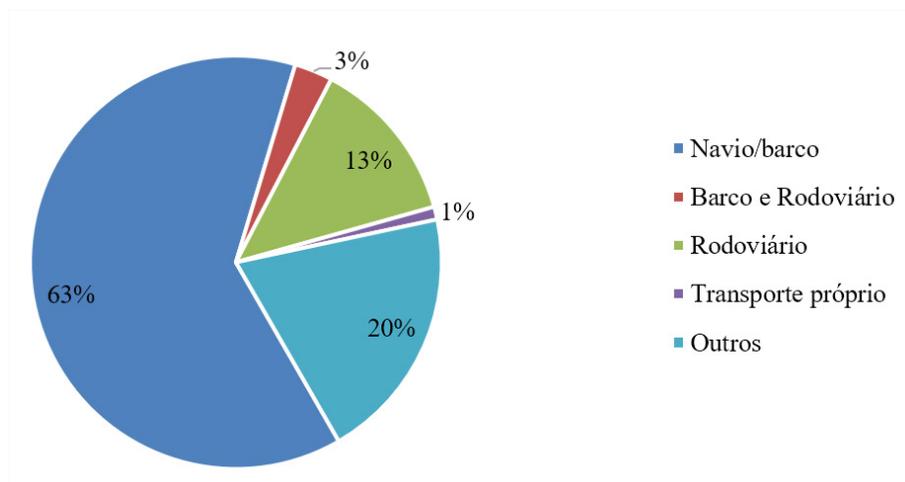
A rigor, as concepções e práticas de trabalho entre a população indígena e a não indígena são distintas. Dessa forma, essa realidade evidencia que não é

possível o indígena desenvolver, na cidade, atividades artesanais que só são possíveis nas aldeias, porém suas ancestralidades, suas práticas e costumes se manterão vivos mesmo distantes de suas aldeias, mesmo na cidade e na universidade.

A alteridade entre os mundos distintos tem proporcionado à Ufopa uma troca significativa de conhecimentos, contribuindo para modificar a estrutura rígida do modelo de universidade brasileira. O desejo dos povos indígenas da região oeste do Pará em ter o mesmo acesso ao ensino superior que o cidadão não indígena tem justificado seu enfrentamento no sentido de superar os obstáculos linguísticos, culturais, sociais, geográficos, além de outros, para garantir sua presença na universidade. Esses obstáculos iniciam com a saída dos indígenas de suas comunidades/aldeias para chegar até a Ufopa, dada a sua localização às margens do Rio Tapajós, no Baixo Amazonas.

Para saírem de suas aldeias e chegaram até a Ufopa, 63% dos estudantes se deslocam de suas comunidades com transporte próprio, não informando qual tipo; 20% manifestam utilizar barco ou navio. Os demais meios de descolamento encontram-se ilustrados no gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 - Meio de transporte para o deslocamento da comunidade de origem/Santarém dos discentes indígenas ingressos na Ufopa (2010-2015).



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

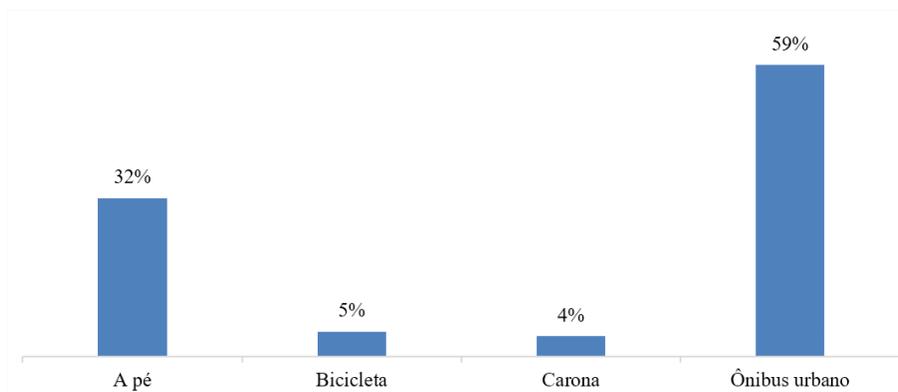
As formas de deslocamento, características das viagens de algumas cidades da região amazônica, realizadas por meio de barcos, navios ou transporte rodoviário, geralmente são bastante cansativas, como no caso do município de Jacareacanga, que são repletas de obstáculos.

Em razão da distância entre Santarém e algumas comunidades indígenas, onde reside boa parte deles, e do valor a ser pago pelo transporte utilizado no seu deslocamento nem sempre os discentes conseguem visitar com frequência seus familiares ou, quando se deslocam, acabam perdendo dias de aulas em virtude do tempo gasto para o seu retorno. Culturalmente, para algumas etnias, a relação familiar é necessária e um vínculo mantido com respeito, logo se considera inevitável que os indígenas consigam manter-se por um longo período sem visitar seus familiares, considerando a importância dessa relação para alguns povos, conforme descrito a seguir.

As particularidades de sua organização familiar e de parentesco e as complexas regras de casamento, residência e concepções são aspectos de sua cultura que têm grande influência sobre a sua condição demográfica. Neste sentido, a família consiste em uma unidade emocional e afetiva caracterizada por dimensões psicológicas e sociais que influenciam diretamente a aprendizagem de comportamentos de saúde (CARREIRA; FAUSTINO; MOLITERNO; MOTA; PADILHA, 2011, p. 1-2).

Contudo, em relação à cidade de Santarém, as adversidades dos indígenas em relação ao deslocamento para estudar na Ufopa são menores, pois os meios de transporte são mais acessíveis. Na pesquisa realizada pela Proges, verificou-se que 59% dos discentes indígenas afirmaram utilizar o ônibus urbano como meio de transporte, 32% locomovem-se a pé para a universidade, 5% utilizam bicicleta e 4% dizem receber carona. Esses quantitativos encontram descritos no gráfico 14.

Gráfico 14 - Meio de transporte utilizado pelos discentes indígenas ingressos na Ufopa PSE (2010-2015) para chegar à universidade.



Fonte: Proges/Ufopa (2015).

Embora a realidade das formas de deslocamento dos indígenas à Ufopa não seja muito diferente da realidade dos discentes não indígenas, ressalta-se que, no caso dos indígenas que vieram diretamente das aldeias, o impacto causado pela vida na cidade gera estranheza e exige tempo para adaptação, como é destacado por uma das lideranças indígenas entrevistada:

Oportunidades surgiram, mas dentro destas oportunidades, também houve dificuldades a qual muitos desses estudantes não chegaram a concluir, ou seja, os impactos que eles receberam ao chegar à Universidade (...) esses estudantes entraram na Universidade, um mundo totalmente diferente (...) eu consegui conhecer algumas pessoas e eu consegui ficar, mas por mim mesmo, se não tivesse conseguido conhecer aquelas pessoas eu teria voltado. Então acontece isso com estudante indígena, de esperar essa humanidade de outros. A humanidade que a gente tem na aldeia, essa reciprocidade do meu conhecido, de ser meu irmão e eu ser o irmão dele, na cidade a gente não tem quase isso. Dificilmente a gente encontra, mas ainda encontra (Entrevista L2, 2016).

Apesar das dificuldades e das adversidades em relação às condições enfrentadas pelos indígenas desde a saída de suas comunidades, considera-se que a presença deles no ambiente acadêmico é uma conquista que tem modificado a realidade histórica de tentativas de obscurantismos da cultura e conhecimentos desses povos.

3.2 Vozes que desvelam a política afirmativa da Ufopa: o PSE em questão!

Os tópicos desta subseção referem-se às vozes dos discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE, no período de 2010 a 2015, das lideranças indígenas, dos gestores e docente da Ufopa, bem como apresenta indicadores e sugestões das Comissões dos PSEs dos anos de 2010, 2011 e 2012.

3.2.1 O que dizem os discentes indígenas e as lideranças indígenas?

Inicialmente, buscou-se revelar as vozes dos discentes indígenas sobre o seu acesso à Ufopa pelo PSE (2010-2015), as quais foram extraídas de 10 Memórias Acadêmicas (MA)⁹ que fazem parte do acervo de documentos de discentes ingressos nessa instituição nos anos de 2011, 2012 e 2013 (Ufopa/CFI, 2015) e de 16 questionários sendo 10 do Q1 e 06 do Q2, aplicados a discentes indígenas. De suma importância foi também verificar as concepções das lideranças indígenas, neste estudo o cacique (L1) e o cacique (L2), considerando que ambos possuem representatividade e participação na vida acadêmica dos indígenas.

Com base nos memórias acadêmicos dos discentes indígenas, foi criada a categoria macro de análise “Expectativas dos indígenas ao ingressarem na Ufopa”. Dela se desdobram as subcategorias “Aquisição de novos conhecimentos”, “Formação e preparação para o mercado de trabalho formal, voltadas inclusive para as questões ambientais” e “Retorno às suas aldeias quando concluírem seu curso na Ufopa”. Quanto às expectativas dos discentes pesquisados encontram-se explicitadas a continuação.

⁹ Mantiveram-se neste trabalho a íntegra das respostas discentes, mantendo as suas originais de escrita no momento da produção dos memoriais pelos discentes indígenas.

MA1 – *“As expectativas em relação à Ufopa é o direito ao nosso espaço acadêmico diferenciado que estamos lutando e que já é uma conquista de nossa luta e esperamos que a universidade nos dê espaço de nós indígenas nos adequarmos as normas e as necessidades que a universidade nos oferece, assim como também nos unificarmos nos nossos conhecimentos tradicionais aos conhecimentos científicos oferecidos pela instituição, respeitando o modo cultural de cada povo” (Discente Indígena, 2012 – Terra Indígena Cobra Grande).*

MA2 – *“Minha expectativa dentro da Ufopa será de me tornar um profissional bem sucedido como a implantação de novos projetos em defesa da Amazônia e do meio ambiente” (Discente indígena, 2013 – Aldeia Santo Amaro).*

MA3 – *“A minha expectativa é poder alcançar algo e levar para meu cotidiano, lutar pelo meu povo esse é meu objetivo lutar junto. Tanto na área do conhecimento quanto na vida profissional.” (Discente Indígena – 2011).*

MA4 – *“Acredito que no decorrer do tempo na Ufopa irei me preparar não somente para o mercado de trabalho competitivo, mas para a minha vida social e que eu possa colaborar com a comunidade Alter do chão e a humanidade seja no convívio social, ambiental e educacional, transformando-me através dos conhecimentos (Discente Indígena, borari, 2012 – Alter do Chão).*

MA5 – *“Sobre as expectativas na Ufopa, sabemos que ela é uma universidade que traz muitos conhecimentos para cada povo, com ela vamos aprender pra poder voltar pra nossa aldeia e repassar para nosso povo querido” (Discente Indígena, 2013 – Aldeia Nova Vista – Rio arapiuns).*

MA6 – *“Espero que esta instituição, digo a Ufopa, contribua cada vez mais com os povos indígenas e juntos buscar mais conhecimentos, através de pesquisas de campo para ver de perto a necessidade que nós como indígenas temos e assim facilitará cada vez mais o ingresso na universidade” (Discente Indígena 2013– Etnia arapium).*

MA7 – *“A minha vida eu estudei na aldeia toda série, na aldeia falar só língua wai wai , por isso eu não entendo bem língua portuguesa, mas eu quero aprender cada vez mais, e eu quero me formar! E depois quero voltar na minha aldeia pra*

ajudar meus povos. Por isso estou estudando aqui na Ufopa, quando me formar vou voltar minha aldeia quero mostrar meus povos como eu estudei na cidade, e isso estou buscando na UFOPA”. (Discente Indígena, 2013 – Aldeia Mapuera).

MA8 – *“Espero que a Ufopa me ajude a trazer formação e lutar ainda mais pela demarcação e preservação da nossa biodiversidade” (Discente Indígena, 2013 – Aldeia São Pedro).*

MA9 – *“Espero ter um bom desempenho me formar e ter uma profissional qualificada no mercado pronta para atender toda a sociedade em especial a sociedade indígena” (Discente Indígena, 2013 – Aldeia Karidade).*

MA 10 – *“Acredito muito na instituição por ser federal e com certeza terei uma boa formação e me transformarei em um indivíduo crítico e em um bom profissional. Portanto espero ser apoiado pela instituição para enfrentar todas as dificuldades que irão aparecer no decorrer da minha formação” (Discente Indígena, 2012 – Terra Indígena Maró).*

Os fragmentos de alguns memoriais acadêmicos transcritos revelam suas expectativas em relação à Ufopa, o que esperam dessa instituição após a conclusão de seu curso, formação e preparação para atuar em defesa de seus direitos, territórios, assim como preparação e qualificação para o mercado de trabalho.

Sobre a subcategoria “Aquisição de novos conhecimentos”, ressalta-se a importância da Ufopa como uma Universidade que, apesar de ser uma instituição com poucos anos de existência, torna-se referência para os indígenas que residem nas comunidades próximas e buscam formação superior nessa região. No entanto, proporcionar aos indígenas novos conhecimentos conforme eles anseiam tem sido uma realidade desafiadora para essa universidade, considerando suas estruturas e as especificidades de alguns povos que nela ingressaram. Transmitir conhecimentos aos indígenas, principalmente àqueles que não têm a Língua Portuguesa como língua materna, são obstáculos que essa instituição vem tentando superar desde a implantação de sua política de acesso diferenciado dos indígenas.

Muitos são os fatores que contribuem para dificuldades vivenciadas pela Ufopa e por outras instituições no que se refere à educação para os indígenas, entre eles está a forma de organização curricular das escolas e universidades que, em muitos casos, se contrasta com a organização social, cultural e educacional de alguns povos que apresentam especificidades próprias de sua etnia.

A respeito das propostas de currículos interculturais existentes nas escolas indígenas, Repetto (2012, p. 23), amparado na concepção de Gasché (2008), afirma que:

Em escolas indígenas, que supostamente utilizam currículos interculturais, não fazem senão pegar partes do conhecimento indígena e classificar na mesma lógica que os conhecimentos científicos, separando “disciplinas”, domesticando os conhecimentos indígenas e criando listas de conteúdos, colocando cada conteúdo ao lado do outro, de forma “paratática”. Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no currículo escolar mostra uma grande deficiência, pois no mundo real os indígenas não podem separar o estudo da matemática do estudo das línguas, da história, da natureza e assim por diante.

Ainda segundo Repetto (2012), a dificuldade na utilização de currículos interculturais também ocorre na universidade, pois não há “integração entre o conhecimento e o mundo social” dos indígenas. O autor retoma Gasché (2008) para se referir à importância da “formação ética e de valores, elementos considerados fundamentais para compreender a sociedade cultural e social”. Ressalta que nessa concepção há uma relação dialógica com uma proposta educacional com base em várias perspectivas do conhecimento, fundada nas experiências humanas e um diálogo com a história humana, que Freire defende e denomina de “Leitura do Mundo”¹⁰.

¹⁰ Leitura do mundo – Para Freire (ANTUNES, 2002, p. 5) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto é, antes de uma pessoa ser alfabetizada e aprender a decodificar ela já saberia ler implicitamente, ler a vida. Nesse sentido, “Ler o Mundo” significa ler os signos: ler as coisas, os objetos, os sinais.

Em relação à subcategoria “Formação e preparação para o mercado de trabalho formal, voltadas inclusive para as questões ambientais”, mencionada pelos discentes, há certa predominância na manifestação dos discentes em receber uma formação acadêmica que os prepare e contribua para a sua inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, cabe destacar que, embora recaiam críticas sobre a preocupação dos cursos de graduação com a visão mercadológica, não há como negar as expectativas dos discentes indígenas, ao ingressarem na universidade, em obter formação acadêmico-profissional e qualificar-se para a vida profissional em busca de igualdade de condições em relação à população não indígena.

Nesse sentido, Quijano (2005, *apud* COSTA, 2015. p. 3), ao falar do quadro histórico das desigualdades na América Latina, enfatiza que “no processo de constituição do sistema-mundo moderno/colonial, raça e trabalho foram associados constituindo uma divisão racial do trabalho desde os tempos coloniais até o presente momento”.

Portanto, é de suma importância destacar nesse contexto a dupla função da universidade como uma instituição que forma para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo esclarecer sobre suas funções, seus benefícios, seus malefícios e a sua relevância enquanto atividade humana que satisfaça e que não seja um instrumento de alienação dos sujeitos sociais.

Assim, entende-se que, se a universidade deve atuar a partir dessas perspectivas, contribuindo com esclarecimentos sobre a função do trabalho como atividade que pode promover o desenvolvimento da autonomia dos discentes indígenas e, conseqüentemente, sua inserção no contexto profissional formal. Quanto a esse aspecto, Silva (2009, p. 1) ressalta:

A elevação do grau de escolaridade, visando o pleno desenvolvimento dos trabalhadores e trabalhadoras indígenas para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; deve perseguir a ampliação sistemática da efetividade na inserção dos índios trabalhadores na atividade produtiva, bem como favorecer a inclusão social dos destes nas cidades e no campo, através do emprego, trabalho e renda.

Diante dessa realidade, a preocupação com o estímulo, a formação e a inserção dos indígenas no mercado de trabalho deve ser tratada desde suas demandas, especificidades e perspectivas em relação às suas comunidades. O desejo em retribuir o apoio dado para o seu ingresso na universidade foi manifestado pelos discentes pesquisados. No entanto, é necessário haver propostas e políticas públicas voltadas para a realidade dos indígenas que, conforme Silva (2009, p.2),

O apoio à inserção dos índios no mercado de trabalho, o fomento à atividade autônoma e o estímulo a atividades empreendedoras individuais dos índios e das comunidades Indígenas no meio urbano e rural buscando suas vocações, aliados à promoção do trabalho decente, deve se constituir em no principal paradigma a ser perseguido pelas políticas públicas de Estrado, na busca do Emprego, Trabalho e Renda, com o objetivo principal de promover a inclusão social dos índios e suas comunidades, principalmente no âmbito Municipal e Estadual.

Apesar da valorização dos conhecimentos transmitidos pelos seus ancestrais, o indígena traz consigo o anseio de compreender os conhecimentos científicos do mundo acadêmico, os quais ele espera obter na universidade, com a expectativa de trabalhar em prol da educação e do fortalecimento da história de seus povos.

Senti a necessidade de ampliar minha capacidade de entendimento e compreensão do complexo universo científico, técnico e tecnológico do mundo moderno. Entendo que o maior domínio e a apropriação adequada desses poderosos instrumentos de trabalho e luta do mundo de hoje não me tornaram menos índio, ao contrário, proporcionaram-me maior capacidade de intervenção e contribuição para o fortalecimento da luta histórica do meu povo Baniwa e dos povos indígenas do Brasil (LUCIANO, 2006, p. 23).

Por fim, no que se refere à subcategoria “Retorno às suas aldeias quando concluírem seu curso na Ufopa” foi possível observar nos memoriais lidos a vontade dos discentes indígenas em retornar às suas aldeias e comunidades de origem, após a formação na universidade. O sentimento de gratidão às suas comunidades ao apoiá-los na vinda para a universidade foi constatado nesses documentos analisados. Os discentes manifestaram anseio de contribuir, devendo a sua formação acadêmica ser utilizada em suas aldeias e comunidades.

Lima e Hoffmann (2004, p. 171) destacam a concepção dos valores culturais, sociais e coletivos dos indígenas trazidos para a universidade ao saírem de suas aldeias:

Os jovens indígenas que buscam as IES seguem com seus sistemas de valores e de pensamento e com suas visões de mundo nas quais os direitos e saberes coletivos constituem-se em um diferencial importante (...). Um aspecto importante a ser considerado nessas demandas indígenas diz respeito ao fato de que estas não representam apenas projetos pessoais ou familiares, mas, em muitos casos, traduzem e vêm orientadas por expectativas coletivas de comunidades e povos.

Essa prerrogativa reforça a necessidade de aproximação que deve haver entre a universidade e as comunidades indígenas para que os conhecimentos, os laços culturais, as crenças, os costumes, a origem, a história e a autoafirmação dos povos nas suas aldeias e comunidades, trazidos pelos discentes indígenas para a universidade, sejam trabalhados e valorizados no espaço acadêmico.

A partir dessas informações, considera-se possível pensar a elaboração de currículos e práticas pedagógicas interculturais na universidade. Essas perspectivas envolvem atividades que ultrapassam as salas da universidade, além de possibilitar à instituição conhecer a realidade das aldeias, como vivem seus povos, bem como saber de que forma se dá o ensino básico desses indígenas, a fim de melhor compreendê-los ao ingressarem na universidade.

Quanto ao questionário Q1, verificaram-se as concepções de 10 discentes indígenas, a partir da categoria “Acesso pelo PSE”. A seguir, apresentam-se as respostas emitidas por eles¹¹:

Discente Q1/1/wai wai: Acompanhamento na sala de aula com intuito de auxiliar na compreensão dos conteúdos;

Discente Q1/2/borari: Que a instituição veja os indígenas como pessoas que lutam por melhorias para suas aldeias e não vejam como uma obrigação de cotas na universidade;

Discente Q1/3/tupinambá: Como vejo as dificuldades de outros parentes wai wai e munduruku em entender a Língua Portuguesa que tivesse tradutores especialmente pra eles, pois eu imagino a dificuldade que eles têm em compreender muitos assuntos em sala de aula;

Discente Q1/4/tupinambá: Ter tradutores para os alunos bilíngues; ter apoio psicológico para os alunos indígenas e aulas de reforço para os alunos bilíngues;

Discente Q1/5/tupinambá: Sugiro que possa ter um ensino um pouco diferenciado no início quando os alunos estiverem ingressando na universidade principalmente para aqueles parentes que tem um pouco de dificuldade com a Língua Portuguesa; **Discente Q1/6/tupinambá:** Que melhore o PSE para quando outros calouros indígenas entrarem na universidade não passe pela mesma situação que nós possamos com falta de aula e com as aulas começando atrasadas;

Discente Q1/7/arapiun: Mais vagas no PSE;

Discente Q1/8/arapiun: Espero que a instituição trate a gente com igualdade e respeito, pois nos tratam com preconceito ainda;

Discente Q1/9/ arapiun: Que a universidade possa estar sempre colaborando para o aprendizado dos acadêmicos indígenas;

¹¹ Manteve-se neste trabalho a íntegra das respostas discentes, mantendo os seus originais de escrita no momento da aplicação do instrumento do estudo.

Discente Q1/10/munduruku: Que a instituição possa aproveitar o conhecimento de cada povo que está dentro da Ufopa: Focar nos projetos de pesquisa voltados aos povos indígenas da região, dar mais atenção à causa indígena dentro da instituição.

As concepções dos discentes sobre o acesso dos indígenas à Ufopa pelo PSE envolvem vários aspectos, entre eles a ampliação do número de vagas no PSE, adequação do processo seletivo à sua realidade e especificidade, sinalizando para melhorias nesse processo seletivo. Especificamente em relação à resposta do discente 7 (sete), sobre a disponibilidade de mais vagas no PSE, cabe ressaltar que a Ufopa tem atendido a esta solicitação. De 2010 a 2015, houve uma evolução na distribuição no número de vagas do PSE indígena, conforme já ilustrado anteriormente. A Ufopa iniciou esse processo seletivo ofertando o total de 16 vagas no ano 2010; nos anos de 2011 e 2012 foram ofertadas 50 vagas; em 2013, 2014 e 2015 aumentou para 65 vagas ofertadas nesse processo seletivo. Apesar de ser uma universidade considerada relativamente nova, a Ufopa está muito à frente de outras instituições no que se refere à sua política de ação afirmativa.

Também demonstram preocupação em relação às dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa por parte de alguns discentes. Esta é uma das inquietações que está sempre na pauta de reivindicações dos indígenas que cobram da Ufopa propostas para contribuir com os discentes que enfrentam dificuldade em relação à Língua Portuguesa. Nas reuniões administrativas e nos eventos há sempre solicitação de implantação de ações e/ou estratégias que visem contribuir principalmente com os discentes indígenas bilíngues, em especial os wai wai. Nesse sentido, considera-se que para alguns indígenas, principalmente dos bilíngues, o primeiro desafio ao ingressarem na Ufopa, de 2010 a 2015, foi compreender a Língua Portuguesa para posteriormente compreender o conteúdo dos componentes curriculares ministrados. Com isso, imaginam-se as dificuldades enfrentadas pelos indígenas que não compreendem o Português e que ingressaram nos cursos dessa instituição. Muitos deles

foram alfabetizados e fizeram o ensino básico na sua língua materna na aldeia, com professores indígenas. Isso se torna impactante para esse discente ao ingressar na universidade.

Contudo, o conhecimento da língua materna e o bilinguismo estão assegurados nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993, p. 11), que assim prescreve:

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilinguismo e/ou multilingüismo.

A partir dessa realidade, eles são unânimes em reconhecer o papel da universidade no seu processo formativo, porém, ao mesmo tempo, anunciam a necessidade de Ufopa reconhecer e valorizar sua cultura, como ilustrado no fragmento de texto a seguir: “Que a instituição possa aproveitar o conhecimento de cada povo que está dentro da Ufopa: Focar nos projetos de pesquisa voltados aos povos indígenas da região, dar mais atenção à causa indígena dentro da instituição” (Discente Q1/10).

Na resposta do discente Q1/10, menciona-se também que a Ufopa deve focar em projetos de pesquisas sobre os povos indígenas da região. Isto reforça que a Ufopa é uma das instituições federais com maior diversidade de povos indígenas. Uma variedade de conhecimentos que podem ser transformados em projetos e fontes de pesquisa. Integrar o conhecimento científico ao conhecimento tradicional é uma das propostas dos currículos interculturais que também pode ser trabalhado nas universidades.

As Universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, verificando-se e ampliando-se, na

construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo (HOFFMAN; LIMA, 2004, p.17).

A aceitação das universidades à diversidade indígena é uma dificuldade a ser superada paulatinamente. Para que essa transformação ocorra, a instituição precisa compreender o contexto sociocultural do indígena como acadêmico e da sua concepção de ensino superior. Isso significa percebê-lo e entendê-lo nas suas diferenças, nas suas peculiaridades originárias de uma coletividade etnicamente diferenciada diante de todos que compõem o ambiente acadêmico.

Ao invés de *pobres excluídos* – ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhorar – os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferente e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros (HOFFMAN; LIMA, 2004, p.17).

