



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
CAMPUS DO TOCANTINS - CAMETÁ-PA**

**DARLENE BRANCHES FERREIRA**

**UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: política de acesso e permanência para  
estudantes indígenas na UFPA**

**CAMETÁ - PA  
2023**

**DARLENE BRANCHES FERREIRA**

**UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA:** política de acesso e permanência para  
estudantes indígenas na UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Políticas e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.  
Co-orientadora: Profa. Dra. Benedita Alcidema  
Coelho dos Santos Magalhães.

**CAMETÁ - PA**  
**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B816u BRANCHES FERREIRA, DARLENE.  
UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: política de  
acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPA /  
DARLENE BRANCHES FERREIRA. — 2023.  
121 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
Coorientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Benedita Alcidema Coelho dos  
Santos Magalhães  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Cametá, 2023.

1. Universidade. 2. Ação Afirmativa. 3. Estudantes  
indígenas. I. Título.

CDD 378

---

**DARLENE BRANCHES FERREIRA**

**UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA:** política de acesso e permanência para  
estudantes indígenas na UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Aprovada em: 31/10/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benedita Alcidema Magalhães (Co-orientadora)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. João Batista do Carmo Silva (Avaliador interno)  
Universidade Federal do Pará-UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roselene de Souza Portela (Examinadora externa ao Programa)  
Universidade Federal do Pará

“Não há nenhuma diferença entre a importância, o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas”.

Gersem Baniwa.

*In memoriam*

**Antônia Gomes**, minha avó materna, agricultora, que carregou a ancestralidade indígena em seu sangue e traços, silenciada pela violência colonizadora.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heliana Baia Evelin Soria**, mulher negra, assistente social, pesquisadora, amante da cultura.

## AGRADECIMENTOS

Início meu texto de gratidão com o trecho de uma música que carrego tatuado no meu corpo, pois expressa a minha história enquanto mulher, preta, periférica, assistente social: *Tenho em mim mais de mil, sou uma mas não sou só...* pois também carrego a ancestralidade das mulheres da minha família. Por isso, meu primeiro agradecimento é a todas aquelas que me antecederam!

Gratidão à espiritualidade que em todos os momentos iluminou minhas decisões, me abriu os caminhos, direcionou meus passos e me manteve firme na jornada!

À minha família, que sempre me ofereceu apoio e incentivo nos estudos, mesmo à distância. Minha profunda gratidão à elas, irmã Gilmara, mãe Raimunda e sobrinha M. Clara, que estiveram ao meu lado no momento mais difícil da jornada, quando fui desenganada pelo médico, após um processo cirúrgico. Sobrevivi! Sobrevivemos!

Sou imensamente grata por ter uma rede de apoio afetiva e efetiva, são pessoas que desde minha chegada em Belém me acolheram e se tornaram também minha família.

À minha querida amiga-irmã Denise Pereira, com quem posso contar para todos os momentos e situações. Obrigada por todo cuidado, afeto, ensinamentos, incentivo nos momentos difíceis dessa vida acadêmica; pelas lágrimas e risadas compartilhadas. Gratidão por acreditar na proposta do Projeto Ateliê Social e dedicar energia para concretizarmos essa ideia! Obrigada por compartilhar comigo a sua amizade e sua família! Você me ensinou sobre feminismo, empatia, sororidade no cotidiano da nossa vida!

Gratidão às minhas amigas Arapiun, que também deixaram seus territórios em busca de formação acadêmica: Veraneize, Auriene e Maira. A presença de vocês é como aquela brisa suave de fim de tarde na beira do rio.

Ao querido Agnaldo Sandin, amigo, irmão, confidente. Obrigada por todo cuidado, preocupação e presença nestes mais de dez anos de amizade. À Joyce Sampaio, minha amiga também assistente social, doutoranda, estudiosa da Amazônia, que muito me incentivou, orientou e me fez acreditar que era possível!

Um agradecimento muito especial à Ir. Lioneide Brito, religiosa da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição-SMIC, com quem eu trabalho desde 2019. Mais que minha “chefa” ela é um anjo bom que a espiritualidade colocou no meu caminho. Gratidão Irmã, por todo o apoio afetivo, material e espiritual; pela humanidade com que tece suas

relações. Obrigada por acreditar e incentivar os sonhos que carrego em mim!

Morar em Belém e cursar o mestrado em Cametá, foi um grande desafio! Quando as aulas voltaram para o modo presencial, toda semana eu me aventurava nos rios e estradas até Cametá, às vezes chegando às 7h da manhã e retornando às 12h, após a aula. Nessa jornada, pude contar com a acolhida e hospedagem da D. Fátima, mãe da minha amiga Aricarla Batista. Gratidão por todos os seus cuidados, D. Fatinha!

Gratidão ao meu companheiro de vida e luta, Carlinhos Luz. Com quem tenho compartilhado as pequenas felicidades cotidianas; os sonhos, as preocupações, os anseios de um mundo melhor! Agradeço pelo cuidado, afeto, empatia e companheirismo; e principalmente por sempre me lembrar que todo o conhecimento que adquirimos na academia deve ser compartilhado na construção de uma sociedade justa, e assim, *quando o extraordinário se torna cotidiano, é a revolução* (Che Guevara).

Minha gratidão ao Prof. Dr. Gilmar Pereira, orientador, e à Profa. Dra. Alcidema Magalhães, co-orientadora, que me ajudaram a trilhar este caminho de construção do conhecimento científico, como mestranda. Vocês são referências de vida militante e profissional para muitas pessoas. Gratidão por todo o aprendizado!

Agradeço à Profa. Dra. Sâmela Ramos (UNIFAP), Profa. Dra. Roselene Portela (UFPA) e ao Prof. Dr. Joao Batista do Carmo Silva (UFPA), por aceitarem participar da banca examinadora e com seus conhecimentos e experiência, contribuir com este trabalho.

Externo meu profundo agradecimento à Associação dos Povos Indígenas Estudantes na UFPA - APYEUFPA, na pessoa da presidenta, Josy Souza, do povo Galibi-Marworno, que contribuiu imensamente para a realização da pesquisa; assim como aos estudantes indígenas que se disponibilizaram a participarem das entrevistas. Espero que o resultado deste trabalho, de alguma forma possa contribuir com a luta dos estudantes indígenas na universidade. Meu agradecimento também para a profa. Dra. Zélia Amador de Deus e ao prof. Dr. Ronaldo Araújo, pelo compromisso profissional compartilhado durante as entrevistas.

Minha gratidão às professoras e professores do Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC- Cametá, por contribuírem para a democratização do conhecimento, fazendo que se cumpra a função social da universidade.

Ao Programa Luamim: peças interventivas na realidade, do Curso de Serviço Social da UFPA, no qual fui bolsista de extensão por todo o período da graduação, agradeço por ter sido o espaço onde iniciei minha vida acadêmica, onde desenvolvi o gosto pela pesquisa, e o desejo da docência universitária. Gratidão a este programa que desde muito tempo vem discutindo a importância das pesquisas na área da Educação, Cultura e Serviço Social.



Há mais de dez anos os povos indígenas pintam a universidade de urucum e jenipapo, demarcando seu território na academia, por isso concluo meu agradecimento com o chamamento de Tiago de Melo: *Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo mudar. Vale a pena não dormir para esperar a cor do mundo mudar!*

Gratidão!

## RESUMO

Esta investigação discute a Política de Ação Afirmativa com recorte na política de acesso e permanência implementada pela Universidade Federal do Pará para estudantes indígenas. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a efetividade da política de Permanência para estudantes indígenas na UFPA, e como objetivos específicos, identificar os principais fatores de sucesso e evasão acadêmica entre os estudantes indígenas; conhecer as estratégias de ação da universidade para garantir a permanência dos estudantes indígenas e identificar as ações realizadas pela Associação de Povos Indígenas Estudantes na UFPA (APYEUFPA). É uma pesquisa de tipo explicativa, com abordagem quanti/qualitativa, sendo utilizada para a coleta de dados as técnicas de documentação e entrevista semi-estruturada, aplicadas presencialmente. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará- Campus Belém, e teve como universo estudantes indígenas ingressantes no período de 2019 a 2021, e profissionais da gestão da política de permanência na instituição. Trabalhou-se com uma amostra de 08 sujeitos, destes 06 indígenas e 02 gestores. Foram aplicadas oito entrevistas semi-estruturadas (duas na fase exploratória e seis na segunda fase), com perguntas abertas e fechadas, estruturadas em dois tópicos: Identificação e Universidade. Foi utilizada a análise de conteúdo como ferramenta de análise e discussão dos dados. Acesso e vivências na Universidade; Desafios para a permanência de estudantes indígenas na UFPA e, Implementação da Política: atuação da SAEST E APYEUFPA, foram os tópicos discutidos, obtendo os seguintes resultados: houve avanços importantes na política de acesso, expressa principalmente na construção coletiva do edital do PSE-IQ; no entanto é preciso avançar em aspectos como número de vagas ofertadas; sobre o significado do ingresso na universidade, os estudantes indígenas reconhecem-se inseridos numa coletividade, por isso as necessidades dos seus territórios são a principal motivação para continuarem no curso; além disso o ingresso dos povos indígenas na universidade é o resgate de um direito negado historicamente. Os principais desafios postos aos estudantes indígenas referem-se a: dificuldade de acompanhamento dos conteúdos das disciplinas; práticas racistas na instituição; falta de recursos financeiros para a manutenção material. O acesso aos auxílios e serviços disponibilizados pela instituição é considerado um dos maiores desafios, provocado principalmente pelas questões burocráticas. A APYEUFPA é a principal ferramenta de luta dos estudantes indígenas na UFPA. Conclui-se, que a política de permanência é discutida a partir da política de assistência, principalmente do acesso aos auxílios

financeiros. A sobrevivência material é a principal demanda dos estudantes indígenas. Cabe à Universidade a implementação de ações mais incisivas de enfrentamento ao racismo na instituição. Identificou-se ainda que os seguidos cortes de investimentos na área da educação impactaram a política de assistência nas universidades. O ingresso dos povos indígenas ao ensino superior fortalece as lutas nos territórios, bem como provoca a universidade a repensar suas práticas excludentes e classistas, configurando assim a universidade em um território em disputa e em construção.

**Palavras-chave:** Universidade. Ação Afirmativa. Estudantes indígenas.

## RESUMEN

Esta investigación discute la Política de Acción Afirmativa con foco en la política de acceso y permanencia implementada por la Universidad Federal de Pará para estudiantes indígenas. El objetivo general de la investigación es analizar la efectividad de la política de Permanencia de estudiantes indígenas en la UFPA, y como objetivos específicos, identificar los principales factores de éxito y abandono académico entre estudiantes indígenas; conocer las estrategias de acción de la universidad para garantizar la permanencia de los estudiantes indígenas e identificar las acciones realizadas por la Asociación de Estudiantes de los Pueblos Indígenas de la UFPA (APYEUFPA). Es una investigación de tipo explicativo, con enfoque cuantitativo/cualitativo, utilizando técnicas de documentación y entrevista semiestructurada, aplicadas de forma presencial, para la recolección de datos. La investigación se realizó en la Universidad Federal de Pará - Campus Belém, e incluyó estudiantes indígenas que ingresan en el período de 2019 a 2021, y profesionales que gestionan la política de retención de la institución. Se trabajó con una muestra de 08 sujetos, de los cuales 06 eran indígenas y 02 directivos. Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas (dos en la fase exploratoria y seis en la segunda fase), con preguntas abiertas y cerradas, estructuradas en dos temas: Identificación y Universidad. Se utilizó el análisis de contenido como herramienta de análisis y discusión de datos. Acceso y experiencias en la Universidad; Desafíos para la permanencia de los estudiantes indígenas en la UFPA y, Implementación de la Política: desempeño de la SAEST Y APYEUFPA, fueron los temas discutidos, obteniendo los siguientes resultados: hubo avances importantes en la política de acceso, expresados principalmente en la construcción colectiva del PSE -Aviso de coeficiente intelectual; Sin embargo, es necesario avanzar en aspectos como el número de plazas ofertadas; respecto del significado de ingresar a la universidad, los estudiantes indígenas se reconocen como parte de una comunidad, por lo que las necesidades de sus territorios son la principal motivación para continuar con el curso; Además, el ingreso de los pueblos indígenas a las universidades es el rescate de un derecho históricamente negado. Los principales desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas se refieren a: dificultad para seguir el contenido de la materia; prácticas racistas en la institución; falta de recursos económicos para el mantenimiento material. El acceso a la ayuda y los servicios proporcionados por la institución se considera uno de los mayores desafíos, causado principalmente por cuestiones burocráticas.

APYEUFPA es la principal herramienta de lucha de los estudiantes indígenas de la UFPA. Se concluye que la política de permanencia se discute con base en la política de asistencia, principalmente el acceso a ayudas financieras. La supervivencia material es la principal demanda de los estudiantes indígenas. Corresponde a la Universidad implementar acciones más incisivas para combatir el racismo en la institución. También se identificó que los reiterados recortes en la inversión en el área de educación impactaron la política de asistencia en las universidades. El ingreso de los pueblos indígenas a la educación superior fortalece las luchas en los territorios, además de provocar que la universidad replantee sus prácticas excluyentes y clasistas, configurando así a la universidad en un territorio en disputa y en construcción.

**Palabras clave:** Universidad. Acción Afirmativa. Estudiante Indígenas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Informações de Identificação dos estudantes indígenas entrevistados .....	26
<b>Quadro 2</b> - Participantes da pesquisa - Profissionais da Gestão.....	28
<b>Quadro 3</b> - Participantes da pesquisa- Estudantes indígenas.....	28
<b>Quadro 4</b> - Competências da SAEST.....	46
<b>Quadro 5</b> - Editais para Auxílios de 2019 a 2021.....	47
<b>Quadro 6</b> - Assistência Estudantil - Indígenas e Quilombolas - 2019 a 2021.....	91
<b>Gráfico 1</b> - Percentual do número de instituições de Educação Superior por categoria administrativa – 2020.....	54
<b>Infográfico 1</b> - Resultado das Ações Afirmativas no corpo discente.....	58
<b>Tabela 1</b> - Quantitativo de estudantes indígenas ingressantes na UFPA de 2010 a 2021.....	27
<b>Tabela 2</b> - Quantitativo estudantes ingressantes por área de conhecimento.....	27
<b>Tabela 3</b> - Quantitativo de estudantes indígenas concluintes.....	83
<b>Tabela 4</b> - Quantitativo de evasão entre estudantes indígenas.....	84
<b>Imagem 1</b> - Vista aérea da UFPA- Campus Belém.....	24
<b>Imagem 2</b> - Mapa interativo sobre presença da UFPA no estado do Pará.....	25
<b>Imagem 3</b> - Mapa da cidade universitária-Campus Belém.....	26
<b>Imagem 4</b> - Identificação do Pavilhão da Inclusão.....	95
<b>Imagem 5</b> - Entrada da sala da APYEUFPA.....	95
<b>Imagem 6</b> - Sala da APYEUFPA.....	96
<b>Imagem 7</b> - Sala da APYEUFPA.....	96
<b>Imagem 8</b> - Painel com os nomes de todas as etnias estudantes na UFPA.....	97
<b>Imagem 9</b> - Estudante indígena do Povo Arapiun-Santarém-PA.....	97

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- ADIS** - Assessoria de Diversidade e Inclusão Social
- APYEUFGPA** - Associação dos Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará
- APIB** - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- CADGEST** - Cadastro Geral Estudantil
- CAP** - Centro de Assistência Psicossocial
- CEB's** - Comunidade Eclesial de Base
- CIAC** - Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos
- CF** - Constituição Federal de 1988
- CFESS** - Conselho Federal de Serviço Social
- GEDAI** - Grupo de Estudo Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas
- HUB** - Hospital Universitário Betina
- HUJB** - Hospital Universitário João de Barros
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ICB** - Instituto de Ciências Biológicas
- ICS** - Instituto de Ciências da Saúde
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- NIREMA** - Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente
- NUPADI** - Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente
- OEA** - Organização dos Estados Americano
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PRAE** - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
- PSE** - Processo Seletivo Específico
- PBP** - Programa Bolsa Permanência
- PUCRS** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PNAES** - Plano Nacional de Assistência Estudantil

**PcD** - Pessoa Com Deficiência

**PES** - Programa Estudante Saudável

**PROAP**- Programa de Apoio Pedagógico

**PROCAD** - Programa de Acompanhamento Discente

**PROCRIAR** - Projeto Crianças e Adolescentes Resilientes

**PRVPI** - Processo de Reserva de Vagas para Povos Indígenas

**REUNI** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SAEST** - Superintendência de Assistência Estudantil

**SEPPPIR** - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**UFMT** - Universidade Federal do Mato Grosso

**UFPA** - Universidade Federal do Pará

**UFPEL** - Universidade Federal de Pelotas



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>“ENTREGUEI A VOCÊ MINHAS PALAVRAS E LHE PEDI PARA LEVÁ-LAS LONGE, PARA SEREM CONHECIDAS PELOS BRANCOS, QUE NÃO SABEM NADA SOBRE NÓS”: EVASÃO/PERMANÊNCIA E O PROCESSO DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>A Contradição no contexto da educação.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Evasão /Permanência.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>Avaliação de Políticas Sociais Públicas: considerações sob a perspectiva do Serviço Social.....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>PINTANDO A UNIVERSIDADE DE JENIPAPO E URUCUM: A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE E OS MARCOS LEGAIS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Universidade para quem?.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>A construção de uma UFPA inclusiva e diversa.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3</b>	<b>O direito dos povos indígenas nas legislações.....</b>	<b>61</b>
3.3.1	Const. Federal de 1988: Rompendo com a tutela do Estado.....	61
3.3.2	Convenção 169 da OIT.....	62
3.3.3	Declaração da ONU - 2007 sobre os Dir. dos Povos Indígenas.....	64
3.3.4	Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas.....	65
3.3.5	Lei 9.934/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	65
3.3.6	Lei Nº 12.711 / Agosto de 2012 - Lei de Cotas.....	66
3.3.7	PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil).....	68
<b>4</b>	<b>“EM CIMA DO MEDO CORAGEM. E DIGA AO POVO QUE AVANCE”: A UFPA E A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>Acesso e vivências de estudantes indígenas na universidade.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2</b>	<b>Desafios para a permanência de estudantes indígenas na UFPA.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3</b>	<b>Implementação da política: atuação da SAEST e APYEUFPA.....</b>	<b>89</b>

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2009 foi aprovada a Reserva de Vagas para Povos Indígenas na Universidade Federal do Pará (UFPA), ingressando a primeira turma de alunos indígenas em 2010. Em agosto de 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711, conhecida como a Lei de Cotas. Este trabalho discute a Política de Ação Afirmativa para os Povos Indígenas, com um recorte voltado para a Política de Permanência implementada pela Universidade Federal do Pará.

Passados 14 anos da primeira ação política da universidade para permitir o acesso dos povos indígenas ao ensino superior, temos na UFPA 406<sup>1</sup> estudantes indígenas, nos mais diversos cursos, campi, na graduação e pós-graduação, transformando também a universidade em um território indígena, mas ainda em permanente disputa.

Neste sentido, interessa-nos investigar: Qual a efetividade das ações implementadas pela UFPA para a garantia do acesso e permanência com sucesso dos estudantes indígenas na Universidade? Assim, objetiva-se analisar a efetividade da Política de Permanência para estudantes indígenas na UFPA. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais fatores de sucesso e evasão acadêmica entre os alunos indígenas; conhecer as estratégias de ação da universidade para garantir a permanência dos estudantes indígenas; identificar as ações realizadas pela APYEUFPA.

Apresenta-se como hipótese de pesquisa que a permanência com sucesso dos estudantes indígenas está relacionada em grande medida com a política implementada pela UFPA, mediada não apenas pelos serviços de assistência estudantil, mas por todas as relações socioculturais nas quais os estudantes indígenas estão inseridos no percurso acadêmico.

A escolha da temática indígena, perpassa tanto a vida pessoal quanto acadêmica. A primeira, pelas origens familiares na cidade de Santarém, território indígena, historicamente marcado pelas lutas indígenas e populares; neta de uma mulher indígena, que desde muito cedo sofreu o silenciamento violento da colonização. Além disso, no período da adolescência e início da juventude acompanhamos, mesmo de longe, o processo de reafirmação das comunidades indígenas da região, que vivenciaram, aquilo que Pacheco de Oliveira, conceitua como etnogênese, aqueles povos que por alguns fatores negaram sua identidade ao longo do processo colonizador, agora voltam a assumir essa identidade e a se reafirmar como povos diferenciados. Junta-se a isso, a vida militante, pois desde muito jovem engajamo-nos nos movimentos sociais, CEB's (Comunidade Eclesial de Base), Pastoral da Juventude, fomentando assim a opção pela

---

<sup>1</sup> Dados referentes até o primeiro semestre de 2023

defesa dos direitos humanos. Desde 2009 sendo membro do Comitê Dorothy (comitê criado após o assassinato da missionária Dorothy Stang, em Anapu, vítima do latifúndio da região), alimentando a mística e o compromisso com as causas sociais. Em 2020, juntamente com outra companheira assistente social, fundamos o Projeto Ateliê Social, que tem buscado desenvolver atividades na área da economia criativa e formação sociopolítica de mulheres periféricas de Belém, articulando também questões relacionadas à luta das mulheres indígenas.

Quanto à motivação acadêmica, está situada quando do ingresso no curso de Serviço Social, da UFPA em 2010, pois ao realizar levantamento bibliográfico sobre o tema, identificamos uma grande lacuna na produção acadêmica sobre a questão indígena no contexto do Serviço Social, instigando-nos assim a debruçar-nos sobre o assunto e contribuir com a produção científica. Assim, durante os quatro anos da graduação, como bolsista de extensão no Projeto Ser Brasileiro, do Programa Luamim: peças interventivas na realidade (Faculdade de Serviço Social), desenvolvemos atividades em parceria com os estudantes indígenas na UFPA, com rodas de conversa, palestras, oficinas e visita monitorada no território indígena do Povo Tembé. Participamos como estudante e pesquisadora da temática indígena, das primeiras reuniões dos estudantes indígenas para a discussão da criação da APYEUFPA. Ainda como voluntária no Programa Luamim, sob a orientação da Profa. Dra. Heliana Baia, realizamos a primeira pesquisa, da qual resultou o primeiro artigo tratando sobre a Relação de estudantes indígenas e não-indígenas na UFPA, em 2010. A partir desse trabalho, os demais artigos, resumos expandidos abordaram algum aspecto da presença indígena na universidade. Desses quatro anos de experiência resultou o trabalho de conclusão de curso, além da produção de trabalhos científicos apresentados em eventos regionais, nacionais e internacionais, como a Jornada de Extensão Universitária da UFPA; Semana dos Luamins; Encontros da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), JOINPP (Jornada Internacional de Políticas Públicas), entre outros. No percurso da pós graduação, como aluna do Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura, do Campus do Tocantins, na cidade de Cametá-PA, foram produzidos os seguintes artigos como resultado das disciplinas: Política de Ação Afirmativa para Povos Indígenas na Universidade Federal do Pará, o qual foi apresentado no IV Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); A Universidade Pública frente aos desafios de acesso e permanência de alunos da classe trabalhadora, apresentado no XII Seminário Nacional sobre Trabalho e Educação- 20 anos do GEPTE: O Guarnicê da Educação e da Democracia no Brasil; Política de Ação Afirmativa para Povos Indígenas na Universidade Federal do Pará: a educação como instrumento fortalecedor das lutas indígenas, apresentado no Colóquio da Linha de Pesquisa

Políticas e Sociedade; Pronunciar o mundo: considerações sobre a História Oral e a pesquisa em Serviço Social na Amazônia, que compôs uma coletânea da disciplina História Oral e Educação: um compromisso com a pesquisa social, ministrada no PPGEDUC.

Discutir a temática indígena exige entender que ao longo da história do país, as populações indígenas passaram por inúmeras mudanças ocasionadas pelo contato direto com a sociedade não indígena, isso foi algo inevitável, pois como afirma Laraia (1996), a cultura é dinâmica e perpassa todos os aspectos da vida de um povo. No entanto, o caráter depredador do capitalismo, tanto sobre os seres humanos quanto a natureza, tornou esse processo altamente violento, chegando a dizimar e extinguir inúmeras etnias, confirmando o que diz Bosi (1992) sobre os vários processos de colonização, que são sempre violentos, pois os que chegam sempre submetem os povos que já estão instalados à assimilação de novos costumes e à exploração de seus bens.

Para os povos indígenas, o território é o lugar de reprodução da vida, das relações, do cultivo do sagrado, lugar da ancestralidade. Baniwa<sup>2</sup> (2006, p. 101) define o território como condição para a vida material e cultural dos povos indígenas, é portanto, “o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência”.

Numa abordagem conceitual, Milton Santos (1978 *apud* Saquet e Silva, 2008, p. 31), afirma que o conceito de território difere de espaço, uma vez que a utilização do território pelo povo é o que cria o espaço. No processo de delimitação, construção e desconstrução do território, segundo o autor, estão envolvidas relações de poder e inúmeros sujeitos. Dessa maneira, o território é construído historicamente, como negação da natureza natural, sendo a sua materialidade determinada por uma gênese e conteúdo técnico e social (Santos, 1996 *apud* Saquet e Silva, 2008, p 22).

Assim também afirma Little (2004, p 253), que o território é um produto histórico dos processos sociais e políticos empreendidos pelos sujeitos pertencentes a esse território. Este autor trabalha com a conceituação de territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou homeland” (cf. Sack, 1986, p. 19). Os

---

<sup>2</sup> Liderança indígena; pesquisador na área de educação escolar indígena. Graduado em Filosofia pela UFAM; mestrado e doutorado em Antropologia pela UnB. Assumiu cargos como: Coordenador do Curso de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas; Diretor de Políticas Afirmativas da UFAM; Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira; Coordenador Geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira/COIAB, Coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

"processos de territorialização", surgem, segundo Oliveira (1998 *apud* LITTLE, 2004, p. 255), quando a defesa do território, frente a invasões, torna-se o elemento que unifica o grupo internamente e as pressões externas de grupos dominantes, como governo, grandes empresas, latifundiários, entre outros, moldam novas formas territoriais. Pensando nos povos indígenas nesses mais de 500 anos de colonização violenta, podemos afirmar que esses processos de territorialização sempre ocorrem, e como afirma o autor, a resistência às invasões foi uma das principais respostas e forma de luta:

Quinhentos anos de guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e, nos últimos dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas (LITTLE, 2004, p. 256).

Apesar disso, muitos povos resistiram a essas agressões e ao longo de décadas organizaram o movimento indígena a fim de reivindicar do Estado o direito de viver como sociedade diferenciada, possuidora de valores, costumes e forma de organização própria. Entre as estratégias de luta, situa-se a educação escolar, de modo mais específico aqui nos referimos ao ensino superior, pois através dela as comunidades articulam seus projetos com a qualificação profissional em vista da autonomia e sustentabilidade, *atendendo suas demandas, realidades e filosofias de vida* (BANIWA, 2013). No entanto, é importante e necessário entender que a inserção dos povos indígenas no ensino superior, carrega inúmeros desafios como a:

Produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Como garantir a convivência e coexistência lado a lado e simétrica das pedagogias, saberes e conhecimentos indígenas e suas formas de produção, transmissão e uso. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas racionalistas, academicistas e cientificistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais de volta à civilização da barbárie, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas desonestas e perversas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade. Todas essas questões precisam ser consideradas na implementação das políticas de cotas para o segmento indígena (BANIWA, 2013, p. 19).

Neste processo são extremamente importantes as legislações, para assegurar que os direitos sejam respeitados e o estado se empenhe em promover políticas que os atendam. A Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 231 que reconhece os modos de vida, organização, costumes, línguas e outros aspectos, assim como o direito aos territórios; já no artigo 210 assegura o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A

Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) sobre Povos Indígenas, nos artigos 26 a 31 trata especificamente da educação, afirmando que jamais se deve ignorar os conhecimentos tradicionais e as práticas educativas dos povos indígenas na educação escolar, assim como devem ser garantidos meios de acesso a todos os níveis de educação com condições de igualdade com o restante dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira destaca a importância da oferta de educação bilíngue e intercultural. Apesar de não ter força como lei, a Declaração da ONU - 2007 sobre os direitos dos Povos Indígenas é uma ferramenta importante. Em seus artigos 14 e 15 reafirma que a educação como direitos dos povos indígenas deve ser de acordo com seus idiomas e em sintonia com os métodos tradicionais da comunidade.

Assim, torna-se de grande importância o acesso desses cidadãos às universidades. É inegável a mudança quanti e qualitativa promovida pela Política de Ação Afirmativa ao longo desses 10 anos no país. O Censo da Educação Superior de 2017, mostra que o número de alunos indígenas no Ensino Superior cresceu mais de cinco vezes em menos de sete anos. É importante observar que foi apenas em 2015 que houve a obrigatoriedade de declarar a raça, esse dado foi fundamental para um panorama mais real da presença indígena nas universidades. No entanto, o acesso não é garantia de permanência no curso, inúmeros são os fatores que contribuem para a evasão, como afirma o relatório do Seminário Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro (2013): falta de docentes preparados, curto período da bolsa permanência, estrutura e logística que não favorecem os modos de vida dos indígenas, falta de acompanhamento pedagógico, entre outros. Segundo pesquisa realizada com alunos indígenas na UFPA (Branches, 2014), as principais demandas concentravam-se nos eixos: Moradia, Bolsas, Processo Seletivo, Grade Curricular e Convivência.

Diante disso, essa pesquisa é de grande relevância para a discussão da Política de Ação Afirmativa para os Povos Indígenas, especificamente na região amazônica, levando em consideração a característica multicampi da UFPA. A possibilidade de aprofundar o estudo após dez anos da aprovação da Lei de Cotas, confrontando os avanços e os desafios que ainda estão postos na sua implementação, de maneira particular na UFPA, é de grande valia para as discussões de ações. Dessa forma, o presente trabalho, tem o caráter de continuidade na produção do conhecimento; do processo de negação, que resulta na síntese e segue o movimento dialético de construção histórica do conhecimento.

### **No descer e subir das águas: procedimentos metodológicos.**

*A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos (Severino 2014).*

## Método

A pesquisa utilizou como aporte teórico as obras de Minayo (2009, 2014), Severino (2014) e Franco (2005) para a escolha do método, fundamentação e elaboração das técnicas e instrumentos de coleta dos dados, bem como para a análise do material coletado. É uma pesquisa orientada pelo método materialismo histórico-dialético.

Minayo (2014, p. 107-108), afirma que há um profundo imbricamento entre materialismo histórico e a dialética, que um é caminho teórico capaz de desvendar a dinâmica social e o outro, estratégia de abordagem da realidade, respectivamente, assim escreve a autora:

O materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos (MINAYO, 2014, p.107-108).

Por isso, a autora destaca que o elemento principal do método é o historicismo, pois a dimensão materialista está relacionada a uma historiografia. A história, para Marx e Engels, é uma totalidade dinâmica de relações, na qual os fenômenos tanto sociais quanto econômicos “resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos” (Minayo, 2014). Marx utiliza o termo *material* referindo-se às condições primárias da vida humana, com fins de que se compreenda que as transformações sociais não têm as ideias como geradoras, mas sim a vida material. Assim afirma Minayo:

Suas expressões: vida material, condições materiais de existência, forças materiais de produção, transformação das condições materiais de produção estão relacionadas com uma historiografia. Visam a promover uma interpretação científica das transformações sociais que baixam do céu para a terra, isto é, das idéias como fonte, para o ser humano, a natureza e a sociedade como geradores (MINAYO, 2014, p. 109).

A dialética tem como princípios, a Especificidade Histórica, já abordada acima; a Totalidade, que busca ter a compreensão do particular no geral e vice-versa, por isso é fundamental entender que o particular só existe vinculado ao geral. (Minayo, 2014, p. 114). A autora afirma que este caráter de abrangência, constitui a novidade e a propriedade da dialética marxista, pois, com uma perspectiva histórica, dá conta do objeto de conhecimento compreendendo todas as suas mediações. Já a União dos Contrários no interior das totalidades, para a autora, é o que contrapõe o método dialético com qualquer visão maniqueísta ou positivista de compreensão da história e da sociedade. A união dos contrários que se faz presente “nas totalidades e partes delas em vários movimentos de entrelaçamento e de conflito” (MINAYO, 2014, p. 116).



É uma pesquisa do tipo explicativa, pois “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, buscará identificar suas causas” (SEVERINO, 2014, s.p), utilizamos a abordagem quali/quantitativa, uma vez que os dados colhidos nas duas abordagens podem ser complementares, e quando bem trabalhados, oferecem informações precisas e fidedignidade de interpretação (MINAYO, 2009, p. 22). A pesquisa quantitativa visa criar modelos abstratos ou descrever e explicar fenômenos que produzem regularidade. Os dados quantitativos desta pesquisa referem-se ao ingresso, conclusão e evasão dos estudantes indígenas na UFPA; bem como auxílios e bolsas acessadas pelos estudantes indígenas. Quanto à pesquisa qualitativa, tem como foco questões que não podem ser quantificadas, pois é uma abordagem que atua com *o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes* (MINAYO, 2009, p. 21), ou seja, trabalha o mais profundo na constituição das relações sociais dos indivíduos. Nesta perspectiva foram trabalhados os dados coletados nas entrevistas com os estudantes indígenas e gestores, com eixos temáticos que abordaram o significado do acesso à universidade, desafios e avanços na implementação das políticas de ação afirmativa na UFPA, importância da APYEUFPA na garantia dos direitos dos estudantes indígenas.

### **Território e Sujeitos da Pesquisa**

Imagem 1 - Vista aérea da UFPA - Campus Belém



Fonte: Youtube TV UFPA

A pesquisa de campo ocorreu no período de janeiro a julho de 2023 no território da UFPA- campus Belém. Considerando a estrutura multicampi desta instituição, inicialmente, nos propomos a abranger todos os *campi*, no entanto, devido algumas dificuldades de logística não foi possível, dessa forma, todos os participantes da pesquisa estão vinculados ao campus

Belém; é importante ressaltar que a escolha também se deu por ser o campus com maior concentração de estudantes indígenas; onde está localizada a sede da APYEUFPA e onde funcionam os órgãos administrativos responsáveis pelas ações de permanência e assistência estudantil.

A UFPA tem 66 anos, sendo criada em 1957, pela Lei nº 3.191, no período do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Está localizada no bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém, às margens do rio Guamá. A instituição tem como missão, *produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável* (UFPA, 2023). Busca como visão institucional *ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente pela qualidade no ensino, na produção de conhecimento e em práticas sustentáveis, criativas e inovadoras integradas à sociedade*. (UFPA, 2023). Pauta sua atuação em princípios como universalização do conhecimento, o respeito à ética e à diversidade, em todos os seus aspectos; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a defesa dos direitos humanos, entre outros princípios. É a maior universidade pública da região norte do país, com uma estrutura multicampi que está presente em 11 municípios do interior do estado, além de Belém, como observamos na imagem abaixo:

Imagem 2 - Mapa interativo sobre a presença da UFPA no estado do Pará.



Fonte: Relatório de Gestão-UFPA-2022

O Campus Belém, abrange uma área de 450 hectares, dividido em três setores: Básico, Profissional e Saúde, como é possível observar na imagem abaixo:

Imagem 3 - Mapa da cidade universitária-Campus Belém



Fonte: Biblioteca Central da UFPA

No período de 2019 a 2021 a universidade dispunha de uma estrutura formada por 12 *campis*; 07 pró-reitorias; 01 Superintendência de Assistência Estudantil; 15 institutos; 09 núcleos; 02 hospitais universitários; 01 hospital veterinário; 01 editora; 01 livraria; 02 restaurantes universitários; 37 bibliotecas; 01 Escola de Música; 01 Escola de Teatro e Dança e 01 Escola de Aplicação (Relatório de Gestão da UFPA, 2021). O quadro abaixo mostra o quantitativo de alunos matriculados no período de 2019 a 2021 na instituição.

Quadro 1 - Quantitativo de estudantes matriculados na UFPA - 2019 a 2021.

ALUNOS MATRICULADOS NA UFPA - 2019 A 2021			
ANO	QUANT. DE ALUNOS MATRICULADOS NA GRADUAÇÃO	QUANT. DE ALUNOS MATRICULADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
2019	38.786	10.024	48.810
2020	34.960	10.687	45.647
2021	36.900*	7.000 *	43.900

\*Os dados do Campus Capanema não constam no documento.  
 \*Quantitativo referente ao campus Belém. Os dados dos demais campus não constam no documento.

Fonte: Relatório de Gestão da UFPA. Elaboração própria.

Os dados do SAGITTA mostram que de 2019 a 2021 ingressaram o total de 194 estudantes indígenas, como vemos na tabela abaixo, o que não corresponde nem a 1% do total de estudantes matriculados na UFPA no mesmo período:

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes indígenas ingressantes na UFPA de 2010 a 2021.

Ano de Ingresso	Nº. de Ingressantes
2010	34
2011	20
2012	13
2013	12
2014	7
2015	22
2016	25
2017	38
2018	75
2019	68
→ 2020	68
→ 2021	58
	<b>Total 440</b>

Fonte: SAGITTA, UFPA, 2023.

O ingresso de estudantes indígenas na UFPA por via de Política de Ação Afirmativa teve início em 2010, pelo Programa de Reserva de Vagas, com o acréscimo de 02 vagas em cada curso da graduação. Ao longo desses anos o número de indígenas que acessam a universidade tem crescido, assim como a escolha do curso tem tomado uma nova configuração, como mostra pesquisa realizada em 2021, a partir das listas de aprovados nos PSE no período de 2014 a 2020:

Tabela 2 - Quantitativo de ingresso por área de conhecimento.

ÁREA DE CONHECIMENTO	2014	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
CIÊNCIAS DA SAÚDE	11	18	10	20	23	21	<b>103</b>
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	05	10	04	08	16	08	<b>51</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	02	08	02	16	11	11	<b>50</b>
ENGENHARIAS	03	03	04	11	06	12	<b>39</b>
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	04	04	02	05	05	07	<b>27</b>
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	01	01	02	07	06	06	<b>23</b>
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	0	02	01	02	04	02	<b>11</b>
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	02	01	0	0	01	02	<b>06</b>

Fonte: Branches e Silva, 2021.

No quadro acima é possível observar que os cursos da área da Saúde continuam sendo

os mais procurados, no entanto já há uma movimentação para outras áreas de conhecimento, como as Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias.

O presente trabalho foi desenvolvido com dois grupos de sujeitos diferentes: estudantes indígenas associados da APYEUFPA (incluindo neste grupo a diretoria da associação), e profissionais da gestão da UFPA (Superintendência de Assistência Estudantil - SAEST e Assessoria de Diversidade e Inclusão-ADIS), pois buscamos analisar a efetividade da política implementada na instituição, partindo do relato dos sujeitos da política e dos órgãos responsáveis pela operacionalização. O universo da pesquisa foi estudantes ingressantes no período de 2019 a 2021, trabalhamos com uma amostra de 08 sujeitos. Destes foram 06 estudantes indígenas e 02 gestores. Foi utilizado como critério de seleção para os estudantes indígenas, ser ingressante na instituição nos anos de 2019 a 2021, abrangendo assim o período da Pandemia de Covid 19 (pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia), e ser aluno da graduação. Ressaltando que, no caso da diretoria da associação, o critério ‘ano de ingresso’ não foi considerado. Já para os profissionais da gestão, o critério escolhido foi a atuação direta com a política de ação afirmativa na UFPA. os contratempos relacionados à agenda foi uma das dificuldades para alcançarmos um quantitativo maior. No quadro abaixo identificamos os participantes do estudo:

## 1. Profissionais da Gestão

Quadro 2 - Participantes da pesquisa - Profissionais da Gestão.

Setor	Área de Formação	Função	Tempo de atuação	Sexo
ADIS (Assessoria de Diversidade e Inclusão Social)	Artes Visuais	Coordenadora	06 anos	F
SAEST (Superintendência de Assistência Estudantil)	Pedagogia	Superintendente	03 anos	M

Fonte: Elaboração própria.

## 2. Estudantes Indígenas

Quadro 3 - Estudantes Indígenas.

Etnia/UF	Faixa-etária de idade	Função Política na aldeia	Sexo	Curso	Diretoria da APYEUFPA	Etapa exploratória da pesquisa
Galibi-Marworno AP	18 a 30	Sim	F	Lic. Em História	Sim	Sim

Baré- AM	18 a 30	Não	M	Eng. Da Comput.	Não	Sim
Baré- AM	18 a 30	Não	M	Eng. Da Comput.	Não	Não
Arapuian - PA	18 a 30	Não	F	Biomed.	Não	Não
Galibi Marworno AP	18 a 30	Não	M	Letras – Port.	Sim (mas participou como estudante)	Não
Piratapuia AM	18 a 30	Não	M	Jornalismo	Sim	Não

Fonte: Elaboração própria

### **Técnicas e instrumentos para coleta dos dados**

O processo de coleta de dados considerou alguns elementos fundamentais apontados por Neto (2002, p. 55): aproximação com respeito efetivo pelos indivíduos e suas manifestações; a apresentação da proposta de estudo, uma vez que é um processo de troca, e os participantes precisam saber o que pretendemos investigar e quais serão as repercussões favoráveis resultantes da pesquisa. Por isso, os entrevistados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 01) com todas as informações do estudo. Outro elemento, diz respeito à postura do pesquisador diante dos dados coletados, se faz necessário a capacidade de compreender o campo de pesquisa como “possibilidade de novas revelações” (Neto, 2002), caso contrário, o diálogo será prejudicado. E por último, o cuidado teórico metodológico com a temática a ser explorada.

Foram utilizadas as técnicas de Documentação, que teve como fonte documentos impressos e em pdf como as legislações e relatórios. Trabalhamos com a Entrevista Semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas. Para Neto (2002, p. 57), na entrevista o pesquisador obtém informes contidos na fala dos atores sociais, que num primeiro nível se “caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico” (NETO, 2002, p.57).

Elaboramos quatro roteiros de entrevista (Apêndice 02). Um para a fase exploratória da pesquisa, a qual foi aplicada com dois estudantes indígenas. A partir dos dados coletados, foram elaborados os roteiros de entrevista para a segunda fase da pesquisa: para os estudantes indígenas; para a diretoria da APYEUFPA e foi reformulado o roteiro para a entrevista com os profissionais da gestão. O registro das informações se deu através do Diário de Campo e

gravação de voz, com a permissão de todos os entrevistados; além de alguns registros fotográficos.

### **Análise e Interpretação dos dados**

A análise e interpretação dos dados, é uma das etapas fundamentais da pesquisa, quando busca-se valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos (MINAYO, 2009), articulando-os com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Nesta etapa, trabalhamos com a Análise de Conteúdo.

Gomes (2009) destaca duas funções desta técnica: primeiro a verificação de hipóteses e/ou questões, ou seja, confirmamos ou não as afirmações estabelecidas antes da realização do estudo e depois, ultrapassar as aparências do que está sendo comunicado. Segue o processo de “categorização, inferência, descrição e interpretação” (GOMES, 2009, p. 87). O procedimento de Categorização visa a objetivação durante a análise dos dados, para isso é importante que sejam categorias homogêneas, essa categorização pode ser realizada partindo de vários critérios. Quanto à inferência, ocorre quando “deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado” (GOMES, 2009, p.89). Já a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem (GOMES, 2009, p. 91).

Franco (2005, p. 13) diz que a mensagem é o ponto inicial para a análise, seja esta “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. Além disso, a emissão da mensagem está sempre vinculada às condições de contexto dos sujeitos que a emitem, dessa forma “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2005, p. 16). São condições que,

Envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso, com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de ancoragem e estabelecendo como meta final o Desenvolvimento da Consciência (FRANCO, 2005).

Quanto ao objeto, este tem significado e sentido. O primeiro pode ser entendido pelas suas características definidoras, já o segundo diz respeito à atribuição de significado pessoal e objetivado, concretizado na prática social dos indivíduos (FRANCO, 2005, p. 15).

A análise do conteúdo trabalha com Unidades de Registro e Unidades de Contexto para o tratamento dos dados. As primeiras referem-se “aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem, que podem ser palavras, frases, tema” (MINAYO, 2009). As segundas, como afirma Franco (2005):

Podem ser consideradas como o “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes [...]. É a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (FRANCO, 2005, p. 43).

Nesta pesquisa, as unidades de registro que escolhemos para a análise dos dados foram Eixo e Tema; já as unidades de contexto foram fragmentos dos depoimentos coletados durante as entrevistas, como consta na última seção deste trabalho. Para a explicitação dessas unidades, foram elaboradas tabelas de Caracterização, acompanhadas das análises necessárias. Utilizamos o critério semântico no processo de categorização. As categorias foram definidas a priori, ou seja, são predeterminadas a buscar uma resposta específica; mas também trabalhamos com categorias que não foram definidas a priori, mas sim *emergiram da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria* (FRANCO, 2005, p. 59).