Assim, considera-se que os discentes indígenas podem ter uma vivência positiva na Ufopa e manter o elo com suas culturas e seus conhecimentos ancestrais. Uma das maneiras de manter essa interligação é estimular esses discentes a realizar projetos de pesquisa, extensão e de ensino, entre eles o trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre seus povos, suas aldeias e trazer esses conhecimentos para dentro da universidade. Além disso, é necessário confrontar a hierarquia do dito “conhecimento científico” e os “conhecimentos tradicionais”, fortalecer a relação Universidade-Conhecimento Indígena.

Quanto à representação indígena nesta Ifes, o coordenador do Dain¹² é uma liderança que reivindica institucionalmente as demandas, dialogando com a

¹² O Dain tornou-se uma referência nas reivindicações e na busca pelos direitos dos estudantes indígenas ingressantes na Ufopa, pois, com sua representatividade, assegura a esses estudantes o zelo pela não violação, pelo respeito e valorização da cultura indígena e sua diversidade nesse espaço acadêmico.

universidade no sentido de garantir melhorias e atender às necessidades dos discentes indígenas, tornando-se uma referência para eles. Sobre o processo de criação desse Diretório, o Coordenador explicou na entrevista realizada neste estudo:

(...) quando a gente entrou na universidade a gente não sabia onde recorrer e a gente sempre ficou na mão. Nós, alunos de 2010, 2011, 2012 e 2013, decidimos criar uma sala e criar junto com essa universidade vínculo onde a gente possa ter informação, pensamos em buscar pessoas que tem informação. (...) Então, ele tem um peso muito importante numa Universidade, pois ele criou uma identidade dentro da Universidade (...) que trata da especificidade dos indígenas. Então, ele nasce com essa bandeira de focar, concentrar os estudantes indígenas e em buscar dar informação, ao estudante de como resolver problema e dificuldade envolvendo preconceito. (...) eu acredito que se a gente não tivesse o DAIN a gente estaria na mesma situação de 2010, ou seja, era cada um por si e Deus por todos, mas eu acho que ele vem com essa bandeira e tem esse foco, de manter essa união dos povos indígenas. Sem contar que hoje são 17 etnias dentro da Universidade, se são 17 etnias que tem suas especificidades, são 17 etnias que tem suas próprias características, mas são 17 etnias unidas. Unida como? Tem uma entidade, tem uma expectativa dentro da Universidade, ou seja, nessa diferença e que ela seja a diferença, a partir do momento que a gente luta então pelo coletivo (*ENTREVISTA L2, 2016*).

Além da criação do Dain¹³, outra conquista importante dos estudantes indígenas foi a garantia de representatividade nos Conselhos Superiores¹⁴

¹³ Esse Diretório foi criado em abril de 2013 por meio de uma assembleia, com a participação de docentes e discentes indígenas e não indígenas da Ufopa. O objetivo desse Diretório, ao ser criado, foi atuar em defesa dos direitos dos estudantes indígenas diante de possíveis violações na universidade, representando as populações indígenas atualmente existentes na Ufopa. Entre os anos de 2013 e 2015, a coordenação do Dain foi eleita em assembleia. Em 2016, foi realizada eleição entre os estudantes indígenas para a escolha do coordenador.

¹⁴ No Conselho Universitário (Consun), órgão máximo da Ufopa, composto por três conselhos: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), Conselho Superior de Administração (Consad), ambos deliberativos, e o Conselho Comunitário (Consecom), que é apenas consultivo. No ano de 2015 havia uma representatividade indígena no Consepe e duas representações (titular e suplente) no Consad.

da Ufopa. O coordenador do Dain tratou também sobre a importância da educação superior na vida dos estudantes indígenas e para suas comunidades, corroborando o diálogo entre universidade-aldeia, destacado pelo discente Q1/10, quando afirma que:

Educação Superior é necessária para qualquer indivíduo, para o movimento indígena e para os indígenas, nesse caso, ela tem a questão de mudar o seu modo de vida, sem que você esqueça essa base que a gente traz, ou seja, não é por que estão formados com um diploma de Direito, como um diploma de Pedagogia, que deixo de **ouvir e seguir a educação que trago de base**¹⁵. Então, o diploma só vem acrescentar mais e reforçar mais essa questão da formação individual. Enquanto acadêmico você considerar que deveria ser prioritário na educação superior dos alunos indígenas eu acredito que a gente, não tá na Universidade pedindo favor, nós não estamos na Universidade porque a Universidade é boazinha. Você está numa universidade que a educação é um direito de todos, que está garantido na Constituição. E a gente quanto indígenas, a gente também quer essa educação diferenciada (*ENTREVISTA L2, 2016*) (negrito das autoras).

Conforme ilustra a fala do coordenador do Dain, a formação superior não deveria ignorar a educação trazida da sua base familiar, da sua identidade e da sua cultura. Enfatiza também o direito a uma educação superior diferenciada, pois, segundo ele; “Você está numa universidade que a educação é um direito de todos, que está garantido na Constituição. E a gente quanto indígenas, a gente também quer essa educação diferenciada” (L2 - *ENTREVISTA, 2016*). A formação nesse nível de ensino é uma perspectiva que visa à melhoria de condições de vida, conhecimento, participação e inserção na sociedade. Nesse sentido, Luciano (2006, p.23) descreve:

¹⁵ Educação da base a que o entrevistado se refere é a educação trazida da família, da aldeia, da ancestralidade.

Senti a necessidade de ampliar minha capacidade de entendimento e compreensão do complexo universo científico, técnico e tecnológico do mundo moderno. Entendo que o maior domínio e a apropriação adequada desses poderosos instrumentos de trabalho e luta do mundo de hoje não me tornaram menos índio, ao contrário, proporcionaram-me maior capacidade de intervenção e contribuição para o fortalecimento da luta histórica do **meu povo Baniwa** e dos povos indígenas do Brasil. (negrito das autoras)

O autor relata em sua experiência que não é pelo fato de ingressar na universidade, no mundo dos “brancos”, que a identidade indígena deixará de existir. Ao contrário, o processo de reafirmação étnica deve ser respeitado na instituição de ensino e nos espaços acadêmicos para o fortalecimento e a valorização das diferenças.

Contudo, o acesso pelo PSE/Ufopa de povos indígenas na região oeste do Pará é um fato. Retomando a entrevista com o coordenador do Dain, lhe foi-lhe perguntado: Como você avalia o acesso e a permanência dos indígenas na Ufopa? Buscou-se com isso compreender sua percepção desse processo a partir dos papéis que o mesmo exerce no âmbito da Ufopa – discente indígena e coordenador do Dain:

A gente entra pelo PSE porque a gente tem dificuldade de ter acesso pelo ENEM. Quanto à permanência para muitas pessoas de fora que analisa acha que bolsa é motivo para a permanência, volto a dizer, que os auxílios estudantis eles são muito importantes para que a gente amenize o primeiro impacto na cidade, mas ele não pode ser considerado como o último, único fator de permanência dos estudantes indígenas. Como tem dificuldades, que eu falei, a adaptação, se o estudante não tem, se ele não recebe auxílio ele não come, ele não fica num local pra que ele estude e não compra livro e nem tem as suas apostilas e essas são as dificuldades

que poderia ser amenizado, por exemplo, permanência dos estudantes indígenas se tivesse hoje a casa do estudante com uma xerox dentro da Universidade (*ENTREVISTA L2*, 2016).

A resposta do entrevistado ratifica a importância da política afirmativa da Ufopa para os povos indígenas, pois para esses discentes que fizeram o ensino básico nas aldeias seria difícil o ingresso na universidade pelo Processo Seletivo Regular (PSR), considerando suas especificidades educacionais, conforme identifica L2, as problemáticas decorrentes do acesso desses indígenas ao ensino superior, ações que garantam a permanência desses povos neste nível de ensino.

Sobre a igualdade de oportunidade, Paiva (2010, p. 23) enfatiza:

Na transição da ultrapassada noção de igualdade “estática” ou “formal” ao novo conceito de igualdade “substancial”, surge a ideia de “igualdade de oportunidade”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social (PAIVA, 2010, p. 23).

Acredita-se que o PSE contribui para a promoção da justiça social no contexto geopolítico em que a Ufopa se localiza. Assim, ao entrevistar o cacique da comunidade de Pinhel (L1)¹⁶, durante a realização do Seminário de preparação para a realização do PSE/2016, ocorrido em Santarém/PA, pretendeu-se entender sua percepção quanto à vinda dos indígenas para a cidade após ingressar na universidade como parte da problemática anunciada anteriormente. Como resposta, L1 opina que a vinda desses indígenas não envolve apenas os seus familiares, mas toda a sua comunidade, que cria expectativas de contribuição do discente após a conclusão do seu curso. Dada a sua importân-

¹⁶ Essa liderança, além de participar dos seminários de planejamento que antecedem a abertura dos editais do PSE, assina a Declaração de Pertencimento, documento que valida a identificação do candidato como indígena, permitindo ao mesmo se inscrever e concorrer às vagas do PSE.

cia nesse contexto, foi perguntado a L1: Qual é a sua opinião sobre o acesso diferenciado que a Ufopa proporciona aos indígenas?

Olha em relação à educação para os indígenas é tudo bem e relevante por que é a primeira universidade que está apoiou e apoia o movimento indígena. E eu não vou dizer que ela é de qualidade, como poderia ser, mas pelo menos ela já é uma vantagem pra nós já garante um estudo mais avançado e de mais qualidade, mas ainda não é o suficiente, que um aluno indígena poderia ter. O modelo eu queria na Ufopa fosse um modelo com uma sala, um professor que fosse só para indígena e hoje aqui ainda se estuda aqui indígena com o não indígena em uma sala só. E o não indígena tem às vezes que está do lado do que é indígena (*ENTREVISTA L1, 2016*).

A fala dessa liderança converge com a concepção dos discentes indígenas pesquisados a respeito da importância de haver uma forma de ingresso diferenciada na Ufopa, corroborando com Luciano (2006) quanto não ser apenas acesso diferenciado para os indígenas, mas também o ensino, o modelo pedagógico e os currículos que atendam àqueles que ingressam na Ufopa.

Considerando o histórico do processo de escolarização dos indígenas, constata-se que é um avanço essa universidade iniciar a sua proposta acadêmica com uma política de acesso especial por meio do PSE. Há a compreensão de outras vozes pesquisadas nesse estudo de que realmente os indígenas necessitam de uma forma diferenciada de ingresso aos seus cursos de graduação, pois, dessa forma, a igualdade de oportunidade na educação estará sendo legitimada, conforme preconizam os documentos legais. Essas vozes se manifestarão no tópico seguinte.

3.2.2 O que dizem os gestores e docente da Ufopa?

As concepções de gestores (pró-reitor de Gestão Estudantil (PG, 2014-2015), diretores de institutos (DI e DS, 2013-2015) e docente do CFI (DC, 2010-2015) sobre o acesso dos indígenas à Ufopa pelo PSE foram pro-

duzidas por meio de entrevistas (PG e DC) e questionário *on-line* (DI e DS), revelando as vozes desses participantes, como já detalhado no capítulo 2.

Com relação ao PG, foi perguntado: Como você avalia o Processo Seletivo Especial (PSE) como forma de ingresso dos indígenas na Ufopa?

Então, eu posso dizer que considero o PSE uma política fundamental para garantir o ingresso dos estudantes indígenas na Ufopa, pelo fato de que, as populações indígenas, na Amazônia, embora tenham certa diferença entre vários povos essa população necessita, de fato, de uma política especial de acesso na Universidade. Nós temos indígenas que estudam o ensino básico na própria aldeia como, por exemplo, os indígenas wai wai e os munduruku. Os indígenas wai wai enfrentam bastante dificuldade quando chegam à Universidade, por que eles têm dificuldade de entender e pensar na Língua Portuguesa. É, portanto, fundamental que tenha uma política de acesso diferenciada para esses indígenas, sobretudo, para os indígenas bilíngues. Mas é importante que tenha para todos os indígenas que moram na região Amazônica e especialmente que moram na região Oeste do Pará (*ENTREVISTA PG, 2016*).

O entrevistado ressalta a contribuição desse processo seletivo para o acesso à Ufopa dos indígenas, com destaque para os wai wai e os munduruku, etnias bilíngues que enfrentam maior dificuldade na compreensão da Língua Portuguesa. Nesse sentido, a preocupação com os discentes dessas etnias foi manifestada também por outros indígenas pesquisados, os quais revelaram ser difícil para os Wai Wai¹⁷ compreenderem os assuntos “repassados” em sala de aula. Isso significa provavelmente que seria difícil para esses discentes ingressarem nos cursos da Ufopa por outra via de acesso que não fosse um processo seletivo diferenciado, considerando as suas especificidades, principalmente linguísticas.

¹⁷ Alguns discentes Wai Wai são remanescentes do município de Oriximiná e, juntamente com as etnias Mawaianas, Xereus, Hixkaryanas, Tiryós, Caxiuianas, Katuenas, são assentados na aldeia Mapuera. Em algumas aldeias localizadas nas adjacências desse município, as escolas oferecem ensino bilíngue como a escola da aldeia Tawanã.

Os obstáculos com o idioma estão entre as dificuldades anunciadas, principalmente dos indígenas da etnia Wai Wai, que na sua maioria, não tem o Português como língua materna. Em uma reunião administrativa da Proges¹⁸ para tratar da questão indígena na Ufopa, o estudante da etnia Wai Wai relatou: *“Eu não sabia nada de Português. Aprendi português na Ufopa”*.

O processo educacional para o povo da etnia Wai Wai passa pelo viés histórico de intensa atuação da colonização, que fazia parte de planos religiosos de missionários para a implantação do cristianismo. Segundo Cunha (1987), Zea (2006) e Queiroz (2008) (*apud* Rodrigues, 2012, p. 14): “o povo wai wai forma uma Etnia genérica resultante da mistura de muitos outros grupos que assim como outras etnias passou por um forte processo de aculturação das missões religiosas estrangeiras”. As possíveis dificuldades no processo de ensino/aprendizagem do povo Wai Wai podem ser resultantes de sua própria trajetória educacional, marcas que são decorrentes da colonização.

Deve-se ressaltar que somente a bíblia, os livros de cânticos e alguns poucos materiais de uso didático (traduzidos para a língua wai wai) não são suficientes para a demanda de leitura e escrita da escola. Assim, tornam-se evidentes muitos entraves enfrentados nos processos educacionais, como ausência de um currículo diferenciado, carência de materiais didáticos e paradidáticos escritos na língua wai wai, dentre outros (RODRIGUES, 2012, p.14).

Em relação aos diretores dos institutos temáticos, obtiveram-se dados dos gestores (DI e DS) dos locais onde há maior concentração de discentes indígenas na Ufopa. Assim, foi perguntado ao DI: Como você avalia o PSE como forma de ingresso dos indígenas na Ufopa?

Avalio como uma medida positiva de acesso, não só pelas exigências da legislação vigente, mas pela possibilidade de permitir o atendimento à membros de

¹⁸ A pesquisadora estava presente nessa reunião desempenhando a função de servidora da Proges, assumindo, nesse momento, o duplo papel na pesquisa microetnográfica.

populações tradicionais. Entretanto, ainda há necessidade de diferenciar indígenas aldeados dos que não são aldeados, pelas realidades educacionais distintas que possuem e, pela essência da política de inclusão da Ufopa. A igualdade de concorrência às vagas disponibilizadas para indígenas aldeados e não aldeados torna o processo com fortes possibilidades de excluídos, exatamente daqueles que se quer incluir (...) (DI - Questionário *online*/2016).

Da mesma forma que os demais, esse participante avalia positivamente o PSE como política de acesso dos indígenas à Ufopa, pois possibilita o ingresso desses povos ao ensino superior. Porém, também reconhece que, mesmo que o PSE seja uma política de inclusão, ainda é necessário que esse processo selecione os candidatos de acordo com suas realidades educacionais. Considera, assim, que seria atendida a igualdade de concorrência às vagas disponibilizadas aos candidatos indígenas que pretendem ingressar na Ufopa pelo PSE.

Nesse sentido, é compreensível a opinião desse gestor no que tange às disparidades educacionais existentes entre os indígenas que concorrem às vagas do PSE. Alguns candidatos fazem todo o ensino básico em escolas da cidade, ou até em escolas particulares e concorrem às vagas do PSE com aquele candidato que fez o ensino básico na aldeia; na maioria dos casos, na forma modular de ensino, colocando-os em desvantagem em relação ao seu concorrente, que estudou na cidade.

Finaliza-se a concepção dos representantes institucionais da Ufopa com a fala do Docente (DC), do quadro efetivo da Ufopa, que manifestou sua opinião quando perguntado sobre o acesso dos indígenas na Ufopa pelo PSE:

O PSE indígena já é uma forma de garantir a entrada do estudante indígena na Ufopa, livrando-o do ENEM, que seria muito complicado **para quem ainda não domina integralmente** o idioma Português, tampouco, as matérias exigidas no ENEM. E para garantir a permanência a Ufopa/MEC proporcionam o

recebimento de modalidades de bolsas para o aluno se manter estudando (- *ENTREVISTA DC*, 2016). (sublinhado e negrito pelas autoras).

A fala do DC transcrita retrata a visão distorcida do sujeito não índio, que historicamente reflete a superioridade de uma cultura sobre a outra, demonstrando um olhar depreciativo sobre o indígena, retratado como incapaz, como ilustrado no fragmento de sua fala: “[...] livrando-o do ENEM, que seria muito complicado para quem ainda não domina integralmente o idioma Português, tampouco, as matérias exigidas no ENEM” (DC, Entrevista, 2016). Esta realidade provavelmente está presente nos vários espaços de convívio dentro da universidade.

Uma visão preconceituosa que ainda se manifesta como ranço da colonização nos espaços educacionais, principalmente no espaço acadêmico brasileiro, pensado com base em um modelo monocultural, que inicialmente foi para atender à elite do país, desconsiderando a capacidade do indígena de ingressar nas universidades. Assis (2006, p. 81) descreve que:

O preconceito mais frequente advém da ideia de que ele é “naturalmente” incapaz de compreender a linguagem acadêmica. Entretanto, se demonstram capacidade, deixam de ser índios. Tanto uma quanto outra são formas tácitas de negar a diferença. Percebe-se um constrangimento decorrente de um distanciamento entre uma política de inclusão e as condições reais do meio universitário. Há um evidente despreparo dos recursos humanos para lidar, reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais, especialmente uma ausência de qualificação para interagir com estudantes indígenas.

A presença indígena nos espaços acadêmicos tem sido uma conquista que vem contribuindo para a desconstrução de pensamento errôneo e preconceituoso, assim como também tem proporcionado às pessoas refletir sobre suas concepções, suas ações e suas práticas em relação a esses povos. Institucional-

mente, observou-se que as falas dos representantes da Ufopa convergem para a concepção de que o PSE como política afirmativa tem exercido sua função de permitir e proporcionar aos indígenas o acesso ao ensino superior. É uma “ponte” significativa entre a universidade e os povos indígenas da região amazônica, especialmente da região oeste do Pará.

Tem se tornado um processo democrático, uma vez que há a participação de lideranças e discentes indígenas nos seminários de planejamento que antecedem à abertura dos editais do PSE, entre outros espaços de diálogos que a universidade buscou abrir com a comunidade externa e com outras entidades ligadas às questões indígenas.

É incontestável a importância do PSE como uma política afirmativa da Ufopa que possibilitou o acesso dos indígenas residentes nas adjacências dessa universidade, um quantitativo de estudantes que talvez não vislumbrasse formação superior antes da criação dessa Ifes. Há, contudo, o consenso de que a instituição precisa planejar e pensar metodologias de ensino específicas para atender aos povos indígenas durante o seu percurso acadêmico até a sua formação, demonstrando a eficácia dessa política afirmativa.

Buscou-se verificar nos relatórios das comissões responsáveis pelo PSE o registro histórico desse processo, comprovando-a, bem como sugestões e recomendações que visam seu aperfeiçoamento enquanto uma política de ação afirmativa dessa universidade.

3.2.3 O que dizem os relatórios das comissões sobre o acesso dos indígenas pelo PSE?

As comissões do PSE são compostas por servidores da Ufopa (docentes e técnicos) que, após emissão de portaria que os designa, passam a articular e organizar as atividades, os debates e os seminários com discentes e lideranças indígenas, os quais trazem de suas comunidades e aldeias as demandas para esse processo. Seus relatórios são instrumentos de análise desse processo seletivo e que apresentam percepções, dificuldades, sugestões e recomendações à

instituição, visando não somente contribuir com os PSEs posteriores, mas com a política de acompanhamento desses indígenas.

Nos quadros 5, 6 e 7 encontram-se indicadores¹⁹ dos relatórios das comissões referentes aos anos de 2011, 2013 e 2014, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Ensino de graduação (Proen, 2015).

Quadro 5 - Indicadores do relatório da comissão do PSE/Ufopa (2011).

Ano	Indicadores	Apontamentos e sugestões
2011	Sobre o edital	Foi sugerido mais clareza no edital.
	Sobre a declaração de pertencimento	- Os líderes dos movimentos indígenas deverão ser informados claramente sobre as implicações/complicações destas declarações.
	Sobre as provas	- As provas devem basear-se em critérios mais objetivos possíveis . A avaliação dos candidatos com base em uma redação e uma entrevista torna-se subjetiva e atribui muito peso à etapa da entrevista, momento em que os candidatos têm contato direto com os avaliadores.
	Sobre a preparação do PSE	- A sugestão é que preservem alguns membros das comissões anteriores para conduzir o PSE seguinte , articulando com os movimentos sociais indígenas para assegurar a participação de líderes indígenas que vivem nas aldeias.

Fonte: Elaboração própria (2016) (negrito das autoras), com base no relatório da comissão (Ufopa/PSE/2011).

Os apontamentos e as sugestões anunciados pela comissão que conduziu o PSE no ano de 2011 são de fundamental importância e provocam reflexões para a melhoria desse processo, exigindo maior clareza nas suas etapas, conforme destacado no quadro. Contatou-se que a sugestão de preservar

¹⁹ Entendidos neste estudo como sendo aspectos avaliativos das comissões do PSE.

alguns membros das comissões anteriores em novos processos não foi adotada nos planejamentos dos PSEs de 2013, 2014 e 2015²⁰.

Com relação ao relatório da comissão do PSE de 2013, após análise das constatações e sugestões, ficou evidenciada a “falta de clareza sobre o PSE como uma política de inclusão de populações indígenas na universidade”, destacando-se questionamentos pertinentes ao atendimento das especificidades dos indígenas ingressantes, demonstrando sua preocupação com a inclusão efetiva deles, não apenas o seu acesso à universidade. Chamam à atenção ainda para proposição de uma formação continuada de professores indígenas e não indígenas, buscando garantir o respeito às suas origens, bem com a possibilidade de melhorias na qualidade da educação básica indígena nas aldeias. Nesse sentido, o Iced, instituto responsável pela formação docente na Ufopa, é a instância apropriada para viabilizar tal proposta, que vem sendo discutido no âmbito de sua diretoria (ver quadro 6).

²⁰ No intuito de garantir a experiência nos processos seletivos posteriores, no planejamento do PSE de 2016, foi adotada, desde então, a proposta de formação de uma Comissão Permanente de Processo Seletivo Especial (CPPS). A comissão se constituiu de representantes da Proges e da Proen, de docentes, técnicos administrativos dos institutos, com experiência na questão indígena, e de discentes indígenas e quilombolas. Informações decorrentes do diário de campo da pesquisadora, também servidora da Proges (2016).

Quadro 6 - Indicadores do relatório da comissão do PSE/Ufopa (2013)

Ano	Ponto em destaque	Apontamentos e sugestões
2013	SOBRE O PSE/UFOPA	<ul style="list-style-type: none"> - Falta clareza sobre o PSE como uma política de inclusão de populações indígenas na universidade. - A universidade como instituição de ensino está preparada para lidar com tamanha diversidade escolar em formação? Os estudantes indígenas estão preparados para encarar esse modelo de universidade? - Muitos candidatos saíram pela primeira vez de suas aldeias, formaram-se via ensino modular e irão ocupar os mesmos espaços acadêmicos dos alunos que vieram das melhores escolas.
	FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação de cursos voltados para a capacitação de professores indígenas e não indígenas que vão para as aldeias, respeitando as culturas locais.

Fonte: Elaboração própria (2016), negrito das autoras, com base no relatório da comissão (Ufopa/PSE/2013).

No quadro 7 encontram-se dados relacionados ao relatório da comissão do PSE de 2014. Um dos destaques anunciados foi a necessidade de reserva de vagas aos indígenas nos cursos de pós-graduação, o que até a defesa desta pesquisa não havia proposta da Ufopa a respeito dessa demanda, porém considera-se que em curto espaço de tempo essa universidade atenderá à regulamentação normativa prevista na Portaria nº13/05/2016/MEC/CAPES, que dispõe sobre ações afirmativas na pós-graduação.

Quadro 7 - Indicadores do relatório da comissão do PSE/Ufopa (2014).

Ano	Ponto em destaque	Apontamentos e sugestões
2014	AÇÕES E PROJETOS	- Reservar vagas para os estudantes indígenas nos cursos de pós-graduação
		- Criar uma instância formal na instituição para efetuar o acompanhamento das questões relativas à permanência dos indígenas na Ufopa
		- Criar projetos e ações que facilitem a comunicação e a integração dos estudantes indígenas na comunidade acadêmica
		- Ampliar cursos de graduação e pós-graduação para os estudantes indígenas nas diferentes áreas (Licenciatura Intercultural , Pedagogia, Linguística, Língua Portuguesa, Geografia, Matemática e Etnodesenvolvimento)

Fonte: Elaboração própria, com negrito da autora (2016) com base no relatório da comissão (Ufopa/PSE/2014).

Sobre a criação de uma instância formal para acompanhar as questões indígenas, objeto tratado nesse relatório, destaca-se que a Ufopa buscou atender a essa indicação desde o ano de 2014, implantando a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), que trata e encaminha, interna e externamente, as questões referentes aos estudantes indígenas e quilombolas ingressantes nessa universidade. Essa diretoria desempenha importante função na Ufopa, pois é a referência para os indígenas no que tange aos encaminhamentos e às soluções de suas necessidades. Apesar das carências na sua estrutura no que tange ao espaço e ao número reduzido de servidores, essa diretoria²¹ conseguiu resolver e encaminhar, com eficiência, as inúmeras demandas referentes aos direitos dos povos indígenas existentes na Ufopa.