No processo de construção da discussão sentimos necessidade de lançar mão de outras bibliografias que inicialmente não foram abordadas, a fim de construirmos argumentos coerentes e fundamentados. Esse foi um dos desafios, pois ainda são poucas as literaturas que discutem a temática abordada neste trabalho.

O texto está organizado da seguinte forma: a **primeira seção** composta pela introdução, na qual apresentamos o objeto de pesquisa, os objetivos Geral e Específicos e a Hipótese. Contextualizamos a política de ação afirmativa na UFPA, enquanto conquista coletiva das comunidades indígenas, situada no contexto mais amplo, que é a garantia do direito à educação, com acesso e permanência ao ensino superior por grupos historicamente excluídos deste direito. Além disso, apresentamos as motivações pessoais e acadêmicas para a escolha da temática. Apresentamos o percurso metodológico percorrido na realização da pesquisa. A construção deste trabalho é referenciado, entre outros autores por Frigotto (2014, 2020); Cury (1989); Baniwa (2006, 2019); Morosini (2012), Mayorga (2012), Wanderley (2003), Silva (2016), Chauí (2003), Severino (2008, 2013), Mészáros (2008), Freitas (2018), Franco (2005), Heringer (2013, 2014), Santos, 2009; Beltrão e Cunha (2011); Também lançamos mão da legislação



referente à temática pesquisada: Constituição Federal de 1988, Convenção 169 da OIT, Declaração da ONU - 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Lei 9.934/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 12.711 / Agosto de 2012 - Lei de Cotas, PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), Código de Ética do Serviço Social.

Na **segunda seção** discutimos as categorias analíticas que fundamentam e perpassam a pesquisa, a saber: Contradição, Permanência/Evasão; além de fazermos algumas considerações sobre a análise da política pública na perspectiva do serviço social. A **terceira seção** trata sobre a função social da universidade e as Legislações que dão suporte à Política de Ação Afirmativa para Povos Indígenas. Já a **quarta seção** é composta da análise e discussão dos dados coletados na pesquisa.

## **2 “ENTREGUEI A VOCÊ MINHAS PALAVRAS E LHE PEDI PARA LEVÁ-LAS LONGE, PARA SEREM CONHECIDAS PELOS BRANCOS, QUE NÃO SABEM NADA SOBRE NÓS”<sup>3</sup>: EVASÃO/PERMANÊNCIA E O PROCESSO DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Nesta seção nos propomos a discutir as categorias que darão suporte à análise do objeto da pesquisa. Discutimos a contradição, os fatores ligados à evasão e permanência de estudantes que acessam a universidade pela ação afirmativa; bem como traçamos algumas considerações acerca dos aspectos avaliativos das políticas públicas.

### **2.1 A Contradição no contexto da educação**

No materialismo histórico as categorias de análise necessariamente devem ter ligação com a realidade e seu movimento, uma vez que a realidade se constrói historicamente, assim as categorias têm como fim analisar a generalidade e as faces dos fenômenos em questão. É importante compreender que a realidade constitui-se do “já sido, do estar-sendo e do ainda-não”, por isso, ela é a constante tensão dialética do “já sido e do ainda-não no sendo”, surgindo daí o novo (CURY 1989, p. 31).

No entanto, como afirma Frigotto (2014, p. 41), diante da mutação da sociabilidade capitalista, as categorias analíticas também necessitam ser constantemente reconstruídas, sempre com atenção para o risco presente neste tempo, que é de “não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto” (OLIVEIRA apud FRIGOTTO, 2014). Neste sentido, Cury (1989, p. 21) ressalta que elas precisam “corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar”, haja vista que o movimento do capital difere em cada realidade, tomando formas diferentes para apropriação do excedente, por isso, “é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento” (CURY, 1989).

Cury (1989, p. 30) afirma que a contradição ultrapassa a condição de categoria analítica, e constitui-se também como parte do real, ela é “o motor interno do movimento”. Uma vez que tudo exige que exista o seu contrário, assim a contradição é a “expressão da relação de conflito no devir do real”; o que constitui sua dinâmica é o próprio movimento e devir. A contradição carrega o caráter de inacabamento, pois o novo se constitui como resultado das contradições,

---

<sup>3</sup> Davi Kopenawa. Liderança indígena do Povo Yanomami.

por isso para o autor, ela é “destruidora e criadora, assim o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que se constituem a mediação entre o possível e sua realização (CURY, 1989, p. 31).

O autor destaca que nas contradições, o universal existe no particular, assim a distinção entre um fenômeno e os outros ocorre pela identificação do que o “diferencia qualitativamente de outras formas de movimento”. Dessa maneira:

O conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir as especificidades de cada coisa ou fenômeno. Mas ambos esses conhecimentos têm um arranjo e um apoio numa realidade (CURY, 1989, p. 33).

A educação enquanto parte da totalidade histórica e social, é uma realidade contraditória. Em seu caráter contraditório, ela contribui tanto para a reprodução como para a negação do sistema capitalista. (PETIT apud CURY, 1989, p. 75). No sentido da negação, Mézáros (2005, p. 65) defende o papel estratégico da educação na mudança das condições objetivas de reprodução, quanto para a “auto mudança” consciente dos indivíduos, pensando numa ordem social diferente. Pensamento que converge com a defesa de Cury (1989, p. 74), quando afirma “que longe de assegurar definitivamente e para sempre a reprodução do sistema atual, pode contribuir para sua modificação” (CURY, 1989).

É importante destacar alguns elementos que Cury (1989) aborda em sua reflexão sobre contradição e educação. Primeiro, ele afirma que na sociedade capitalista o saber é intenção e produção, ou seja, veicula ideias que atendem a determinados interesses e transforma-se em força produtiva com sua funcionalidade a serviço do capital.

Quando discutimos o acesso de grupos historicamente excluídos, à universidade, como no caso dos povos indígenas, identificamos o que Cury (1989, p. 71) classifica como a apropriação do saber enquanto intenção pelas classes subalternas, as quais o torna instrumento a favor dos seus interesses ao incorporá-lo em suas práticas, neste momento, segundo o autor, a educação enquanto disseminadora do saber abrangente entra em contradição com a sociedade capitalista, uma vez que o saber apropriado torna-se instrumento para a “modificação das condições sociais”. Baniwa (2019, p. 172) confirma a análise de Cury quando afirma:

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com a Universidade, com o Estado e com a sociedade nacional no que tange aos interesses comuns e nacionais,

como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância dos conhecimentos tradicionais, da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira (BANIWA, 2019, p.172).

Um outro elemento trazido por Cury (1989), refere-se a educação como um “saber” referido a um “fazer”, o que corresponde à como melhorar a força de trabalho, e neste processo existe uma constante tensão, inerente ao sistema capitalista. Mas contraditoriamente, a educação opõe-se à estrutura de relações sociais imposta pelo sistema, na medida que torna o saber acessível à coletividade, quando este deveria ser propriedade da classe possuidora, como o exemplo já citado acima.

Nas palavras do autor, “a educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições” (CURY, 1989, p.72), ela é sempre pauta das reivindicações das classes populares, e é fundamental que tais reivindicações estejam inseridas nas lutas sociais, pois quando destaca-se apenas seu caráter de instrumento de dominação, anula seu caráter de negação da dominação.

## **2.2 Evasão / Permanência**

As reflexões acerca do percurso acadêmico de alunos nas IES, mostram a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre o processo de Evasão e conseqüentemente estratégias para a Permanência com sucesso dos alunos ingressantes. É necessário avançarmos nas investigações das causas fundantes da evasão e as suas conseqüências tanto para os indivíduos quanto para as instituições. De antemão, é possível afirmar que em grande medida, esta problemática, está relacionada a questões estruturais, como desigualdade social, má qualidade de ensino, entre outras.

Morosini (*et al*, 2012), afirma que a evasão pode ser entendida como a perda de alunos nos diversos níveis de ensino, sendo um fenômeno complexo, que ocorre em todos os tipos de instituições e que tem conseqüências sociais, acadêmicas e econômicas. Os autores de um modo geral, utilizam o termo evasão para definir esse processo de interrupção no ciclo de estudos, independente do nível de ensino (GAIOSO 2005 apud MOROSINI, 2012, p. 3); à perda ou fuga dos alunos da universidade (KIRA, 2022 apud MOROSINI, 2012, p.3); bem como a saída da instituição antes da conclusão (BAGGI e LOPES, 2011 apud MOROSINI, 2012, p.3).

Nosso intuito neste trabalho não é aprofundar esses conceitos, mas brevemente abordá-los, tendo em vista os objetivos de nossa investigação. Para Polydoro (2000 apud MOROSINI, 2012, p. 3) há a evasão do curso e a evasão do sistema, sendo a primeira a saída do curso sem conclusão e a segunda, o abandono do sistema universitário. Já a evasão aparente seria a saída

do aluno de um curso para o outro, enquanto a evasão real, a desistência do ensino superior (CARDOSO, 2008 *apud* MOROSINI, 2012, p. 3). O conceito com o qual trabalharemos na pesquisa será o de evasão total, “que corresponde à quantidade de alunos, que tendo entrado em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período” (SILVA, 2007 *apud* MOROSINI 2012, p.3). Referente aos índices de evasão, a pesquisa de Morosini (2012), aponta que os maiores índices ocorrem nas Faculdades e os menores nas Universidades.

Quanto aos fatores que contribuem para a ocorrência da evasão, em alguns aspectos diferem entre os autores dependendo da abordagem de estudo. Nagai e Cardoso (2017, p. 198), destacam fatores ligados às características individuais do aluno; os de ordem institucional e os externos, assim definidos:

Situação socioeconômica:

- Opção por mudança de curso ou de carreira;
- Desencanto com o curso escolhido;
- Pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos;
- Desinformação do aluno quanto à carreira inicialmente escolhida.

Os principais fatores de ordem institucional são:

- Grade curricular extensa, rígida, estratificada, conservadora e desatualizada;
- Didática-pedagógica;
- Insuficiente número de docentes;

Já os fatores externos destacados são:

- Perspectiva de remuneração e a possibilidade de emprego;
- Dificuldades profissionais vislumbradas;
- Falta de base do aluno levando a reprovações sucessivas (NAGAI e CARDOSO (2017, p.198).

Já Polydoro (2000 *apud* NAGAI e CARDOSO, 2017, p. 198) destaca como principais causas do abandono, fatores ligados à situação financeira do aluno; a conciliação entre trabalho e estudo, questões relacionadas ao desempenho acadêmico, qualidade dos docentes, relacionamento interpessoal e; o que classifica como comprometimento com o curso, que seria a certeza da escolha do curso e sua perspectiva profissional. Tratando sobre o perfil de alunos evadidos na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Veloso (2002 *apud* NAGAI e CARDOSO, 2017, p. 199) afirma que a maioria dos evadidos é do gênero masculino, na faixa etária de 25 anos; além disso, os cursos que apresentam menor ocorrência são aqueles com maior demanda. O autor identificou cinco fatores de evasão: o aluno e sua contribuição, a estrutura física, a estrutura do curso, o mercado de trabalho e o docente.

Diante disso, pensar a permanência dos alunos que ingressam nas universidades públicas por meio de ação afirmativa exige uma leitura na perspectiva da totalidade, buscando apreender as contradições existentes como indicativos de ações a serem materializadas, pois como afirma Heringer (2013):

Tais condições são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos: gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária (HERINGER, 2013, p.86).

Para isso, é de suma importância a diferenciação entre a política de permanência e a assistência estudantil, o que em muitas instituições é efetivado como sendo da mesma natureza. Heringer (2013, p. 88) explica que a primeira tem maior abrangência, é pensada para todo e qualquer estudante da instituição, o que inclui as diversas formas de inserção na dinâmica universitária como os programas de iniciação científica, apoio à participação em eventos nos diferentes níveis, entre outras inúmeras atividades ofertadas pela academia. Já a assistência estudantil, para Menezes (2012 *apud* HERINGER, 2013, p. 88), é entendida como:

[...] um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. É composta por ações universais e/ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico (MENEZES, 2012 *apud* HERINGER, 2013, p.88).

Entende-se que a política de permanência e a assistência estudantil, complementam-se, pois uma viabiliza a outra, contribuindo como ferramentas fundamentais na redução da evasão dos alunos. Em pesquisa realizada em 2012 pelo Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA), foi identificado que nove instituições do país já implementavam a assistência estudantil e a política de permanência, antes da aprovação da Lei de Cotas em 2012, com ações nas áreas de: “alimentação, assistência médica, bolsas de extensão, moradia, bolsas de iniciação científica, bolsa de monitoria, bolsa trabalho, ajuda financeira, apoio pedagógico, creche, transporte, intercâmbio, entre outros” (HERINGER, 2014, p. 89).

Mayorga (2012, p. 267), escrevendo logo após a aprovação da Lei de Cotas, problematizou a questão da qualidade dos programas de permanência implementados anteriormente pelas universidades. A autora destaca que é preciso considerar alguns pontos fortes no processo de legitimação da ação afirmativa no país. Primeiro que, as reivindicações do movimento negro, questionam a concepção de cidadania moderna e o mito da democracia racial, e assim coloca em pauta a discussão sobre o direito a diversidade étnico-racial, gerando um questionamento quanto à legitimidade das cotas raciais, e isso tem uma influência sob a formulação da política de permanência para os grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. Assim afirma a autora:

Os pontos apresentados marcam e atravessam o cotidiano da implementação e acompanhamento das políticas de ação afirmativa nas universidades públicas

brasileiras e, certamente, influenciam a construção de políticas de permanência para estudantes negros e de trajetórias populares após seu acesso à universidade. Fica claro, no que foi destacado anteriormente, que a presença desses sujeitos na universidade, através das ações afirmativas, causa incômodos de ordens diversas: a desconstrução (mais uma vez) do mito da democracia racial brasileira, até o incômodo que a explicitação da desigualdade no contexto universitário tem provocado. Negros e pobres aparecem como problemas, dificultadores da harmonia social, ruídos inapropriados, que impedem que a universidade opere como “deveria operar” (MAYORGA, 2012, p. 268).

Para a autora, é necessário rompermos com a narrativa do aluno bem sucedido por mérito próprio, ao contrário disso, a trajetória bem sucedida de alunos negros, pobres, indígenas, conta sim com sua contribuição, mas também é fruto de “uma série de estratégias individuais e coletivas de superação de desigualdades através, entre outros elementos, da constituição de redes de apoio” (LAHIRE, 1997 *apud* MAYORGA 2012, p. 269). Da mesma forma, Heringer (2013 p. 76), situa a desigualdade de oportunidade<sup>4</sup> como um problema estrutural que tem impactos no percurso acadêmico, uma vez que impossibilita o acesso à mesma qualidade de ensino desde o nível básico, concorrência no vestibular, na escolha do curso e de modo mais abrangente, acaba por perpetuar desigualdades sociais.

Neste sentido, a discussão de Zago (2006) mostra que nas entrelinhas existe uma “falsa escolha do curso” entre os candidatos, uma vez que estes optam por cursos que julgam ter menos riscos de exclusão, ou seja, ocorre uma adaptação de escolha para cursos que estejam mais de acordo com as suas realidades e limitações de ensino. Confirmam essa narrativa, os dados da pesquisa de Silva e Guerra (2021) que identificou que o rendimento de alunos cotistas e não-cotistas em cursos de “menos prestígio” não apresenta muita diferença; já nos cursos mais elitizados esse rendimento têm acentuada queda. A narrativa da incapacidade intelectual de alunos ingressantes pela ação afirmativa, produz excessiva cobrança, produzindo inúmeras problemáticas, como destaca:

É interessante perceber que esse aspecto também se repete após o ingresso na universidade pública, onde se pode verificar uma preocupação muitas vezes excessiva com o rendimento acadêmico também como uma estratégia de busca de reconhecimento nesse espaço. Se, por um lado, essa preocupação é algo que propiciará algum tipo de reconhecimento desses alunos, ao mesmo tempo gera um desgaste subjetivo imenso, já que o receio de confirmar velhos discursos da carência sobre estudantes pobres e negros pode levar, em grande medida, à negação de suas trajetórias e culturas (MAYORGA, 2012, p. 269).

Para os povos indígenas, o aspecto da escolha do curso difere dos demais segmentos, uma vez que esta escolha é sempre referenciada pelas demandas de suas comunidades de origem, além disso, é uma escolha coletiva, realizada pelas lideranças da comunidade, assim a

---

<sup>4</sup> Quando alunos da escola privada acessam as vagas nas universidades públicas e alunos da rede pública, em desvantagem de concorrência, acabam por ingressar nas faculdades particulares.

individualização das vagas se constitui como um desafio tanto para os povos indígenas quanto para a própria universidade, como afirma Baniwa (2019):

As Universidades públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizada. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida nativa. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas universidades não são dos indivíduos, mas das coletividades (povos). Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de interesse, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade (BANIWA, 2019, p. 171).

Mas vale ainda destacar que os desafios enfrentados pelos indígenas no espaço universitário em muitos outros aspectos convergem com os demais segmentos que acessam o ensino superior pela ação afirmativa.

Silva e Guerra (2021, p. 70), em pesquisa referente a retenção e evasão entre alunos indígenas e quilombolas, identificaram um alto índice de retenção e evasão, indicando que o universo acadêmico ainda não oferece condições plenas para a permanência dos alunos provenientes da ação afirmativa. O processo seletivo para o acesso aos auxílios estudantis, tem como único critério, a comprovação de aprovação pela ação afirmativa:

Para estudantes indígenas e quilombolas os auxílios são disponibilizados conforme a necessidade de cada um (a), sem a exigência da comprovação da necessidade por meio de uma análise socioeconômica, que é realizada por Assistentes Sociais da PRAE, para todos (as) os (as) demais estudantes que requerem auxílio. Assim, para indígenas e quilombolas acessarem auxílios disponibilizados pela Assistência Estudantil, é exigido, apenas, que tenham sido aprovados (as) nos Processos Seletivos Específicos (PSE) (SILVA e GUERRA, 2021, p.71).

Além desses programas financiados pelo PNAES, indígenas e quilombolas têm direito ao PBP, Bolsas de Tutoria da UFPel que dão preferência à seleção daqueles (as) e atendimentos clínicos junto ao Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente (NUPADI) da PRAE (SILVA e GUERRA, 2021, p.71).

No entanto, um dado a ser considerado é que apesar dos auxílios estudantis não serem suspensos por falta de aproveitamento acadêmico, o índice de evasão e retenção é bem elevado. Assim o questionamento das pesquisadoras é se a falta de condicionalidades realmente favorece a permanência dos alunos indígenas e quilombolas. Aqui cabe mais uma vez a reflexão de Mayorga (2012), para quem a permanência e o bom aproveitamento dos alunos, ultrapassa as questões econômicas:

O ambiente universitário é constituído por lógicas, pessoas e padrões diferentes das referências que esses estudantes trazem em sua trajetória, suas culturas e saberes são fortemente desvalorizados nesse contexto e o tão esperado ingresso na universidade dá lugar a novos desafios referentes à permanência e inserção na universidade (MAYORGA, 2012, p. 271).

Nesta discussão, todos os estudos destacam a necessidade de implementação de políticas



de permanência que considere toda a diversidade trazida pelos povos indígenas, negros, periféricos, pessoas com deficiência, entre outros sujeitos que historicamente foram excluídos do acesso ao ensino superior. As ações devem atender a mudanças quanti-qualitativas, considerando as dinâmicas de inclusão e exclusão na universidade (MAYORGA, 2012).

Entende-se que o período de uma década é curtíssimo para romper com estruturas excludentes construídas historicamente, as quais perpassam toda a vida desses sujeitos, no entanto como afirmam Silva e Guerra (2021, p.78), “é necessário e possível superar a grande desigualdade existente no país, oriunda do racismo estrutural, usando como um dos meios a garantia do acesso de indígenas e quilombolas na educação superior”.

Apesar das políticas de democratização de acesso ao ensino superior terem avançado em grande medida no país, é preciso enxergar as contradições existentes neste processo, pois existe uma distância entre ampliação de vagas nas universidades e redução da desigualdade. Dessa forma, a autora reafirma que a democratização do ensino superior para ser efetiva precisa considerar dois aspectos: ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis e políticas que garantam o acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional (ZAGO, 2006, p. 228).

### **2.3 Avaliação de Políticas Sociais Públicas: considerações na perspectiva do Serviço Social**

O Serviço Social, surge enquanto profissão, no seio do sistema capitalista, intervindo nas diversas vertentes da questão social, entendida como um conjunto de problemáticas surgido em decorrência do processo de industrialização e exploração da classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Wanderley (2003, p. 47) defende que na América Latina a questão social apresentou alguns aspectos diferentes da Europa, sendo necessário analisar o caráter da colonização e do chamado capitalismo periférico. Para ele, as contradições e desigualdades inerentes ao nosso continente foram ocasionadas pelo “modo de produção e desenvolvimento, pela dinâmica sociocultural, que forjaram a existência dos povos nesse tempo de longa duração”:

A questão social latino-americana se põe no espaço e no tempo, diferentemente da realidade europeia, na instituição da nacionalidade, da esfera estatal, da cidadania, da implantação do capitalismo, em consequência, ela deverá ser entendida e datada de modo distinto [...]. Seminalmente ela vai emergir com o tema indígena e, logo como tema da formação nacional [...] e vai se desdobrando e se problematizando nas temáticas negra, rural, operária, da mulher (WANDERLEY 2000, p. 61 e 62 *apud* WANDERLEY, 2003).

O Serviço Social é uma profissão regulamentada pela Lei nº. 8.662/1993, enquanto profissão que atua nas múltiplas faces da questão social, insere-se em situações reais que exigem ações objetivas. Para isso lança mão de um conjunto de instrumentos técnico -operativos

orientados pelo seu Projeto Ético-político, o qual segundo Pontes (2002, apud BRANCHES, 2014, p. 62) é evidenciado da seguinte forma: Teoria Social - propõe um método que norteará a intervenção profissional; o projeto de sociedade - o qual expressa aquilo que se deseja atingir enquanto ordem social; projeto profissional e instrumental de intervenção. Portanto, a articulação desse conjunto de conhecimentos proporcionará condições para a ação profissional na garantia dos direitos sociais.

O Código de Ética da profissão define como competências do/a assistente social entre outras coisas:

I-elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil [...]; V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos (BRASIL, 2012).

Desta maneira, atuamos diretamente na esfera das políticas sociais públicas, seja na sua elaboração, operacionalização, monitoramento ou avaliação. Aqui nos propomos a traçar algumas considerações sobre os aspectos da avaliação das políticas sociais públicas, uma vez que o objeto da pesquisa é a Política de Ação Afirmativa, enquanto política pública educacional, com fins de garantir o acesso e a permanência na universidade de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, neste caso, com foco nos povos indígenas. Para isso, algumas linhas conceituais são necessárias.

No estudo das políticas públicas não há uma conceituação única, são diversas as abordagens desta temática. Pereira (2009, p. 94) destaca duas destas interpretações: aquela que defende o estado como o único a produzir a política pública; já a outra, defende que há uma relação dialeticamente contraditória entre Estado e Sociedade, dessa maneira, “a política pública não é só do Estado, visto que, para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal” (PEREIRA, 2009, p.94). Nossas considerações estão fundamentadas na segunda interpretação de política pública. Destacamos que as autoras trabalhadas neste texto, não fazem uma diferenciação conceitual entre política pública e social, tratando-as com o mesmo sentido em muitos momentos da reflexão.

Pereira (2009, p. 96) apresenta quatro características da política pública: a) É uma linha de orientação para uma ação pública, gerida por agente público, o qual é controlado pela sociedade; b) Tem como finalidade a concretização dos direitos sociais conquistados pela sociedade, os quais são incorporados nas leis. Os programas, projetos e serviços sociais se

configuram na materialização desses direitos; c) O princípio do interesse comum, soberania popular é o que norteia a política pública; d) A política pública deve ter em vista a satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada.

Dessa maneira, a política pública refere-se “a uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto o Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos” (PEREIRA, 2009, p. 89). Para a autora os conceitos de justiça social e equidade, que nos parecem distantes e abstratos, tomam forma e materialidade na esfera das políticas públicas. As principais funções da política pública seriam então, “concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis e alocar e distribuir bens públicos” (PEREIRA, 2009, p. 91).

O processo de avaliação da política pública, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 153) também passou por mudanças, a nível mundial. Entre as décadas de 1970 e 1980 eram os modelos lineares que sobressaíam, no qual “os problemas e questões de análise de políticas eram vistos predominantemente técnicos”. Em contraponto a esses modelos, surgiram aqueles que destacam a relevância do contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, bem como buscam entender o processo político dialeticamente, traçando uma análise na perspectiva crítica. No Brasil, segundo os autores, as políticas públicas ganharam centralidade na década de 1980, período marcado pela redemocratização do país, em que se discutia uma nova constituição federal com ampla participação dos setores da sociedade.

É nesse contexto que se consolidam juridicamente os direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988 e a partir daí, a luta empreendida é no sentido de materializar tais direitos por via de políticas públicas nas diversas áreas, mas de modo especial, nas políticas educacionais. Retomar esse processo histórico é fundamental para compreendermos a política de ação afirmativa de acesso ao ensino superior como uma construção coletiva e por isso também carregada de contradições, a serem superadas. Assim, entendemos que o processo de avaliação das políticas é parte do processo de superação das suas contradições.

Para Arretche (1998 *apud* BOSCHETTI, s.d.), a análise e avaliação das políticas sociais públicas diz respeito a compreender e conhecer todos os elementos que dão forma e significado às mesmas. Por isso, analisar refere-se a reconstituir as características de uma determinada política; já a avaliação situa-se na esfera da “valia ou valor de algo; exige apreciar ou estimar o merecimento, a grandeza, a intensidade ou força de uma política social diante da situação a que se destina”. (Boschetti, s.d), sendo esta última a nossa proposta neste trabalho.

Boschetti (s.d) afirma que é fundamental compreender os momentos avaliativos como inter-relacionados e complementares, inserindo esse processo na dinamicidade da realidade.

Para ela, muito além de conhecer os modelos avaliativos, precisamos ter ciência que as políticas buscam consolidar o estado democrático de direito e por isso, seu objetivo primeiro é universalizar direitos.

A autora destaca que a falta de criticidade nos inúmeros métodos e técnicas avaliativas de políticas públicas, “resultou em produções teóricas mais preocupadas com as medições e desempenho de uma suposta intervenção técnica e neutra do Estado, do que interessadas em revelar suas funções na produção e reprodução das desigualdades sociais”. (BOSCHETTI, s.d.). Segundo ela, busca-se aplicar às políticas sociais públicas os mesmos princípios de mercado, quanto ao custo-benefício, ou seja, espera-se atingir o maior número de beneficiados com menor custo. A intencionalidade da avaliação deve ser outra, a de apontar em que medida essas políticas “são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir desigualdades sociais e propiciar a equidade” (BOSCHETTI, s.d.).

Numa abordagem com enfoque no método dialético, o princípio metodológico é o ponto de vista da realidade concreta, quando se compreende cada fenômeno como momento do todo (Boschetti, s.d.). Assim sendo,

É necessário relacionar as políticas sociais com as determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político, é importante conhecer as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam [...] Do ponto de vista estrutural, é importante buscar compreender as raízes que explicam o surgimento, desenvolvimento e conformação das políticas sociais em cada momento histórico e em cada país especificamente (BOSCHETTI, s.d.).

A autora trabalha com aquilo que didaticamente ela define como Planos de Análise, que seria um conjunto de aspectos, a saber: Configuração e abrangência dos direitos e benefícios; Configuração do financiamento e gasto e Gestão e controle social democrático. Cada aspecto é composto por três ou mais indicadores, o que não limita os avaliadores a trabalharem com um número maior, dependendo do objetivo da avaliação.

Sobre o primeiro aspecto, Configuração e abrangência dos direitos e benefícios, ele busca delinear um quadro dos direitos e/ou benefícios previstos e/ou implementados. Aqui a autora apresenta quatro indicadores: 1. Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados, para o qual é necessário considerar elementos/informações sobre o reconhecimento em legislação; se é um benefício contributivo ou não; se a sua implementação se dá como direito ou de forma clientelista; se tem caráter seletivo ou universal; se os seus benefícios são monetários ou em bens e serviços; se contínuo ou eventual e incerto. 2. Abrangência, é um indicador que nos ajuda a identificar o alcance da política. A principal

informação investigada refere-se ao número de beneficiários da política, relacionando esses dados ao universo que a mesma se destina. 3. Trata dos critérios de acesso e permanência, pois revelam a intencionalidade e capacidade de inclusão ou não. Esse indicador é fundamental para analisar a permanência, uma vez que “quanto mais rigorosos e restritivos forem os critérios de acesso e permanência, mais focalizados e seletivos a política/e ou programa tendem a ser” (Boschetti, s.d.). Por fim, o indicador 4 é sobre as Formas de articulação com outras políticas sociais, uma vez que essa percepção contribui para avaliar se as necessidades básicas dos cidadãos estão sendo atendidas.

O segundo aspecto apresentado por Boschetti (s.d.) trata da Configuração do financiamento e gasto. Essa análise é importante para conhecer a estrutura orçamentária da política, bem como o alcance de direitos. O primeiro indicador corresponde às Fontes de Financiamento, quando identificamos as fontes dos recursos, e aqui identificamos se são políticas regressivas ou progressivas, ou seja, se os recursos advêm de impostos que sobrecarregam os trabalhadores ou dos empregadores e capital, respectivamente. O Segundo indicador, diz respeito à Direção dos gastos. Esse indicador nos permite identificar o destino dos recursos públicos, além de conhecer as prioridades das políticas e de que forma geograficamente essa distribuição é realizada; e quais critérios são utilizados para a distribuição de recursos. O terceiro indicador consiste na Magnitude dos gastos, ou seja, é a verificação do volume de investimentos naquela política, é preciso realizar uma análise comparativa.

O terceiro e último aspecto, que Boschetti (s.d.) apresenta na composição do plano de análise, refere-se à Gestão e controle social democrático. O que se busca com esse aspecto avaliativo é conhecer como se estrutura a organização e gestão da política. Neste sentido, o primeiro indicador trabalha a relação entre as esferas governamentais, buscando identificar os papéis desempenhados pela esfera municipal, estadual e federal, sempre tendo como perspectiva a autonomia de cada uma delas. Outro indicador, é a Relação entre estado e organizações não-governamentais. A autora chama atenção para o fato da frequência de participação de ONG's na esfera de execução das políticas sociais. É fundamental ter ciência dos papéis e responsabilidades do estado e das ONG's na condução de tais políticas. Já o terceiro indicador refere-se à Participação e controle social democrático, ou seja, é investigado os mecanismos de controle social existentes para a sociedade acompanhar e monitorar a execução da política. É importante perceber o grau de mobilização e como se dá a participação da sociedade através das instâncias como fóruns, conselhos, assembleias, entre outros.

O caminho apontado acima por Boschetti (s.d.), não é em si um método de análise e avaliação, mas constitui-se em elementos fundamentais no processo de conhecimento da

política a ser avaliada, na perspectiva da totalidade.

Como já mencionado anteriormente, as políticas sociais públicas são vias para a efetivação dos direitos sociais, conquistados pela população e garantidos na legislação. No caso desta pesquisa, nosso objeto de estudo serão as políticas de ação afirmativa de acesso e permanência de povos indígenas à Universidade Federal do Pará no período de 2019 a 2021. A aprovação da Lei de Cotas foi uma conquista na luta dos movimentos sociais e setores da sociedade e demarca um novo momento no ensino superior público do país, pois criou parâmetros e normatizou as políticas de ação afirmativa, fazendo com que as instituições buscassem meios para assegurar o ingresso dos grupos beneficiários da lei.

A UFPA está entre as instituições que, anteriormente à aprovação da Lei de Cotas, já desenvolvia ações afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas através do Programa de Reserva de Vagas, no qual se acrescentavam duas vagas em cada curso de graduação. Ao longo desses onze anos de aprovação da Lei de Cotas, a universidade tem buscado implementar políticas de assistência e permanência que venham garantir o acesso e permanência dos estudantes indígenas. O ingresso se dá por meio de PSE-IQ- Processo Seletivo Especial Indígenas e Quilombolas, tendo como critérios de seleção, no recorte temporal desta pesquisa - 2019 a 2021, ser indígena ou quilombola, não possuir curso superior e está sem situação de vulnerabilidade; as vagas são para todos os cursos de graduação da UFPA e não há cobrança de taxa de inscrição (UFPA, 2018).

A seleção ocorre em duas etapas: a prova escrita, que consiste na produção de uma redação em língua portuguesa e a entrevista individual, com uma comissão avaliadora composta por, pelo menos, dois professores especialistas da instituição, podendo ainda ter um indígena ou quilombola na condição de observador; assim define o edital. Destacando que a inserção de um componente do povo tradicional, já foi resultado das reivindicações das associações de estudantes (UFPA, 2018). Os documentos exigidos para a homologação da inscrição dos candidatos indígenas e quilombolas são o Histórico Escolar ou Declaração de Conclusão de Curso e a Declaração de pertencimento Étnico. O edital determina que a declaração de pertencimento deve conter informações sobre o:

Vínculo de pertencimento, atuação e residência do candidato na comunidade, e ser emitida e assinada por três lideranças tradicionais da mesma etnia do candidato ou lideranças políticas reconhecidas pelo povo indígena do território de origem do candidato, fornecendo-se os números de CPF e RG das respectivas lideranças. (UFPA, 2019).

No que se refere à política para permanência implementadas na UFPA, as ações são coordenadas pela SAEST, que está organizada em subunidades conforme vemos no quadro

abaixo com suas competências e os auxílios e/ou serviços pelos quais são responsáveis:

Quadro 4 - Competências da SAEST.

<b>SAEST - SUPERINTENDÊNCIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL</b>		
<b>SUB-UNIDADE</b>	<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>AUXÍLIOS/SERVIÇOS</b>
Coordenadoria de Assistência Estudantil	Elaborar estudos socioeconômicos sobre os discentes da UFPA com o objetivo de subsidiar as medidas de Assistência Estudantil; Coordena, avalia, propõe, monitora, gerencia programas de assistência estudantil.	Auxílio Permanência; Auxílio Casa do Estudante Bolsa Permanência do MEC; Auxílio Intervalar Auxílio Moradia indígena, quilombola e populações tradicionais; Auxílio PcD; Auxílio Kit PcD; Auxílio Estudante Estrangeiro; Auxílio PROMISAES; Auxílio Creche.
Integração Estudantil	Desenvolver e apoiar ações de assistência estudantil em apoio aos discentes de graduação presencial em vulnerabilidade socioeconômica. Áreas de atuação:  <b>1) APOIO PEDAGÓGICO;</b>  <b>2) APOIO À SAÚDE:</b> <b>a) Física</b> <b>b) Psicossocial:</b>	<b>1.PROGRAMA ESTUDANTE SAUDÁVEL (PES)</b>  Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil – HUB; Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil Universitária – HUIB; Ações de Prevenção de Doenças Infecciosas Integradas à Saúde Estudantil – NMT/ICB; Fisioterapia e Terapia Ocupacional na Atenção à Saúde do Discente – ICS; Odontologia Integral para Estudantes em Vulnerabilidade Socioeconômica – HUIBB  <b>PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO (PROAP)</b>  PROCAD: acompanhamento do desempenho discente – SAEST; PRODIGITAL: autonomia e inclusão digital – SAEST; PRODIGITAL: autonomia e inclusão digital para discentes de graduação; Prolínguas; Apoio Acadêmico aos Discentes Indígenas e Quilombolas – ICB; Ações Interventivas para Permanência com Qualidade de Discentes Indíg. Quil. - ICESA; Cursos de Nivelamento  <b>PROGRAMA REDE DE APOIO PSICOSSOCIAL (PROREDE):</b>  Apoio/Acolhimento Social - SAEST; Acolhimento Psicológico - SAEST; SAPS: Serviço de Apoio Psicossocial – ICS; Saúde, cidadania e direitos humanos: apoio aos estudantes indígenas e quilombolas - IFCH; Plantão Psicológico – IFCH; Psicologia Escolar na promoção da saúde Mental Estudantil no Ensino Superior – IFCH); Escutar: escuta atenta e promoção da saúde mental marajoara – Campus/Soare; Conexões: Vida Universitária e Saúde Mental – Campus/Breves  <b>PROGRAMA BOLSA ACADÊMICA (PROBOLSA)</b>  Bolsa de Apoio à Atividade Acadêmica – SAEST
Coord. de Acessibilidade	Promover o acesso, participação e aprendizagem às Pessoas com	Assistência técnica e de acessibilidade Estudantil aos discentes com deficiência (física, visual, auditiva,

	deficiência - PcD, a partir da eliminação de barreiras pedagógicas, de comunicação e informação, tecnológicas, arquitetônicas, urbanísticas e de mobiliário e atitudinais (UFPA - PINAE/SAEST, 2021).	Transtorno do Espectro Autista – TEA e intelectual) e superdotação/altas habilidades.
Diretoria de Alimentação Estudantil	Garantir aos estudantes o direito humano à alimentação adequada, por meio de serviços de alimentação e nutrição, de forma a contribuir para o enfrentamento às desigualdades sociais, colaborando para a permanência e conclusão no ensino superior (Resolução n. 828/2021)	Programa Restaurante Universitário Auxílio Taxa Zero

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

O acesso aos serviços e auxílios se dá através de editais, anuais ou semestrais; inscrição online, mensal; agendamento. Os estudantes precisam comprovar a situação de vulnerabilidade através de documentos como: comprovante de renda; comprovantes de composição familiar; entre outros. Além disso, alguns auxílios são para cursos específicos. A maioria dos auxílios são monetários, com valores variados. Alguns, por tempo determinado como o Auxílio Emergencial Permanência e Moradia, que é destinado para os estudantes que aguardam a abertura de editais de auxílios permanentes. Especificamente para os Povos Indígenas identificamos o Auxílio Moradia indígena, quilombola e populações tradicionais; Apoio Acadêmico aos Discentes Indígenas e Quilombolas – ICB; Ações Interventivas para Permanência com Qualidade de Discentes Indíg. Quil. - ICESA; no entanto os estudantes indígenas podem participar das seleções para os demais auxílios e serviços.

O quadro abaixo mostra os editais de auxílios disponibilizados nos anos de 2019 a 2021, para os estudantes de um modo geral, incluindo os indígenas:

Quadro 5 - Editais para Auxílios de 2019 a 2021.

<b>EDITAIS PARA AUXÍLIOS</b>		
<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Kit Acadêmico	Auxílio Inclusão Digital	Aux. Kit Acadêmico EMUFPA
PROLÍNGUAS	Auxílio Kit PCD	Proj. de Aprendizagem
PROMISAES/MEC	PROLÍNGUA	Auxílio kit acadêmico
Auxílio Moradia Ind/Quil	Auxílio Alimentação Emergencial	Auxílio Intervalar
	Auxílio Moradia Ind/Quil.	Programa Permanência- Moradia – Calouros
		Auxílio PCD



		Proj. de Acesso às Línguas
		PROMISAES
		Aux. Moradia Ind/Quilomb. e P. Tradicionais
		Recebimento de Tablet
		PROLÍNGUA
		Auxílio Intervalar

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Nesta seção discutimos a educação como um espaço contraditório e por isso, possível de transformações e mudanças. A contradição é entendida como o motor de todo movimento, as relações sociais são perpassadas pelo caráter de inacabamento que esta categoria traz, surgindo das contradições, o novo. As políticas sociais públicas se constroem nesse movimento contraditório. É necessário pensar a educação nesse movimento contraditório, compreendendo o acesso de alunos indígenas e de classes populares como esse processo de apropriação da intenção do saber. Nesta dinâmica, a política de ação afirmativa é o novo que resulta dos embates e lutas de interesses nos espaços dos movimentos sociais. A relação permanência/evasão se apresenta como uma realidade contraditória. A política social pública é uma via de garantia dos direitos sociais, haja visto, que seu objetivo primeiro é a expansão dos direitos sociais.

### **3 PINTANDO A UNIVERSIDADE DE JENIPAPO E URUCUM: A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE E OS MARCOS LEGAIS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA POVOS INDÍGENAS**

Nesta seção abordaremos a função social da universidade pública, bem como as influências dos modelos institucionais para a formação da universidade brasileira. Destacamos também a importância dos marcos legais para a construção da política de ação afirmativa.

#### **3.1 Universidade para quem?**

Considerando a história das universidades no mundo, podemos afirmar que a universidade brasileira é recente, com pouco mais de um século, o que pode implicar em algumas limitações relacionadas tanto às estruturas físicas, quanto à produção de conhecimento, como afirmam Silva, Silva e Rodrigues (2020, p. 54). Aliada a outros fatores, a tardia criação da universidade no país, se deu também pela não intencionalidade da coroa em constituir uma função social para a universidade em nosso território. (SILVA, 2016, p. 83). Além disso, afirma Paula (2009, p. 73) a influência do pensamento francês sobre a universidade, contribui para a recusa da criação de uma universidade, criando-se apenas faculdades isoladas.

Para Silva (2016, p. 17), a universidade vem assumindo diferentes funções diante da dualidade da sociedade dividida entre capital e trabalho, assim vamos identificar modelos institucionais que atendem a perspectiva do capital, bem como os que se aproximam da perspectiva do trabalho. No primeiro caso, configurando-se pela centralidade do ensino, formação técnica e acelerada em vista do mercado de trabalho. Já no segundo, temos modelos de instituições que “buscam a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, objetivando a formação integral do homem” (SILVA, 2016, p.17). Essas perspectivas caminham juntas e muitas vezes na mesma instituição, conforme destaca o autor.

Para ele, existe uma relação intrínseca entre trabalho, universidade e função social da universidade, uma vez que, as concepções de universidades são produtos das concepções de trabalho, o que conseqüentemente produz diferentes funções sociais, pois a “universidade constitui-se historicamente como a instituição responsável pela formação de profissionais para o mundo do trabalho e, concomitantemente, pela produção de conhecimento” (SILVA, 2016, p. 18).

Então, ao discutirmos o acesso de grupos historicamente excluídos, ao ensino superior, é importante compreendermos como os diversos projetos societários instrumentalizam a educação a favor de seus interesses e como esse movimento se materializa, bem como as formas

que essas ideias são assumidas pela sociedade, o que Mészáros (2008) define como o *processo de internalização*, pelo qual o sistema usa de seus mecanismos fazendo com que os indivíduos adotem para si próprios as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema capitalista. Neste mesmo sentido, Cury (1989), questiona se o saber transmitido pela educação não tornaria o indivíduo dócil à dominação:

Se o saber é um momento da prática dos homens, pode-se perguntar se o saber transmitido pela educação não é um tipo de saber que pretende tornar-se um momento alienado dessa prática, a fim de que a acumulação se processe pelas formas mais suaves, seja pela exigência de elementos básicos para as funções exigidas, seja pela docilidade à dominação, seja pela ignorância dos processos que mantêm a dominação (CURY, 1989, p. 60).

Frigotto, (2020, p. 15) mostra que a opção das classes dominantes sempre foi um projeto de sociedade alinhado ao grande capital, mantendo dessa maneira as estruturas de concentração de renda e poder, conseqüentemente, o modelo de universidade que temos é influenciado por esse processo. Para ele, a universidade é a mediação estratégica do projeto de desenvolvimento de marca original e contra-hegemônico, mas para que isso seja possível, ela deve ser aberta à grande massa da juventude, à produção da pesquisa, tecnologia e do pensamento crítico nos planos econômico, político, cultural e educacional (Frigotto, 2020, p.18). No caso da universidade brasileira, sua constituição é entremeada por problemas provindos do conservadorismo enraizado na formação do país, fator que impede as mudanças estruturais, pois como afirma Freitas Neto (2011):

A concepção de universidade, o papel da educação e da instrução, as transformações científicas e a mudança das próprias sociedades servem como indícios para se pensar as estreitas vinculações entre a formação de uma elite intelectual e os processos políticos de cada país (NETO, 2011, s.p.).

Dessa maneira, se faz necessário apreender o movimento de construção da nossa universidade, partindo do entendimento que este não é linear, por isso cheio de contradições. Aqui não temos como propósito analisar os modelos de universidade vigentes no país, no entanto, algumas considerações são fundamentais quando estamos investigando a implementação da Política de Ação Afirmativa numa universidade pública, de modo mais específico para estudantes indígenas na Universidade Federal do Pará. É necessário ter ciência das implicações de tais modelos nas ações que materializam as orientações da legislação.