Quanto à sugestão para a Ufopa “Criar projetos e ações que facilitem a comunicação e a integração dos estudantes indígenas na comunidade acadêmica”, o indicativo da comissão evidencia a ausência de uma política articulada na instituição que trabalhe desde a o ingresso desses estudantes o atendimento

²¹ Os trabalhos desenvolvidos pela Diretoria de Ações Afirmativas foram de suma importância para a criação do Centro Intercultural da Ufopa, ainda em fase de discussão.

psicossocial e pedagógico e práticas desportivas e culturais, bem como outras ações que irão contribuir para o bem-estar dos indígenas nessa universidade.

No tocante à ampliação de novos cursos de graduação e pós-graduação para os estudantes indígenas, nas diferentes áreas registradas no relatório de 2014, quanto à graduação apenas a Licenciatura Intercultural ainda não foi implantada na Ufopa. Já os cursos *stricto sensu*, os existentes como já anunciado anteriormente não contemplam reserva de vagas para essa demanda.

Nos relatórios analisados nesta pesquisa, os membros das comissões do PSE ressaltam a importância das reivindicações feitas após cada execução desse processo, pois elas são contribuições para melhorias e ajustes, além de serem indicadores que ampliam as perspectivas da presença indígena na Ufopa. Visam não só ao acesso dos povos indígenas, mas também à permanência, à conclusão de seus cursos e à continuação da vida acadêmica nos cursos de pós-graduação²², temáticas que são decorrentes desse acesso e que serão tratadas no próximo capítulo.

²² A partir da Resolução, de 23 de dezembro de 2019 a Ufopa regulamentou a Política de Ações Afirmativas para a inclusão de negros (pretos e pardos), quilombolas, indígenas e pessoa com deficiência nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), da Ufopa.

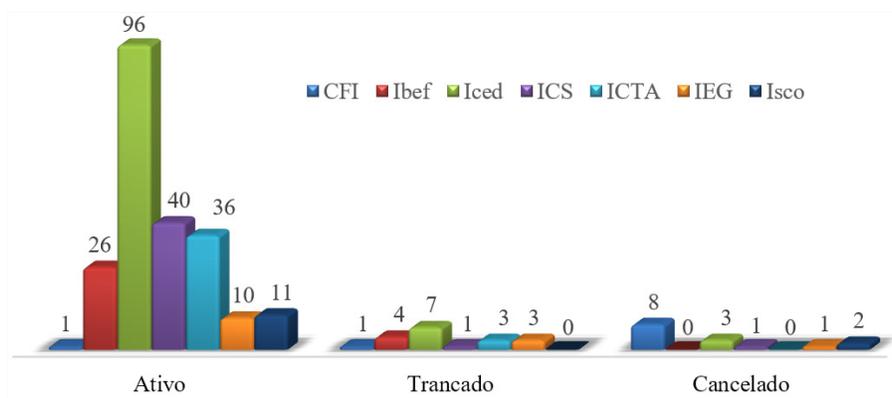
4 A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UFOPA E SEUS DESDOBRAMENTOS: REVELANDO UMA REALIDADE NA AMAZÔNIA PARAENSE

Esta seção apresenta os desdobramentos do PSE enquanto política de ação afirmativa da Ufopa, através do estudo empírico e documental, destacando seus desafios e estratégias/ações para buscar garantir a permanência dos estudantes indígenas na instituição. Embora esses desafios ainda persistam, eles precisam ser superados a fim de atender as especificidades educacionais e diferenças trazidas por esses povos, cumprindo assim os princípios legais e o papel social da Universidade.

Admitir e reafirmar as garantias legais reconhecidas aos povos indígenas impõem desafios como a descolonização da relação do Estado com essas populações. Isso significa repensar as dinâmicas e práticas de trabalho dentro e fora do ambiente universitário de forma a contemplar modos de vida complexos, e meios de transmissão de conhecimento há muito desconsiderados. As diferenças das práticas culturais – o sentido da vida em família, os casamentos em idades tidas em nossa cultura como muito jovens, os distintos modos de lidar com o tempo, a língua materna e o valor da palavra falada, os sentidos da tradição e das relações de parentesco –, todas as pequenas particularidades com que se configuram as culturas surgem como desafios para o acolhimento em instituições que, sabemos, estão tradicionalmente acomodadas em receber jovens estudantes brancos, de classes média e alta, com percurso escolar de sucesso previsível (AMARAL; FRAGA; RODRIGUES, 2016, p. 9).

Apesar dos desafios da permanência no ensino superior, os indígenas que ingressaram pelo PSE (2010 - 2015) na Ufopa têm se mantido nos cursos de graduação, demonstrando uma evasão pouco expressiva. Afirmação que pode ser comprovada através de dados do Relatório emitido pela Diretoria de Registro Acadêmico da Ufopa (DRA, 2015), ilustrados no gráfico 15, a seguir. Ele aponta o *status* dos estudantes indígenas por instituto temático e revela a necessidade em diagnosticar o desempenho acadêmico desses discentes que estão ativos nos cursos da instituição, com vistas a subsidiar políticas de acompanhamento e, conseqüentemente, o sucesso do seu aprendizado.

Gráfico 15 - Registro do *Status*¹ dos estudantes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010 - 2015)



Fonte: Elaboração própria (2015), com base nos dados da Diretoria de Registro Acadêmico (DRA/Ufopa, 2015).

Sobre o registro do *status ativo* dos indígenas nos cursos Ufopa, apresentado no gráfico anterior, não significa que o discente esteja em atividade na universidade. Esse *status* indica apenas que ele está matriculado, mas não garante dizer que esteja desempenhando atividades acadêmicas diárias na instituição, uma vez que estar ativo denota que o discente está com matrícula vou terá direito à matricular-se nos componentes curriculares do curso.

¹ *Status* é a situação em que o discente se encontra no seu percurso acadêmico sistema na Ufopa visualizada no SIGAA. O discente pode aparecer no sistema nas situações: Ativo, “Trancado” ou ter cancelado seu curso.

Dessa forma, é comum ocorrerem casos em que, sem informar à universidade, o discente indígena se ausenta do curso e vai para a sua aldeia. Provavelmente as circunstâncias de sua ausência estão relacionadas à família, à comunidade e à universidade, bem como a outras necessidades particulares que não lhes são proporcionadas. O vínculo afetivo emocional com a família e a aldeia, característica dos povos indígenas, é destacado na entrevista com a Liderança Indígena L2, conforme descrição de sua fala a seguir:

A educação para os povos indígenas, para mim especificamente, eu acredito que a educação ela é a base, a base de tudo. A educação tem que partir principalmente da família. Então, a gente valoriza muito a educação que os mais velhos transmitem para os mais novos, ou seja, nesse caso é hereditário de pai para filho, é aquela educação de berço. Não uma educação formal, tem que aprender algo específica, mas algo que você traz da sua própria família como base (Entrevista, L2, 2016).

As dificuldades em relação ao idioma para os discentes não falantes da Língua Portuguesa também produzem problemas de adaptação ao ambiente acadêmico, ao ritmo de leituras, a apresentação de trabalhos em público e a rotina da vida urbana. Apesar dessas dificuldades, os indígenas têm garantido a sua permanência na Ufopa e tentado concluir seus cursos dentro do prazo previsto.

Esta realidade é o que se busca revelar a partir da confrontação de dados coletados na documentação oficial desta Ifés, nas falas de gestores, docentes e discentes envolvidos nesse processo e de lideranças indígenas que assumem um papel fundamental na condução da política de acesso e das estratégias/ações para a permanência dos povos indígenas neste nível de escolarização.

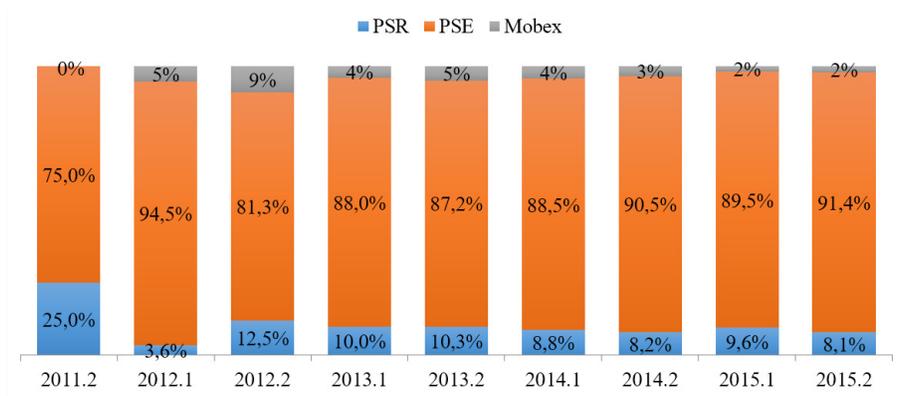
4.1 Os desafios da Política de Ação Afirmativa da Ufopa: da inclusão à tentativa de superação!

Observando o perfil dos indígenas que ingressaram na Ufopa pelo PSE (2010–2015) na seção anterior, constatou-se que o seu acesso ao ensino superior representa uma importante conquista dos direitos de igualdade no contexto educacional, principalmente em decorrência do seu processo de escolarização, considerando as práticas de exclusão, pelas quais passaram os povos indígenas, retratadas pela História do país. Autoafirmar-se como indígena, adaptar-se a um novo ambiente e superar as dificuldades em relação ao aprendizado estão entre os desafios a serem vencidos.

Contrapondo às formas de ingresso dos indígenas na Ufopa, percebe-se que os índices de insucesso acadêmico daqueles que ingressaram pelo PSE são desproporcionais aos índices das demais formas de acesso (PSR e MOBEX). Esses dados são preocupantes e o demonstrativo desse insucesso reflete, em relação à essas modalidades de acesso, uma realidade educacional desafiadora para a Ufopa, necessitando assumir uma trajetória diferente do percurso histórico da escolarização desses povos.

As disparidades dos índices de insucesso e sucesso acadêmicos entre estas modalidades são comprovadas nos resultados apresentados no gráfico 16, a seguir, o qual revela que, após seis anos de ingresso dos indígenas pelo PSE, faz-se necessário atentar-se pontualmente para o aprendizado dos indígenas que ingressaram por meio dessa forma de seleção diferenciada.

Gráfico 16 - Índices de sucesso² e insucesso acadêmicos dos estudantes indígenas, por modalidade de acesso à Ufopa pelo PSE (2010-2015).



Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico/Ufopa (2016).

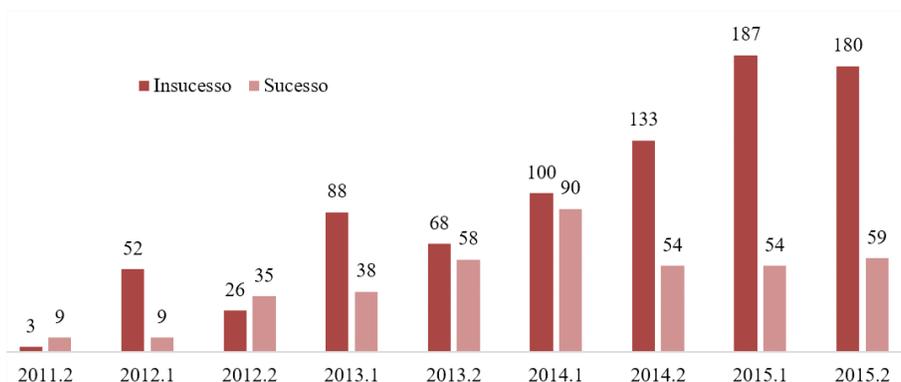
De acordo com os percentuais ilustrados no gráfico anterior, os anos de 2011 (semestre 2) e 2012 (semestre 2) foram os únicos em que o insucesso acadêmico atingiram menores índices. Entretanto, somente no ano de 2014, com o objetivo de superar algumas dificuldades dos discentes indígenas, a Proen selecionou monitores para acompanhar, auxiliar e diminuir os problemas no seu aprendizado, priorizando auxiliar na compreensão de aspectos da Língua Portuguesa, da Matemática e das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Das três modalidades de acesso dos discentes na Ufopa, o PSE é o que garante o ingresso do indígena nessa instituição, pois é um processo específico para esses povos. Por ser uma política inclusiva e diferenciada bastante significativa para os povos da região oeste do Pará, em razão da sua relevância social e do impacto ocasionado com a formação da diversidade dos povos, necessita ser avaliada pedagogicamente, aprimorada e mantida, proporcionando a todos os discentes a troca de conhecimentos e de culturas e tornando o espaço acadêmico inter, étnico multi e intercultural.

² Em relação ao desempenho acadêmico, a Ufopa não trabalha com os conceitos de sucesso e insucesso acadêmico.

O rendimento acadêmico desses discentes que ingressam pelo PSE (2010 a 2015) é algo preocupante e que merece atenção e cuidados. Com base nos dados retirados do SIGGA/Ufopa (2015) foi detectada uma variação significativa nas taxas de sucesso e insucesso acadêmicos³ dos discentes indígenas. Estatisticamente, esses números foram obtidos isoladamente, em pelo menos uma disciplina cursada. O cálculo foi feito por meio da fórmula⁴, sendo: IA_{ps} o insucesso acadêmico por processo seletivo; TA_{ps} o total de alunos com pelo menos uma reprovação em disciplina cursada, no período letivo, por processo seletivo; e TA_{rd} o total de alunos reprovados. No gráfico 17 encontra-se os resultados desse estudo.

Gráfico 17 - Índices de sucesso⁵ e insucesso acadêmicos dos discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010 - 2015).



Fonte: Elaboração própria (2015), com base nas informações da Diretoria de Registro Acadêmico/Ufopa (2015).

Verificou-se no ano de 2011 (semestre 2) que dos 12 (doze) discentes indígenas matriculados na Ufopa, 3 (três) tiveram pelo menos uma reprovação nos componentes curriculares e 9 (nove) obtiveram aprovação total nos componentes cursados. Dentre os anos pesquisados, especificamente nesse semestre a taxa de sucesso acadêmico foi superior ao insucesso. No ano seguinte,

³ Consistem em aprovações e reprovações desses discentes.

⁴ Elaborada por um profissional que trabalha com Estatísticas da universidade.

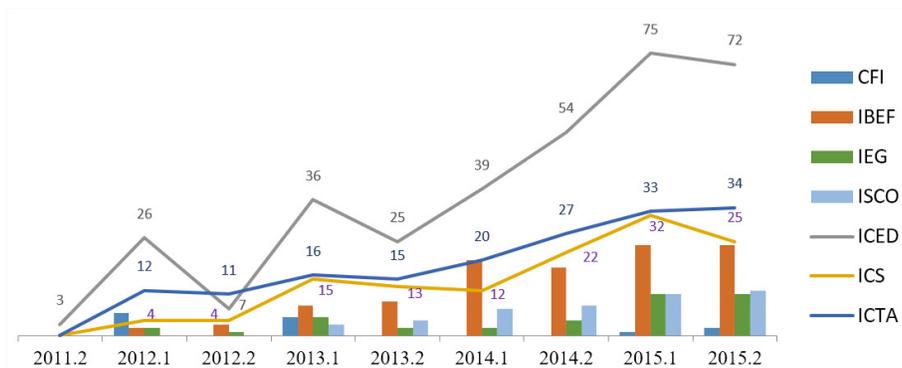
⁵ Em relação ao desempenho acadêmico, a Ufopa não trabalha com os conceitos de sucesso e insucesso acadêmico.

2012 (semestre 1), dos 61 discentes indígenas com matrículas ativas na Ufopa, 52 obtiveram insucesso acadêmico e apenas 9 (nove) conseguiram atingir sucesso acadêmico. Neste caso, a situação do desempenho acadêmico foi agravada, pois o insucesso foi muito superior ao sucesso. Ainda nesse ano, dos 61 discentes com matrículas ativas (semestre 2), 26 permaneceram com insucesso enquanto 35 conseguiram atingir sucesso acadêmico. Fato que demonstra uma melhora nas taxas de insucesso desses alunos ingressos pelo PSE na Ufopa.

No ano de 2013 (semestre 1), dos 126 discentes indígenas presentes na Ufopa, 88 tiveram insucesso acadêmico e 38 alcançaram sucesso nos componentes cursados nesse período. Contudo, ainda no ano de 2013 (semestre 2), dos 126 ativos, 68 mantiveram os índices de insucesso e 58 já conseguiram obter sucesso acadêmico, havendo assim um certo equilíbrio entre os dois índices. Nesse semestre, portanto, ocorreu uma significativa redução na taxa de insucesso acadêmico, demonstrando por parte das unidades acadêmicas alguma ação, atividade ou projeto pedagógico que refletiu positivamente no sucesso acadêmico dos discentes. No ano de 2014 (semestre 1), dos 190 discentes indígenas matriculados, 100 obtiveram insucesso, isto é, reprovaram em pelo menos um componente curricular e 90 obtiveram sucesso acadêmico, havendo novamente uma equivalência entre esses índices. Ainda nesse ano, no semestre 2, o número de discentes com insucesso acadêmico aumentou consideravelmente, pois dos 187 matriculados, 133 discentes obtiveram insucesso acadêmico enquanto apenas 54 conseguiram aprovação nos componentes curriculares ofertados. Nesse semestre, 3 (três) discentes que ingressaram pelo PSE desistiram dos seus cursos (DRA, 2016).

Em 2015 (semestre 1), com o ingresso de novos discentes, a taxa de insucesso acadêmico elevou-se. Dos 187, 133 tiveram insucesso acadêmico e apenas 54 conseguiram aprovações nos componentes ofertados. No semestre 2 desse mesmo ano, com a saída de dois alunos por cancelamento de matrícula, 180 obtiveram insucesso acadêmico e 59 conseguiram ser aprovados nos componentes ofertados, perpetuando assim os altos índices de repetência desses ingressantes na Ufopa. Foi possível também diagnosticar a evolução dos índices de sucesso e insucesso por unidade acadêmica. Os números estão destacados no gráfico 18.

Gráfico 18 - Índices de insucesso acadêmico dos discentes indígenas, por unidade acadêmica, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015).



Fonte: Elaboração própria (2015), com base nos dados do SIGAA/Ufopa (2015).

Os seis Institutos temáticos e o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) da Ufopa foram ilustrados nos formatos linhas⁶ e blocos⁷ no gráfico anterior. Os dados apresentados em números demonstram que há bastante oscilação em relação aos percentuais de insucesso acadêmico. Observa-se que o Instituto de Engenharia e Geociências (IEG) teve uma elevação significativa no índice de insucesso dos discentes indígenas entre os semestres de 2015.1 e 2015.2. Dados que também são demonstrados no mesmo período (semestres 2015.1 e 2015.2) para seu índice de insucesso em relação aos discentes indígenas do Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef), revelando inclusive ser superior ao seu antecessor, ainda que esse índice já aparecesse elevado desde o ano de 2014. Com relação ao Instituto de Saúde Coletiva (Isco)⁸, quando analisado seus dados no gráfico anterior, percebeu-se um aumento progressivo do índice de insucesso de indígenas matriculados em seus cursos desde a sua implantação, sendo agravado nos semestres de 2015.1 e 2015.2. O Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), dada a sua especificidade à época⁹, teve um

⁶ Os institutos Iced, ICS e ICTA estão ilustrados em formato de linhas.

⁷ Os institutos IEG, Ibef e ISCO e CFI estão ilustrados por blocos.

⁸ Este instituto foi criado em 2013 e implantado em 2014 apenas com o curso de Farmácia, já existente na instituição junto ao Ibef.

⁹ O CFI desde a criação da Ufopa recebia todos os alunos ingressantes. A partir de 2015 os ingressantes já optam diretamente pelo curso que irão se matricular o que leva ao baixo índice representado no gráfico analisado.

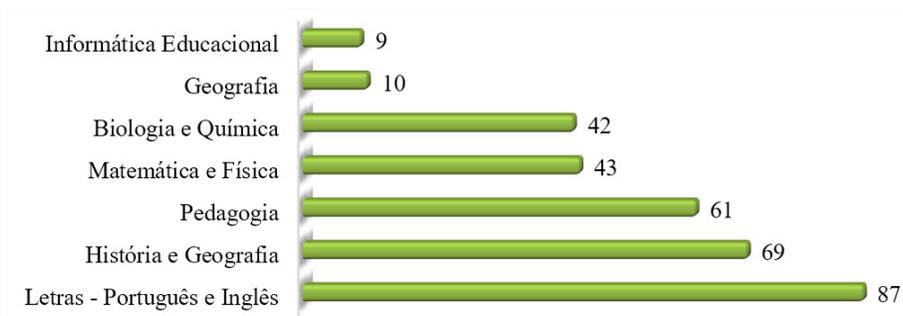
índice mais elevado em 2013.1, reduzindo-o ao longo dos anos, voltando a crescer levemente nos semestres de 2015.1 e 2015.2.

Quanto aos institutos Iced, ICS e ICTA, com o maior número de discentes indígenas ingressos pelo PSE (2010 – 2015), se destacam também com os maiores índices de insucesso acadêmico. Nos dados do Iced, percebeu-se que, entre os semestres 2013.2 e 2015.2, houve uma variação mais acentuada no número de reprovações, culminando sua maior elevação do índice de insucesso dos indígenas no semestre 2015.1. No ICS, oscilou entre os dois semestres de 2013, reduziu o seu índice de reprovação desses discentes no semestre de 2014.1 e aumentou novamente no semestre de 2015.1, atingindo o seu ápice. Em relação ao ICTA, os pontos altos do insucesso acadêmico dos indígenas oscilaram entre os dois semestres de 2013 e o semestre de 2015.1, sendo que assume uma linha progressiva a partir de 2014.1, demonstrando que os discentes indígenas aumentaram o número de reprovações desde então.

Assim, após a análise, observou-se que o insucesso dos discentes indígenas evoluiu nos seis anos de oferta dos PSE's estudados, revelando a necessidade urgente de visibilidade institucional a fim de desenvolver estratégias/ações que auxiliem na redução do quadro alarmante de retenção desses discentes em alguns componentes curriculares.

Os resultados do desempenho desfavorável dos indígenas ingressos nas unidades acadêmicas chamam a atenção para a atuação imediata da Ufopa na tentativa de melhorar o percurso acadêmico desses discentes, a fim de garantir-lhes a conclusão dos cursos. Nesse sentido, realizou-se um diagnóstico junto ao banco de dados do SIGAA/Ufopa (2015) com relação aos três institutos com maior percentual de indígenas, a fim de identificar o desempenho acadêmico desses discentes nos seus cursos, levantando aonde se concentra o maior número de discentes nesta situação de insucesso. Inicialmente foram verificados os dados do Iced, cujo resultado encontra-se ilustrado no gráfico 19.

Gráfico 19 - Índices de Insucesso dos alunos indígenas nos cursos de graduação do Iced, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015).



Fonte: Elaboração própria (2015), com base dos dados do SIGAA/Ufopa (2015).

Dos oito cursos de licenciatura existentes no Iced, o curso de Licenciatura Integrada em Letras (Português-Inglês) é o que apresenta o maior número de discentes indígenas com reprovação (total de 87 discentes). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPC), esse curso visa proporcionar aos discentes uma formação que seja capaz de integrar teoria e prática a partir do domínio de conteúdos, dos métodos e de técnicas adquiridas no período de formação no curso. Em relação aos discentes indígenas que ingressam nesse curso considera-se que algumas disciplinas presentes na sua estrutura curricular desse curso, por exemplo, Inglês Básico, Inglês Básico II, Linguística I, Linguística II e Linguística III contribuem para o elevado insucesso acadêmico desses discentes.

Os discentes indígenas da etnia wai wai¹⁰ bilíngues provavelmente apresentam maior dificuldade, especialmente no curso de Letras, em razão da compreensão da Língua Portuguesa, embora não seja exclusividade dessa etnia o

¹⁰ A etnogênese wai wai constitui – conforme a bibliografia etnográfica da região das Guianas e tal como ocorre também com vários outros etnônimos ameríndios – um complexo de relações entre visões sobre as comunidades indígenas que se chamam wai wai e visões destas comunidades sobre si e sobre outros. Usa-se aqui o nome “wai wai” no sentido que lhe dão os índios que se identificam e são identificados atualmente por ele, ou seja, sabendo-se que ele não corresponde a uma única unidade étnica substancial que exista em si, mas sim a uma invenção motivada tanto por projetos políticos quanto intelectuais. A dispersão da população wai wai ocorreu em diferentes momentos históricos e abrange o Rio Essequibo na Guiana, os Rios Anauá e Jatapuzinho em Roraima, os Rios Jatapu e Nhamundá no Amazonas e o Rio Mapuera no Pará. A junção de pequenas aldeias formou aldeias maiores que passaram a possuir vínculos familiares com membros de aldeias wai wai no Brasil, razão pela qual há pouca diferença cultural entre as aldeias nos dois lados da fronteira. <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/wai/wai/1137>

desafio no que se refere à compreensão do ensino nos componentes desse curso.

Grande parte das dificuldades do aprendizado dos indígenas ingressantes pelo PSE acredita-se ter sido decorrente do modelo de ensino modular durante a educação básica. Esses discentes alegam que esta forma de ensino condensa vários conteúdos em um curto período de tempo, não os possibilitando serem ministrados na sua totalidade, comprometendo a eficácia do aprendizado. Essa “deficiência” trazida desse nível de ensino reflete provavelmente no desempenho dos indígenas na universidade.

Ao ser questionado a respeito do baixo rendimento dos discentes indígenas que ingressaram pelo PSE no Iced, o diretor dessa unidade acadêmica respondeu da seguinte forma à pergunta: Você atribui a quê o insucesso dos indígenas que ingressaram nesse instituto?

Tenho uma séria preocupação com a possibilidade de aprovação em componentes curriculares, sem que os alunos realmente conheçam os conteúdos. Deixo claro que essa não é uma política defendida pelo Instituto, mas se tem percebido alunos indígenas em final de curso, aparentemente com conhecimento técnico abaixo do desejado.