Nesta discussão, Silva (2016), aponta que o modelo Napoleônico foi o substituto da universidade medieval, criado para a formação da elite francesa dos séc. XVII e XVIII, assim caracteriza-se pelo elitismo, dedicação ao ensino e a transmissão do conhecimento. Nesta concepção de universidade, como já destacado, apenas a elite tinha acesso ao ensino, para os

demais era oferecido o nível primário e secundário. Paula (2009, p. 73) afirma que a esse modelo teve grande influência na criação da universidade do Rio de Janeiro, uma vez que desde “a sua criação, teve um cunho fundamentalmente profissionalizante, que desenvolveu por décadas, estando muito próximo do estado e mantendo com ele uma relação de cumplicidade”. Ao passo que o modelo Humboldtiano, abordado a seguir, foi quem marcou a criação da universidade paulista, o qual voltava-se para o ensino, mas também para a pesquisa, na busca “de autonomia intelectual diante da Igreja e do Estado” (PAULA, 2009, p.74).

A concepção de universidade Humboldtiana, se organiza a partir das ideias de Wilhelm von Humboldt, com a fundação da Universidade de Berlim, Alemanha, num contexto de forte crítica da burguesia aos intelectuais:

Essa crítica burguesa anti-intelectualista assumiu um vulto realmente ameaçador para toda a casta de professores acadêmicos que, em uma economia ainda pouco desenvolvida, dependia da legitimidade estrita desses espaços como única forma de prestígio social. Um de seus representantes mais radicais foi Joachim Heinrich Campe, que, na qualidade de pedagogo de renome internacional, chegou a defender, em 1792, o absoluto fim das universidades, que, para ele, àquela altura, haviam se reduzido a um aglomerado moralmente inadmissível de parasitas supostamente intelectuais (BRITTO, 2010, *apud* SILVA, 2016, p. 64).

Dessa forma, é uma concepção centrada na produção intelectual, onde a pesquisa se constitui como a função social da universidade, no entanto, como atividade intelectual dos professores. Silva (2016, p. 64), considera que neste modelo se desenvolve a *ciência estéril*, ou seja, sem compromisso com a transformação social, uma vez que a atividade intelectual se afasta da base produtiva, sendo atribuído à docência a “tarefa das reflexões eruditas fundadas nas pesquisas burocraticamente desenvolvidas, segundo os ditames de um academicismo que afasta a universidade dos problemas reais da sociedade contemporânea” (SILVA, 2016, p.63). Mas o autor também destaca, que esse modelo foi questionado no Brasil em tempos de reforma, com a justificativa de que o estado não tinha condições de arcar com os gastos financeiros exigidos para pesquisa, assim, segundo ele, hoje temos um sistema dual, com universidades de pesquisa e com a maioria das universidades de ensino.

A Europa ao longo de séculos construiu o que definimos como visão “eurocêntrica” do mundo, consistindo na imposição de suas perspectivas em todos os campos, desde o período antigo até a contemporaneidade:

Seja nos modos de produção escravista, feudal e capitalista; seja ainda pelas estratégias de impor, com destaque para o colonialismo, o seu domínio, por muito tempo, a Europa despontou e afirmou-se sem concorrentes com força suficiente para movê-la dessa posição central de referência.

Na perspectiva da construção de uma cosmovisão, de esquemas, de construtos de pensamento para a compreensão dos seres humanos e do mundo, do universo, enfim, os europeus constituíram e, por adesão, força bruta, coerção ou convencimento,

impuseram-se ou conformaram o mundo à sua imagem e semelhança. Na mitologia, na cosmologia, na filosofia, na teologia, na organização de instituições – o Estado, as escolas, as igrejas, as universidades -, foram pioneiros, desenvolvendo, a seu modo, um processo civilizatório imposto pela força do argumento e/ou pelo argumento da força (BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015, p. 227).

Tratando sobre o modelo de universidade proveniente do Pacto de Bolonha, com a proposta de reestruturação do ensino superior europeu na década de 90, Bianchetti e Magalhães (2015, p. 226), ressaltam a necessidade de situá-lo no momento histórico em que as universidades europeias perdem hegemonia para instituições norte americanas, o que desencadeou algumas reformas. Assim, diante da “ameaça”, a Europa, utilizou como estratégia, o plano educacional, particularmente o ensino superior, com um projeto competitivo com “compatibilidade dos sistemas de ensino, a mobilidade de professores e alunos e a empregabilidade dos egressos” (ROBERTSON, 2009 *apud* BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015, p. 230). Com este pacto, evidencia-se o fator econômico, sendo o conhecimento instrumentalizado para fins do capital, como destacam os autores:

O conhecimento, assumido como a vantagem competitiva por excelência, é colocado no centro do desenvolvimento econômico, com a função nitidamente instrumental, redefinindo o papel das universidades - enquanto centros de produção, distribuição e difusão do conhecimento – e da sua missão educativa (ROBERTSON, 2009 *apud* BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015, p. 230).

Na leitura dos autores, a meta do Pacto de Bolonha, ultrapassa o plano de reestruturação educacional a nível de Europa e avança para sua internacionalização. O Pacto de Bolonha é “visto como o ponto de partida, formal, explícito desta nova forma de organização e funcionamento do ensino superior e das demandas que o mercado direciona à universidade” (BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015, p. 231). É visível nas análises dos autores que, busca-se com o pacto a recuperação da competitividade das universidades europeias atrelada aos interesses econômicos, carregando fortemente as perspectivas neoliberais, o que resulta em formas empresariais de governo e gestão das universidades, bem como a competitividade por alunos:

Aos reitores e aos líderes acadêmicos são agora atribuídas funções de gestão que redefinem a sua identidade enquanto acadêmicos. A capacidade de governar IES no mapa da competição por estudantes, do capitalismo acadêmico (Slaughter; Leslie, 1999) e da tirania dos rankings internacionais fazem deles uma entidade dividida entre as especificidades das organizações de educação superior e da sua crescente empresarialização. As narrativas de governação dominantes, embora com resistências nacionais e locais (Musselin, 2009), parecem endereçar-lhes um mandato em que a governação das instituições está sob o permanente olhar vigilante do estado supervisor e avaliador (BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015, p. 241).

A consequência desse processo para as universidades de um modo geral, se dá pela *redefinição da função social da universidade* (SILVA, 2016), destacando-se os seguintes

aspectos:

- Não aumentar o financiamento público para o Ensino Superior.
- Aumentar o financiamento privado quer por meio do aumento de propinas e de impostos aos detentores de um curso superior (*graduate tax*), quer do estabelecimento de parcerias público-privadas no ensino, quer, ainda, da concretização de contratos de investigação entre o Ensino Superior público e o setor privado.
- Introduzir um sistema de empréstimos (*income contingent loans*) que viabilize a cada cidadão a sua formação ao longo da vida.
- Regular os salários dos professores e a respectiva progressão na carreira em função da sua produtividade.
- Introduzir novos métodos de financiamento e gestão de projetos, assegurando, assim, uma eficaz rentabilização de recursos.
- Criar sistemas de avaliação da qualidade e de acreditação da formação.
- Estreitar a ligação entre propostas e benchmarks.
- Proceder a uma avaliação sistemática das políticas de educação e de formação (MORGADO, 2009 *apud* SILVA, 2016, p. 73).

Para Bianchetti e Magalhães (2016, p. 245), a práxis universitária no Brasil é muito semelhante à europeia, a diferença diz respeito apenas ao tempo de existência das universidades, pois a instituição brasileira “é tão recente que se conta mais com leis – expressas na Constituição – sobre autonomia do que com experimentos a partir dos quais a teoria confrontada com a prática propiciaria o salto de qualidade na gestão e na práxis universitária” (BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015).

Quanto às influências do modelo Norte-Americano de universidade, Paula (2009) afirma que este se materializou de forma acentuada no Brasil com a Reforma Universitária de 1968, o que atingiu a estrutura organizacional e as finalidades da universidade. A autora elenca algumas características do modelo norte-americano incorporados ao ensino superior brasileiro:

- a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho;
- b) estímulo às parcerias entre universidades e setor produtivo;
- c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades;
- d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental;
- e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva;
- f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino;
- g) a ideia moderna de extensão universitária;
- h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da disponibilização da mesma (PAULA, 2009, p. 77).

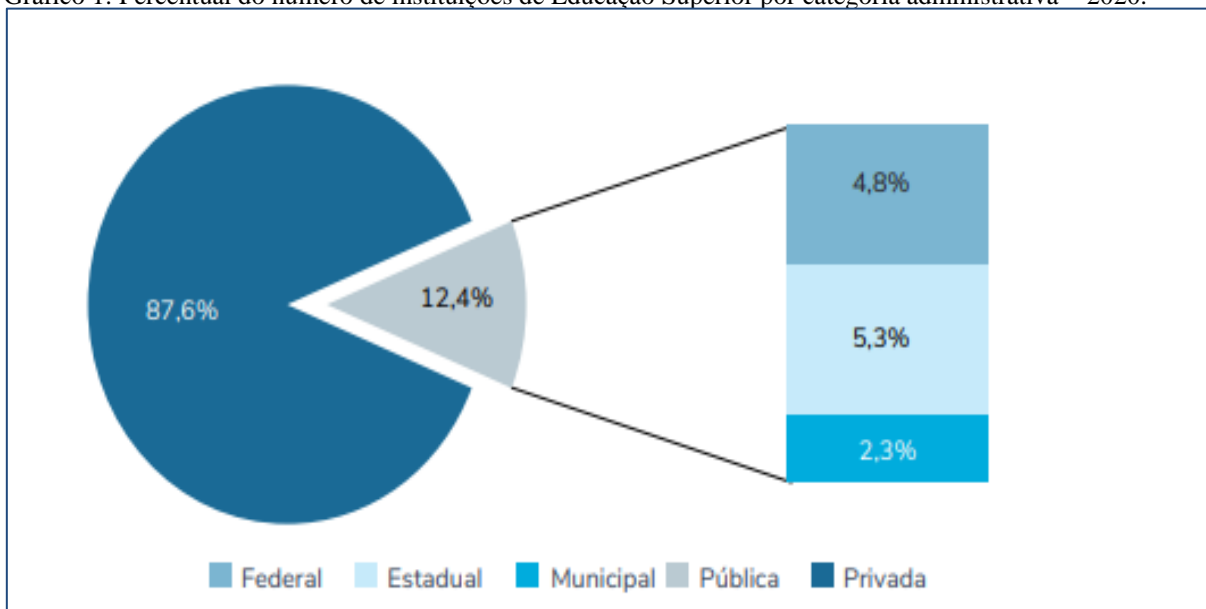
Neste modelo a instituição tenta adequar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo, estreitando os aspectos ideais aos funcionais, ou seja, ensino e pesquisa - serviços. Adota-se a forma empresarial e “se produz especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de

uma maneira geral” (Paula, 2009, p. 78). Assim, afirma a autora, as universidades públicas, principalmente a partir da década de 1990, marcadas pela busca de uma maior racionalidade, são pressionadas a prestar contas de sua produtividade, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo-se para isso, os mecanismos de avaliação da produtividade.

A autora defende que essa concepção de universidade se tornou hegemônica nas instituições brasileiras, produzindo também aquilo que ela define como um processo de *macdonaldização* do ensino, sobretudo em relação às instituições privadas, com “a proliferação de cursos, que, no passado, não possuíam o menor status acadêmico, havendo uma banalização e um aligeiramento da formação em nível superior para atender as demandas de mercado e dos “clientes” que procuram um título universitário” (PAULA, 2009, p. 78).

Os dados do Censo de Educação Superior, do ano de 2020 mostram que 87,6% de instituições de ensino superior são da rede privada, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Percentual do número de instituições de Educação Superior por categoria administrativa – 2020.



Fonte: INEP, 2020.

São dados que evidenciam o modelo de universidade crescente no país, como ressalta Paula (2009) e Severino (2008, p. 74), o qual indica dois traços fundamentais: “o caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada”. Nestas organizações, como classifica Chauí (2003), o maior objetivo é a lucratividade, não há projeto de socialização do conhecimento ou princípio para uma educação humanizadora e integral. Saviani (2003 *apud* SEVERINO, 2008, p. 80) tece uma crítica à forma como a legislação brasileira legitimou a possibilidade de uma boa formação universitária sem a produção de conhecimento através da pesquisa e extensão, realidade das organizações privadas, para ele tudo isso se conforma com

o modelo neoliberal.

Para Chauí (2003), a transformação da ciência em “produto do capital” traz sérias implicações para a educação, especificamente ao ensino superior. Primeiro que, o deslocamento da educação enquanto direito para um serviço não exclusivo do estado, podendo ser privado ou privatizado, implica também na mudança de concepção da universidade, que passa de instituição para organização. A organização se diferencia da instituição por sua prática social definida de acordo com a sua instrumentalidade, na primeira se opera em função de um objetivo particular, orientada com “ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”. Já a segunda, aspira à universalidade, “ela sabe para que e onde existe”, conhece seu lugar no interior da luta de classes. A instituição tem “a sociedade como princípio e referência normativa” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Em consequência disso, produz-se a universidade operacional, caracterizada pela autora como: uma universidade marcada pela gestão de contratos, flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional; à docência cabe o papel de transmitir conhecimentos de maneira acelerada; professores são contratados sem considerar seu domínio daquele campo de conhecimento. Referente à pesquisa, esse modelo opera por fragmentação, a pesquisa “não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (CHAUÍ, 2003, p. 7). A autora destaca que numa organização, a pesquisa não tem espaço, uma vez que “não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação” (CHAUÍ, 2003, p. 8).

O resultado desse desejo de modernização “acrítico e pouco reflexivo”, como aponta Chauí (2003, p. 8), é a ideia de uma “sociedade do conhecimento e a concepção de educação permanente ou continuada”. A primeira ideia, na análise da autora, não indica um avanço para o desenvolvimento de universidades autônomas em articulação com poderes democráticos, ao contrário, aponta para a produção de conhecimento que atendam às necessidades do capital financeiro, configurando-se na heteronomia, bem como para a irrelevância da atividade universitária. Quanto à ideia de educação permanente ou continuada, Chauí (2003) destaca que aquilo que se concebe como educação permanente, em sua leitura é uma reciclagem, exigida pelo capital, “trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas” (CHAUÍ, 2003, p.11), ao passo que a educação representa um *movimento de* “transformação interna daquele que passa de um suposto saber ao saber propriamente dito” (CHAUÍ, 2003, p.11).

Para a autora as mudanças na universidade numa perspectiva da formação e democratização tem como condições: 1. romper com a exclusão como forma de relação social



definida pelo neoliberalismo, garantindo a educação como um direito e dessa forma ampliar sua capacidade de absorver as classes populares; 2. Sobre a autonomia das universidades, deve ser pensada como “autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial”; (CHAUÍ, 2003, p.12). 3. Diferenciar democratização e massificação do ensino superior. Para que haja democratização, se faz necessário articulação de todos níveis de ensino, com investimentos para a melhoria dos dois primeiros e garantir assim o acesso das classes populares; reformulação das grades curriculares; assegurar a universalidade dos conhecimentos; 4. Valorização da docência por meio da formação de professores, infra estrutura que lhes assegure condições de trabalho, realização de concurso público, condições salariais, incentivo ao intercâmbio nacional e internacional; 5. Revalorização da pesquisa, com condições de autonomia, financiamento público considerando projetos propostos pelas universidades e por setores do Estado partindo de levantamentos de demandas locais e regionais, não diminuição do tempo de mestrado e doutorado; avaliação das pesquisas por sua relevância social e cultural. E por fim, ter uma análise crítica sobre as ideias de sociedade do conhecimento e educação permanente.

Como afirmado por Silva (2016), a função social da universidade, resulta da concepção de trabalho e de universidade que norteia o sistema vigente, com todas as suas contradições. É uma construção histórica, por isso, não se dá por uma definição natural. Para Del Roio (2005 *apud* SILVA, 2016, p. 50), a ciência no sistema capitalista “é um meio de anulação de saberes e de exploração do trabalho do homem”, uma vez que o conhecimento científico produzido é apropriado em tecnologia segundo os interesses do capital e não do trabalho e da humanidade. Dessa maneira, Silva (2016, p. 50) aponta que, no contexto de crise da ciência produzida pela crise do capital, a universidade tem como desafio, frente à dualidade trabalho e educação, ser um “elo fundamental no processo de reconstrução dessa relação no processo de produção do conhecimento científico na sociedade contemporânea” (SILVA, 2016, p. 50).

Para o autor, uma das fragilidades da universidade refere-se ao financiamento, pois mesmo que seja financiamento público com fins de cumprir sua função histórica de formar profissionais que atenda a sociedade, e concomitantemente autônoma na produção de conhecimento científico, contraditoriamente, esse recurso público já vem engessado em metas determinadas por organismos externos, seja o “Estado, braço jurídico do capital, ou mesmo as empresas, braço produtivo do capital”. (SILVA, 2016, p. 52), levando a instituição a oscilar entre atender a perspectiva mercadológica de profissionalização e desenvolver conhecimento científico (PIANI e COSTA, 2016, p. 70).

Romano (2006, *apud* Silva, 2016), descreve a função social da universidade destacando que:

[...] A universidade forma indivíduos para as mais diversas áreas de pensamento. O universo humano é o seu horizonte. Ela serve às comunidades locais no mesmo impulso em que serve a comunidade nacional e internacional, e vice-versa. Toda universidade digna deste nome não se limita ao tempo e ao espaço da imediatez. Ela realiza a passagem do singular ao universal e permite aos cidadãos de uma cidade perceber seus problemas e esperanças em nível cósmico. Para isso, o requisito é a plena liberdade, a força crítica assegurada para mestre, pesquisadores, alunos. Instituição mantida pela vida civil, se a universidade permite que parte de seus quadros não chegue ao seu fim, a investigação e o ensino livres, ela trai a sua missão, para a qual impostos são recolhidos de toda a cidadania (ROMANO, 2006, *apud* SILVA, 2016, p. 52).

Inferimos então, que a função social da universidade passa pelo campo das transformações sociais, na medida em que trabalha para formar o indivíduo para a liberdade, produzindo um conhecimento a partir da *investigação e do ensino livres*; sua práxis resulta em mudanças locais e globais; é capaz de levar os indivíduos a questionarem seu lugar de sujeitos no interior das relações sociais. Mas para Silva (2016, p. 52), o desafio que se põe atualmente para as universidades brasileiras é “a luta pela liberdade e pela força crítica” de seus pesquisadores, tornando-se cada vez mais exigente responder às demandas sociais.

### 3.2 A construção de uma UFPA inclusiva e diversa

A Universidade Federal do Pará está situada às margens do Rio Guamá, especificamente no bairro do Guamá, fronteira com o bairro da Terra Firme, dois bairros da “baixada” da cidade de Belém.<sup>5</sup> É importante essa marcação geográfica quando discutimos políticas de inclusão social na universidade, uma vez que é na baixada onde se concentra um grande quantitativo de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo assim, ela é um reflexo da hierarquização social da população de Belém. (DA MATTA, 1991 *apud* COSTA E CARDOSO, 2019, p. 60), assim, segundo esses autores ser/estar na periferia remete a uma condição de subalternidade. O bairro do Guamá já foi apontado como o mais populoso e violento da cidade, com altos índices de homicídios.

No entanto, esses dois territórios abrigam uma infinidade de manifestações culturais e formas de organizações sociais, que por muito tempo foram invisibilizadas socialmente. São grupos de Bois-Bumbá; Carimbó, Pássaros juninos; Quadrilhas; Bibliotecas Comunitárias; Terreiros de culto de religiões de matriz Africana; Associações de bairros, Projetos Sociais. Muitos desses espaços se constituem em lócus de ações extensionistas e pesquisa da UFPA,

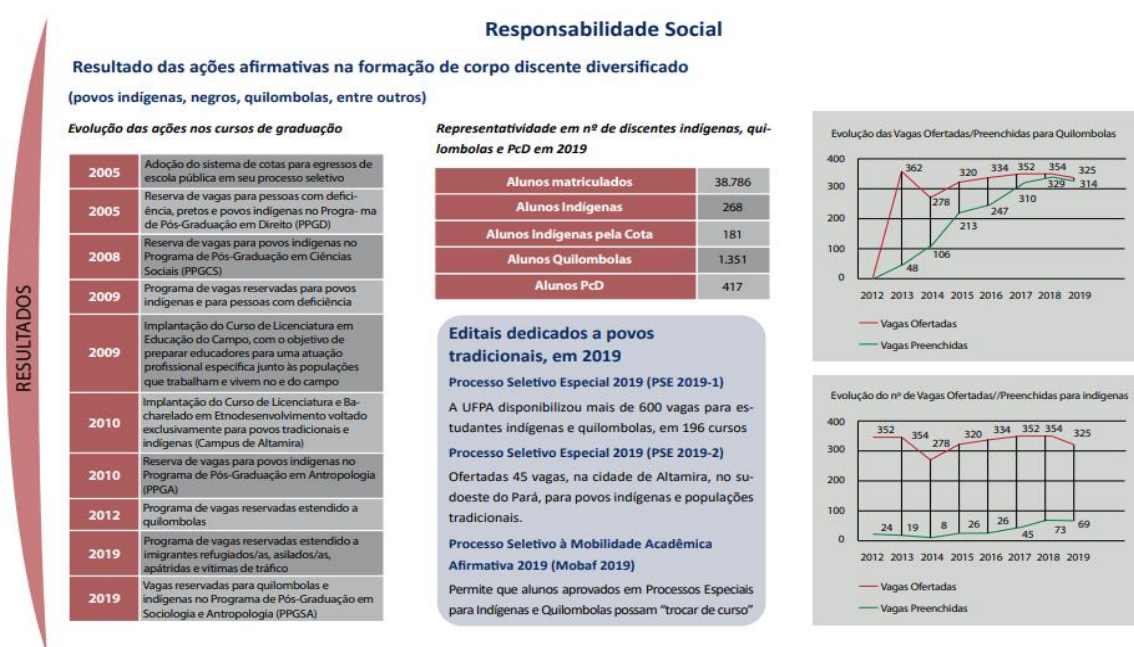
---

<sup>5</sup> Termo usado para definir os bairros sem uma *infraestrutura necessária ao convívio social digno, já que os serviços urbanos básicos são muito precários* (COSTA e CARDOSO, 2019).

como o PROCRIAR (Projeto Crianças e Adolescentes Resilientes; ProLuamim (Projeto Profissionalizante Luamim); Projeto Gestão Cultural para a construção de Comunidades Resilientes; Projeto Ação Griô e o Projeto Guamá e Terra Firme: a morada dos artistas, todos projetos que surgiram a partir de pesquisas de alunos e alunas do Curso de Serviço desenvolvidos pelo Programa Luamim: peças interventivas na realidade, da Faculdade de Serviço Social - ICSA.