Atribuo o insucesso principalmente a uma falta de política institucional de acompanhamento efetivo e eficaz no aprendizado dessa clientela, o que varia desde o que hoje começamos a implementar atualmente (ciclo básico indígena¹¹, com formação em língua portuguesa, matemática básica, informática e met-

¹¹ No início de 2016, a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil Proges/Ufopa deu início ao trabalho, em parceria com os Institutos, sobre a proposta de ofertar aos estudantes indígenas que iriam ingressar na Ufopa pelo Processo Seletivo Especial (PSE/2016) formação básica nas áreas de: Introdução à Metodologia Científica, Matemática, Tecnologias e Língua Portuguesa, antes que esses Discentes ingressassem nos Institutos. A proposta visava preparar os Discentes antes que estes ingressem nos Cursos dos Institutos. Para a execução dessa oferta foi elaborado um projeto piloto denominado de Ciclo Básico cujo objetivo é minimizar as dificuldades dos estudantes indígenas que ingressam na Ufopa pelo PSE. O Ciclo Básico estava previsto para iniciar no segundo semestre de 2016 e seria ofertado por Docentes com formação nas áreas temáticas e perfil para trabalhar com estudantes indígenas. Os quatro componentes curriculares seriam creditados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) como Disciplinas Temáticas.

odologia científica), até a oferta de cursos específicos que atendam às comunidades tradicionais, obviamente com estrutura acadêmico-pedagógica diferenciada e condizente com as distintas realidades dos indígenas. (DI – Questionário –*Google Forms*/2016) (negrito e sublinhado das autoras).

Nesse contexto, a ausência de uma política institucional permanente para o acompanhamento pedagógico dos discentes indígenas que ingressam na instituição, manifestada na fala do respondente, é uma das problemáticas vivenciadas por esses discentes que já reivindicaram inúmeras vezes, a implantação de políticas de acompanhamento específicas para eles na Ufopa. Constatou-se que seu discurso converge para a concepção da necessidade de um modelo acadêmico com currículos pedagógicos diferenciados que seja capaz de romper com práticas monoculturas no sentido de contemplar as diversidades e inserir os sujeitos e suas diferenças nos processos educacionais. Nesse contexto, pode-se considerar que para DI esses currículos possibilitariam atender às especificidades dos discentes indígenas e revelariam a necessidade premente de um modelo acadêmico diferenciado na Ufopa.

No ICS, o rendimento acadêmico dos indígenas, ingressantes pelo PSE (2010 – 2015), também se apresenta como realidade preocupante para a Ufopa, conforme a ilustração no gráfico 20, a seguir.

Gráfico 20 - Índices de Insucesso dos discentes indígenas nos cursos de graduação do ICS, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015).



Fonte: Elaboração própria (2015), com base dos dados do SIGAA/Ufopa (2015).

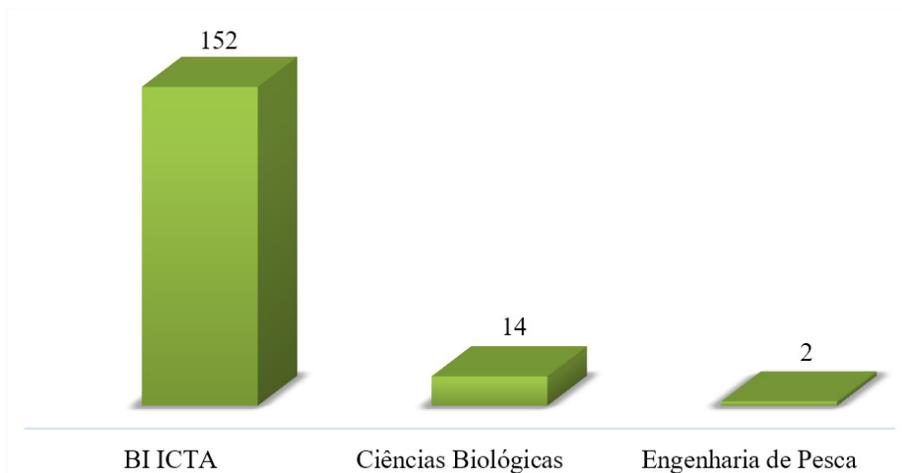
Em relação aos cursos desse instituto, o Bacharelado em Antropologia, até o ano de 2015, era o curso em que os discentes indígenas mais obtinham reprovações. Ao analisar seu Projeto Político Pedagógico (PPC), verificou-se que o objetivo geral “Visa não só a desenvolver habilidades de raciocínio analítico, sintético, interpretativo, especulativo e sistemático, mas também articulá-las com questões de interesse político, social e cultural no exercício prático do ofício de antropólogo” (PPC – Curso de Bacharelado em Antropologia/Ufopa, 2016, p.13), demonstrando complexidade para o seu processo formativo. No entanto, quando perguntado ao diretor desse instituto quais as disciplinas que mais reprovavam os discentes indígenas, ele respondeu que eram aquelas que envolviam “cálculo e normas jurídicas”; supostamente vinculadas aos cursos de Ciências Econômicas e Direito, este último sendo o segundo curso de maior insucesso de ingressantes indígenas no Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). O gráfico a seguir ilustra o quantitativo de discentes indígenas reprovados, por cursos, nesse instituto.

A ilustração anterior revelou que o aprendizado desses discentes necessita de uma avaliação mais específica e propostas de soluções efetivas que possam melhor qualificar os indígenas quanto aos conhecimentos da sua formação acadêmico-profissional. Além da existência de problemas decorrentes

do seu aprendizado, constatou-se ainda a falta de adequação das condições de ensino e a ausência de um currículo diferenciado, confirmadas na resposta de seu diretor aos seguintes questionamentos: Como você avalia o aprendizado dos estudantes indígenas que ingressaram pelo PSE? Você considera que eles enfrentam muitas dificuldades em relação ao aprendizado?: *“Rendimento muito baixo, devido a pouca infraestrutura e falta de nivelamento dos alunos, organização pedagógica dos conteúdos”* (DS /Ufopa – Questionário – Google Forms/2016).

Quanto ao ICTA, esse instituto foi identificado na pesquisa como o terceiro com maior número de discentes indígenas reprovados. Entre seus cursos, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BICTA) é o curso com alto índice de insucesso acadêmico dos indígenas, um total de 152 discentes, conforme o gráfico 21, a seguir:

Gráfico 21 - Índices de Insucesso dos discentes indígenas dos cursos de graduação do ICTA, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015).



Fonte: Elaboração própria (2015), com base dos dados do SIGAA/Ufopa (2015).

Nesse curso existem componentes da área de Ciências Exatas, como Cálculo I, Estatística, Física Geral, Informática e Fundamentos do Cálculo, que se tornam difíceis não somente para os indígenas, mas também para o discente não indígena, pois, no ensino básico ainda há carência de profissionais

para ministrar as disciplinas com conhecimentos de pré-requisito nessa formação. Destaca-se também que as disciplinas de Português, Matemática e Informática compõem o BICTA e estão entre os componentes curriculares listados pelos discentes indígenas como aqueles os quais eles sempre demonstraram ter grandes dificuldades de aprendizagem.

Torna-se imprescindível diante da realidade anunciada detectar os fatores intervenientes e propor estratégias/ações pedagógicas que visem diminuir as dificuldades dos indígenas em relação ao seu aprendizado, considerando que o PSE é uma modalidade de acesso especial e requer um atendimento diferenciado aos indígenas que ingressam por meio desse processo. Corroborando com essa afirmação, a liderança indígena (L2) se manifestou durante entrevista deste estudo: “O Processo Seletivo Especial é um processo diferenciado para se adentrar na Universidade, mas ele não é um processo seletivo diferenciado para você estudar na Universidade”. Assim, na próxima subseção adentra-se na Política da Ufopa para garantir a permanência dos estudantes indígenas nessa Ifes.

4.2 A política de permanência no âmbito das ações afirmativas da Ufopa: os discentes indígenas em destaque!

Desde sua criação, a Ufopa tem garantido o acesso dos indígenas aos seus cursos de graduação por meio dos editais do PSE, com vagas específicas para os povos que se habilitam ao processo seletivo especial. Entretanto, no que tange às políticas¹² para garantir a permanência dos indígenas, essa universidade ainda não conseguiu consolidá-las institucionalmente, pois ainda apresentam fragilidades em seus programas, projetos e ações.

Considerando as especificidades educacionais de alguns indígenas e do processo por meio do qual foram selecionados, questiona-se a forma e o tempo em que essas atividades são desenvolvidas, bem como a sua funcionalidade e efi-

¹² A Ufopa tem desenvolvido, de maneira esporádica, sem continuidade e, no geral, realizadas por um curto período, às vezes, por apenas um semestre.

cácia, já que não são contínuas e se caracterizam mais como medidas paliativas, inclusive quê contribuições elas trazem para reduzir as dificuldades dos discentes indígenas durante o seu percurso acadêmico? Compreender os indígenas nas suas diferenças também provoca o distanciamento deles de alguns programas e projetos desenvolvidos na universidade. Com vistas a encontrar respostas a esses questionamentos, foram solicitadas às unidades administrativas e acadêmicas da Ufopa (Pró-reitoras, Institutos e CFI), em 2015, informações a respeito da participação dos indígenas nos programas da instituição.

No quadro 8 encontram-se ilustrados os programas, seu público alvo e o número de estudantes indígenas que teve acesso a cada um deles.

Quadro 8 - Programas disponíveis para os discentes indígenas ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015).

Programas	Modalidade	Público-alvo	Participantes indígenas
	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Iced)	Todos os discentes da Ufopa	Não informado
	Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex)	Todos os discentes da Ufopa	05 estudantes
	Programa de Educação Tutorial (PET)	Todos os discentes da Ufopa	Nenhum estudante Indígena
	Programa de Extensão Universitária (Proext)	Todos os Discentes da Ufopa	03 estudantes
	Programa de Monitoria <i>CE ANAMA</i>	Discentes indígenas	Não informado
	Programa de Facilitação de Aprendizagem	Todos os Discentes da Ufopa	98 estudantes

Fonte: Elaboração própria (2016), com base nas informações da pesquisa documental (2015-2016)¹³.

Com relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Iced), segundo seu coordenador, o mesmo não possui critérios étnicos para a seleção de bolsista. Por esse motivo foi informado que não há como identificar os estudantes indígenas contemplados pelo programa. Quanto ao Programa PET, sua coordenadora informou que nenhum estudante indígena

¹³ As informações sobre Programas e a participação dos indígenas foram fornecidas pelos setores responsáveis: (ICED, PROCCE, PROEN e PROGES) respectivamente.

havia se candidatado ao processo seletivo do PET no Edital 2015 - *Conexões de Saberes de Estudos Interdisciplinares: comunidades do campo*. Informou ainda que, para os discentes que recebem os dois auxílios específicos para indígenas (Bolsa MEC e Bolsa da Ufopa), não é possível implementar a bolsa PET, pois o somatório das duas bolsas atinge o limite superior de acúmulo de bolsas admissíveis nas plataformas do MEC. Sobre a participação dos discentes indígenas nesse programa nos anos anteriores, não houve nenhuma informação.

Com relação ao Pibex, acredita-se que a pouca procura dos discentes indígenas resultam dos critérios exigidos para participação nesse programa, entres o de “não ter reprovação por falta em seu histórico acadêmico”. Como já foi constatado no âmbito desta pesquisa para torna-se difícil à participação dos discentes indígenas de programas e/ou projetos que tenham como critério o desempenho acadêmico, considerando seus índices de rendimento acadêmico. Em relação ao Proext provavelmente a pouca participação dos indígenas esteja relacionada a alguns critérios que não estimule a participação desses discentes.

Dentre as políticas de acompanhamento pedagógico, desenvolvidas pela Ufopa para os indígenas ingressos através do PSE (2010 – 2015), estão a Bolsa de Monitoria *CE ANANMA* e o Programa de Facilitação de Aprendizagem, as quais, embora não sejam ações contínuas nos anos em que foram executadas, percebeu-se um reflexo positivo diante das dificuldades de aprendizado dos indígenas, manifestado no relatório do referido programa.

No que diz respeito à **bolsa de monitoria CE ANAMA**, importante programa de acompanhamento pedagógico dos indígenas, foi proposta pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen) no ano de 2014. Seu objetivo era promover a construção de conhecimento mútuo entre discentes indígenas e não indígenas em um processo colaborativo, cooperativo e interativo. Embora fosse percebida sua necessidade para os indígenas no ano de 2015, a mesma não foi mais ofertada. No quadro anterior, o quantitativo de discentes indígenas que participaram da bolsa de monitoria *CE ANAMA* não foi disponibilizado.

Quanto ao **Programa de Facilitação de Aprendizagem**, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges), o mesmo faz parte da política de assistência estudantil da Ufopa. Para atuar nesse programa foram selecionados monitores facilitadores para acompanhar os indígenas que apresentavam dificuldades de aprendizado, resultante do alto índice de insucesso acadêmico (reprovações) em alguns componentes curriculares. O foco desse programa são todos os discentes regularmente matriculados na Ufopa, principalmente os indígenas que apresentam maior dificuldade no seu percurso acadêmico. Seu objetivo é contribuir com o apoio pedagógico no aprendizado dos discentes com baixo rendimento acadêmico em até dois componentes curriculares por semestre, bem como acompanhar os discentes que apresentam dificuldade na compreensão de textos, embora não esteja com reprovações. A primeira edição ocorreu no final do ano de 2014, com duração de um semestre, suas vagas para os facilitadores foram distribuídas por instituto e por componente curricular.

Segundo o relatório de 2015, disponibilizado pela Diretoria de Assistência Estudantil da Proges, a participação dos estudantes indígenas nesse programa revela os seguintes dados:

a) No ano de 2014, participaram desse programa 07 (sete) discentes indígenas da etnia wai wai, matriculados nos cursos do Iced, inscritos para facilitação de aprendizagem nos componentes curriculares Linguística I, Inglês Básico, Produção Textual Acadêmica, Semiótica (componente curricular do CFI);

b) No primeiro semestre de 2015, foi novamente publicado edital para seleção de facilitadores do Programa de Facilitação de Aprendizagem. Participou da oferta 31 discentes indígenas, sendo 26 deles da etnia wai wai. Desse quantitativo, 05 (cinco) discentes wai wai se matricularam para receber acompanhamento em Língua Portuguesa; 03 (três) em Matemática, 05 (cinco) em Cálculo, 06 (seis) em Química Geral, 01 (um) em Ecologia Geral, 01 (um) em Teoria Antropológica I, 01 (um) em Organização Social e Parentesco, 01 (um) em Estudos Integrativos da Amazônia, 02 (dois) em Física 1 e 01 (um) em TCC.

A expressiva procura e participação dos discentes wai wai, constatadas conforme o relatório desse programa confirma a trajetória de dificuldade acadêmica dos discentes dessa etnia em relação ao desempenho acadêmico, situação evidenciada tanto por docentes como por outros discentes indígenas e não indígenas. O elevado número desses indígenas pelo apoio pedagógico a esse programa anuncia a urgência de ações contínuas para seu acompanhamento que, em sua maioria, é bilíngue e teve sua formação nas escolas das aldeias no ensino básico e com professores indígenas. Por serem bilíngues, os desafios em manter-se na universidade e compreender o universo acadêmico é bem maior em relação aos indígenas não bilíngues; por isso, esse programa de acompanhamento pedagógico desenvolvido pela Ufopa é de fundamental importância para garantir o percurso acadêmico desses discentes até à conclusão dos seus cursos. Sobre isto, ilustra-se essa afirmação com a fala de Liderança *L2*, destacada a seguir:

(...) enquanto coordenador do DAIN, nesse período, que estou atuando, a gente tem mostrado para a universidade o problema em relação à educação indígena, onde poderia ser mudada, a universidade criou algumas estratégias voltadas à monitoria, tentou, mas não deu certo, criou alguns mecanismos para que esses estudantes viessem participar, não deu certo (*ENTREVISTA L2, 2016*).

Cabe destacar a importância da percepção dessa liderança indígena por considerar de extrema relevância seu duplo papel, o de coordenador que, enquanto líder do movimento indígena na Ufopa, atua junto à Universidade nas discussões da política afirmativa para os indígenas e também a de discente do Bacharelado em Ciências Jurídicas dessa universidade.

Em relação ao quantitativo de discentes indígenas participantes de projetos, auxílios financeiros e bolsas disponíveis pela Ufopa (2010 – 2015), as informações obtidas encontram-se ilustradas no quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Projetos, auxílios financeiros e bolsas disponíveis na Ufopa (2010 – 2015).

	Modalidade	Público-alvo	Participação indígena
Projeto	Oficinas indígenas	Discentes indígenas	37
Auxílio	Auxílio permanência	Todos os discentes da Ufopa	166
Bolsas	Bolsa MEC ¹⁴	Discentes indígenas	224
	Bolsa Estágio	Todos os discentes	01
	Bolsa Cultura ¹⁵	Discentes indígenas e quilombolas	12

Fonte: Elaboração própria (2015), com base nas informações da pesquisa documental (2015-2016).

No que se refere aos auxílios financeiros, até o ano de 2015 a Ufopa ainda não possuía uma política de moradia universitária para os discentes que ingressaram nessa instituição. No caso dos indígenas, o valor pago pela instituição com recurso do Pnaes é muito significativo para esses discentes, pois, além das despesas individuais e com os familiares, esse valor é gasto com passagens, considerando que grande parte deles vem de municípios e comunidades vizinhas a Santarém e necessitam deslocar-se até suas comunidades de origem. Para ter acesso ao auxílio, o estudante precisa atender aos requisitos exigidos nos editais e fazer parte do Programa de Permanência Estudantil da Ufopa, especificamente para os indígenas ingressantes pelo PSE, tanto discentes indígenas, como quilombolas (2015).

Ao ingressarem na Ufopa, os discentes indígenas recebem auxílios financeiros para garantir sua permanência na instituição. Os auxílios são divididos em auxílio pago diretamente pelo MEC, no valor de R\$900,00, chamado de

¹⁴ Essa Bolsa faz parte do Programa de Bolsa Permanência (PBP), criado em 2013 pelo Ministério da Educação. Um dos objetivos desse Programa é “viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas”.

¹⁵ Bolsa-Cultura tem por objetivo incentivar o protagonismo cultural e fomentar o desenvolvimento de ações culturais na Ufopa. Possui um período de vigência de cinco meses e é destinada às culturas indígenas e culturas afro-brasileiras.

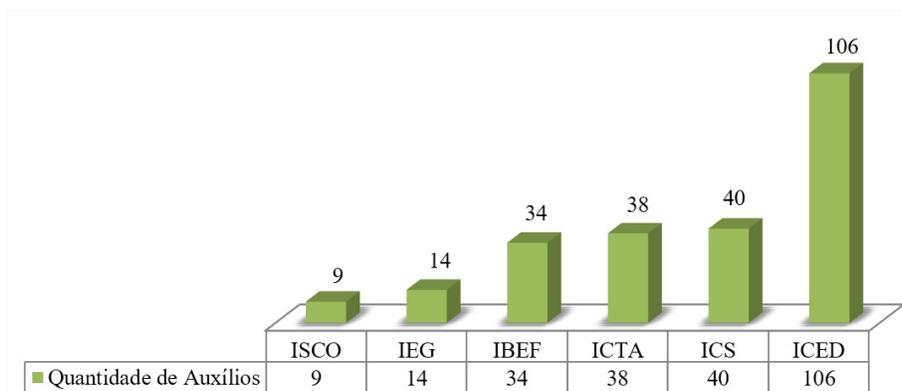
Programa de Bolsa Permanência, e auxílio permanência pago pela Ufopa, no valor de R\$ 510,00. Para obter esse auxílio do MEC, os indígenas, após ingressarem na Ufopa pelo PSE, devem realizar o cadastro no portal do MEC, disponibilizado para esse fim, devendo apresentar os documentos exigidos, dentre eles uma declaração de pertencimento étnico. O auxílio disponibilizado pelo MEC e o da Ufopa não são as únicas políticas de recurso financeiro com as quais os estudantes indígenas poderão ser beneficiados. Existem outras garantias, como bolsas estágio, Pibic, Pibex, Pibid, PET e Bolsa Cultura. Porém, ainda não há predominância dos discentes indígenas nessas modalidades de auxílio na universidade, talvez por falta de incentivo ou desconhecimento deles acerca dos procedimentos para participar desses programas, projetos, auxílios e bolsas.

Apesar das controvérsias e das críticas sobre a forma como os auxílios financeiros são geridos nas universidades, é importante ressaltar o impacto positivo causado após a implantação das políticas de assistência estudantil nas universidades. Assim, os auxílios financeiros disponibilizados por meio do recurso do Pnaes têm buscado proporcionar melhores condições para a permanência de discentes vulneráveis socioeconomicamente, dentre eles os indígenas, e contribuído com os discentes até à conclusão dos seus cursos.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES - tem fornecido um conjunto de benefícios que buscam garantir melhores condições para a permanência dos estudantes identificados como socioeconomicamente vulneráveis nas universidades. Vários estudos têm sido realizados para o Brasil em relação aos efeitos das políticas públicas em relação ao nível de evasão e retenção dos discentes nas universidades (FREITAS; OLIVEIRA, 2017, p. 1).

O reflexo da importância dos auxílios financeiros na permanência dos discentes indígenas da Ufopa é ilustrado no gráfico 22, o qual evidencia a realidade e o quantitativo de discentes beneficiários, bem como a necessidade de sua disponibilidade, considerando a ausência de outras fontes de renda oriundas do trabalho formal.

Gráfico 22 - Quantitativo de discentes indígenas que recebem auxílios, por instituto, ingressos na Ufopa pelo PSE (2010-2015).



Fonte: Elaboração própria (2015), com base nas informações fornecidas pela Proges (2015).

Acredita-se que essas políticas de atendimento, como moradia e creche universitária, ajudariam a reduzir as dificuldades dos indígenas que se deslocam para Santarém em busca de formação superior. Habitualmente, ao se deslocarem trazem suas famílias, esposa e filhos, que assim como eles necessitam continuar suas vidas na cidade e ter estrutura financeira, escolar e moradia. Para a maioria dos indígenas que ingressou na Ufopa, estes auxílios ainda são as principais fontes de rendas desses discentes.

Destaca-se que, em razão das especificidades dos indígenas, essas políticas de acompanhamento da Ufopa precisam ser contínuas, institucionalizadas e fazer parte do calendário acadêmico e do planejamento pedagógico da instituição. Devem ser planejadas em parceria com os discentes indígenas para que, a partir da concepção e da lógica deles, serem pensadas propostas pedagógicas mais eficientes e que atendam às principais dificuldades e deficiências de aprendizado desses discentes. Nesse sentido, ressalta-se a importância dos programas, projetos, auxílios e bolsas concedidas pela Ufopa, que são políticas que visam, além da participação dos discentes indígenas e não indígenas nessas atividades desenvolvidas na instituição, também à integração deles nesse espaço acadêmico.

Em relação às políticas desenvolvidas pelos Institutos, foi realizado diagnóstico nas seis unidades acadêmicas da Ufopa para verificar que ações de acompanhamento pedagógico estavam sendo desenvolvidas. Após consulta à direção do Iced, via memorizando, a mesma informou que contribuiu para a realização do I Colóquio de Educação Escolar Indígena, em parceria com dois acadêmicos indígenas. Contribuiu também nas discussões institucionais de planejamento do Plano Decenal de Ações Afirmativas¹⁶, com a participação de docentes desse instituto que integraram a comissão responsável pelas discussões desse plano. Participou e contribuiu com o PSE indígena tendo, inclusive, docente desse instituto na coordenação desse processo (2015). Por fim, foi informado que existia projeto de pesquisa desenvolvido nesse instituto intitulado “O Acadêmico Indígena nas Licenciaturas da Ufopa”. Segundo o coordenador, esse projeto utiliza como metodologia as histórias orais obtidas por meio de entrevistas com os discentes indígenas desse instituto. O Iced informou ainda que desenvolve outras ações pulverizadas que não são formalizadas institucionalmente.

Quanto ao ICTA, a resposta obtida foi de que estava sendo desenvolvido o projeto de extensão denominado “Praias Amazônicas boraris: juventude indígena, cooperativismo turístico e valorização da vegetação de praia do Lago Verde dos Muiraquitãs de Alter do Chão, Pará”. Os demais institutos – ICS, Ibef, IEG e Isco – não informaram sobre o desenvolvimento de ações específicas para os discentes indígenas matriculados nesses institutos.

Observou-se, com base nas informações fornecidas, que projetos ou programas específicos e contínuos para o acompanhamento pedagógico dos indígenas, principalmente nas unidades acadêmicas onde há maior número de indígenas com reprovações e altos índices de insucesso acadêmico, não fazem parte de uma política permanente. Embora seja perceptível a necessidade de implementação de políticas, ações e estratégias pedagógicas e metodológicas com esse caráter, além de outras que pudessem contribuir com o aprendizado dos indígenas até a conclusão do seu curso, institucionalmente a Ufopa

¹⁶ Ainda em discussão no de 2017.

tem gerido políticas incipientes de acompanhamento dos discentes indígenas. Apesar das tentativas realizadas, entre os anos de 2010 e 2015 fica evidenciado que ela não conseguiu executar propostas metodológicas efetivas com o objetivo de reduzir as dificuldades desses discentes na instituição, o que ficou retratado nos vários gráficos que ilustram os índices de insucesso de discentes indígenas ingressos pelo PSE.

Desde o surgimento das ações afirmativas no ensino superior, as universidades têm se restringido ao acesso dos indígenas aos seus cursos de graduação. Poucas políticas visando à permanência e à conclusão do curso desses povos na instituição têm sido postas em prática. A Ufopa, embora já tenha sido criada com uma proposta inclusiva de ações afirmativas para os povos indígenas, enfrenta desafios na sua efetividade e eficácia dessa política, assim como outras universidades federais.

A criação de melhores oportunidades para os índios no sistema universitário não deve se reduzir à questão do acesso, devido à grande relevância da criação de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso no ensino superior. A universidade é percebida como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais do “mundo ocidental” que revertam para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim para a concretização da autonomia dos povos indígenas (HOFFMANN; LIMA, 2014, p. 44).