Apesar da universidade estar situada neste território, ainda existia uma forte relação de estranhamento dos moradores à universidade. Neste sentido, as políticas de inclusão adotadas pela instituição ao longo dos anos, trouxe uma nova configuração ao perfil universitário, com um número crescente de ingresso de estudantes vindos dos bairros periféricos de Belém e RMB, bem como de territórios quilombolas e indígenas, grupos marcados pela exclusão devido sua identidade cultural, ou situação física como PCD, como é possível observar infográfico abaixo:

Infográfico 1 - Resultado das ações afirmativas no corpo discente.



Fonte: Relatório de Gestão da UFPA, ano 2019.

A política de interiorização da UFPA, sem dúvida, foi um fator importante para a ampliação do acesso desses grupos. Lembrando que se no país a criação de universidades se deu tardiamente, em nossa região amazônica esse processo foi bem mais tardio, mesmo já existindo Faculdades isoladas, apenas em 1957 foi sancionada a Lei nº 3.191 que criou a Universidade do Pará, hoje Universidade Federal do Pará. O Projeto de lei para a criação da instituição argumentava que era necessário “despertar e dotar o homem amazônida de

capacidade científica, tecnológica e artística”, isso num contexto da decadência do ciclo da borracha e início do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil (CAMARGO, MONTE e MORAES, 2011). No mesmo período, derrubava-se a última árvore do desmatamento da estrada Belém-Brasília, era o “progresso” chegando em nossa região.

A política de interiorização da UFPA, segundo os referidos autores teve início em fins da década de 1980, quando a universidade expandiu sua atuação para as cidades do interior do estado, criando *campi* em cidades estratégicas das mesorregiões, “favorecendo o desenvolvimento de ações educativas e científicas em todos os níveis” (CAMARGO, MONTE e MORAES, 2011). Coelho (2020) destaca quatro políticas importantes neste processo de interiorização da UFPA, que seriam: a primeira situada ainda na década de 1970 orientada pelo regime militar, o Projeto de Interiorização das Universidades em modelo de campi; Decreto Nº6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei Nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas.

Na perspectiva da importância para o desenvolvimento da região, muito além de ocupar espaços geográficos, é necessário “pensar a realidade local [...] buscando compreender em que medida vem se consolidando uma identidade das populações dessa região e, ao mesmo tempo, apontar caminhos visando a um novo desenvolvimento” (Silva, Silva, Rodrigues, 2020, p. 61).

Quando discutimos a Política de Ação Afirmativa nas universidades públicas, de modo específico, o ingresso de povos indígenas, objeto desse estudo, nos reportamos para a função social da universidade naquilo que Chauí (2003) aponta como uma das condições para uma universidade na perspectiva da formação e democratização, que é “o rompimento da exclusão como forma de relação social definida pelo neoliberalismo, garantindo a educação como um direito e dessa forma ampliar sua capacidade de absorver as classes populares” (CHAUÍ, 2003, p. 12). Neste contraditório contexto universitário, entendemos as Ações Afirmativas como mediação no processo de garantia dos direitos dos povos indígenas.

A aprovação da Lei nº 12.711 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, resultou de um longo processo de discussões, que durou mais de dez anos. Essa conquista situa-se no bojo de discussões em âmbito nacional e internacional para adoção de estratégias de combate ao racismo e demais formas de exclusão, momento no qual o mito da democracia racial em nosso país foi posto em xeque, reconhecendo-se assim que o racismo era elemento constitutivo da sociedade brasileira (KAWAKAMI e JODAS, 2013, p. 23).

Para Baniwa (2013, p. 18) é importante destacar a participação dos povos indígenas nesta construção, como um dos segmentos sociais que mais tem cobrado medidas do estado em

vista do acesso à universidade como forma de combate à exclusão historicamente sofrida. Para este autor a Lei de Cotas representa um passo fundamental no processo de democratização do direito à educação superior no país, promovendo a igualdade de oportunidades diante da imensa diversidade sociocultural, econômica e escolar. No entanto, ele destaca que a política,

[...] Não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica. (BANIWA, 2013, p.19)

Neste sentido, desafios estão postos à universidade, exigindo medidas que façam da política algo favorável para as comunidades indígenas. Para Baniwa (2013), o desafio macro, podemos assim dizer, seria:

[...] Como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas (BANIWA, 2013, p. 19).

E de maneira mais pontual, o autor destaca, a individualização das vagas como já abordamos anteriormente, mas também:

A outra questão diz respeito à relevância da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas no âmbito das políticas públicas como parte do tripé constituinte da sociedade brasileira: índio, branco e negro. Essa relevância deve estar fundamentada na sua existência sociocultural e na contribuição histórica que deram à formação do Estado brasileiro. Outra preocupação com a Lei das Cotas é a homogeneização da política para a diversidade. Historicamente as políticas públicas no Brasil sofrem profundas contradições em suas tentativas de valorização da diversidade. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da diversidade, ela também é empobrecida ou negada, quando se estabelecem políticas únicas na tentativa de atendê-la, como se os seus segmentos sociais e étnicos fossem uniformes. A outra preocupação concerne ao desafio que o aluno indígena enfrenta diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico, o que remete à necessidade de se pensar na criação de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos indígenas aprovados no processo de cotas, que trabalhe desde o acesso, a permanência nas universidades até o regresso para as suas respectivas comunidades (BANIWA, 2013, p. 19).

Todas essas questões são fundamentais e precisam ser consideradas, quando nos propomos a investigar a implementação das ações afirmativas nas universidades públicas do país, após dez anos de sua aprovação. De suma relevância é identificar os instrumentos e estratégias institucionais, e de que forma atendem efetivamente os direitos indígenas em suas demandas. O conhecimento científico, enquanto função social da universidade, é colocado sempre a serviço de um projeto societário, por isso, discutir as ações afirmativas para indígenas,

peças pretas, pobres, é apreender de que forma o sistema capitalista impacta as relações sociais desses sujeitos e qual a função da universidade frente a essa realidade.

### 3.3 Os direitos dos povos indígenas nas legislações

#### 3.3.1 Constituição Federal de 1988: rompendo com a tutela do estado

A Constituição Federal de 1988, assim como as demais legislações resultou de mobilização social e construção das forças sociais. No país, é o marco legal mais importante na conquista dos direitos indígenas no país, pois suas definições romperam com a concepção integracionista e com a política de tutela adotada pelo estado brasileiro para os povos indígenas, contida na Constituição de 1947 e, passou a reconhecê-los como sujeitos de direitos, refletindo as mudanças pelas quais a sociedade passava no momento histórico pós-ditadura militar.

Neste tempo em que os povos indígenas são fortemente atacados, é preciso reafirmar que os direitos indígenas garantidos na CF não foi ato de benevolência do estado, mas sim fruto de intensa mobilização do movimento indígena<sup>6</sup> em todo o país, por meio de assembleias, reuniões, encontros, a fim de discutir e elaborar propostas a serem apresentadas ao Congresso, dentre as quais, a demarcação dos territórios e a autodeterminação, ou seja, autonomia para gerir suas atividades cotidianas.

O Artigo 231 e 232 da CF afirmam que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens;

Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Luciano (2006) entende que a autonomia dos povos indígenas não significa negação das principais instituições vigentes, mas situa-se no sentido de torná-las mais flexíveis e abertas, capazes de promoverem a coexistência pacífica e solidária. Pode-se afirmar que, após quinhentos anos de colonização, pela primeira vez, uma lei não propôs incorporar os povos indígenas à cultura nacional, mas reconheceu o seu direito de existência em tudo aquilo que é

---

<sup>6</sup> Segundo Luciano (2006), o movimento indígena se define como o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organizações indígenas, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígenas para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena.

constituente de suas identidades. A constituição garante que o estado deve legislar em vista da proteção dos povos indígenas O Artigo 232 da CF deixa evidente uma relação jurídica diferente, na qual as comunidades têm o suporte legal para exigir do Estado o cumprimento da legislação.

Sobre o direito à Educação, objeto deste estudo, o Artigo 205 da CF define que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa forma, este é um legítimo direito das comunidades indígenas, devendo o estado oferecer condições para o acesso às políticas que materializam tal direito, como afirma um dos princípios orientadores, contidos no Artigo 206 da CF, deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Já o Artigo 210 da CF trata sobre o ensino fundamental regular, o qual deve ser ministrado em português, no entanto, assegurando o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. A inclusão dos processos próprios das comunidades indígenas sugere um novo modelo de escola, ultrapassando a fase de imposição dos valores da sociedade envolvente.

### 3.3.2 Convenção 169 da OIT

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é um tratado internacional instituído na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, realizada no ano de 1989. É um documento de suma importância para os Povos Indígenas, pois assim como a constituição brasileira, “busca romper com a concepção integracionista que regia as relações entre o estado e os povos originários” (TARREGA *et al* 2022, p. 99), trata entre outras questões, do direito à auto identificação e à consulta prévia mediante empreendimentos que venham a afetar a vida das comunidades. Dessa forma, reconhece a forma de vida desses povos, sua autonomia e participação em decisões que dizem respeito aos seus territórios e modos de socialização. Apesar de ser adotada pela ONU em 1989, apenas em 2002 foi ratificada pelo Brasil, passando a ter valor legal em 2003, conforme o Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Para os países que ratificaram a convenção, foi necessário adequar a legislação vigente para que fossem cumpridos os termos e disposições do referido documento.

O documento é composto de 44 artigos que tratam sobre Terras, Contratação e Condições de Emprego, Indústrias Rurais, Seguridade Social e Saúde, Educação e Meios de Comunicação, Contratos e Cooperação, Administração.

Tratando especificamente sobre o direito à Educação, a Convenção 169 traz os Art. 26

a 31, os quais afirmam que em nenhum momento a educação escolar indígena poderá ignorar os conhecimentos tradicionais e as práticas educativas dos povos indígenas, além disso, devem ser tomadas as medidas necessárias para que as línguas originárias sejam preservadas, por isso tanto escrita, quanto leitura deverão ocorrer nas línguas maternas. O Artigo 26, desta convenção dispõe que: “Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”(TARREGA *et al* 2022, p. 113). Entende-se dessa maneira, que o acesso à educação escolar deve ser possibilitada desde a educação básica ao nível superior, buscando os estados nacionais, garantir estratégias para o acesso que considerem as particularidades desses sujeitos.

Já o Artigo 27, trata da formulação e gestão de programas e serviços na área da educação direcionados para as comunidades indígenas, destacando a importância da participação das comunidades neste processo, uma vez que tem por finalidade atender às suas necessidades. Este artigo afirma ainda que deve haver, por parte do governo, o investimento na formação dos membros dos povos, visando progressivamente a transferência da responsabilidade pela gestão dos programas. O Artigo 28 determina que sejam adotadas maneiras que possibilitem a educação escolar na língua materna ou aquela mais falada do grupo, bem como língua oficial do país. Neste sentido, também o Artigo 29, afirma que a educação das crianças tem como finalidade a participação das mesmas em condições de igualdade em suas comunidades e na comunidade nacional.

O Artigo 31 desta convenção destaca a importância e necessidade de um trabalho educativo permanente para a erradicação de todas as formas de discriminação e preconceitos:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (TARREGA *et al* 2022, p.115)

Inscrevendo-se no contexto de mudanças nas relações do estado com os povos indígenas, a Convenção 169 tornou-se um importante instrumento legal para a garantia dos direitos indígenas. Infelizmente, ultimamente este documento tem sofrido muitos ataques por parte de lideranças políticas responsáveis pela gestão das políticas públicas para as comunidades indígenas, e contraditoriamente, governam contra os direitos indígenas.



### 3.3.3 Declaração da ONU - 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas

Durante mais de vinte anos a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi discutida e elaborada entre líderes dos estados, lideranças e organizações indígenas, sendo aprovada em 13 de setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU. É considerada como um dos documentos mais importantes a nível internacional a tratar sobre os direitos dos povos indígenas, principalmente no que se refere à manutenção da cultura, das tradições e das instituições. Apresenta uma abordagem dos direitos individuais e coletivos, reconhecendo a profunda relação dos povos indígenas com a terra, sendo um fator fundamental para a sobrevivência física e cultural.

O documento é composto por 46 Artigos “relacionados à afirmação e proteção dos povos indígenas, dos valores a serem preservados, do papel dos Estados partes e as metas a serem atingidas” (TARREGA *et al* 2022, p. 229). Autonomia e autodeterminação são categorias que perpassam o documento. O Artigo 3 “afirma que os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural” (TARREGA *et al* 2022, p. 234).

São nos Artigos 14 e 15 que o documento trata de forma mais específica sobre a educação, afirmando que esta deve ser garantida aos indígenas em todos os níveis de ensino e que esse processo deve ocorrer de acordo com os métodos tradicionais da comunidade e no próprio idioma. O documento reforça a responsabilidade do estado em garantir o acesso à educação também aos indivíduos que se encontram fora de suas comunidades de origem. Esta é uma determinação importante, uma vez que houve um crescimento significativo na população indígena nos centros urbanos.

Assim como na Convenção 169 da OIT, aqui também é destacado a necessidade de ações em vista da eliminação das inúmeras formas de discriminação, como trata o Artigo 15:

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.
2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (TARREGA *et al* 2022, p. 237).

Apesar de não possuir “força de lei”, ou seja, não existe uma obrigatoriedade no seu cumprimento, esse documento, assim como as demais Declarações da ONU, indica um movimento na construção de normas internacionais, assim como o compromisso dos Estados

em direções pautadas em princípios que buscam respeitar os direitos humanos.

### 3.3.4 Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas

A Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, é um documento mais recente, aprovado no dia 15 de junho de 2016, em Santo Domingo, República Dominicana. A importância do mesmo se dá, entre outros fatores, por ser o primeiro documento da Organização dos Estados Americanos (OEA) a tratar sobre a promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas das Américas (TARREGA *et al* 2022, p. 212).

O documento é composto por 41 Artigos, dispostos em 6 sessões, trazendo alguns temas não abordados anteriormente pela ONU, como o caráter pluricultural e multilíngue dos povos indígenas; os sistemas próprios de família; reconhecimento de personalidade jurídica para as formas de organização indígenas e povos isolados. Também reafirma o compromisso dos estados em criar estratégias para a garantia dos direitos dos povos indígenas. É importante destacar que esses temas tem também respaldo na legislação brasileira.

A Declaração em seu Artigo XV dispõe sobre a Educação. É direito das pessoas indígenas, especialmente as crianças, o acesso a todos os níveis e formas de educação, bem como o estado juntamente com os povos indígenas, devem promover a redução nas disparidades na educação entre indígenas e não indígenas. É direitos dos povos indígenas o estabelecimento e controle dos seus sistemas e instituições docentes, de acordo com seus métodos de aprendizagem; é de responsabilidade do estado o conhecimento, incentivo e respeito às culturas indígenas, possibilitando entre outras medidas, a adoção de um currículo nos sistemas estatais de ensino que evidencie o caráter pluricultural e multilíngue da sociedade; bem como a promoção uma educação intercultural.

### 3.3.5 Lei 9.934/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei nº 9.934/1996 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada e aprovada em dezembro de 1996, após oito anos em discussão no Congresso Nacional. A LDB estabelece as normas para o sistema educacional brasileiro, desde esse período passou por algumas mudanças.

O tema da educação escolar indígena é tratado em três artigos desta lei. O Artigo 32, no seu inciso 3º dispõe que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LDB, 2020, p. 24); reafirmando assim, o que já é determinado pela Constituição Federal de 1988.

No Título VIII, Das Disposições Gerais, os Artigos 78 e 79 dispõe sobre o desenvolvimento de Programas integrados de pesquisa e ensino e sobre o financiamento destes pela União. Os programas devem oferecer educação escolar bilíngue e intercultural, em vista de:

- 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 (LDB, 2020, p. 50).

Sobre este artigo, Luciano (2006), afirma que o acesso à informação sugere o acesso à tecnologias, o que implica três questões básicas: romper com a ideia dualista de incompatibilidade entre tradição e modernidade; considerar o protagonismo indígena, ou seja, são eles que devem tomar a decisão sobre como apropriar-se das tecnologias e seus fins; o acesso a essas tecnologias deve contribuir para o fortalecimento da cultura e identidade indígena. Neste sentido, Branches, (2021), apresentando dados sobre o aumento de ingresso de alunos indígenas nos cursos de comunicação social e ciência da computação na UFPA, situa esses dados no contexto do movimento de resistência e protagonismo indígena, para o qual a inclusão digital é uma ferramenta fundamental. Assim tanto no contexto local como global, a “internet é instrumentalizada para possibilitar denúncias de violações de direitos, socialização de campanhas, registro e preservação da cultura indígena, agregando essa nova ferramenta à oralidade como forma de transmissão dos saberes” (PINTO, 2018 apud BRANCHES *et al* 2021).

### 3.3.6 Lei nº 12.711 / Agosto de 2012 - Lei de Cotas

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, é sem dúvida um marco fundamental na garantia do acesso à universidade pública por parte de sujeitos advindos da classe trabalhadora. Ela é resultado de muitos embates e lutas de inúmeros movimentos sociais para a garantia do direito à educação pública nas universidades federais.

A Lei de Cotas está organizada em 9 artigos que tratam sobre os destinatários da lei, o quantitativo de vagas tanto nas instituições de ensino superior, quanto nos cursos técnicos de nível médio; bem como define os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa que trata a lei. Também indica o prazo para a implementação da lei nas instituições. É obrigatório a destinação de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para alunos

oriundos de escolas públicas, assim trata o Art. 1º desta lei.

O Art. 3º define que:

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 e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Para Baniwa (2019), a simples existência dos povos indígenas no território brasileiro, já é motivo para a garantia de vaga, como ocorre em outros países. Para ele, a relevância deve estar fundamentada na existência e na contribuição histórica que os povos indígenas deram e continuam dando à formação do Estado brasileiro.

O Art. 6º define que o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) serão os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata a lei. O Decreto de regulamentação, em seu Art. 6º institui o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas, como vemos:

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

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

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê (BRASIL, 2012).

Os Art. 7º e 8º tratam sobre os prazos estabelecidos na lei. Sendo estabelecido o prazo de dez anos para a revisão do programa especial para o acesso às instituições; bem como o tempo de quatro anos para o cumprimento integral do disposto no Art. 1º, ou seja, a garantia de 50% das vagas. Já o Art. 10 do Decreto de regulamentação, determinou que as instituições

federais tomassem as medidas necessárias para efetivação do mesmo.

Para Machado (2013, p. 36) a Lei de Cotas, reflete as transformações pelas quais a sociedade brasileira vem passando nas últimas décadas, assim reafirma a importância de acompanhamento e avaliações uma vez que também implica em mudanças no Executivo, Legislativo e Judiciário do país.

### 3.3.7 PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Aprovado com a finalidade de ampliação das condições de permanência de estudantes no ensino superior público. O documento é composto de 9 Artigos, tratando sobre os objetivos do programa, os seus destinatários, além das áreas de implementação das ações do programa.

Segundo o Artigo 2, são objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010)

Como afirma Zago (2006), a democratização da educação para ser de fato efetivada, deve considerar dois aspectos: ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis e políticas que garantam a entrada e permanência dos estudantes no sistema educacional. Neste sentido, o PNAES busca responder a esta demanda, determinando que as ações contemplem políticas em áreas como: saúde, transporte, moradia, creche, apoio pedagógico, entre outros, ou seja, reconhece a necessidade de oferecer condições reais para o desempenho dos estudantes em todo o seu percurso formativo. Importante ainda destacar que o documento determina o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência.

O Artigo 4 do PNAES determina que as ações do programa serão executadas pelas Universidades e Institutos Federais de Educação, levando-se em consideração as especificidades, áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão dessas instituições. É fundamental considerar o que afirma o parágrafo único deste artigo:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a prioridade das políticas de assistência estudantil previstas no PNAES,

deve ser estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, para isso cabe às instituições estabelecer mecanismos para avaliação e acompanhamento do programa, como determina o Artigo 5.

Como já destacado anteriormente, a implementação da política de assistência estudantil é um dos fatores essenciais para garantir a permanência dos estudantes na universidade, possibilitando que os mesmo concluam seus cursos com um bom desempenho.

Em síntese, essa seção abordou as influências dos modelos institucionais para a formação da universidade brasileira, destacando que a educação deve romper com a exclusão como forma de relações sociais imposta pelo sistema neoliberal.

A função social da universidade está pautada na transformação social, na medida em que forma indivíduos para a liberdade, profissionais que possam atender a sociedade e produzir conhecimento científico.

A democratização do ensino superior é diferente da massificação, uma vez que exige uma articulação em todos os níveis, com melhorias na educação básica, e investimentos que garantam o acesso e permanência de estudantes das classes populares.

As legislações, enquanto instrumentos legais, são fundamentais para as reivindicações dos povos indígenas na formulação e implementação de políticas que atendam suas demandas.

#### **4 “EM CIMA DO MEDO CORAGEM. E DIGA AO POVO QUE AVANCE” :<sup>7</sup> ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFPA.**

Neste quarto capítulo, apresentamos e discutimos os dados coletados nas entrevistas. O texto está organizado em três tópicos, compostos por temas. A disposição do texto em tópicos tem apenas a função didática, no sentido de melhor compreensão, uma vez que não é possível uma análise fragmentada do objeto estudado. Serão discutidos: Tópico 1- **Acesso e vivências na Universidade**; Tópico 2 - **Desafios para a Permanência de estudantes indígenas na UFPA** e Tópico 3 - **Implementação da Política: atuação da SAEST E APYEUFPA**. Os dados referem-se ao segundo momento da pesquisa, quando foram aplicadas seis entrevistas semi-estruturadas; os participantes foram 03 estudantes indígenas, aqui identificados como E1, E2, E3; 01 estudante da Diretoria da APYEUFPA, D1 e 02 gestores (SAEST e ADIS), identificados como G1 e G2.

A discussão sobre o acesso e permanência dos povos indígenas à universidade, assim como de outros grupos excluídos deste espaço historicamente ocupado por uma elite de homens brancos, é uma tarefa complexa, pois além das determinações culturais, é fundamental identificarmos as determinações econômicas, sociais e políticas. Santos (2009, p.77) ressalta que um dos principais pontos a considerar na discussão que envolve temas como diversidade é o tipo de sociabilidade em que vivemos, no caso a sociabilidade do sistema capitalista, fundada na afirmação do valor de troca, na desigualdade e na exploração do trabalho, portanto, essa sociabilidade:

Exime-se do atendimento às reais necessidades humanas e coloca-se ora indiferente à diversidade que cada indivíduo traz, ao padronizar modos de ser e estar no mundo, e ora absorve esta diversidade e formula respostas, como produto da luta política. (SANTOS, 2009, P.78).