A partir da constatação do acesso dos indígenas ao ensino superior, percebeu-se que as universidades brasileiras não estavam preparadas institucionalmente para receber as diversidades culturais e conviver com elas nos seus espaços acadêmicos, pois, o seu modelo não foi pensado considerando as propostas inclusivas. Preparar e envolver os servidores e os discentes não indígenas para compreender e lidar com as especificidades desses povos que ingressam nesses espaços educacionais é um desafio. Na subseção seguinte busca-se retomar as vo-

zes que fizeram parte deste estudo para contribuir nesse processo reflexivo sobre uma educação superior indígena de qualidade na Amazônia paraense.

4.3 Ufopa e os desafios da sua política de educação superior para os indígenas: da realidade evidenciada à busca de superação!

No que tange aos desafios da Ufopa em gerir sua política de educação superior para os povos indígenas, uma das constatações desta pesquisa convergiu para os altos índices de reprovação e retenção, diagnóstico obtido a partir dos índices de insucesso acadêmico de discentes indígenas, que ingressaram pelo PSE (2010 a 2015). Assim, buscou-se compreender como esses discentes avaliam o seu aprendizado. A seguir, as vozes de seis deles:

Discente Q2/1/arapiun: Para os estudantes bilíngues o aprendizado com certeza se torna mais difícil;

Discente Q2/2/munduruku: No meu caso, de péssima forma, onde poucos ligam as causas indígenas dentro da universidade que por direito merecíamos ser tratados iguais a outros universitários;

Discente Q2/3/arapiun: Alguns estão conseguindo acompanhar o andamento das aulas. Outros devido falarem pouco o Português são impossibilitados de acompanhar fazendo com que o aprendizado não seja eficaz;

Discente Q2/4/arapiun: Conforme os esforços de cada um e da base vieram, mesmo assim muitos têm muita dificuldade;

Discente Q2/5/tupinambá: Muitos de nossos parentes não têm habilidades com o Português, portanto enfrentam dificuldades, mas se acostumaram com o passar do tempo na instituição como aperfeiçoamento no aprendizado;

Discente Q2/6/tupinambá: Muitos estudantes indígenas têm dificuldades principalmente quem vem das aldeias de um ensino precário que faz com que a dificuldade seja visível em cálculo e estatística.

Considerando as respostas desses discentes, que ilustram as prováveis causas de boa parte dos índices insatisfatórios, a reflexão a ser feita incide sobre o modelo pedagógico das universidades que trabalham com a lógica de “adequar” os indígenas, mesmo havendo no espaço acadêmico uma expressiva diversidade étnica, com especificidades peculiares. A rigor, elas precisariam de um modelo pedagógico intercultural e diferenciado para atendê-los, sobretudo os discentes bilíngues, que necessitam superar primeiramente as barreiras linguísticas no ensino superior.

A proposta de utilização de modelos pedagógicos interculturais, trazida por Gasché (2008), e por outros autores que discutem a “Descolonização da Educação”, como a perspectiva *Decolonial*, evidencia que a prática pedagógica para trabalhar com os indígenas precisa partir de uma educação diferenciada.

Para algumas etnias, a presença da escola estruturada da mesma forma que aparece na sociedade englobante é uma realidade de muito tempo e a proposta de mudá-la, para uma revalorização de sua especificidade étnica, constitui um avanço. Por outro lado, as comunidades indígenas, que sempre rejeitaram a “escola do branco”, hoje a desejam exatamente exótica e diferente das suas formas étnicas de ensino, para que possam ter domínio de um saber que é próprio da sociedade englobante e, ao mesmo tempo, mantê-la distinta do seu saber tradicional (ASSIS, 2006, p.79).

Isso exige organização curricular e práticas educativas discutidas coletivamente entre sistema educacional e segmentos da sociedade, comprometidos com as lutas anticoloniais e com uma perspectiva crítica da educação. Nesse sentido, o aprendizado se configura como um aprimoramento acadêmico capaz de conduzir o discente, após sua saída da universidade, a compreender não conviver e conquistar seus espaços em todos os seguimentos da sociedade.

Em razão disso, há uma forte tendência à perspectiva de uma educação diferenciada para os povos indígenas com fundamento na proposta da educa-

ção intercultural e multicultural, pois observa-se que esses modelos educacionais ainda não são utilizados por muitas instituições de ensino. Por outro lado, ele tem chamado a atenção dos formuladores das políticas educacionais para a urgência em reformular o modelo de educação homogêneo, destinado a todos os discentes, dentre eles os indígenas, sem considerar as diversidades étnicas.

Um novo sistema educacional pautado nos pressupostos da interculturalidade e da pluriétnicidade se faz urgente para superar os atuais pontos de estrangulamento do processo de educação escolar indígena, quais sejam: ausência de mecanismos administrativos/burocráticos para a implantação de escolas indígenas autônomas e diferenciadas (LUCIANO, 2006, p. 168).

Na Ufopa, o reflexo das dificuldades no processo de ensino, anunciadas anteriormente pelos seis discentes indígenas, confirma as fragilidades do seu aprendizado no percurso acadêmico nessa universidade. Não é suficiente proporcionar o acesso dos indígenas ao ensino superior somente para justificar o compromisso social com uma política de inclusão desses povos. É responsabilidade da instituição zelar pela eficácia do aprendizado por eles recebido no seu processo formativo. Ao ser entrevistado, o gestor da Ufopa (PG) demonstra sua preocupação com o aprendizado dos discentes, principalmente, dos indígenas que estudaram nas aldeias, afirmando que há *déficit* no aprendizado dos mesmos. Vale destacar que PG também é docente da instituição, logo a sua percepção é pertinente e deve ser considerada, pois resulta da sua vivência em sala de aula, conforme ilustrado em fragmentos de sua fala, a seguir:

Certamente eles (os indígenas) enfrentam muita dificuldade justamente porque eles têm um processo de formação diferente, alguns estudam na própria aldeia e o ensino na aldeia, fundamental e médio, pelo qual eles passam é bastante fraco, acho que bastante deficiente e deficitário e eles têm bastante déficit de conteúdo, comparando esses estudantes com aqueles que estudam nas sedes dos municípios, por exemplo, na sede do município

de Santarém em escolas públicas e também em escolas particulares como no Dom Amando, Santa Clara e outras escolas públicas que são consideradas, com o nível de conteúdo muito bom na cidade de Santarém. Então há uma diferença muito grande entre esses estudantes que estudam na forma de ensino modular, nas aldeias ou em outras escolas e o estudante da cidade de Santarém, por exemplo (Entrevista PG, 2016).

Nós temos indígenas que estudam o Ensino básico na própria aldeia como, por exemplo, os indígenas wai-wai e os mundurucus. Os indígenas wai-wai enfrentam bastante dificuldade quando chegam à Universidade, por que eles têm dificuldade de entender e pensar na Língua Portuguesa (...). Certamente eles enfrentam muita dificuldade justamente porque eles têm um processo de formação diferente e o fundamental e médio pelo qual eles passam é bastante fraco, acho que bastante deficiente deficitário (...). Eles têm, diria assim, bastante déficit de conteúdo, comparando esses estudantes com aqueles que estudam nas sedes dos municípios, por exemplo, na sede do município de Santarém em escolas públicas, mas também em escolas particulares. (Entrevista PG, 2016).

As especificidades reveladas por PG devem ser usadas como referência para o planejamento e a execução de propostas metodológicas que possibilitem aos indígenas um ensino-aprendizado de melhor qualidade, que lhes proporcionem condições profissionais e que seu acesso ao ensino superior não configure uma política assistencialista, não sendo apenas uma resposta isolada aos movimentos sociais e à sociedade.

O Diretor do instituto (DI) com maior número de indígenas na Ufopa, também manifestou preocupação com o aprendizado dos discentes indígenas que ingressaram na Ufopa, especificamente nessa unidade acadêmica. Lhe foi perguntado: Como você avalia o aprendizado dos discentes indígenas que ingressam pelo PSE? Você acha que eles enfrentam muitas dificuldades em relação ao aprendizado? O mesmo respondeu:

Rendimento muito baixo devido a pouca infraestrutura e falta de nivelamento dos alunos, organização pedagógica dos conteúdos. Minha resposta diz respeito especificamente aos alunos indígenas aldeados, que geralmente tem apresentado sérias dificuldades com o idioma, ocasionando dificuldades na comunicação e no aprendizado. Associado a isso, existem outros fatores que influenciam nesse processo de dificuldades do aprendizado, como o distanciamento das famílias e a cultura diferenciada (Questionário – *Google Forms* D1, 2016).

Sua resposta corrobora com as vozes dos discentes e do PG no tocante, principalmente, à questão da Língua Portuguesa, entretanto, reconhece vários fatores que podem estar contribuindo para o baixo rendimento destes discentes na Ufopa, entre eles destacam-se: pouca infraestrutura; falta de nivelamento dos alunos; organização pedagógica dos conteúdos; dificuldades com o idioma; distanciamento das famílias e uma cultura diferenciada.

Apesar da existência de iniciativas da Ufopa, no sentido de contribuir com o desempenho acadêmico dos discentes indígenas na instituição, os dados e as vozes anunciados, no decorrer do texto, inferem que estas ainda não refletem positivamente no seu aprendizado. O acompanhamento pedagógico na compreensão da Língua Portuguesa, Matemática ou em outros componentes que envolvam cálculo é uma reivindicação constante dos discentes indígenas que ingressaram na Ufopa pelo PSE. Os indígenas, principalmente os que estudaram nas aldeias, afirmaram enfrentar mais dificuldades nesses componentes curriculares.

No que tange a essas dificuldades de aprendizado dos indígenas, os Gestores, que também são Docentes dessa instituição, dizem utilizar metodologias e estratégias pedagógicas na sala de aula visando atender as especificidades desses discentes. Nesse sentido, foi perguntado ao entrevistado PG: Qual sua análise quanto às questões formativas (acompanhamento psicopedagógico, recurso didático e pedagógico, relação professor-aluno indígena, atividades complementares e inclusão digital) desenvolvidas pela Ufopa/Instituto para os estudantes indígenas? Em quanto resposta, obteve-se:

Em relação ao acompanhamento psicopedagógico nós podemos dizer que a própria Pró-reitoria de gestão estudantil organizou um serviço que por várias vezes esses estudantes já foram atendidos pela psicóloga na PROGES e eu poderia dizer que tem uma profissional de psicologia que é muito competente e muito cuidadoso com esses estudantes indígenas.

Com relação com recursos didáticos, os estudantes têm um pequeno apoio financeiro por meio do auxílio estudantil voltado para o material didático, em que pese a precariedade da infraestrutura na Ufopa, mas a Instituição já dispõe de recursos, por exemplo, Laboratório de Informática, dispõe de bibliotecas, então eu diria que, do ponto de vista de material, didático e pedagógico, a Universidade está realmente relativamente equipada, mas isso não significa que os estudante tem acesso a todo esse material, talvez tivesse que ter um cuidado maior no sentido de trabalhar com esses estudantes para que eles acessam e aprendam a acessar o acervo de livros que nós temos na Instituição e acessar também os laboratórios de informática.

No que tange a relação professor e aluno indígena, eu diria que tem uma diferença muito grande no trato. Têm professores que são bem mais abertos para a diferença cultural. Que têm bastante sensibilidade para essa diferença cultural e para essa especificidade dos estudantes indígenas e tem outros professores que tratam o estudante indígena como qualquer estudante, não consideram o fato de ele ter sido selecionado por um Processo Seletivo Especial.

Sobre as atividades complementares e a inclusão digital eu diria que ainda tem uma baixa participação de estudantes indígenas em atividades complementares e a inclusão **digital eu acho que precisa ser um programa específico** implantado pela instituição destinado exclusivamente a este público do Processo Seletivo Especial (*ENTREVISTA*, PG, 2016).

Por sua atuação como docente, e em função da sua experiência durante um semestre, no ano de 2015, ao ministrar o módulo Origem e Evolução do Conhecimento (OEC) somente para discentes indígenas, o entrevistado foi também questionado sobre: Com relação a sua visão como professor no que tange ao material e aos recursos didáticos, você considera suficiente o que é trabalhado em sala de aula, considerando a especificidade indígena? Sua fala revelou:

No meu caso, por exemplo, eu trabalhava com recursos visuais, por exemplo, com um material organizado em PowerPoint, mas eu me preocupava também em selecionar textos que pudessem ser entendidos com uma certa facilidade, eu sempre utilizava uma técnica que denominava de **painel integrado** que é uma técnica que favorece a leitura individual e a socialização do conteúdo lido em pequenos grupos e isso eu acho que favorece a participação do estudante que está um pouco intimidado, por que ele leu o texto e inicialmente, ele fala em um grupo pequeno, se comunica em um grupo pequeno e, em seguida, na mesma técnica ele é convidado a falar em um grupo maior, mas depois de exercitado a explicação do texto em um pequeno grupo. Então, eu acho sim que é um desafio muito grande e tem professores que tem habilidades para fazer isso e tem outros professores que tem muita dificuldade em encontrar uma técnica. Então, eu acho que é necessário trabalho de leitura de textos, leitura individual, leitura em grupo, elaboração de fichamento, elaboração de resenhas, seminários de pequenos grupos, seminários em grandes grupos, mas não é muito simples (ENTREVISTA, PG 2016) (negrito e sublinhados das autoras).

É importante destacar a técnica de ensino usada por ele em sala de aula para contribuir com o aprendizado dos discentes indígenas, considerando a sua realidade e características. A técnica “*Painel Integrado*”, em destaque no fragmento da fala, é um recurso metodológico adotado por outros professores também com o objetivo de estimular a socialização e participação dos indígenas nos debates em sala de aula.

No tocante ao material e recursos didáticos serem considerados suficientes para o trabalhado em sala de aula, considerando a especificidade indígena, quando questionado durante entrevista, o Docente do CFI (DC) respondeu:

O CFI, instituto em que atuo, elaborou um projeto de acolhimento e recebimento dos alunos indígenas, desde 2012 até 2014: houve acompanhamento pedagógico em TIC, Estatística, Matemática e Língua Portuguesa. Esse projeto acabou e foi encampado pela Proen (ICS e Proges). Minha análise foi que somente o apoio pedagógico não foi o suficiente, pois houve uma evasão enorme por parte dos indígenas naquele projeto do CFI. Hoje, o que já se tem como acompanhamento ainda carece de melhorias, mas está bem mais eficaz que antes, principalmente porque os indígenas estão participando mais do planejamento dessas atividades de inclusão do aluno indígena (*ENTREVISTA DC*, 2016).

Ainda nessa perspectiva, foi perguntado ao Diretor DI: Quais ações, projetos, programas ou qualquer outra atividade o instituto desenvolve para os estudantes indígenas?

Laboratórios de estudos, projetos de pesquisa, oficinas para os estudantes indígenas. Existem ações isoladas, como cursos de matemática básica e Língua Portuguesa, ministrada por docentes voluntários. Projetos ou programas têm sido propostos pela diretoria de ações afirmativas da Proges, a nível institucional (*DI – Google Forms/2016*).

Observam-se pelas falas dos entrevistados PG, DC e DI que os discentes indígenas já estão incluídos em programas e propostas diferenciadas na Ufopa, sendo contemplados com acompanhamento psicopedagógico, recurso didático e pedagógico, atividades complementares e inclusão digital. Contudo, PG destaca em sua fala a relação professor – aluno indígena, reconhecendo que há dificuldades de alguns docentes em lidar com as especificidades dos discentes indígenas na sala de aula.

Nesse sentido, considera-se que esses discentes precisam ser orientados e estimulados em sala de aula a fazer uso das bibliotecas, a participarem de atividades que irão contribuir e melhorar suas atividades acadêmicas. Os indígenas precisam conhecer a Universidade, o espaço acadêmico no qual eles irão conviver durante o seu curso, passando a utilizar os recursos disponíveis.

A problema em falar em sala de aula e apresentar trabalhos em forma de seminários estão entre os principais obstáculos dos discentes indígenas manifestados na pesquisa. No questionário Q2 discentes revelaram que o quantitativo de disciplinas nas quais reprovam resulta da falta de sua participação na apresentação dos seminários, usados como instrumento avaliativo nos componentes curriculares pelos professores. Eles afirmam ter vergonha de falar diante dos colegas de turma. Reafirma-se a necessidade de metodologias específicas, de acolhimento, preparação dos docentes, proposta de ensino diferenciado, intercultural e bilíngue para contemplar as suas especificidades. Essa proposta educacional já vem sendo defendida há bastante tempo por diversos estudiosos da temática indígena, como já anunciada neste estudo.

Contata-se na triangulação das falas dos entrevistados, representantes da Ufopa, convergências no que tange às melhorias nas políticas de acompanhamento, principalmente pedagógico, aos discentes indígenas. Como já mencionado, as ações afirmativas da Ufopa que visam garantir melhorias no percurso acadêmico dos discentes indígenas necessitam ser institucionalizadas, contínuas e trabalhadas de maneira compartilhada, de forma compromissada por todas as unidades acadêmicas e administrativas, visando à melhoria dessa política na instituição, buscando acompanhar os discentes indígenas, que ingressaram pelo PSE, em suas dificuldades, a fim de superá-las.

Institucionalmente, a percepção de que a Ufopa tem garantido a permanência dos indígenas ao disponibilizar os auxílios financeiros ainda é muito forte, apesar de ser de conhecimento de todos que esse apoio é importante, mas não garante o seu sucesso acadêmico, uma vez que existem outras dificuldades, evidenciadas também nas respostas dos discentes indígenas ao questionário

Q2, quando perguntado: Quais foram/são suas principais dificuldades de permanência na Ufopa durante o curso de graduação?

Discente Q2/1/arapiun: A Rejeição de alguns colegas dentro da sala comigo;

Discente Q2/2/tupinambá: As principais dificuldades foram preconceito, falta de recursos e professores adequados a trabalhar com nós indígenas enquanto universitários vindos das aldeias;

Discente Q2/3/arapiun: No início tive dificuldade por motivo financeiro e a falta de acompanhamento no processo de ensino aprendizagem;

Discente Q2/4/arapiun: Atraso nas bolsas, dificuldades em algumas disciplinas, auxílio moradia, preconceito, etc.;

Discente Q2/5/tupinambá: No começo foi a falta de interpretação de texto e forma de me expressar em frente ao público;

Discente Q2/6/munduruku: Dificuldades por não ter recursos para comprar material;

Conforme ilustram essas respostas, as dificuldades enfrentadas por eles vão desde a rejeição sofrida na sala às questões financeiras. Também foi perguntado a um grupo de 47 discentes indígenas que participou no primeiro semestre letivo do módulo OEC, ministrado por PG, na função de docente, como estava sua vida na universidade quanto às possíveis dificuldades enfrentadas após ingressarem na Ufopa pelo PSE (2015). Para obtenção das respostas ao questionário Q1 foram usadas as escalas: fácil, razoável e difícil. Dos 47 discentes respondentes, 26 (55%) disseram que sua vida na universidade estava razoável e 21 (45%) responderam que estava difícil. O gráfico 23 evidencia essas respostas em percentuais.

Gráfico 23 - Nível de dificuldades de discentes indígenas que participaram da pesquisa.



Fonte: Questionário Q1(2015).

Esses discentes também atribuíram a rejeição dos discentes não indígenas à eles como um dos fatores responsáveis por essa dificuldade de permanência na universidade. Além da rejeição, os indígenas apontaram outros fatores decorrentes do seu ingresso no ensino superior, que são: dificuldade em adaptar-se na cidade; dificuldade em acompanhar a rotina da vida na cidade; dificuldade financeira para manter a família na cidade; readaptação com os estudos, pois ficou muito tempo sem estudar; dificuldade de aprendizado; dificuldade em compreender o que é resenha e seminários, e outros assuntos que não foram vistos no Ensino Médio; dificuldade em interpretar textos por não falar e compreender a Língua Portuguesa; dificuldades nas disciplinas, leitura e ao falar; expor trabalho; entender a explicação de alguns professores; dificuldades em relação ao atraso de disciplina; falta de professores que tenha métodos para trabalhar com estudantes indígenas; falta de acompanhamento ao estudante indígena e o preconceito.

O fragmento da entrevista com Liderança indígena (*L2*) a seguir ilustra essas dificuldades:

É um choque! Ou seja, é uma gama de situações que a universidade não está preparada (...) nessa relação da questão da aldeia, por exemplo, ter lazer lá, não é o mesmo lazer que a gente tem na aqui na cidade, a saúde que a gente tem lá, não é a mesma saúde que tem aqui, a diversão não é a mesma que a gente tem lá (...)

quando o indígena vem para cidade ele tem esse leque de possibilidade que ele possa chegar após estar adaptada. O estudante acaba se envolvendo, infelizmente, acaba se envolvendo na questão das bebidas alcoólicas e festas (*Entrevista L2, 2016*).

O preconceito, tema evidente no cenário de reclamações e denúncias dos indígenas das universidades em âmbito geral, está entre os indicadores das dificuldades de permanência dos indígenas na Ufopa. As instituições têm implementado medidas para combater as práticas o racismo e o preconceito institucional. Na Ufopa elas ainda são incipientes, mas a conscientização sobre os danos causados por essa agressão é uma realidade que tem sido propagada cada vez mais junto à comunidade acadêmica por meio de ações que, em parceria com outras instituições, órgãos e entidades, têm contribuído significativamente com os esclarecimentos e tentativas de abolir essas práticas na instituição.

O reflexo positivo das ações de combate ao racismo promovidas pela Ufopa já é observado pelos próprios discentes indígenas ao afirmarem que os casos de preconceito por parte de discentes não indígenas, e por alguns docentes, ao serem levados ao conhecimento da instituição, bem como a realização de ações de conscientização desenvolvidas após os casos terem se tornado público, contribuíram para uma melhor convivência, relação e aproximação entre discentes indígenas e não indígenas na sala de aula.

Uma das reclamações frequentes dos discentes indígenas é que eles não eram chamados para participar de grupos de trabalhos para apresentação de seminários. Atualmente, após intervenção, principalmente da Ouvidoria da Ufopa, para combater o racismo e o preconceito, muitos desses discentes afirmaram que já são chamados para participar de trabalhos em grupo e já são mais bem aceitos na sala de aula pelos discentes não indígenas.

O preconceito é uma realidade enfrentada pelos indígenas e por outras populações em várias universidades brasileiras. Constantemente, são divulgados casos de práticas racistas e preconceituosas no ambiente acadêmico das

instituições. Essa prática é um resquício da construção ideológica a respeito dos povos indígenas durante a colonização, que infelizmente permanece na atualidade, e do modelo de educação e de instituições de ensino criadas, que não pensadas para negros, índios e outras populações minoritárias. A prova disso é que essas instituições trabalham com a perspectiva de adaptação dessas populações à sua composição educacional (acadêmico-espacial). Diante disso, constata-se que as instituições de ensino estão ainda adaptando modelos para esses povos e para outras populações consideradas minorias.

Para o indígena, como constatado nesse estudo, a superação das adversidades oriundas do seu acesso e permanência na universidade é mais um desafio a ser sanado no espaço acadêmico. Demonstrar, fortalecer sua autonomia, proporcionar o conhecimento e o reconhecimento da sua organização social, cultural, econômica, política e epistêmica é ação diária dos indígenas para reafirmar sua identidade na universidade, instituição que foi pensada e planejada para o não índio. Porém, um modelo que garante o acesso, mas não propõe metodologias específicas capazes de atender àqueles povos que necessitam de propostas pedagógicas específicas em função de suas particularidades, principalmente linguística, não contribui para tal fim.

Contudo, o Dain atua como uma representação simbólica e tornou-se uma referência nas reivindicações e na busca pelos direitos desses estudantes ingressos na Ufopa, pois, com sua representatividade, assegura aos estudantes indígenas o zelo pela não violação, pelo respeito e valorização da cultura indígena e sua diversidade nesse espaço acadêmico.

Assim, detectar os fatores intervenientes e propor políticas e ações pedagógicas que visem a minimizar as dificuldades dos indígenas em relação ao aprendizado é uma preocupação que deve ser tratada com urgência também pelas instituições de ensino superior em nosso país. No caso específico da Ufopa, o PSE é uma modalidade especial de acesso à esses povos, entretanto, requer da instituição ações de atendimento diferenciado aos indígenas ingressos por meio desse processo. Sobre isso, a liderança indígena (L2) assim se

manifestou durante sua entrevista: “O Processo Seletivo Especial é um processo diferenciado para se adentrar na Universidade, mas ele não é um processo seletivo diferenciado para você estudar na Universidade”.

Diante desse contexto, A Ufopa contratou uma Assessoria¹⁷ para subsidiar tecnicamente a DAA no fortalecimento das ações afirmativas e enfrentamento ao racismo, tendo como uma de suas finalidades propor minuta do Plano Decenal para Promoção da Igualdade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo, que representa um marco institucional importante para a melhoria dessa política na instituição, o que será abordado a continuação.

4.3.1 Em debate as Ações Afirmativas e o Enfrentamento ao Racismo na Ufopa!

Apesar dos esforços da Diretoria de Ações Afirmativa (DAA/Ufopa) em priorizar as demandas surgidas com o ingresso dos indígenas e quilombolas pelo PSE nessa universidade, devido à sua expressiva quantidade foi de extrema relevância a contratação de uma assessoria específica, responsável pela sistematização e encaminhamentos de propostas visando a melhoria da política inclusiva da Ufopa na região oeste do Pará.

No sentido sistematizar e subsidiar as Ações Afirmativas da Ufopa, a instituição contratou uma Assessoria para definir as prioridades e as urgências a fim de implementar essa política na instituição, que teve como exigências gerar cinco produtos.

O Produto 1 diz respeito à elaboração do Documento orientador para a Oficina de Trabalho “Política de Ações Afirmativas na Ufopa: balanço e perspectivas”, devendo apresentar um diagnóstico das ações afirmativas na Ufopa. O Produto 2 se refere ao Relatório da Oficina de Trabalho “Política de Ações Afirmativas na Ufopa: balanço e perspectivas”, contendo proposta de reestruturação do PSE e o acompanhamento dos discentes indígenas e quilom-

¹⁷ Contrato N° 024/2015/Ufopa.

bolas na Ufopa. O Produto 3 deve apresentar o conteúdo para a Cartilha sobre Racismo Institucional, documento norteador de combate à prática de racismo na Ufopa. O Produto 4 visa elaborar o Projeto para a criação do Instituto de Formação Superior para Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais na Ufopa. Por fim, o Produto 5 anuncia a elaboração da Minuta do Plano Decenal para Promoção da Igualdade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo na Ufopa. Dentro do tempo histórico delimitado neste estudo, serão tratados apenas dois desses produtos, que serão detalhados a continuação.

Do Produto 1 resultou o Documento Orientador para a realização pela Diretoria de Ações Afirmativas da Proges, em novembro de 2015, da Oficina de Trabalho “Política de Ações Afirmativas na Ufopa: balanço e perspectivas”. Define-se nesse documento:

A Oficina de Trabalho foi planejada e coordenada pela Diretoria de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil. O processo de concepção e preparação da Oficina demandou articulações tanto com outras áreas da UFOPA quanto com representantes dos estudantes indígenas e quilombolas (...). Na perspectiva de preparar os participantes da oficina e construir um processo coletivo e participativo foram realizadas quatro reuniões com estudantes, sendo duas com o Coletivo de Estudantes Quilombolas - CEQ e duas com o Diretório Acadêmico Indígena – DAIN (Relatório da Oficina de Ações Afirmativas, 2015- 2016).

Assim, essa I Oficina representou um marco institucional significativo na política afirmativa da Ufopa, momento em que foram discutidos, conjuntamente, aspectos importantes para o futuro dos PSE's (indígenas e quilombolas) dessa universidade.

A abertura do evento ocorreu em 26 de novembro de 2015, e sua mesa foi composta pela reitoria da Ufopa (reitora e vice-reitor), uma representação indígena (coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (Dain) e uma re-

apresentação do Coletivo de Estudantes Quilombola (CEQ)). Sua ilustração encontra-se na figura 6, a seguir.

Figura 6 - Mesa de abertura da Oficina de Trabalho “Política de Ações Afirmativas na Ufopa: balanço e perspectivas”



Fonte: Relatório da I Oficina de trabalho (2016).

A segunda mesa do evento “Da comunidade à universidade: reflexões coletivas” foi composta pelas representatividades estudantis: três discentes indígenas (PSE, 2012 - 2013) e uma quilombola (PSE, 2015), sendo um indígena da etnia Borari, um da etnia Munduruku e um da etnia Wai Wai, além da discente quilombola da Comunidade de Tingu/PA, ilustrada na figura a seguir.

Figura 7 - Mesa de debate: Da comunidade à universidade: reflexões coletivas



Fonte: Relatório da I Oficina de trabalho (2016).

Para a realização dos debates e encaminhamentos da I Oficina de trabalho, como primeira ação proposta por essa assessoria, foram convidados gestores (Pró-Reitores e Diretores), Técnicos Administrativos (Técnicos em assuntos educacionais, pedagogos e demais servidores), Docentes e Discentes da Ufopa. Participaram desse processo 43 representantes de servidores e, convidados formalmente, 52 discentes (39 indígenas e 13 quilombolas).

No sentido de contemplar, de forma isonômica, todos os povos atualmente presentes nessa universidade, as vagas destinadas aos discentes indígenas foram assim distribuídas por territórios étnicos: 13 estudantes do Médio/Alto Tapajós; 13 estudantes indígenas do Baixo Tapajós e 13 estudantes indígenas da Calha Norte. Esses participantes passaram a compor 04 Grupos de Trabalho (GTs), com as seguintes temáticas: Edital do processo seletivo especial/ 2016 (GT 01); Metodologia de ensino (GT 02); Acompanhamento e monitoramento (GT 03) e Racismo, preconceito e discriminação na Universidade (GT 04). O detalhamento das finalidades/objetivos dos GTs encontra-se no quadro 10.

Quadro 10 - Grupos de trabalhos da I Oficina Política de ações afirmativas da Ufopa: balanço e perspectivas

Grupos de trabalho	Finalidades	Nº de participantes
GT1 – Edital do Processo Seletivo Especial 2016	Discutir: seminários antes do lançamento dos editais, fases de seleção; vagas nos PSE's e semestres preparatórios antes do ingresso dos indígenas nos cursos.	18
GT2 – Metodologia de ensino	Discutir: formação de professores do ensino médio e interpretes na sala de aula.	14
GT3 – Acompanhamento e monitoramento	Discutir a planilha de propostas sobre ações voltadas para os discentes que ingressam pelo PSE	11
GT4 – Racismo, preconceito e discriminação na universidade	Discutir: racismo institucional, silenciamento e exclusão de alunos.	17
Total		60

Fonte: Elaboração própria (2016), com base no Relatório da I Oficina de trabalho (2016).

Percebe-se na ilustração anterior que houve maior concentração de participantes nas discussões do próprio processo seletivo especial, com ênfase no “Edital do PSE 2016”, e em relação ao “racismo, preconceito e discriminação na universidade”, temática central nos conflitos que os discentes indígenas estavam vivenciando na ocasião. Contudo, constata-se também que o “acompanhamento e monitoramento” não foram tomados como prioritários pelos envolvidos nessa atividade, representando apenas 11 participantes no seu GT.

Em decorrência da instalação dos quatro GTs, na I Oficina de Trabalho, resultaram encaminhamentos por esses grupos, que estão apresentados nos quadros 11 e 12 a seguir.

Quadro 11 - Proposições GT1- Edital do Processo Seletivo Especial 2016/Ufopa

Grupo de Trabalho	Encaminhamentos
GT1	1. Os estudantes indígenas que realizaram o ensino médio em aldeias ou que não tenham o Português como língua materna receberão peso 2 em relação aos demais que estudaram em cidades e comunidades pelo ensino regular extensivo.
	2. Cada curso de graduação regularmente ofertado pela instituição oferecerá, no mínimo, 02 vagas para indígenas e 02 vagas para quilombolas. Nos casos de cursos que ofertam menos de 30 vagas, seriam garantidas 01 vaga para indígenas e uma 01 para quilombolas. No caso dos cursos mais demandados pelos indígenas e quilombolas, como Pedagogia e Direito, serão ofertados um total de 10% para o número de vagas para cada segmento. No caso de cursos sem demandas por indígenas ou quilombolas, as vagas poderão ser redistribuídas em cursos com maior procura pelos candidatos das diversas regiões indígenas e quilombolas.
	3. As vagas serão assim distribuídas: 50% do total para indígenas e 50% para quilombolas. Do total de vagas para os indígenas, 25% será para indígenas oriundos do Alto/Médio Tapajós, 25% para indígenas do Baixo Tapajós, 25% para indígenas da Calha Norte e 25% para indígenas oriundos de outras localidades. As vagas não preenchidas serão redistribuídas igualmente. A ordem para recebimento de nova vaga será definida de acordo com grupo com maior número de inscrições homologadas.
	4. A entrevista dos indígenas candidatos poderia ter um aluno indígena da etnia que participaria como intérprete e avaliador dos candidatos.
5. A prova constituirá uma redação com tema genérico que dialogue com a realidade das comunidades tradicionais rurais amazônicas e que permita a cada candidato desenvolver o texto de acordo com sua realidade local.	

Fonte: Elaboração própria (2016), com base no Relatório da I Oficina de trabalho (2016) (negrito da autora).

Das proposições do GT1 que sugeriam modificações para o PSE do ano de 2016, em relação ao item 4 “A entrevista dos indígenas candidatos poderia ter um aluno indígena da etnia que participaria como intérprete e avaliador dos candidatos”, vale destacar a importância dessa reivindicação, considerando o perfil dos candidatos indígenas bilíngues que se submetem a seleção de vaga no PSE, e tem o bilinguismo com forma linguística particular. No que tange ao item 5, seu conteúdo permanece nos Editais do PSE e refere-se à reserva de vagas por curso, pois, a partir do ano de 2014 os editais já previam a reserva de vagas por curso, conforme tratado anteriormente.

No que tange ao GT2, ele apresenta e avaliar os encaminhamentos propostos por esse grupo de trabalho, conforme pode-se conferir no quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Proposições do GT2 – Metodologia de Ensino

Grupo de Trabalho	Encaminhamentos
GT 2	1 Seleção de um professor de Linguística
	2. Criar “Programa Português” para indígenas com oferta regular de cursos de Português básico, médio e avançado e de interpretação de texto
	3. Criar disciplina obrigatória no ciclo básico da Ufopa sobre os povos indígenas
	4. Instituir cursinho pré-vestibular para indígenas

Fonte: Elaboração própria (2016), com base no Relatório da I Oficina de Trabalho (2016).

Em relação aos itens 1 e 2, entende-se que esses encaminhamentos visam contribuir principalmente com os discentes indígenas bilíngues que ingressaram na Ufopa, preservando assim a identidade e variedade linguísticas dos mesmos. Segundo Cunha (2008, p. 144), “o Brasil é, historicamente, um país multilíngüe. Antes mesmo da chegada dos colonizadores portugueses, a diversidade de línguas indígenas aqui faladas era imensa”, embora exista uma concepção universalizante sobre a Língua oral e escrita.

No que se refere ao item 3, “Criar disciplina obrigatória no ciclo básico da Ufopa sobre os povos indígenas”, destaca-se que o Ciclo Básico¹⁸ é uma estratégia acadêmica da Ufopa de preparação dos indígenas em algumas componentes curriculares específicas antes do ingresso desses discentes nos cursos dos institutos. No fragmento retirado do seu projeto piloto consta seu objetivo:

No início de 2016 a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil Proges/Ufopa deu início ao trabalho sobre a proposta de ofertar aos estudantes indígenas que irão ingressar na Ufopa pelo Processo Seletivo Especial formação básica na área de Introdução à Metodologia Científica, Matemática, Tecnologias e Língua Portuguesa. Para a execução dessa oferta foi elaborado um projeto piloto denominado de Ciclo Básico que tem como objetivo minimizar as dificuldades dos estudantes indígenas que ingressam na Ufopa pelo PSE (Projeto – Ciclo Básico, Proges, 2015-2016).

A proposta de implantação dessa formação específica para os indígenas antes de seu ingresso no curso, para o qual foi aprovado, demonstra que a Ufopa tem se preocupado em diminuir o impacto em relação ao seu desempenho nos institutos.

No GT 3 foram encaminhadas importantes proposições sobre o acompanhamento e monitoramento por esse grupo de trabalho e estão destacados no quadro 13, a seguir.

¹⁸ Essa proposta acadêmica foi planejada no início do ano de 2016, para ser implementada no ano seguinte (2017) como os discentes ingressos pelo PSE 2017. Esse Ciclo de Formação se refere a um semestre de preparação nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Informática, Matemática e Metodologia Científica, antes do ingresso desses discentes nos cursos dos institutos. As aulas serão ministradas por docentes da Ufopa com formação específica sobre esses temas.

Quadro 13 - Proposições G3 – Acompanhamento e monitoramento

Grupo de Trabalho	Encaminhamentos
GT 3	1. Instituir equipe de apoio permanente psicossociopedagógico aos estudantes indígenas e quilombolas.
	2. Promover a produção acadêmica dos estudantes indígenas e quilombolas em pesquisa e extensão e acesso a financiamentos de pesquisas, como PET, Pibex, Pibic, Proext e outros.
	3. Contratar dois intérpretes, um de língua wai wai e um de língua munduruku.

Fonte: Elaboração própria (2016), com base no Relatório da I Oficina de Trabalho (2016).

No que se refere ao item 1 “Instituir equipe de apoio permanente psicossociopedagógico aos estudantes indígenas e quilombolas”, é importante destacar que esta solicitação é atendida pela Coordenação Psicossociopedagógica da Proges. Nessa coordenação, existem psicólogos, pedagogos e assistentes sociais especificamente para atender aos discentes indígenas e não indígenas da Ufopa. Através dessa equipe multiprofissional a universidade contribui com os discentes no atendimento social e psicológico àqueles que buscam ajuda nesse setor. No caso dos indígenas, esse atendimento pode vir a reduzir os impactos decorrentes do seu ingresso no ensino superior, conforme Ferraz e Domingues (2016, p. 5): “(...) os psicólogos podem atuar no atendimento aos povos indígenas, na fomentação de diálogos, na superação de preconceitos e na criação de políticas públicas que considerem a diversidade cultural e a subjetividade destes povos”.

Quanto ao item 2 anunciado por esse GT, já existem na Ufopa bolsas de estudo que buscam contemplar indígenas, entretanto, há programas nacionais que não viabilizam até o momento esta participação em decorrência do acúmulo de bolsas por ultrapassar o teto permitido para sua concessão.

As dificuldades de aprendizado dos indígenas é uma realidade já constatada nesta pesquisa em função, principalmente, do processo de escolarização.

Em relação ao item 3 do GT3, a preocupação com a contratação de interpretes para os povos wai wai e munduruku resulta das especificidades linguísticas desses dois povos, uma vez que enfrentam obstáculos também na compreensão da Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao GT4, os encaminhamentos desse grupo de trabalho encontram-se no quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Proposições GT4 – Racismo, preconceito e discriminação na Universidade

Grupo de Trabalho	Encaminhamentos
GT 4	1 Produzir cartilha sobre racismo institucional com informações sobre o que é, sobre marcos legais e orientações de como tomar providências.
	2 Mapear situações recorrentes de racismo institucional na Ufopa.
	3. Publicar Caderno de Estudos com artigos que reflitam sobre as ações afirmativas e a inclusão étnico-racial na Ufopa.

Fonte: Elaboração própria (2016), com base no Relatório da I Oficina de Trabalho (2016).

Sobre os itens 1 e 2, destaca-se que o combate ao racismo por parte da Ufopa ainda estava restrito ao recebimento de denúncias no âmbito de sua Ouvidoria que, com a Comissão de Ética, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, institutos e demais setores da Ufopa têm buscado trabalhar para coibir os casos de racismo institucional, além de realizar trabalho de conscientização sobre as consequências desse crime e violência étnico-racial. Assim, o mapeamento da recorrência de práticas de racismo, preconceito e discriminação na universidade tem na proposição de uma Cartilha sobre racismo institucional uma importante estratégia para seu enfrentamento. Dessa forma essa instituição poderá tornar o seu espaço acadêmico mais harmônico, proporcionando um percurso acadêmico que possa evitar/minimizar práticas maléficas e prejudiciais aos seus discentes.

Ressalta-se que os encaminhamentos trazidos pelos Grupos de Trabalho durante a Oficina evidenciam o quanto a Ufopa, e outras instituições de ensino superior, ainda necessitam avançar nas suas políticas de acesso e permanência dos povos indígenas nos seus espaços acadêmicos. Reflete também a necessidade de flexibilização de seus modelos acadêmicos no sentido de atender às diversidades existentes na universidade.

As constatações obtidas nesta pesquisa também evidenciam que as universidades brasileiras pautaram as suas políticas de inclusão no acesso dos povos aos seus cursos de graduação, porém, no que se refere à permanência e à conclusão dos cursos essas instituições apresentam dificuldades em implementar políticas com esses objetivos e fortalecerem-se como instituições que apresentam propostas inclusivas. Segundo Silva e Silvério (2003, p. 17):

(...) contrário de derrubar a qualidade desse nível ensino, como aponta o senso comum, essas políticas tendem a melhorar a qualidade das instituições porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade, mas que, por limitações de uma ordem social injusta, não receberam o treinamento (que é diferente de formação) para o vestibular, lembrando ainda que boa parte do conteúdo cobrado nesse exame de nada servirá para a vida universitária. Assim, não entrará um aluno pior formado, mas um aluno diferente, até porque as nossas escolas privadas oferecem uma formação tão ruim quanto às públicas, e são, inclusive, piores em quesitos como cidadania e altruísmo.

Nessa perspectiva, é mister destacar a significativa contribuição trazida pelas populações indígenas para os espaços acadêmicos. Elas trouxeram mudanças de concepções sociais, além de evidenciarem as barreiras resultantes das desigualdades raciais e sociais, da mesma forma que possibilitaram aos discentes motivações para a resistência e a superação de dos obstáculos vivenciados na universidade como as práticas de racismo, preconceito, e rejeição.

No que tange ao PSE, embora existam divergências a respeito desse processo como uma política de acesso na Ufopa, é importante destacar que essa, diferentemente de outras instituições federais, continua com esse processo seletivo diferenciado, mesmo após a sanção da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas. Certamente, esse processo de inclusão social e local viabilizou e proporcionou aos estudantes indígenas, especialmente àqueles que não se sentem preparados para concorrer às vagas do Enem, a oportunidade de ingressar ao ensino superior.

Considera-se, portanto, que o PSE enquanto política de ação afirmativa da Ufopa deve ser trabalhado não somente na perspectiva do acesso dos indígenas, mas também ser indutor de ações/estratégias para a sua permanência e conclusão dos seus cursos, com um ensino de qualidade para os discentes que ingressam por esse processo, atendendo às suas especificidades étnico-raciais, sociais e linguísticas.

Nesse sentido, sua proposta deve ser pautada na flexibilidade e compreendida a partir de uma concepção inter e multicultural da educação. Segundo Silva (2006, p. 145- 146),

Na perspectiva da interculturalidade enquanto proposta educativa, carregada de intencionalidade, o que se observa é a existência de uma proposição que intervêm nessa realidade multicultural, procurando a potencialização das inter-relações entre os sujeitos portadores de diferentes expressões culturais. Esse cruzamento/confronto exige um deslocamento de lugar cultural, ou seja, exige a mobilidade do lugar em que o sujeito se encontra para, a partir da acolhida do outro diferente, ocorra o intercâmbio e o enriquecimento mútuo. (...) Enquanto a perspectiva multicultural advoga a existência da diversidade cultural como um fato dado, a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.

Como proposta educacional, a perspectiva intercultural proporciona a interação entre os sujeitos com diferenças culturais. O deslocamento cultural

tratado pela autora é uma realidade evidente no caso dos povos indígenas. Por isso, torna-se difícil pensar em uma educação para esses povos dissociada de suas realidades étnicas, sociais e culturais.

Diante desta realidade analisada, é importante destacar a contribuição para o avanço da institucionalização da política afirmativa da Ufopa a Assessoria, contratada para propor subsídios técnicos visando o fortalecimento das ações afirmativas e enfrentamento ao racismo na instituição, marcando o início de uma reflexão sistematizada de sua proposta inclusiva para os povos indígenas. Esta contratação evidenciou que somente a DAA¹⁹ não era suficiente para atender suas inúmeras demandas, uma vez que atua em todas as atividades dos PSE's, desde o planejamento, que antecede a abertura do edital (reuniões, organização dos seminários com as lideranças), até a emissão do relatório final desse processo, além de acolher às solicitações de órgãos externos que envolvem casos de racismo, preconceito e outras situações envolvendo discentes indígenas e quilombolas da Ufopa, tornando-se uma referência de sua inclusão ao ensino superior na região oeste do Pará.

¹⁹ Apesar de suas demandas internas, durante o desenvolvimento do trabalho de assessoria, a DAA contribuiu e trabalhou em parceria fornecendo informações institucionais, principalmente sobre o ingresso dos indígenas na Ufopa. Também atuou na organização da oficina, além de viabilizar administrativamente os trâmites para o funcionamento desse evento e de outros relacionados a essa assessoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras linhas destas considerações finais são destinadas aos desafios enfrentados ao realizar uma pesquisa microetnográfica na instituição onde a autora principal¹ desenvolve suas atividades profissionais. Não foi uma tarefa fácil. O primeiro obstáculo enfrentado foi separar a atuação de pesquisadora no mestrado da de técnica administrativa² da Ufopa. No entanto, as percepções e as contribuições dessa dupla atuação, que caracterizou o estudo de caso microetnográfico, ganharam relevância principalmente porque foi possível vivenciar e compreender a realidade da política de acesso e permanência dos indígenas que ingressaram na Ufopa pelo PSE.

Desse modo, realizou-se a tessitura desta pesquisa que visou analisar o Processo Seletivo Especial (PSE) como uma política de ação afirmativa de acesso dos indígenas na Ufopa, no período de 2010 a 2015, seu impacto para uma educação superior de qualidade para esses povos e seus desdobramentos. O estudo amparou-se nas reflexões da perspectiva teórica decolonial, nos documentos nacionais e institucionais³ da Ufopa e nas informações obtidas nas vozes dos participantes.

Ao analisar o acesso de indígenas ingressos pelo PSE (2010-2015) e seus desdobramentos para garantir sua permanência, levando em consideração

¹ Bem como sua orientadora, coautora desta obra.

² Na condição de técnica, desempenhando atividades na Diretoria de Ações Afirmativas (DAA/Proges/Ufopa),

³ No que se refere à análise dos documentos institucionais, verificou-se que, embora a Ufopa tenha acompanhado as diretrizes nacionais no cumprimento do acesso dos indígenas aos seus cursos de graduação, ainda há superficialidade e pouca expressividade nos textos e seus documentos normatizadores a respeito das políticas de ações afirmativas da instituição. No PDI, vigente, analisado, por exemplo, o compromisso da instituição com as ações afirmativas está presente no texto, mas não apresenta diretrizes institucionais nem estratégias metodológicas visando acompanhar os discentes indígenas durante a sua permanência nessa universidade.

as vozes de discentes e lideranças indígenas, também de gestores e docente da Ufopa, constatou-se a relevância desse processo diferenciado como uma Política Pública de Ação Afirmativa. Apesar das dificuldades reveladas no estudo, o PSE da Ufopa tem oportunizado o ingresso significativo de povos indígenas ao ensino superior, evidenciando a importância da Ufopa como uma instituição que se tornou referência na inclusão de indígenas e populações tradicionais da região do Baixo Amazonas a esse nível de ensino, bem como daqueles que estão para além de sua área de abrangência geográfica e regional, o que demonstra o compromisso social dessa Universidade.

Observou-se a riqueza de contribuições para o PSE, dadas pelos próprios discentes indígenas que ingressaram por esse processo de 2010 a 2015, baseadas em suas vivências na instituição, podendo servir como elementos norteadores para futuras reformulações e melhorias dessa política afirmativa. A preocupação com as dificuldades de aprendizado, principalmente dos discentes indígenas bilíngues Wai Wai e Mundurucus, e a necessidade de acompanhamento psicopedagógico e contratação de tradutores para acompanhar os discentes que não têm a língua portuguesa como língua materna, foram evidenciadas nas vozes dos discentes pesquisados e corroboradas por outras vozes desse estudo.

Quanto às lideranças indígenas, estas também demonstraram preocupação com o seu aprendizado e a necessidade de existirem políticas de acompanhamento para garantir a permanência desses discentes na instituição, favorecendo a conclusão de seus cursos. Elas trouxeram reflexões sobre a importância do PSE da Ufopa como forma diferenciada de acesso para os povos indígenas e a sua contribuição na formação superior para o indígena, conforme evidencia a liderança *L2*.

Educação Superior ela é necessária para qualquer indivíduo, para um movimento indígena e para os indígenas. Nesse caso, ela tem a questão mudar o modo de vida, sem que você esqueça essa base que a gente traz (...) o diploma só vem acrescentar mais e reforçar mais essa questão da formação individual.

Com relação aos gestores e docente da Ufopa pesquisados, estes reconheceram a importância de haver na Ufopa um processo de seleção diferenciada para os indígenas, considerando suas especificidades educacionais, culturais e linguísticas. Também enfatizaram os desafios estruturais, pedagógicos e metodológicos enfrentados por alguns docentes para atender aos indígenas que ingressaram nessa instituição, além de terem demonstrado preocupações em relação ao aprendizado dos discentes indígenas.

Outras percepções obtidas na análise dos dados produzidos, principalmente dos Relatórios das Comissões dos PSEs (2011, 2013 e 2014), destacam que esses documentos devem ser avaliados nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e no âmbito dos colegiados e conselhos da instituição, pois os mesmos podem contribuir para melhorias dessa política na Ufopa. Entre suas ponderações está a necessidade de haver uma comissão permanente para conduzir esse processo, em razão das experiências adquiridas, conforme sugerido no Relatório do PSE/2011. Constatou-se também que, em decorrência das ações vivenciadas por membros da comissão responsável pelo PSE 2013, foi encaminhada institucionalmente uma proposta técnica (2013) denominada “Programa de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará”. Uma de suas proposições foi efetivada pela gestão que assumiu a Ufopa no ano de 2013 através da criação da Diretoria de Ações Afirmativas na Proges/Ufopa.

Nos anos iniciais à implementação do foram feitas sugestões para o PSE, como, por exemplo, a criação de coordenações de seleção, de permanência e de avaliação, monitoramento e comunicação, sugestões que não foram implementadas, contudo, muitos avanços ocorreram na qualificação do processo seletivo e também na estrutura organizacional administrativa das unidades que conduzem essa política afirmativa no âmbito da Ufopa.

A realidade obtida, após a análise da documentação produzida, aponta que a Ufopa, por meio das instâncias responsáveis, necessita concentrar sua atenção principalmente no desempenho acadêmico dos discentes indígenas que ingressam pelo PSE. Foi verificado, por meio dos dados ilustrados nos

gráficos apresentados, no corpo do texto, que muitos desses discentes estão conseguindo permanecer na instituição, mas com altos índices de reprovação. A retenção dos indígenas nos componentes curriculares, detectada nos resultados de insucesso acadêmico, impacta na sua formação integral e na qualidade do ensino/aprendizagem do seu percurso acadêmico na Ufopa, preocupação que foi manifestada por discentes e lideranças indígenas, bem como pelos gestores e docente desse estudo, ao afirmarem que o aprendizado dos discentes indígenas que ingressam pelo PSE, no período estudado, é considerado baixo, quando comparado aos não indígenas.

Nesse sentido, observou-se que a Ufopa implementou algumas estratégias/ações de acompanhamento pedagógico como uma tentativa de auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem em alguns componentes curriculares. Porém, considera-se que é necessário analisar a eficácia dessas políticas, bem como buscar outras estratégias metodológicas para atender às necessidades específicas dos discentes indígenas. Analisar se as estratégias/ações que foram implantadas atenderam realmente as suas necessidades de aprendizado é uma urgência, tendo em vista a persistência do alto índice de reprovações desses discentes, principalmente em alguns componentes curriculares, mesmo após a execução de ações de caráter esporádico.

Com efeito, destaca-se que, sejam pelas políticas de ações afirmativas sejam por outras formas de ingresso desses povos às universidades, o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior revelam a existência de um desafio comum a ser enfrentado por todas as instituições federais de ensino superior: dedicar atenção às condições materiais e de infraestrutura, bem como a preparação didático-pedagógica de docentes e técnicos dessas instituições para receber discentes com características diferenciadas e compreendê-los nas suas especificidades educacionais, culturas e étnicas.