O risco que pode nos ocorrer é de uma análise fragmentada, na qual dissociamos as opressões sofridas por estes grupos, de sua raiz geradora, que é o próprio sistema capitalista na constituição das suas relações sociais, ou seja, não colocarmos em evidência os limites da sociedade burguesa (SANTOS, 2009, p. 64). E ainda mais, para esta autora a luta contra um conjunto de opressões particulares, é questão posta pelo processo de complexificação da sociedade, por isso não pode ser vista como um “assunto” do pensamento pós-moderno, quando assim fazemos, abrimos mão de:

---

<sup>7</sup> Cacique Xicão Xucuru, do Povo Xukuru de Ororubá, assassinado em 1998 em Pesqueira-PE.

Aprender, sob a perspectiva da totalidade, uma série de questões que interferem no processo de individuação, no desenvolvimento e na relação entre singularidade e o gênero humano, entre sociabilidade e individualidade; entre economia, política e direitos; entre cultura e valores. (SANTOS, 2009, p. 70).

Além disso, Santos (2009, p.72) defende que a organização de movimentos sociais em torno dessas questões, parcialmente se explica como *consequência do desenvolvimento destrutivo da auto expansão do capital*. Dessa maneira, as demandas trazidas pelos sujeitos desta pesquisa, expressam as várias faces da questão social em nosso país, pois como bem afirmou Wanderley (2003, p.47), na América Latina a questão social se apresenta com aspectos diferentes da Europa:

A questão social latino-americana se põe no espaço e no tempo, diferentemente da realidade europeia, na instituição da nacionalidade, da esfera estatal, da cidadania, da implantação do capitalismo, em consequência, ela deverá ser entendida e datada de modo distinto [...]. Seminalmente ela vai emergir com o tema indígena e, logo como tema da formação nacional [...] e vai se desdobrando e se problematizando nas temáticas negra, rural, operária, da mulher (Wanderley, 2000 apud Wanderley, 2003, p. 47).

#### **4.1 Acesso e vivências de estudantes indígenas na universidade**

Neste tópico, discutimos os temas: Política de Acesso para os povos indígenas na UFPA e o significado do ingresso na Universidade.

O acesso de indígenas aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará, por via de Ação Afirmativa, tem se dado desde 2010 com a aprovação do PRVPI (Processo de Reserva de Vagas para Povos Indígenas), pela Resolução nº 3.869 de 22 de junho de 2009; antecedendo a Lei de Cotas, aprovada em 2012. Neste processo eram reservadas duas vagas acrescidas em cada curso. Esta ação foi legitimada pela autonomia universitária, mas é fundamental destacar que resulta dos embates e lutas das associações indígenas da região e seus parceiros para assegurar o ingresso dos povos indígenas à universidade. Beltrão e Cunha (2011, p. 11) afirmam que essa resolução deve ser interpretada como: “(1) ação afirmativa que contempla a diversidade cultural; (2) processo de democratização do espaço universitário; (3) símbolo do protagonismo dos movimentos indígenas na luta por reconhecimento de direitos; e (4) construção de uma sociedade mais igualitária e assumidamente plural”.

Atualmente o ingresso dos estudantes indígenas se dá por meio de processo seletivo diferenciado, em edital que contempla os Povos Indígenas e Quilombolas. O depoimento do entrevistado D1 mostra que uma das lutas travadas pelos estudantes indígenas na UFPA, ao longo dos anos, foi exatamente a construção conjunta do edital do processo seletivo especial, que antes era elaborado pela universidade sem a participação dos indígenas e quilombolas:



Uma das lutas que todo ano a gente faz é de tá sempre reafirmando isso, é o edital do PSE. O edital do PSE foi construído somente pela reitoria, pelos professores, nunca teve participação indígena, agora isso mudou. Nós tivemos o quinto seminário agora consultivo do PSE *pra* justamente dá, a reitoria junto com a universidade, fazer uma consulta com os indígenas e os quilombolas, a gente fazer o edital em conjunto [...] a universidade faz essa consulta com os indígenas e quilombolas *pra* ver o que nós podemos melhorar no edital, o que que vocês desejam melhorar no edital, aperfeiçoar, nos critérios que já estão aqui, mas quais precisam ser melhorados [...] **a nossa principal luta é o edital do PSE, que é o ingresso dos indígenas na universidade, ele é, a primeira ação afirmativa de ingresso**, antes não tinha uma participação nossa, agora tem uma participação [...]. (Informação verbal –Depoimento do entrevistado D1, grifo nosso).

Daí entendemos a importância do protagonismo indígena e quilombola na construção desta ferramenta de acesso. Esse protagonismo constitui-se em um avanço na implementação da política na universidade, pois são os próprios sujeitos da política apontando suas demandas e necessidades, dialogando com a universidade e construindo as ferramentas. O entrevistado G1 avalia esse movimento como um avanço significativo, para ele, “hoje o maior desafio [...] não é nem de ingresso, porque de ingresso a gente deu um salto muito grande [...]”.

No entanto, a pauta indígena deseja avançar nas ações de acesso. Para os estudantes entrevistados ainda há aspectos a serem considerados, como por exemplo, a ampliação do número de vagas:

Eu acho que o acesso é muito..., é bom mas eu acho que tem que ter mais espaço *pro* pessoal. Eu queria que tivesse mais, tipo, porque são duas vagas para indígena e duas *pra* quilombola, eu queria que tivesse mais vagas, tipo 4, 3. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado E2).

Neste sentido, Pereira (2022) mostra em relatório<sup>8</sup>, que durante o IV Seminário PSE IQ, realizado na UFPA, uma das lideranças indígenas presente à mesa, Putira Sacuena (representante da APYEUFPA) problematizou o número de vagas que atualmente é disponibilizado. Ela retomou dados apresentados no evento, que situavam as maiores demandas indígenas em cursos da área da saúde, a mesma afirmou que a saúde ainda se configura numa das principais necessidades das comunidades; no entanto, destacou que cursos da área das ciências sociais aplicadas tem apresentado maior procura, como por exemplo o Serviço Social, uma vez que se entende que é uma área que transita por todas as demais, na busca de assegurar os direitos das comunidades. Dessa maneira, é importante repensar a equiparação na distribuição das vagas entre cursos com maior e menor procura por parte dos estudantes indígenas. (PEREIRA, 2022).

Ainda sobre o acesso, identificamos o crescimento do quantitativo de estudantes indígenas na graduação e pós-graduação na UFPA, avançando para todos os *campi* da

---

<sup>8</sup> Relatório do IV Seminário PSE IQ realizado nos dias 08 e 09 de agosto de 2022 na UFPA.

universidade e em variados cursos. Para o entrevistado D1, esta é uma conquista coletiva, que resulta da organização e luta dos estudantes na universidade:

[...] Hoje o que me alegra muito é que nós éramos no passado 20, 30, hoje nós já somos 500, já somos 500 e poucos estudantes indígenas nos cursos de graduação e na pós graduação e agora em diversos campus, se concentrava tanto em Belém, agora a gente lá em Altamira, a gente tá em Castanhal, em todos os campis, então a gente fica muito feliz que os parentes estão se deslocando, não só Belém como sede, mas nos outros cursos, noutros campis também, tá diversificando a escolha de cursos agora. (Informação verbal- Depoimento do entrevistado D1).

Sem dúvida este é um indicativo de avanço na implementação da política de ação afirmativa na UFPA, uma vez que, como destacou a liderança Putira Sacuena, ao comparar com outras instituições, vê-se nas mesmas a limitação de acesso, tanto em número de vagas, quanto com restrições a determinados cursos, assim o PSE da UFPA, construído coletivamente, é uma importante experiência piloto. (PEREIRA, 2022). No entanto, a nosso ver, é também uma constatação preocupante, pois demonstra que ainda há inúmeras resistências e dificuldades nessas instituições para a materialização do direito garantido em lei. Castro (2009) mostra que a quinze anos atrás, quando ainda não havia uma legislação que orientasse esse processo, uma das dificuldades afirmadas era que cada instituição precisava gerar seu próprio modelo que incluía, “o percentual de vagas reservadas, os critérios para a definição e identificação dos beneficiários” entre outros (Castro, 2009, s.p). No entanto, mesmo após dez anos de aprovação da Lei de Cotas, entendemos que a pouca presença de indígenas a determinados cursos se justifica, além de outros determinantes, pelo racismo institucional, reflexo do racismo enraizado em nosso país, que ainda é naturalizado no cotidiano das universidades, como trataremos mais adiante.

Sobre o **significado do ingresso na universidade**, obtivemos respostas diferentes para estudantes indígenas e para gestores, e dificilmente seria de outra forma, pois as percepções dos sujeitos se dão a partir de seus espaços de vivência. Identificamos que todos os estudantes vêm o ingresso ao ensino superior como uma oportunidade, é a possibilidade de buscar melhorias para seus territórios; o curso é escolhido de acordo com as necessidades da comunidade e o retorno para o território de origem é sempre perpassado pelo desejo de compartilhamento do conhecimento adquirido na academia:

É oportunidade de a gente ingressar no curso (superior), ter oportunidade de dar retorno *pra* nosso aldeia [...] a gente não entra sozinha, a gente entra com toda uma história do nosso povo e de alguma forma a gente tem que dar retorno pra eles [...] é um passo muito grande de tu sair da tua aldeia e da tua região e ir pra outro lugar em busca de algo melhor *pro* teu povo. (Depoimento da entrevistada E1)

[...] Lá (na aldeia) não tem (nenhum) alguém que seja formado na área de TI [...] Eu quero levar o meu conhecimento que eu adquiri aqui na UFPA *pra* minha comunidade e ensinar outros jovens. (Informação verbal -Depoimento do entrevistado

E2).

Identificamos na fala da entrevistada E1, a ideia de educação como mecanismo de mobilidade social, através da qual se busca melhorias nas condições de vida. Esse pensamento é bastante disseminado no sistema educacional, e precisamos entendê-lo também como produto do próprio capitalismo que tem como mecanismo no âmbito da educação, as reformas educacionais, implementadas não apenas a nível local, mas global e assim seus impactos atingem desde as séries iniciais até a universidade. Alguns autores defendem que a relação pobreza X escolaridade é complexa e exige que sejam considerados vários fatores na sua discussão, não se pode atribuir apenas à educação a responsável por mudanças e melhorias.

A crítica de Jencks (apud CASTRO, 2009) a esse pensamento situa-se no fato de que “qualquer estratégia centrada exclusivamente na igualdade educacional, visando gerar igualdade de oportunidade, tenderá ao fracasso. Para este autor a pobreza não é herdada; há evidência que as pessoas não ascendem socialmente apenas porque possuem um nível adequado de conhecimento e nada confirma a tese de que a educação reduza a desigualdade”. (JENCKS *apud* CASTRO, 2009, s.p).

Entretanto, as falas dos entrevistados trazem um elemento importante, que é o senso de coletividade, o conhecimento, enquanto bem produzido na academia, carrega a intencionalidade de beneficiar toda a comunidade e não apenas o indivíduo. Por isso, quando situamos o ingresso dos povos indígenas no ensino superior, no contexto das lutas pela garantia dos territórios e sua manutenção, podemos afirmar que para esses sujeitos a educação sim, constitui-se, não no único, mas num dos principais fatores para a alteração das relações sociais entre as suas comunidades e a sociedade envolvente. Os povos indígenas estão entre os grupos sociais mais fortemente atingidos pela voracidade do sistema capitalista, o qual se materializa em projetos políticos e econômicos que promovem a invasão dos territórios indígenas, exploração de recursos naturais, aprovação de leis contrárias aos direitos indígenas, ou seja, é uma sociabilidade que viola os direitos indígenas em todos os aspectos, produzindo destruição e morte.

Destacamos ainda, dois elementos na fala dos entrevistados: a sociabilidade e reciprocidade. Para Santos (2009) o processo de complexificação da individualidade, produzido pelo desenvolvimento da sociabilidade capitalista, amplia as reivindicações que revelam o caráter social da individualidade, o qual “consiste no fato dos indivíduos estabelecerem relações e nexos para a produção de suas necessidades, utilizando e transformando os meios e as condições postas na natureza” (SANTOS, 2009, p. 69). Neste movimento, a reciprocidade, mesmo que inserida na sociabilidade capitalista, é elemento principal, onde “cada indivíduo

necessita e se realiza por intermédio do outro”. (SANTOS, 2009, p.68). O fato dessa reciprocidade está ligada ao valor de troca dos produtos, instaura o individualismo em potencialidade social, ou seja, indica que:

Esta sociabilidade, com seu objetivo de acumulação e tendência permanente de busca de garantia do lucro, assinala, para os indivíduos, em sua vida cotidiana, possibilidade de orientar-se nessa busca desenfreada para ter, para consumir, para submeter-se a um tipo de convivência em que a reciprocidade nas relações interessa ao indivíduo apenas na medida em que satisfaça seu interesse particular (Santos, 2009, p. 68).

Assim, reafirmamos que ao priorizar a necessidade do território como critério para a escolha do curso, bem como se ver como pertencentes a um coletivo e assim, também responsável pela comunidade, os estudantes indígenas, em certa medida, fazem um movimento diferente da lógica da sociabilidade capitalista, marcada pelo individualismo.

A universidade também é significada para os estudantes indígenas como um local onde se busca conhecimentos técnicos que possam fortalecer as lutas cotidianas, como a demarcação dos territórios, o acesso à políticas públicas nas diversas áreas, a valorização e fortalecimento da cultura, ocupação de espaços políticos, entre outros; assim define o entrevistado E3: “pra nossa luta a universidade é uma porta [...] pra gente ter uma noção de como defender os nossos direitos, [...] ter uma formação boa e pra nossa comunidade, como eu tinha falado, conhecer nossos direitos, que nos ampara” (informação verbal).

Aqui é possível identificar o caráter contraditório da educação no sistema capitalista como apontado por Cury (1989), pois ao mesmo tempo em que reproduz as relações sociais capitalistas, a educação também gera a negação desse mesmo sistema, é o que o autor define como a apropriação do saber enquanto intenção pelas classes sociais, neste caso, a apropriação do saber acadêmico pelas comunidades indígenas em função da transformação de suas condições sociais. Neste sentido, é possível afirmar que, em meios às contradições postas como: maiores investimentos de recursos públicos e privados para áreas que forme mão-de-obra para o mercado de trabalho, a apropriação dos conhecimentos acadêmicos em função da coletividade (aldeia) pelos estudantes indígenas é um indicativo de que a universidade tem buscado cumprir sua função social.

Neste sentido, é válido destacar dados apresentados no levantamento feito por Branches (2021) sobre os cursos de graduação com maior demanda indígena na UFPA no período de 2014 a 2020. O estudo mostrou que os cursos da área da saúde continuam sendo os mais acessados, como confirmado anteriormente, o que pode indicar que a demanda das comunidades indígenas ainda se concentra nesta área, no entanto, o acesso dos povos indígenas aos cursos da área da saúde já apontam mudanças significativas no acesso às políticas públicas

de saúde nos territórios:

Já é possível identificar os resultados, segundo o documento Saúde Indígena: análise da situação da saúde no SasiSUS, de 2019, que aponta um aumento de 70% no atendimento às comunidades indígenas no período de 2014 a 2018, sendo que 41,9% dos profissionais eram indígenas. O documento também mostra que a presença desses profissionais potencializa a promoção da saúde de maneira participativa e diferenciada (BRANCHES *et al*, 2022, p. 9).

O mesmo estudo também apontou que uma nova configuração está sendo construída, com o acesso a cursos de todas as áreas de conhecimento:

Os dados mostram que os cursos que desde os primeiros anos de implantação da Política de Ação Afirmativa tiveram uma grande procura, como medicina, odontologia, enfermagem, fisioterapia, e outros, continuaram como prioritários para as comunidades indígenas, no entanto, ao longo desse período cursos de outras áreas aparecem com número crescente de ingresso como é o caso de cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas: Direito, Serviço Social e Comunicação Social; das Engenharias: Engenharia da Computação; da área da Linguística: Letras e Artes, o curso de Letras (Português, Inglês e Libras) (BRANCHES *et al*, 2022, p. 8).

A educação enquanto direito social não é um processo finalizado, ao contrário, é um movimento contínuo e contraditório, o qual por hora assegura as demandas das classes empobrecidas e em outros momentos sobressaem os interesses da classe dominante. Neste sentido, para o entrevistado G1 o acesso dos indígenas à universidade significa um “resgate, de um direito à educação [...] quando a universidade, ela, assegura o ingresso dessas pessoas, ela “tá” resgatando um direito que sempre foi negado”. Corroboram com esta afirmativa Oliveira, Beltrão e Domingues (2015), quando destacam que a política de ação afirmativa para os indígenas têm os sentidos de reparação de uma injustiça histórica, que foi a negação do direito de acesso à universidade para os povos indígenas e, o enfrentamento da estrutura colonizadora que dá sustentamento ao sistema excludente. O acesso significa um:

Reposicionamento da condição político-epistemológica dos povos indígenas na e para a universidade: de objetos do conhecimento passam a ser sujeitos da negociação das diferenças e fronteiras culturais na produção do conhecimento e da gestão do próprio espaço universitário (OLIVEIRA, BELTRÃO E DOMINGUES, 2015 apud BRANCHES, 2022, p.5).

A entrevistada G2 afirma que:

É muito necessário a presença indígena na universidade, não só a presença indígena, mas a presença dos vários grupos sociais que compõem a sociedade, porque as universidades, elas não foram criadas, no Brasil, “pra” todos os brasileiros. As universidades foram criadas pra formar a classe privilegiada pro mando [...] (Informação verbal - Depoimento da entrevista G2)

Essa fala revela como o acesso à universidade historicamente foi marcado pela exclusão da classe pobre trabalhadora; foi (ou ainda é?) um espaço ocupado por homens brancos fazendo ciência a partir de suas perspectivas e visões de mundo. Desse modo, o ingresso de estudantes

indígenas, pretos, pobres, migrantes, PCD (Pessoa com Deficiência) na universidade, vai além da estratégia de luta desses grupos, inscreve-se também como enfrentamento a uma estrutura fortemente racista e excludente. Esse movimento é extremamente necessário e importante para a universidade e sociedade de um modo geral, pois provoca a universidade a cumprir com sua função social, como já abordamos anteriormente.

#### **4.2 Desafios para a permanência de estudantes indígenas na UFPA**

Os temas aqui trabalhados referem-se aos Desafios para a permanência de estudantes indígenas na universidade: falta de recursos financeiros para a manutenção na cidade, dificuldades de acompanhamento de conteúdo em sala de aula, racismo; evasão; impactos da Pandemia de Covid 19.

Os estudantes entrevistados apontam a dificuldade de acompanhar o conteúdo das disciplinas em sala de aula, como um dos fatores que impacta negativamente o desempenho acadêmico, como vemos nos relatos a seguir:

Tem alunos que já vem um pouco atrasado, assim na questão de educação, por exemplo eu quando eu vim da minha aldeia, lá a gente estudou o ensino modular e todo mundo sabe que o ensino modular é horrível. Então a gente chega em três meses o que a gente devia aprender em um ano e eu já entrei atrasada. Os meus colegas são tudo de escola regular ou então particular [...]; o outro por causa dos professores mesmo. Alguns, não entende que tu num entende aquilo e eles vão passando direto e não presta atenção nas nossas dificuldades mesmo [...] (Informação verbal - Depoimento da entrevistada E1).

[...] Dificuldade sobre aprendizagem, em cada semestre que vai passando, um tipo de dificuldade. Tem pessoas que tipo, nunca tiveram contato com computadores, ou slides, coisas de informática, entendeu? (Informação verbal-Depoimento do entrevistado E2).

Os fragmentos, trazem à discussão problemáticas que atingem o sistema educacional no país, como a baixa qualidade de ensino na educação básica, afetando diretamente o desempenho dos estudantes quando ingressam no ensino superior. Observamos na fala da entrevistada E1 uma classificação dos estudantes da turma por nível de acesso aos conhecimentos, dando-nos a entender que os estudantes indígenas estão no último nível. Se para os estudantes não indígenas que frequentaram o ensino regular, os desafios na universidade são grandes, quando se refere aos estudantes indígenas, tais desafios tornam-se muito maiores e não por incapacidade de aprender, mas sim pela precariedade do ensino ofertado nas aldeias, como muito bem expressou a entrevistada.

Neste contexto, Gomes do Nascimento, (2021, p.77) chama a atenção para o processo de invisibilização que os estudantes indígenas sofrem quando ingressam no ensino médio, que geralmente é cursado nas escolas urbanas não indígenas, não tendo políticas públicas que

assegurem uma educação diferenciada, esta é uma contradição que precisa ser superada, se quisermos um ensino superior com equidade. Corroborando o depoimento da entrevistada E1, Zago (2006 *apud* BRANCHES; PEREIRA E MAGALHÃES, 2022, p.135) afirma que em relação aos estudantes cotistas, a disparidade entre os alunos não é levada em consideração, e as aulas são ministradas como se todos os alunos presentes tivessem acesso ao mesmo ensino médio.

Chauí (2003) afirma que uma das condições para que haja realmente a democratização do ensino superior, é a articulação de todos os níveis de ensino, o que inclui investimentos para a melhoria da educação básica. No entanto, temos ciência que o processo para assegurar tais investimentos é feito de inúmeras disputas nos âmbitos sociais e governamentais; são na verdade disputas entre projetos de sociedade. No tocante à educação escolar indígena, podemos citar como exemplo dessas disputas, a extinção da SECADI <sup>9</sup>(Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2019, pelo decreto nº 9.465, numa conjuntura sociopolítica totalmente contrária aos direitos sociais da população, em especial dos povos indígenas.

O direito à educação diferenciada para os povos indígenas já é assegurado pela C.F. de 1988, no entanto, o caminho de construção material deste direito sempre foi (é) atravessado por contradições, e aí entendemos como os depoimentos dos estudantes expõe a lacuna que ainda há entre a legislação e sua operacionalização, por isso a luta para assegurar os direitos é cotidiana.

Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 571) afirmam que:

Com o avanço na formação de professores indígenas e ligeira melhoria na infraestrutura das escolas indígenas, houve um considerável aumento no número de matrículas de alunos indígenas se aproximando da marca de 300 mil na educação básica, embora concentrada basicamente nas séries iniciais do ensino fundamental; o número de professores indígenas ultrapassou a marca de 22.000 e o número de escolas indígenas superou a cifra de 3.000 em 2015. A ampliação da oferta no ensino fundamental e do acesso ao ensino médio resultou na ampliação da demanda ao ensino superior desde o início do atual milênio (LUCIANO; SIMAS E GARCIA, 2020, p.571).

Os dados acima, referentes à pesquisa sobre a educação escolar indígena no estado do Amazonas, nos confirmam que o investimento na formação de professores indígenas, bem como na infraestrutura das escolas indígenas altera consideravelmente a dinâmica escolar nas comunidades, aumentando o acesso à educação básica e posteriormente ao ensino superior.