Nesse desafio, a Ufopa também se faz presente, inicialmente buscando aperfeiçoar sua política de acesso diferenciado. Contudo, ainda há limitações referentes à implementação de políticas de permanência a fim de que um número

mais expressivo de discentes indígenas conclua seus cursos dentro dos prazos regimentais, minimizando o alto índice de retenção revelado nesta pesquisa. Para isto, um currículo com percurso diferenciado, permitindo que eles possam traçar seu itinerário formativo (BRASILEIRO, 2002; 2003; 2005 e 2009), poderá contribuir para atender às necessidades não somente da Ufopa, mas das demais instituições que recebem esses povos em seu espaço acadêmico. A consolidação de mecanismos e propostas visando garantir a melhoria dessas políticas precisa ser enfrentada.

Apesar da experiência de algumas universidades em relação às políticas de ações afirmativas, percebeu-se que para grande parte delas o ingresso dos indígenas aos seus cursos de graduação ainda representa um paradoxo. As contradições e dificuldades presentes nas políticas e estratégias delas para acesso e permanência dos indígenas no espaço universitário tornam-se evidentes, conforme anuncia Amaral (2010, p. 23):

A presença dos índios na universidade pública evidencia contradições e paradoxos ao longo das estratégias de ingresso e de permanência no ambiente universitário. Nesse espaço, eles passam a se constituir e a se identificar como estudantes indígenas universitários, uma nova categoria emblemática que será estruturada através da memória identitária, mas também das relações sociais marcadas pelo reconhecimento, pelas interações, intercâmbios, resistências, negações e afirmações no espaço universitário.

As contradições e paradoxos destacados pelo autor também se refletem na realidade vivenciada pela Ufopa ao implementar o PSE para o acesso dos indígenas, pois as particularidades desses povos exigem dessa universidade preparação para compreendê-los nas suas múltiplas dimensões, bem como a superação das adversidades vivenciadas diariamente nos espaços acadêmicos, após a entrada de povos indígenas nessas instituições.

O estudo também evidenciou o que há tempos já vem sendo reivindicado, principalmente pelos discentes indígenas, que é a implementação de propostas pedagógicas e curriculares diferenciadas para trabalhar com os povos indígenas:

metodologias específicas que se aproximem da realidade, especialmente daqueles discentes que tiveram formação básica nas aldeias. Ao propor currículos diferenciados para esses povos, concepção defendida pela perspectiva decolonial, a universidade não estaria criando guetos, mas sim promovendo uma educação que atendesse as especificidades desses povos quanto ao acesso, à permanência e à conclusão de seus cursos, com um ensino de qualidade.

As vozes deste estudo apontaram aspectos relevantes para a melhoria do PSE, necessitando do envolvimento de toda a comunidade acadêmica que compõe a Ufopa: gestores, docentes, técnicos, discentes indígenas e representatividades estudantis, pois constata-se ainda que há pouco envolvimento em relação a essa política. Os discentes indígenas, suas lideranças, os gestores e docentes pesquisados da Ufopa destacaram o aspecto positivo desse processo como uma política inclusiva, que possibilitou o acesso dos indígenas a essa universidade, o que para eles seria difícil alcançar considerando suas especificidades e as exigências de outras formas de ingresso ao ensino superior. Porém, também destacaram suas fragilidades no que tange à permanência, sinalizando preocupação em relação ao aprendizado dos indígenas que ingressaram pelo PSE (2010-2015), o que poderia comprometer a finalização de seus cursos na instituição.

Perante as dificuldades do acesso e da permanência dos indígenas no ensino superior em razão de suas especificidades, entende-se necessária uma proposta de educação que vise compreendê-los, a fim de amenizar suas dificuldades nos espaços educacionais. Dito isso, a sugere-se compreender que o ensino superior para os indígenas deve ser pautado nos princípios da educação integral, seguindo a concepção de que a educação entendida como um processo de formativo “deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (GUARÁ, 2006, p.2). Esse também é um desafio especialmente para a Ufopa, que possui nos seus cursos de graduação discentes de diversas etnias, cada uma com sua característica e especificidade cultural, social e local, impactada com a chegada dessa diversidade étnica no seu espaço acadêmico, aumentando a complexidade própria do processo formativo, principalmente numa universidade amazônica.

Dessa forma, a educação integral, além de possuir no seu bojo uma perspectiva humanística capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo nas suas dimensões físicas, intelectual, social cultural e simbólica, sinaliza para o desenvolvimento das potencialidades e da emancipação do indivíduo na sociedade, principalmente como cidadão no espaço educacional.

Com efeito, entende-se que, no contexto da educação diferenciada, a educação integral, tratada na subseção do marco teórico deste estudo, seria uma proposta a ser pensada e refletida, especialmente no caso da Ufopa, após os resultados revelados neste estudo sobre a política de ação afirmativa dessa universidade e do desafio enfrentado para a sua consolidação, em virtude de a Ufopa ser a única universidade pública federal existente na região oeste do Pará e ter um contingente significativo de povos indígenas residentes em suas adjacências. Isso cria expectativas nesses povos que veem a Ufopa como uma possibilidade de acesso à educação superior, tendo em vista a sua proposta de educação inclusiva para as populações indígenas, quilombolas e demais populações dessa região, um compromisso não só de uma gestão universitária, mas uma exigência identitária enquanto universidade amazônica, transfronteiriça e multicultural.

Dito isso, entende-se que a realidade obtida sobre o estudo demonstrou a real necessidade de haver na Ufopa eventos (fóruns ou seminários) para avaliar o PSE, trabalhar mecanismos que visem minimizar suas fragilidades, tornando-o mais eficaz, fortalecendo-o como política que contribui para o acesso de povos indígenas e populações tradicionais residentes nas adjacências dessa universidade.

Decorrentes do acesso dos indígenas, esse processo tornou-se uma fonte de dados muito relevante para subsidiar ações a serem desenvolvidas, e pesquisas futuras poderão contribuir ainda mais com a Ufopa e a sua política afirmativa.

REFERÊNCIAS

ABDALA. M.M. AZEVEDO. C.E.F. GONZALES.R.K. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade** – DF, 2013. Disponível: www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf. Acesso:2015.

ALMEIDA. J.N. IORES. E.M. JESUS. C.S. TASSINARI. A.M.I. A Presença de Estudantes Indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: Um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – AAP/UFSCAR. **Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p.212-236, jan./jun. 2013 ISSN: 2236-6725. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/download/11226/pdf>. Acesso: 2016.

AMARAL, N. F. G do. **Multiculturalismo na Amazônia**: o singular e o plural em reflexões e ações. Curitiba: Editora CRV, 2009.

AMARAL, W. R do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. (Tese). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANDES. Dossiê Nacional 3. Precarização das Condições de Trabalho I. Universidade Pública: um bem social para a liberdade e a democracia. **Revista ANDES Especial**, 2013. Disponível em portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf. Acesso: 2015.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO/UFOPA/2014. **Ensino, Pesquisa, Extensão.** Organização. Pró-Reitoria de Planejamento Institucional – PROPLAN.

ANTUNES, A. *Leitura do Mundo em Paulo Freire.* FEUSP, 2002.
Disponível: docplayer.com.br/13313071. Acesso: 2015.

ARANTES, L. L. M. **Plano Decenal de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico- Racial da Ufopa.** 2015.

ARNAL, J., Del RINCÓN, D. y LATORRE, A. **Investigación educativa.** Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor. 1992.

ASSIS, V. S de. Avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 33, jan./abri, 2006. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1277/1277.pdf>. Acesso em: 2016.

AZEVEDO, C.E. et. Al. A estratégia de A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo, 2013. Disponível: revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196. Acesso: 2015.

*BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa Portugal: Edições 70, 2011.*

*BAYMA, F. Reflexão sobre a Constitucionalidade das Cotas raciais em universidades públicas brasileiras: Referencias internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012. Disponível: www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/06.pdf. Acesso: 2015.***

*BELTRÃO, J. F.; BRITO FILHO, J.C.M.; MAUÉS, A. G. M. **Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará. Seminário 2, sobre: Acesso y permanência de los grupos vulnerables em la Enseñanza superior,***

UnB, 2013. Disponível: <<https://www.upf.edu/dbes-alfa/oficinas/docs/UFGA.pdf>>. Acesso: 2016.

BEZERRA. M. L. C. RIBEIRO. M.G. **A Escola e o Currículo Multicultural: desafios e perspectivas**, 2009. Disponível em <[afirse.com/.../1046-%20A%20ESCOLA%20E%20O%20CURRÍCULO%20MULTICU](http://www.afirse.com/.../1046-%20A%20ESCOLA%20E%20O%20CURRÍCULO%20MULTICU)> Acesso: 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em: 2015.

BRASIL. Diversidade na Educação: Como indicar as diferenças? Ministério da Educação, 1ª Ed. Brasília, dezembro de 2006. . Orgs. FRANCO. T.S.C, TELES, J.L, HENRIQUES, R. Disponível em <unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154578por.pdf>. Acesso em: 2015.

BRASIL. **Lei Nº 10.558, de 13 de Novembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 30.10.2014.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 2015.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso: 2016.

BRASILEIRO, Tania S. A.. *Formação superior inspirada no pensamento freiriano: proposta de formação docente a partir de uma experiência na Amazônia brasileira*. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betania Leite; VEIGA, Ilma Passos A; FERNANDES, Zenilda Botti.. (Org.). *Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior. Entre redes e sentidos*. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. 1, p. 57-71.

BRASILEIRO, T. S. A. **La Formacion Superior de Magisterio: Una experiencia piloto en la Amazonia brasiliana**. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Vigil, Espanha. 2002. Disponível em: <<http://www.hdl.handle.net/10803-8896>>. Acesso em: 2016.

BRASILEIRO, T. S. A. Revisitando Paulo Freire: Elementos para reflexão sobre a **Formação do Educador**. In: NEVENÉ, Miguel; PROENÇA, Marilene (Organizadores). **Educação e Diversidade: Interfaces Brasil-Canadá**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRIGHENTE, M. F. MESQUITA, P. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora, 2016**. **Revista: Pro-Posições** | v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177 | jan./abr. 2016. Disponível: www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf. Acesso: 2016.

BRITO, P. O; DOEBBER, M.B. **Estudantes Indígenas nas Universidades Públicas: análise a partir das produções de dissertações e teses**. X ANPED – Sul, 2014. Disponível em: xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1202-0.pdf. Acesso em: 2016.

CADERNO NOVA CARTOGRAFIA, 2014, Volume 1. **Resistencia e Mobilização dos Povos Indígenas do Baixo Tapajós**. Projeto Mapeamento Social como instrumento de Gestão Territorial contra o Desmatamento e a Devastação.

CAMPOS. L.A; DAFLON. V.T.; FERES JUNIOR. J. Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43. Nº148, p.302-327,2013. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>. Acesso: 2015.

CANDAU. V. M.F.; OLIVEIRA. L.F de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**, 2010. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci...tlng>.. Acesso: 2015.

CANDAU. V.M.F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteira** v. 11, n 2, pp, 240 – 255, 2011. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso: 2015.

CARVALHO, M. R de. **A questão do gênero em contextos indígenas**. 2015. Disponível em: <[www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2...gênero...indígenas](http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2...g%C3%AAnero...ind%C3%ADgenas)>. Acesso: 2016.

CARVALHO. J. J. de. **A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR**, Dissertação, Porto Velho, Rondônia, 2015. Disponível em biblioteca Digital/UNIR.

CAVALCANTE. L. I. P. **Educação na Amazônia: Oportunidade e desafios**, 2000. Disponível: www.trabalhosfeitos.com/.../Educacao-Na-Amazonia-Oportunidades-e-Desafios/6440. Acesso: 2015.

CAVALCANTE, L. I. P. WEIGEL. V. A. **Educação Na Amazônia: Oportunidades e Desafios**, 2002. Disponível em <www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/secex/sti/>. Acesso:2015.

CERQUEIRA, E.A de. SANTOS, A. P. dos. **ENSINO SUPERIOR:** trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009. Disponível em <www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>. Acesso: 2015.

CHAUÍ, M. Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SESu/MEC. **A universidade na encruzilhada**. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Brasília, 2003a, pp. 67-76. Disponível: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968POR.pdf>. Acesso: 2015.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COHN, C. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil - DCSo/UFSCAR**, 2004. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/.../notas-sobre-a-escolarizacao-indigena>>. Acesso: 2015.

COSTA, L.P da. PAINI, L.D. A Função Social da Universidade na Contemporaneidade: Algumas Considerações. **Repis – Revista Even. Pedagog**, 2016. Disponível: sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701. Acesso: 2015.

DAFLON, T, V. JUNIOR, F, J. Ação Afirmativa, Raça E Racismo: Uma Análise Das Ações De Inclusão Racial Nos Mandatos De Lula E Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>. Acesso: 2015.

DAFLON, T, V. JUNIOR, F, J. MIGUEL, L. RAMOS, P. **Levantamento Das Políticas De Ação Afirmativa**. O Impacto Da Lei 12.711 Sobre As Universidades Federais. Grupo De Estudos Multidisciplinares Da Ação Afirmativa (Gema), Setembro/2013. IESPS – Instituto de Estudos

Sociais e Políticos. Disponível em < gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso: 2015.

DAFLON, T, V.; JUNIOR, F, J. Ação Afirmativa, Raça e Racismo: Uma Análise Das Ações de Inclusão Racial nos Mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas, Viçosa**, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>. Acesso: 2015.

DAFLON, T, V.; JUNIOR, F, J.; MIGUEL, L. RAMOS, P. **Levantamento Das Políticas De Ação Afirmativa**. O Impacto Da Lei 12.711 Sobre as Universidades Federais. Grupo De Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), Setembro/2013. Iesps – Instituto De Estudos Sociais E Políticos. Disponível em: <gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso: 2015.

D'Angelis. W.R ; VEIGA W. R. J. **O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil**, 2001. Disponível em: www.portalkaingang.org. Acesso: 2016.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Sexagésimo período de sessões Tema 68 do Programa Informe do Conselho de Direitos Humanos, 2007. Disponível em <<https://pib.socioambiental.org/.../direitos/.../declaracao-da-onu-sobre-direitos-dos-Pov>>. Acesso: 2015.

BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: diversidade e inclusão/Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros (Org) – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em <portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica>. Acesso: 2015.

BRASIL. DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR /

DOURADO, F. L. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. *Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).* Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 2015.

EMMI, M. F. Minorias Étnicas na Amazônia: Índios e Negros no Processo de Construção de Identidade de Resistência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2006. Disponível em:<www.bprmadeira.org/.../revcriticaciesociais/2006_N074.pdf>. Acesso: 2015.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível portal.inep.gov.br/.../Educação...todos...Educação...Todos.../a698194e-feab-4117-90. Acesso: 2016.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2013. Disponível: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa>.

REGIMENTO INTERNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, Disponível: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa>.

FERRARO, R. A.; SCHAFFER, G. N. A. **Escolarização e Analfabetismo Indígena no Brasil.** UFRGS; UNILASALLE/RS, FACULDADES EST. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/11.pdf>. Acesso 2015.

FERREIRA. M.G. **Educação, Currículo e Diversidade Cultural.** V Encontro Educacional em Pernambuco – EPEPE – Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação, 2013. Disponível em

<www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V.../MicheleGuerreiroFerreira-CO01.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

DOMINGUES. I.T DOMINGUES. E. **A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte.** Disponível: www.scielo.br/pdf/pcp/v36n3/1982-3703-pcp-36-3-0682.pdf. Acesso: 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa; Sônia Elisa Caregnato. 3. ed. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. **Para quem investigamos – Para quem escrevemos:** Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: Cortez Editora, 2001.

GERALDO, A, G. TANCREDI, P, R, M, S. Políticas de Ações Afirmativas: Uma Breve Análise do Programa de Cotas. **REVISTA EXITUS**, VOL 2, Nº 2, 2012. Disponível em: < www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista>. Acesso: 2015.

GERMANO. J.W. LIMA. J.G.A. de. **O Pós-Colonialismo e a Pedagogia de Paulo Freire.** Revista: REVISTAINTER, V.11,2010. Disponível em <www.cchla.ufrn.br/interlegere/11/pdf/es10.pdf>. Acesso: 2015.

GIL. A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6^a Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

SANTOS. K.S. Trajetória das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0271.pdf. Acesso: 2015agógicas. 7.ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

GOMES, E. F. M de ; PIOVEZANA, L. **Política de acesso e permanência à universidade para indígenas a partir da lei de cotas.** Disponível em <www.necso.ufrrj.br/.../gt-24-eliane_de_fatima_massaroli_metzler_gomes_e_leonel_pi>.

GOMES, N. L.. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>; Acesso: 2015.

GOMES. L.A. **Sistema de Ensino Santarém-PA: implantação e implementação (2004-2014).** Dissertação, 234 fls, 2015.

GRUPIONI, L, D. B.; SECCHI, D.; GUARANI, V.. **Legislação Escolar Indígena.** Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso: 2015.

GRUPIONI. L. D.B. **Do nacional ao local, do federal ao estadual:** as leis e a Educação Escolar Indígena, 2002. Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso: 2015.

GUARÃ, I. M.F.R. É Imprescindível Educar Integralmente. **Cadernos – CEnPEC-** 2006. Nº 2. Disponível em <cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso: 2015.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA, 2013- gema.iesp.uerj.br/.

HAGE, M.S. **Formação Docente, Culturas, Saberes e Práticas:** Desafios em face das territorialidades e socioculturaldiversidade da Amazônia, 2011. Disponível em: <pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/formação>. Acesso: 2015.

HAGE. S. H. **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará – Belém. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda,

2005. Disponível em <educampo.miriti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf> Acesso: 2016.

HERINGER, R. **Políticas de Ações Afirmativas para estudantes:** Promovendo a Igualdade. Conferencia Nacional de Educação – CONAE, 2010. Disponível: conae.mec.gov.br/images/stories/.../apresentacoes/politicas_de_acoes_afirmativas1.pdf: Acesso: 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso: 2015.

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativas e direitas culturais diferenciadas. **Relatórios de Mesas e Grupos**. Brasília, out. 2004, 171 p. Disponível em: <[www.ifcs.ufrrj.br/observa/relatórios/desafios _indígenas](http://www.ifcs.ufrrj.br/observa/relatorios/desafios_indigenas)>. Acesso: 2015.

LIMA, J. A. S. **Conquistas e novos desafios das Políticas Públicas em Educação Indígena no Estado Fronteiriço de Roraima**, set/2011. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política –PPGPOL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e o Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe-NECAR, da Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <<http://www.teatros-revista/index.php/pgeografica/article/download/.../6967>>. Acesso: 2015.

LUCIANO, G. S. O Que Você Precisa Saber Sobre os Povos Indígenas No Brasil de Hoje. **Coleção: Educação para todos**. Edições: MEC – Unesco - Brasília, 2006. Disponível em <unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso:2015.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

Disponível: revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/.../170/109. Acesso: 2016.

MARTINS, T.C. SILVA. O Reuni no Contexto Da Expansão Das Universidades Federais de 20103 A 2012. **XIV Colóquio Internacional De Gestão Universitária – CIGU**, 2014. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/.../2014-280.pdf?>. Acesso: 2015.

MELCHIOR, M. N. *et al.* Políticas Públicas para a Educação Indígena na cidade de Barra das Garças MT – UFG/UNIVAR. **Anais. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 2009 – PUCPR**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/programacao.html>>. Acesso: 2015.

MESQUITA, M. F. N. de. **AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA DE POIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS NIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI), NO SISTEMA DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**. Dissertação, 117 fls 2016.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível: biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pd. Acesso: 2015.

MIRANDA, C. **Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-Raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003**. **Revista da ABPN**. V.5, n. 11. 2013. Disponível em <abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/191/187>. Acesso: 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA. A.F; CANDAU. V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7.ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Borba**. Tese, 2015 – UFPA. 370 F.

NASCIMENTO, A. **As Políticas de Ação Afirmativa Como Instrumentos de Universalização dos Direitos, 2003**. Disponível em: < www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/as-politicas-de>. Acesso: 2015.

O ENSINO SUPERIOR INDIGENA NO BRASIL. **Desafios Para Uma Educação Superior Para Os Povos Indígenas No Brasil**. Relatórios De Mesas e Grupos. Trilhas do Conhecimento. Outubro de 2014.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso: 2014.

OLIVEN. C. A. **A Educação Superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC – Unesco – Caracas, 2002.**

PAIVA. A. R. **ENTRE DADOS E FATOS. Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras/organização: Ângela Rondolpho Paiva – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, Ed, 2010.**

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 13-20. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>el: Acesso: 2016.

PAULILO. A.L. A Pesquisa em Políticas **Públicas de Educação** numa **perspectiva histórica**. **RBEP - R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010. Disponível em < rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/626>. Acesso: 2015.

PENNA. C. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria Pós-Colonial Latino-Americana. **Revista Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.8,n.2, 2014. Disponível: periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287. Acesso: 2015

PESTANA. S.F.P. AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso: 2016.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI/Ufopa – 2012-2016). Disponível em: www.ufopa.edu.br/. Acesso: 2015.

PROENÇA. M. NEVENÉ. M. Educação e Diversidade: Interface Brasil-Canadá – SP: Casa do Psicólogo, 2005.

QUINTÃO, O. B. A (In) Constitucionalidade das Cotas Raciais em Concursos Públicos. **Iusgentium**, v.10, nº 5, 2014. Disponível em: <www.grupouninter.com.br>. Acesso: 2015.

REPETTO. M. Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012. Disponível em <revista.ufr.br/textosedebates/article/view/1602>. Acesso: 2015.

RODRIGUES, G. C. L. **Surara borari, Surara Arapium - a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos borari e Arapium da terra indígena Maró** – Campinas, SP, 2016. Tese. Disponível na Biblioteca digital/UNICAMP.

SANFELICE, J. L. **Fontes e história das políticas educacionais**. In: LOMBARDI, J. C. NASCIMENTO, M. I. M (Org.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/18/310. Acesso: 2015.

SANTOS, B. de Sousa; ALMEIDA F., N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível: www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf. Acesso: 2015.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em www.travessa.com.br > Livro > Livros Humanidades > Livros de Sociologia>. Acesso: 2015.

SANTOS. K.S. **Trajetória das Políticas Públicas Educacionais no Brasil**, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0271.pdf. Acesso: 2015.

SECCHI, D. Autonomia e Protagonismo Indígena nas Políticas Públicas. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, F. S.; KARIM, T. M. (Orgs). **Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n. 1, 2007. PUC/SP, 2007. Disponível em: <http://indigena.unemat.br>>. Acesso em 20/06/2015.

SILVA FILHO, P. S. **As Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior no Brasil e o Estado de Bem Estar Social**. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU- A Gestão do Conhecimento e os novos modelos de Universidade. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131376>>. Acesso: 2015.

SILVA, G. F. da. Cultura (s), Currículo e Diversidade: por uma proposição intercultural. **Revista Contrapontos**, v. 6, n. 1, p. 137-148, Itajaí, jan/abr,

2006. Disponível em: < siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/855>. Acesso: 2015.

SILVA, F.G.P da. SILVA, J.F da. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNL D – CAMPO/2013. v. 4, n. 2 (2014). Disponível em <www.nucleodecidadania.org> Capa > v. 4, n. 2 (2014) > Silva>. Acesso: 2015.

SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO AMAZONAS. **Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Amazonas**. Fev. 2011. Disponível em: <www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/08/SITUAcao-DA>. Acesso: 2015.

SOARES, S.D.M. **Paulo Freire E Henry Giroux**: Diálogos Sobre o Currículo para a Emancipação, 2011. Disponível em <colóquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/>. Acesso: 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16,2006, p. 20-45. Disponível em <www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso: 2015.

SOUZA, A.N.F. de. As políticas educacionais para o ensino superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo Lula da Silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da UFRRJ (1970-2011). **IX Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”**, 2012. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.43.pdf>. Acesso: 2015.

SOUZA, H. J de. **Como se faz análise de conjuntura**/Betinho, Herbert José de Souza. 31. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, J. M de. **Trajetórias femininas indígenas**: gênero, memória, identidade e reprodução. Salvador, 2007. Disponível em: www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/2632013122812.pdf. Acesso: 2016.

TRISTÃO, M. **Educação Ambiental e a descolonização do pensamento.** *Revista PPGA/ FURG/RG*, edição especial/2016. Disponível: <https://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/5958/3681>. Acesso: 2016.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em <unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso: 2015.

VAZ FILHO, F. A. **A Emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós**, Amazônia. Salvador, 2010. Tese. Disponível na Biblioteca digital/UFBA.

VI Congresso de Psicologia Escolar e Educacional - Apresentação de trabalhos em uma Mesa Redonda. 2003.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DO PSE UFOPA/2011.

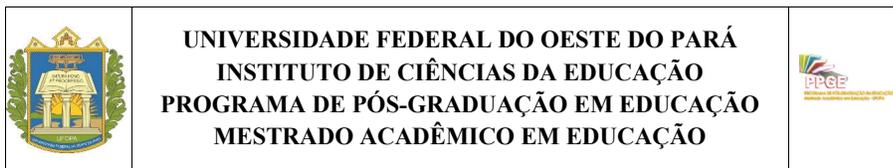
RELATÓRIO DA COMISSÃO DO PSE UFOPA/2013.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DO PSE UFOPA/2014.

RELATÓRIO DA OFICINA DE TRABALHO “POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFOPA: BALANÇO E PERSPECTIVAS” CONTENDO PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL – PSE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UFOPA, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionários Discente)



Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionários

Caro (a) Aluno (a) indígena da Ufopa

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada, **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará”**. coordenada pela Mestranda Terezinha do Socorro Lira Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFOPA/2015, sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, da Universidade Federal do Oeste do Pará. O objetivo da pesquisa é diagnosticar as políticas e estratégias de acesso e permanência dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará ingressos pelo Processo Seletivo Especial (PSE) no período de 2010 a 2015. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo (a) a responder algumas perguntas neste questionário. Salientamos que o conteúdo registrado, neste instrumento, será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido (a) e disposto (a) a participar desta pesquisa, pedimos, por gentileza, que assine este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

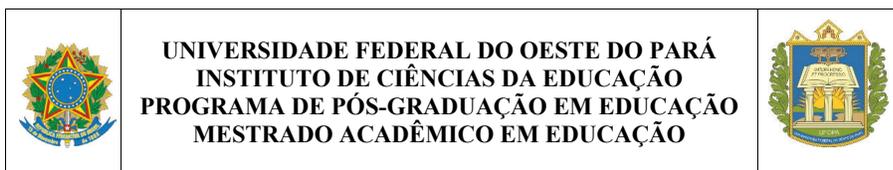
Desde já colocamo-nos à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e desde já agradecemos a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,
Terezinha do Socorro Lira Pereira
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará.**

Assinatura

APÊNDICE B – Modelo de Questionário Q1 (Pré-Teste)



FICHA 1

Dados de Identificação

1. Qual sua idade? _____ Ano de Nascimento? _____

2. Qual seu Gênero?

() M () F () Outro

Naturalidade _____

3. Qual sua Etnia?

() munduruku () wai wai () Cumaruara () borari () Ianomâmi () Tapajó

() Kaxuyana () Outra:

Especificar _____

4. Quantos Idiomas você fala?

() Uma: Qual? _____

() Duas: Quais? _____

() Mais de duas: Quais? _____

5. Onde você estudou o Ensino Fundamental?

() Na Aldeia () Na Cidade

Diga o nome da Escola _____

6. Onde você estudou o Ensino Médio?

() Na Aldeia () Na Cidade

Diga o nome da Escola _____

7. Qual era o seu contato com a cidade?

() muito () pouco () rara vezes

8. Qual foi seu sistema de ingresso na Ufopa?

() PSE () ENEM

Ano de ingresso _____

Que Curso você está fazendo? _____

9. Como está a sua vida na Universidade?

() fácil () difícil () razoável

Por quê?

10. Qual sua opinião sobre o acesso dos indígenas pelo PSE?

11. O que você espera/esperava da Ufopa durante o seu Curso de Graduação?

12. O que você pretende fazer quando concluir o seu Curso de Graduação na Ufopa?

13. Quais suas sugestões para melhorar a educação indígena na Ufopa?

Santarém, _____ de _____ de _____

APÊNDICE C – Modelo de Questionário Q2

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO	
---	---	--

FICHA 2

Dados de Identificação

01. Curso _____

Ano de Ingresso _____

Forma de ingresso: PSE () sim () não

02. Etnia _____

03. Formação: Ensino Fundamental

Público () Privado ()

Na aldeia: Sim () Não () () Na cidade:

Especificar a Cidade _____

04. Formação: Ensino Médio

Público () Privado ()

Na aldeia: Sim () Não () () Na Cidade

Especificar a Cidade _____

05. Gênero: Masculino () Feminino ()

06. Naturalidade _____

07. Mora: Sozinho () com a família () com amigos () outros: _____

08. Qual sua Língua Materna? Especificar _____

09. Quantas Línguas você fala?

() Uma: Qual? _____

() Duas: Quais? _____

() Mais de duas: Quais? _____

10. Qual o Curso que você faz? Por quê?

11. Qual a sua expectativa ao ingressar no Curso de Graduação da Ufopa?

12. Quais são/foram suas principais dificuldades de permanência na Ufopa durante O Curso?

13. O que você pretende fazer quando concluir o seu Curso na Ufopa?

14. Como você avalia o PSE como forma de ingresso na Ufopa?

15. Em Relação à permanência: Você considera que a Ufopa tem gerido políticas para garantir a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação?

16. Em relação ao aprendizado: Como você avalia o aprendizado dos estudantes indígenas que ingressaram pelo PSE?

17. O que você pretende fazer após concluir seu curso na Ufopa?

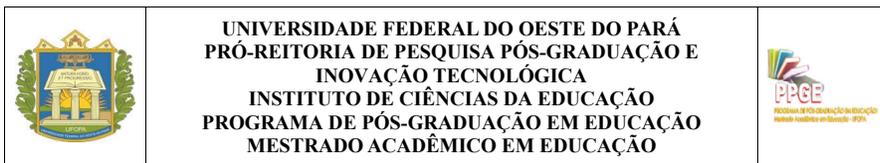
18. Quais suas sugestões para o acesso e permanência dos estudantes indígenas na Ufopa?

19. O que você pensa sobre existir cotas para indígenas na pós-graduação da UFOPA?
Justifique sua resposta.

Santarém, _____ de _____ de _____.

Obrigada!

APÊNDICE D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista – Cacique)



Caro (a) Liderança Indígena (Cacique),

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará”** coordenada pela Mestranda Terezinha do Socorro Lira Pereira aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFOPA/2015, sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, da Universidade Federal do Oeste do Pará. O objetivo da pesquisa é diagnosticar as políticas e estratégias de acesso e permanência dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará ingressos pelo Processo Seletivo Especial (PSE) no período de 2010 a 2015. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo (a) a responder algumas perguntas nesta entrevista. Salientamos que o conteúdo registrado, neste instrumento, será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido (a) e disposto (a) a participar desta pesquisa, pedimos, por gentileza, que assine este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

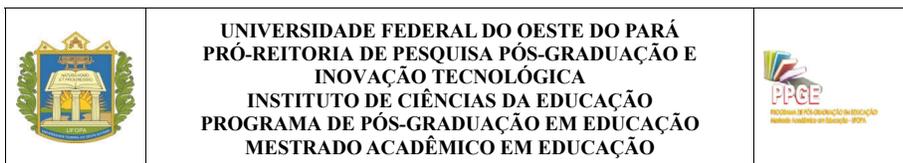
Desde já colocamo-nos à inteira disposição (fone: 93 9154-5874) para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,
Terezinha do Socorro Lira Pereira
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará”**.

Assinatura

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (Cacique)



Roteiro de entrevista exploratória com Caciques e representantes das populações indígenas que participam dos debates sobre o PSE/UFOPA

Considerando que no ano de 2016 a UFOPA realizará o sexto Processo Seletivo Especial para os estudantes indígenas e por já termos vivenciado cinco anos de inserção efetiva dos indígenas na Ufopa e também pelo fato da minha atuação profissional dentro de uma Pró-Reitoria que possui a Diretoria de Ações Afirmativas que lida diretamente e atuação diretamente no Processo de seleção dos estudantes indígenas (PSE), estou buscando diagnosticar através de uma pesquisa de Mestrado intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**. Nesse sentido, gostaria de saber sua opinião a respeito dos seguintes questões.

1. Qual é a sua análise após os seis anos de ingresso dos estudantes indígenas na Ufopa?
 - Quanto ao acesso?
 - Quanto à permanência?
 - Quanto às condições objetivas de vida na cidade (moradia, alimentação, relação com a família, relação com a aldeia, saúde, lazer e diversão)?
 - Quanto às questões formativas (acompanhamento psicopedagógico, recurso didático e pedagógico, relação professor – aluno indígena, atividades complementares e inclusão digital).
2. Como você avalia a educação para os indígenas na Ufopa?
3. Qual a sua expectativa em relação à educação para os indígenas na Ufopa?
4. Você acredita que o PSE é uma forma adequada de ingresso dos estudantes indígenas na Ufopa?

5. Para você, qual é a importância da educação superior na vida dos estudantes indígenas? E para as suas comunidades?

6. Qual sua expectativa após a formação dos estudantes indígenas na Ufopa?

7. Como você avalia a participação dos representantes das populações indígenas nos debates sobre o PSE?

8. Você considera que na Ufopa existe respeito com as diversidades étnicas?

Sim () Não () Em parte ()

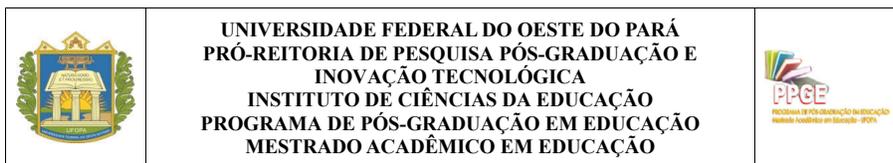
Justifique sua resposta _____

9. Qual modelo de educação você considera adequado para os estudantes indígenas?

Santarém, _____ de _____ de _____.

Obrigada!

APÊNDICE F – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista – Pró-Reitor/Ufopa)



Caro (a) Pró-Reitor de Gestão Estudantil (Proges/Ufopa)

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**, coordenada pela Mestranda Terezinha do Socorro Lira Pereira aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFOPA/2015, sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, da Universidade Federal do Oeste do Pará. O objetivo da pesquisa é diagnosticar as políticas e estratégias de acesso e permanência dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará ingressos pelo Processo Seletivo Especial (PSE) no período de 2010 a 2015. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo (a) a responder algumas perguntas nesta entrevista. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido (a) e disposto (a) a participar desta pesquisa, pedimos, por gentileza, que assine este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

Desde já colocamo-nos à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

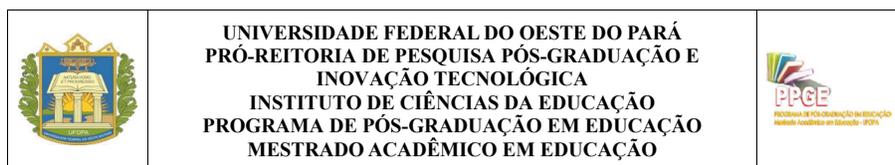
Atenciosamente,
Terezinha do Socorro Lira Pereira
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da**

Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”.

Assinatura

APENDICE G – Roteiro de entrevista (Pró-Reitor/Ufopa)



Roteiro de entrevista exploratória com o Pró-Reitor de Gestão Estudantil da Ufopa.

Considerando que no ano de 2016 a UFOPA realizará o sexto Processo Seletivo Especial para os estudantes indígenas e, também por já termos vivenciado cinco anos de inserção efetiva dos indígenas nesta Instituição Federal de Ensino Superior e, ainda em função da minha atuação profissional dentro de uma Pró-Reitoria/Diretoria de Ações Afirmativas da Ufopa, estou buscando diagnosticar, através de uma pesquisa de Mestrado intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**. Nesse sentido, gostaria de saber sua opinião a respeito das seguintes questões:

1. Como você avalia o PSE como forma de ingresso dos Indígenas na Ufopa?
2. Em Relação ao acesso e a permanência dos indígenas na Ufopa: Você considera que a Ufopa/Instituto tem gerido políticas para garantir não só o acesso mas também a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação?
3. Em relação ao aprendizado: Como você avalia o aprendizado dos estudantes indígenas que ingressaram/ingressam pelo PSE pelo PSE? Você acha que os indígenas enfrentam dificuldades em relação ao aprendizado? Justifique sua resposta.
4. Qual sua análise quanto às questões formativas (acompanhamento psicopedagógico, recurso didático e pedagógico, relação professor – aluno indígena, atividades complementares e inclusão digital), desenvolvidas pela Ufopa/Instituto para os estudantes indígenas que ingressam na Ufopa pelo PSE?

5. Em sua opinião de que forma a Ufopa deverá trabalhar para garantir o ensino de qualidade aos estudantes indígenas? Justifique sua resposta.

6. O que você pensa sobre existir cotas para indígenas nos cursos de pós-graduação da Ufopa? Justifique sua resposta.

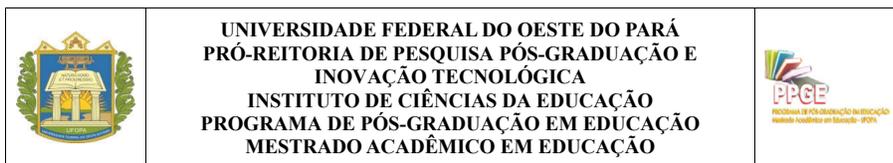
7. Considerando a sua atuação como Gestor, como Professor e a sua experiência e convivência com estudantes indígenas, você mudaria a política de acesso dos indígenas à Ufopa? Quais políticas você implementaria para garantir a permanência dos indígenas na instituição?

8. Quais suas sugestões para o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Ufopa? Você acha que o PSE deve ser mantido? Justifique sua resposta?

Santarém, ____ de _____ de _____

Obrigada!
A pesquisadora.

APÊNDICE H – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista – Coordenador/DAIN)



Caro (a) Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (DAIN) da UFOPA.

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**. coordenada pela Mestranda Terezinha do Socorro Lira Pereira aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFOPA/2015, sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, da Universidade Federal do Oeste do Pará. O objetivo da pesquisa é diagnosticar as políticas e estratégias de acesso e permanência dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará ingressos pelo Processo Seletivo Especial (PSE) no período de 2010 a 2015. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo (a) a responder algumas perguntas nesta entrevista. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido (a) e disposto (a) a participar desta pesquisa, pedimos, por gentileza, que assine este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

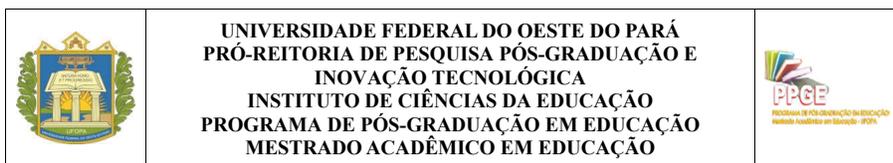
Desde já colocamo-nos à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,
Terezinha do Socorro Lira Pereira
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**.

Assinatura

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista (Coordenador/DAIN)



Roteiro de entrevista exploratória com o Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena DAIN/Ufopa

Caro (a) Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (DAIN) da UFOPA.

No período de 2010 a 2015, marco temporal da pesquisa de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufopa) pela mestranda Terezinha do Socorro Lira Pereira, sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, foram realizados pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) cinco Processos Seletivos Especiais com reserva de vagas para estudantes indígenas. Considerando que a Ufopa já vivência um período de efetiva inserção de estudantes indígenas nos seus cursos de Graduação. Considerando ainda a atuação direta da pesquisadora na Diretoria de Ações Afirmativas da Proges/Ufopa, um dos setores responsáveis pelo atendimento e pela implantação de políticas voltadas para os estudantes indígenas buscou-se na pesquisa intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**, que visa estudar a Política de Ação Afirmativa da Ufopa. Nesse sentido, gostaria de saber sua opinião a respeito das seguintes questões:

1. Defina o que é Educação? E Educação Superior? Com base em sua definição:
2. Enquanto Coordenador do Diretório Acadêmico Indígena como você avalia a Educação para os indígenas na Ufopa?
3. Enquanto Acadêmico o que você considera que deveria ser prioritário na Educação Superior para os alunos indígenas?
4. Qual era/é a sua expectativa em relação à Educação para os indígenas na Ufopa?

5. Você acredita que o PSE é uma forma adequada de ingresso dos estudantes indígenas na Ufopa? () SIM. () Não. () Em parte. Justifique sua resposta.

6. Qual é a sua análise após os seis anos de ingresso dos estudantes indígenas na Ufopa?

- Quanto ao acesso?

- Quanto à permanência?

- Quanto às condições objetivas de vida na cidade (moradia, alimentação, relação com a família, relação com a aldeia, saúde, lazer e diversão)?

- Quanto às questões formativas (acompanhamento psicopedagógico, recurso didático e pedagógico, relação professor – aluno indígenas, atividades complementares e inclusão digital)?

7. Qual modelo de Educação você considera adequado para os estudantes indígenas? Justifique sua resposta.

8. Para você, qual é a importância da Educação Superior na vida dos estudantes indígenas? E para as suas comunidades?

9. Qual sua expectativa após a formação dos estudantes indígenas na Ufopa?

10. Você considera que na Ufopa existe respeito com as diversidades étnicas?

Sim () Não () Em parte (). Justifique sua resposta!

11. Como você avalia a participação dos representantes das populações indígenas nos debates sobre o PSE?

12. Para você, qual a importância da existência do Diretório Acadêmico Indígena na Ufopa?

13. Enquanto coordenador do DAIN e enquanto acadêmico qual é a sua análise em relação à realidade da Educação Indígena na Ufopa?

14. Você considera que a Ufopa tem gerido políticas e estratégias para garantir não só o acesso mas também a permanência dos estudantes indígenas que ingressaram nessa Instituição através do PSE?

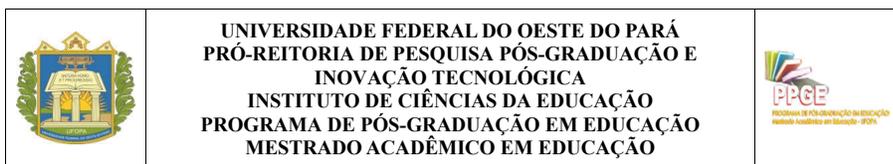
15. Em sua opinião quais são as maiores dificuldades dos estudantes indígenas que ingressam na Ufopa por meio do PSE?

16. O que você sugere para que haja maior participação do estudante indígena na definição das políticas afirmativas na Ufopa?

Santarém, _____ de _____ de _____.

Obrigada!
A pesquisadora.

**APENCICE J – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista –
Docente/Ufopa)**



Caro (a) Docente CFI/Ufopa,

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**, coordenada pela Mestranda Terezinha do Socorro Lira Pereira aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFOPA/2015, sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, da Universidade Federal do Oeste do Pará. O objetivo da pesquisa é diagnosticar as políticas e estratégias de acesso e permanência dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará ingressos pelo Processo Seletivo Especial (PSE) no período de 2010 a 2015. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo (a) a responder algumas perguntas nesta entrevista. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido (a) e disposto (a) a participar desta pesquisa, pedimos, por gentileza, que assine este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

Desde já colocamo-nos à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

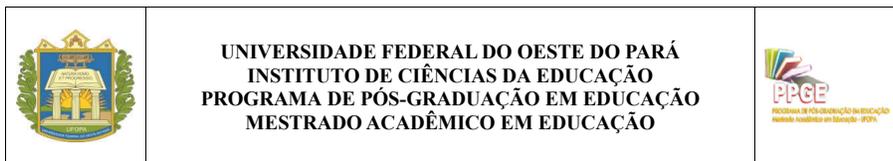
Atenciosamente,
Terezinha do Socorro Lira Pereira
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da**

Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”.

Assinatura

APÊNDICE L – Roteiro de entrevista (Docente/CFI/Ufopa)



Roteiro de entrevista exploratória com o Professor de Língua Portuguesa do Centro de Formação Interdisciplinar CFI/Ufopa.

Considerando que no ano de 2016 a UFOPA realizou o sexto Processo Seletivo Especial para os estudantes indígenas e, também por já termos vivenciado cinco anos de inserção efetiva dos indígenas nesta Instituição Federal de Ensino Superior e, ainda em função da minha atuação profissional dentro de uma Pró-Reitoria/Diretoria de Ações Afirmativas da Ufopa, realizando uma pesquisa Mestrado intitulada **“Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2010 a 2015”**. Nesse sentido, gostaria de saber sua opinião a respeito das seguintes questões:

1. Qual a sua experiência na Ufopa com estudantes indígenas?
2. Como você avalia o PSE como forma de ingresso dos Indígenas na Ufopa?
3. Em Relação ao acesso e a permanência dos indígenas na Ufopa: Você considera que a Ufopa/Instituto tem gerido políticas para garantir não só o acesso mas também a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação?
4. Em relação ao aprendizado: Como você avalia o aprendizado dos estudantes indígenas que ingressaram pelo PSE? Você acha que eles enfrentam dificuldades em relação ao aprendizado? Justifique sua resposta.
5. Qual sua análise quanto às questões formativas (acompanhamento psicopedagógico, recurso didático e pedagógico, relação professor – aluno indígena, atividades complementares e inclusão digital), desenvolvidas pela Ufopa/Instituto para os estudantes indígenas?

6. Na sua opinião de que forma a Ufopa deverá trabalhar para garantir o ensino de qualidade aos estudantes indígenas? Justifique sua resposta.

7. O que você pensa sobre existir cotas para indígenas nos cursos de pós-graduação da Ufopa? Justifique sua resposta.

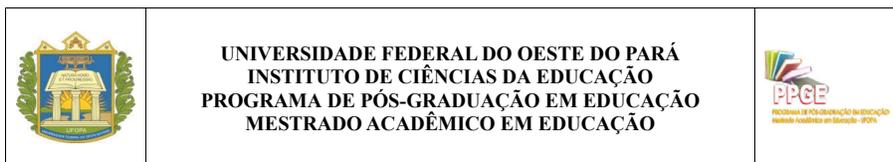
8. Considerando a sua atuação como Professor e a sua convivência com estudantes indígenas, você mudaria a política de acesso dos indígenas à Ufopa? Quais políticas você implementaria para garantir a permanência dos indígenas na instituição?

9. Quais suas sugestões para o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na Ufopa? Você acha que o PSE deve ser mantido? Justifique sua resposta?

Santarém, _____ de _____ de _____.

Obrigada!
A pesquisadora.

APÊNDICE M – Modelo de Questionário Q3- *Google Forms* (Diretor ICED/Ufopa)



Questionário *online* estruturado no *Google Forms* aplicado aos Diretores do Instituto de Ciências da Educação – ICED

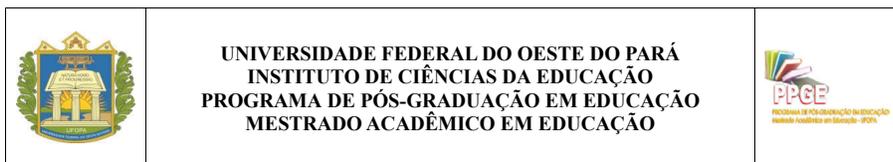
1. Como você avalia o PSE como forma de ingresso dos Indígenas na Ufopa?
2. Em Relação ao acesso e a permanência dos indígenas na Ufopa: Você considera que a Ufopa tem gerido políticas para garantir não só o acesso mas também a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação?
3. Em relação ao aprendizado: Como você avalia o aprendizado dos estudantes indígenas que ingressaram pelo PSE? Você acha que eles enfrentam muitas dificuldades em relação ao aprendizado? Justifique sua resposta.
4. Quais as Ações, Projetos, Programas ou qualquer atividade que o seu Instituto desenvolve voltados para estudantes indígenas?
5. O que você pensa sobre existir cotas para indígenas na pós-graduação da UFOPA? Justifique sua resposta.
6. Sobre a taxa de sucesso e insucesso dos indígenas existentes nos cursos do seu instituto: Você atribui a que o sucesso e insucesso dos indígenas ingressos nesse Instituto?
7. Em qual curso e Disciplina existentes nesse Instituto você considera que os estudantes indígenas tenham mais dificuldades?

8. Quais suas sugestões para o acesso e permanência dos estudantes indígenas na Ufopa?

9. Você acha que o PSE deve ser mantido? Justifique sua resposta?

Santarém, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE N – Modelo de Questionário Q3 - *Google Forms* (Diretor ICS/Ufopa)



Questionário *online* estruturado no *Google Forms* aplicado ao Diretor do Instituto de Ciências da Sociedade – ICS

1. Como você avalia o PSE como forma de ingresso dos Indígenas na Ufopa?
2. Em Relação ao acesso e a permanência dos indígenas na Ufopa: Você considera que a Ufopa tem gerido políticas para garantir não só o acesso mas também a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação?
3. Em relação ao aprendizado: Como você avalia o aprendizado dos estudantes indígenas que ingressaram pelo PSE? Você acha que eles enfrentam muitas dificuldades em relação ao aprendizado? Justifique sua resposta.
4. Quais as Ações, Projetos, Programas ou qualquer atividade que o seu Instituto desenvolve voltados para estudantes indígenas?
5. O que você pensa sobre existir cotas para indígenas na pós-graduação da UFOPA? Justifique sua resposta.
6. Sobre a taxa de sucesso e insucesso dos indígenas existentes nos cursos do seu instituto: Você atribui a que o sucesso e insucesso dos indígenas ingressos nesse Instituto?
7. Em qual curso e Disciplina existentes nesse Instituto você considera que os estudantes indígenas tenham mais dificuldades?

8. Quais suas sugestões para o acesso e permanência dos estudantes indígenas na Ufopa? Você acha que o PSE deve ser mantido? Justifique sua resposta?

Santarém, _____ de _____ de _____.

Obrigada!
A pesquisadora.

SOBRE AS AUTORAS



TEREZINHA DO SOCORRO LIRA PEREIRA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA - Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo Santatém/UFOPA. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Graduação em Tecnólogo em Secretariado pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro do Grupo de Pesquisa Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia/ISSEAM/UFOPA. Membro do Grupo de Pesquisa PRÁXIS UFOPA, ambos com certificação no CNPq. Realiza pesquisas e produções acadêmicas na temática da Educação Superior Indígena com aportes teóricos pós-coloniais e decoloniais. Atuação

e experiência em Educação Superior Indígena, Educação Básica, Ações Afirmativas e Educação na Amazônia. Servidora Pública Federal, com atuação na Universidade Federal do Oeste do Pará. De 2019 a 2021 atua como Diretora de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas da Universidade Federal do Oeste do Pará. Possui experiência em trabalhos administrativos com grupos étnicos raciais e pessoas com deficiência. E-mail: socorrolirastm@hotmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/2081238914933582>



TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO

Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP), com estágio junto a Cátedra Vigostky da Universidade de Havana/Cuba (2009). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili, Espanha (URV-ES, 2002), título revalidado pela FE/USP. Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ, 1992). Mestrado em Tecnologias Educacionais (URV-ES, 2001). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UGF, 1985). Licenciada em Educação Física, Recreação e Jogos (UFJF, 1978), Psicóloga (UNIR, 1997) e Pedagoga (FIAR, 2004). Docente do quadro permanente do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), além do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), assumindo atualmente a Coordenação do Polo Santarém/UFOPA. Atuei como Coordenadora do PPGE da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (2009-2011), do PPGE UFOPA (2013-2015) e da Licenciatura em Informática Educacional (LIE) (gestão 2019-2021) da UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. Possui experiências como docente e gestora desde a educação infantil até a

educação superior (graduação e pós-graduação stricto sensu), com orientações concluídas de IC, TCC, especialização, mestrado e doutorado. Pesquisa e pública em áreas diversas, com ênfase em Educação e Psicologia, destaque para as temáticas: Educação Superior, Currículo, Política e Gestão Educacional, Formação de Professores, Tecnologias Educacionais e Educação para a Sustentabilidade, além de estudiosa do pensamento de Paulo Freire. E-mail: brasileirotania@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>.