Quanto ao racismo na universidade, os relatos, tanto dos estudantes indígenas quanto

---

<sup>9</sup> Esta coordenadoria foi reativada no atual governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

dos gestores que participaram da pesquisa, mostram que práticas racistas e discriminatórias são frequentes no espaço universitário, estão enraizadas e naturalizadas no cotidiano dos indivíduos, reproduzindo o que ocorre na sociedade de um modo geral. Almeida (*apud* SILVA e OLIVEIRA, 2022, p. 3) afirma que o “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que manifesta por meio de práticas [...] que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam”.

Santos (2009, p. 72) destaca que apesar das conquistas importantes dos grupos, movimentos e coletivos, a “reprodução da barbárie”, está exposta no cotidiano das relações sociais dos indivíduos, e o racismo, tanto direto, quanto institucional, é uma dessas formas de barbárie. Os relatos dos estudantes, confirmam a reflexão da autora: [...] “eu sofri uma vez no portão, que o guardião (porteiro) não deixou eu entrar porque eu “tava” pintado e disse que não era lugar de índio (..) mas “teve” outros meus amigos que tiveram, teve um menino que queria se matar por causa disso, que ele sofreu o racismo na sala dele” (Informação verbal - Depoimento do estudante E2). Deste fragmento destacamos dois aspectos: o lugar que a sociedade impõe para os povos indígenas e os impactos do racismo na vida acadêmica e pessoal dos estudantes.

Sobre o primeiro aspecto destacado, Ailton Krenak<sup>10</sup> (*et al*, 2019, p. 2170 ) afirma que o racismo é um projeto de Estado, e quando o não indígena define o “lugar do índio”, mais uma vez se materializa a segregação, que tem suas origens no sistema colonial, quando se impunha que a aldeia era o lugar dos indígenas, no entanto ele afirma:

Não é verdade, aldeias são vilas em cidades portuguesas, na Europa e em alguns outros lugares do mundo e, quando os seus habitantes chegaram aqui, imprimiram nos nossos lugares, nos habitats onde estavam constituídas comunidades nossas, imprimiram essa coisa de aldeia e reuniram com essa ideia de aldeia os espaços administrativos da colônia para separar os povos que eram arredios à colonização e que eram chamados de tapuias, de bravos – que estavam fora, por resistência, desses aldeamentos. Ou seja, você tinha uma parte do povo originário daqui vivendo em aldeamentos criados pela coroa portuguesa, depois mantidos pelo governo colonial e perpetuados, mais tarde, pelo Estado brasileiro. Aos olhos de qualquer outra pessoa mais crítica podia-se dizer que isso é uma segregação, uma segregação que está na origem da relação do Estado colonial, imperial, e depois republicano, com os povos indígenas e a qual nunca mudou, que é a ideia de que se sobreviverem, esses povos vão continuar vivendo segregados (KRENAK, *et al*, 2019, p. 2170).

Essa ideia é naturalizada e nós continuamos a reproduzi-la cotidianamente. Além disso, o autor destaca que o estado brasileiro historicamente, usa de estratégias para continuar a segregação, atualmente isso se dá por meio das ameaças do agronegócio, mineração, invasão

---

<sup>10</sup> Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenak e Imortal da Academia Brasileira de Letras.



de terras, o que acaba por perpetuar uma relação de desigualdade. Assim, é possível entendermos que a verbalização racista, carrega consigo toda essa construção histórica. É importante como o autor expõe as contradições que há no processo de garantia dos direitos dos povos indígenas, para ele muitas vezes o racismo também perpassa essas relações:

As relações do Estado brasileiro com os povos indígenas são profundamente influenciadas por uma histórica relação de genocídio, de extermínio, e uma expectativa hipócrita de que os que sobrevivessem seriam mantidos em reservas cercadas por agronegócio, reservas sempre prestes a serem invadidas por garimpeiros, por fazendeiros, e descritas até por alguns presidentes da FUNAI como ‘não produtivas’, como contrárias aos interesses da sociedade brasileira. É uma relação de desigualdade, de segregação que penaliza os povos indígenas de uma maneira tão disfarçada que parece um benefício. Assim como o Brasil consegue ter, na visão de alguns, a experiência do racismo cordial, ele também consegue produzir um outro fenômeno que é o benefício racista, que é quando você, a pretexto de proteger alguém, de preservar algum direito, na verdade segrega e controla. O racismo, ele se disfarça o tempo todo (Krenak, 2019, p. 2171).

A reflexão de Krenak também nos ajuda a analisar a fala do “guardião” da UFPA, situando-a no contexto estrutural no qual o racismo contra os povos indígenas se materializa, como em cartórios quando do momento de registrar as crianças, em escolas, na própria universidade, em reuniões governamentais. Na fala dessa liderança, da qual o seu povo ainda luta pelo reconhecimento da FUNAI, os povos indígenas precisam cotidianamente *provar a sua existência*:

Não é só o governo, mas é um conjunto de instituições do Estado que vão negando a existência da gente, quando dizem, por exemplo, que somos uma comunidade que nem teve o reconhecimento formal pela FUNAI. [...] E todo dia a gente tem que provar que existe. Tem que provar ao Estado brasileiro que a gente existe, tem que provar à Universidade, tem que explicar que a gente existe. Os cartórios se negam a registrar nossas crianças como indígenas, dizendo que só podem ser registradas como “pardas”: essa é uma forma violenta de racismo. Uma forma de intimidação que está ligada à questão da terra: ao aceitar que uma criança carregue a identidade de indígena, o Estado está aceitando que essa criança tenha direito à terra. (Gamela<sup>11</sup>, 2019, p. 2173).

O segundo aspecto que destacamos na fala do entrevistado E2, trata sobre os impactos na vida pessoal e acadêmica dos estudantes indígenas, provocando em muitos casos a desistência do curso. Ressaltamos que a literatura abordando essa temática específica com estudantes indígenas é muito escassa, para não dizer nula, o que nos conduziu a lançar mão de indicadores e referências de pesquisas com outros grupos. Ramos, Magnavita e Oliveira (2017) afirmam que eventos sociocognitivos como preconceito e estereótipos relacionados a alguns grupos étnicos atuam como fatores estressantes, gerando altos níveis de ansiedade, preocupação ou depressão, além disso, a discriminação racial atinge além da saúde mental, a saúde física dos indivíduos. Gomes do Nascimento (2009, p.80) destaca que o racismo revelado por meio tanto

---

<sup>11</sup> Liderança indígena do povo Akroá Gamela, do estado do Maranhão.

de violência física, dificuldade de acesso a materiais pedagógicos, além de assédio moral que os estudantes sofrem são fatores de impacto no rendimento acadêmico e muitas vezes leva à desistência do curso.

Para Milanez (*et al*, 2019), os casos de racismo contra os povos indígenas de forma aberta, seja direto ou institucional, são frequentes, no entanto, ainda é um tema pouco abordado nos estudos acadêmicos, por isso a carência de literatura tratando dessa grave problemática. Além disso, ainda tem o fator que, para muitos pesquisadores não indígenas, não seria “correto” usar a terminologia racismo, no caso dos indígenas. Argumento questionado pelos próprios indígenas, uma vez que para eles, “não há a menor dúvida de que sofrem e vêm sofrendo racismo desde a chegada dos europeus ao continente, racismo que se estende também, é preciso dizer, à forma como são tratados pela universidade” (MILANEZ, *et al*, 2019, p. 2169).

Já outra estudante indígena expressa como ainda é difícil o enfrentamento deste problema na universidade, principalmente em sala de aula:

[...] Eu já tive problema com o professor na sala de aula. A gente tem outros indígenas, mas eu me sinto sozinha em questão de enfrentar o racismo dentro da sala de aula, porque os meus colegas, eles falaram pra mim, quando eu saí da sala, os meus colegas *branco*, eles falaram: ‘ah é, o professor não deveria ter falado nada, devia ter falado um muito obrigado e que iria consertar da próxima vez’. Mas dentro da sala de aula ninguém falou nada, eu me senti muito mal por conta disso [...] (Informação verbal - Depoimento da entrevistada E1).

Pode-se inferir, que vários fatores envolvem essas situações, entre eles a relação de poder que se estabelece em sala de aula, onde o professor representa a autoridade que não deve ser questionada; o estereótipo do indígena selvagem; bem como o processo demorado de apuração da denúncia dos casos, na ouvidoria da instituição, como os próprios estudantes apontam:

[...] Quando a gente denuncia “pra” universidade, é um processo longo *pra* penalizar né, *pra* fazer um.. *pra* apurar tudo e penalizar o professor ou a pessoa que fez isso né, a gente acaba cobrando também da universidade ações mais efetivas pra isso, né [...] Já tiveram vários casos que foram denunciados e a resposta que a UFPA dá é que “tá” apurando, cuidadosamente “pra” que isso não se reverta né, pra dizer que “ah o professor que sofreu racismo, que ele que ‘tá’ sendo perseguido, que ele que ‘tá’ sendo assediado”, e acaba que tira a nossa..sabe! Isso revolta a gente, a gente fala isso pra ADIS, a vítima se torna a agressora, pra gente, como esse mundo é, a gente fica triste por isso, mas a gente tem que entender um pouco desse processo, como é esse processo de apuração. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1)

O relato do estudante acima, revela entre outras coisas, como o processo burocrático e demorado, interfere no enfrentamento do racismo na universidade; tanto pela demora nas soluções, quanto pelas relações de poder que geralmente envolvem os acusados. Assim é importante reafirmar a necessidade de ações punitivas e educativas por parte da instituição, ações direcionadas para toda a comunidade universitária e não apenas para os discentes.

Já, no depoimento do estudante E3, é possível identificar um posicionamento de silenciamento diante das práticas racistas como estratégia de enfrentamento:

Eu ainda não sofri nenhum, talvez eu ignorei, não sei, porque eu aprendi antes de vir pra cá, do racismo, do ponto de vista, o racista, se você dá palco pra ele, ele vai ficar mais forte, se você lutar contra ele e quando você ignora ele, ele perde forças, assim que eu fiz [...] Eu já passei por algumas falas que professores falaram dentro da sala, dos colegas, mas pra mim eu ignoro por causa disso e com isso eu aprendi que eles é, calaram (Informação verbal - Depoimento do entrevistado E3).

A leitura que fazemos do fragmento acima é que esta traz resquícios históricos da colonização, bem como nos mostra que o grupo social “estudantes indígenas”, não é formado homogeneamente, há conflitos de ideias, pensamentos, escolhas, posicionamentos políticos, entre outras contradições, próprias das relações sociais. É possível analisarmos essa fala carregada de resquícios de um processo colonizador extremamente violento contra os povos indígenas. Silva e Macedo (2021, p. 59) ao discutirem sobre o apagamento das etnias indígenas do estado do Piauí, expõe como se dava o contato dos colonizadores com as populações indígenas:

a) guerra de extermínio, quando se tinha a intenção de eliminar todos os indígenas de um determinado grupo específico; b) guerra de expulsão, quando os indígenas eram retirados forçadamente de suas terras; c) guerra de preamento, quando os colonos capturavam indígenas e os aprisionavam com o intuito de obter mão de obra, ou seja, de escravizá-los; e d) guerra de redução, quando os indígenas eram persuadidos a se renderem a favor de suas vidas, mas, ao se renderem, eram capturados, de modo que os homens eram assassinados e as mulheres e crianças eram escravizadas (MOTT, 1985 apud Silva e MACEDO, 2021, p. 59).

Vemos, como a própria terminologia ‘guerra’ já carrega o peso da violência que perpassou todos os tipos de contato do colonizador com os povos indígenas. Expostos a todo tipo de violência, esconder a identidade cultural, juntar-se a outros povos, até de culturas totalmente diferentes, foram estratégias de sobrevivência dessas populações para resistir ao extermínio e opressão colonizadora. Para a entrevistada G2 esse processo violento se define também como racismo institucional na medida em que:

O racismo institucional, o Estado já realiza constantemente, desde sempre, com os povos indígenas, sobretudo por causa da usura da terra, então o racismo institucional já vem sendo ao longo do tempo a grande maldição dos povos indígenas, ao longo do tempo, desde a colonização que eles são vítimas desse racismo institucional, mas à medida que eles chegam a universidade, aí eles vão ser vítimas de racismo direto. (Informação verbal-Depoimento da entrevistada G2).

No processo colonizador, a violência sempre foi utilizada como recurso pedagógico seja a violência física, psicológica, religiosa, com o intuito de fazer com que os indígenas abandonassem sua identidade. Vaz (1997 apud Branches, 2014,) nos mostra muito bem isso quando afirma que:

Um dos costumes dos governos portugueses no Maranhão e Grão Pará era punir os líderes nativos rebeldes amarrando suas pernas em duas canoas, que eram puxadas a remo em direções contrárias, o que fazia com que os corpos fossem literalmente “rasgados” ao meio. Tais horrores eram generalizados. Possivelmente foram utilizados na região do Baixo Amazonas para servir de exemplo aos tantos grupos que se rebelavam contra o domínio colonial.

[...] Proibiu os Tapajó de se reunirem em um lugar onde ouviam os conselhos do pajé e consumiam várias iguarias de um certo vinho. Bettendorf chamava o lugar de “terreiro do diabo”. Como os nativos insistiram em fazer suas reuniões e festas não autorizadas nesse terreiro, ele mandou quebrar todos os potes de bebida que já iam carregando para mais uma sessão com o pajé. Depois disso os indígenas nunca mais voltaram lá. (Vaz, 1997 apud Branches, 2014, p. 39).

Milanez (2019, p. 2177) afirma que, para se traçar estratégias de enfrentamento ao racismo contra os povos indígenas, se faz necessário que se reconheçam tais práticas e se discuta com as vítimas de tal agressão. Por isso, entendemos que há uma necessidade urgente de trazer a temática do racismo, em todas as suas formas, para as pautas da universidade, bem como as instâncias de organização dos estudantes indígenas e conjuntamente discutir ações de enfrentamento.

Sobre a evasão de estudantes indígenas, identificamos que é uma realidade existente na UFPA. Vale lembrar que nesta discussão trabalhamos o conceito de evasão total, ou seja, refere-se a quantidade de alunos que acessam o curso, mas não obtém o diploma, neste caso, trabalhamos com os dados quantitativos fornecidos pelo CIAC (Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos) da UFPA, no período de 2010 a 2021, para termos uma visão geral, e focaremos a análise no período de 2019 a 2021.

Tabela 3: Quantitativo de estudantes indígenas concluintes.

Ano de Conclusão	Nº de Concluintes
2010	0
2011	0
2012	0
2013	1
2014	6
2015	2
2016	7
2017	10
2018	9
2019	9
2020	4
2021	14
<b>Total</b>	<b>62</b>

Fonte: CIAC, 2023.

Tabela 4: Quantitativo de evasão entre estudantes indígenas.

Ano da Evasão	Nº de Evasões
2010	0
2011	2
2012	3
2013	0
2014	8
2015	0
2016	2
2017	5
2018	25
2019	10
2020	7
2021	16
<b>Total</b>	<b>78</b>

Fonte: CIAC, 2023.

De forma ampla, os dados mostram um quantitativo de evasão maior do que de conclusão no período de 2010 a 2021, quando ingressaram 440 estudantes; concluíram um total de 62 e evadiram 78 estudantes. No período específico de 2019 a 2021, ingressaram 194 estudantes, concluíram 22 e evadiram 33 estudantes. Nota-se ainda que 2021 foi o ano com maior quantitativo de evasões, 16. Em 2020 apenas 04 estudantes concluíram o curso.

Quando situamos esses dados na conjuntura sociopolítica do país e os relacionamos com os depoimentos de estudantes e gestores entrevistados, é possível identificarmos alguns fatores de evasão entre os estudantes indígenas na UFPA. A primeira observação refere-se à conjuntura sociopolítica do país, principalmente, no período de 2018 a 2021, com um governo federal<sup>12</sup> avesso às políticas sociais, quase zerando os investimentos na educação e principalmente, no repasse de verbas para as universidades e conseqüentemente para a assistência estudantil. Na reflexão de Leher (2019, p. 28), toda essa empreitada situa-se no contexto de uma narrativa para desqualificar a universidade pública, conjugando a crítica ideológica com a acusação de gastos excessivos, e apontando rankings internacionais como critério de qualidade.

Todo esse desmonte impactou fortemente a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, principalmente no período da pandemia de Covid 19, como afirmam o entrevistado G1 e D1:

[...] É uma realidade, a gente verificou aqui na assistência estudantil um número grande de evadidos. E principalmente depois da pandemia (do COVID-19), houve um

<sup>12</sup> Governo Bolsonaro, período de 2018 a 2021.

grande retrocesso no país no governo passado, quando ele (o ex-presidente Jair Bolsonaro), limitou o acesso ao Programa Bolsa Permanência do MEC [...] porque são estudantes que vêm de seus territórios e requerem, eles não são daqui, não tem família aqui, não tem contato aqui, não tem parentes aqui, não têm uma cultura daqui, então eles têm muita dificuldade de permanência, muita dificuldade de permanência, então a gente teve avanços, mas a evasão ainda é um dado significativo. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado G1).

Na pandemia muitos voltaram pro território, mas muitos ficaram nos seus campus, no caso, em Belém e não tinham dinheiro, não tinham como permanecer, não tinham como conseguir alimentos, então a gente (APYEUFPA) buscou, fez uma força tarefa *pra* buscar assistência *pra* eles, não foi a universidade, foi a gente mesmo. A universidade estava sem recurso naquele momento, então a gente foi buscar nossos parceiros, conversamos com pessoas que são parceiros dentro da universidade, fora da universidade né, e a gente conseguiu trazer alimentação, trazer medicamentos *pros* parentes que estavam doentes, [...] a gente acabou resistindo nesses anos [...] *pra* poder permanecer na UFPA [...]. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

O segundo fragmento deixa explícito a importância da rede de apoio entre os próprios estudantes, o que foi fundamental para a permanência de muitos deles na universidade, não apenas no período de pandemia, mas durante todo o percurso acadêmico. Mayorga (2012) afirma que o sucesso de universitários em situação de vulnerabilidade, em grande medida resulta de sua rede de apoio desde o momento da preparação para ingressar na universidade até a conclusão do curso, o que se aplica também aos estudantes indígenas.

A situação financeira é citada por todos os entrevistados como um dos principais fatores de evasão entre os indígenas, pois a privação de recursos financeiros dificulta a manutenção desses estudantes nos centros urbanos, os quais precisam arcar com as despesas básicas do dia-a-dia, como aponta o depoimento: “Eu acho que é questão de moradia e auxílios, eu acho. Porque tem muita pessoa que não tem condição né?, de ficar, permanecer e pagar o aluguel. Aí é alimentação, transportes, moradia ao mesmo tempo [...]” (Informação verbal - depoimento do entrevistado E2). Como os próprios alunos mostram, essa situação é mais grave para os estudantes que saem de seus territórios com seus companheiros e filhos. Para a entrevistada E1, ainda falta um suporte da universidade para esses alunos:

[...] Muitos alunos que vem com suas famílias pra cá, tipo sai da sua aldeia e vem pra cá, muitas das vezes a universidade não dá suporte pros filhos, pros pais que tem filhos, né? E eu acho que isso é um dos fatores também que faz isso, com que os alunos desistam do curso. (Informação verbal - Depoimento da entrevistada E1).

As demandas dos estudantes indígenas com famílias compreende toda a dinâmica de sobrevivência fora de seus territórios, por isso o acesso aos auxílios e bolsas é tão importante. Para o entrevistado E2 uma medida que poderia contribuir para o enfrentamento da evasão entre esse grupo, seria a criação de uma espécie de casa de passagem: “Eu acho que a universidade deveria ter um tipo um local onde ‘reside’ alunos (tipo) que não ‘recebe’ nenhum tipo de bolsa, pra pelo menos amenizar até ele conseguir receber uma bolsa pra se estabilizar um pouco [...]”.

(Depoimento do entrevistado E2). Mas não apenas isso, entendemos que se faz necessário políticas mais estruturantes como a criação da Casa do Estudante Indígena, considerando também aspectos culturais e as formas de socialização dos indígenas com seus pares, conjuntamente com as demais ações de assistência e permanência, pode se tornar com mais eficiência uma ação de enfrentamento à evasão universitária entre os estudantes indígenas.

Como já vimos, a pandemia de Covid 19<sup>13</sup> expôs, a nível mundial, as grandes contradições do sistema capitalista, como fome, desemprego, falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação, moradia, entre outros, é um conjunto de problemas que materializa a desigualdade social em cada continente, em cada país. E sem dúvidas, os grupos mais atingidos foram aqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade, entre estes as comunidades indígenas. Matta (2021 et al), em literatura sobre os impactos da pandemia para as populações indígenas no país, chamou atenção para a carência de informações dos órgãos de saúde pública sobre os indicadores socioeconômicos e sanitários da expressiva parcela de indígenas que reside nos centros urbanos, no entanto sabe-se que existe uma grande desigualdade em relação ao restante da população. Mas é importante frisar que bem antes da pandemia, muitos territórios indígenas já sofriam com as precárias condições sanitárias, o que gerava inúmeros problemas de saúde atingindo principalmente as crianças. Dessa forma, nas comunidades indígenas a pandemia de Covid 19 foi potencializada *nas múltiplas adversidades relacionadas ao violento contato inter-étnico e devido às crescentes violações de direitos, ameaças e invasões dos seus territórios* (APIB, 2020, *apud* Matta, 2021, p. 124).

Os problemas enfrentados pelos estudantes indígenas da UFPA, situam-se neste contexto. A pesquisa identificou que entre os principais impactos, estão a falta de recursos financeiros para a sobrevivência dos estudantes que permaneceram em Belém com suas famílias; a dificuldade de acompanhamento das aulas remotas; a fragilização da saúde mental dos estudantes. No entanto, identificamos também estratégias de enfrentamento à pandemia.

Todos os estudantes entrevistados fizeram relatos referentes às dificuldades para participarem ativamente das aulas remotas, principalmente pelas condições de acesso à internet em suas comunidades, assim como pela dificuldade no manuseio das ferramentas digitais:

Na informática eu não sabia mexer muito, foi bem prejudicial, porque eu reprovei em quatro disciplinas no primeiro semestre, com isso eu fui muito prejudicado até agora, eu não *to* conseguindo pagar o que eu *to* devendo, as disciplinas, estão sendo bem difícil, eu só consegui uma, eu *to* desde o primeiro semestre, isso foi bem prejudicial *pra* todos. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado E3).

---

<sup>13</sup> Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, tendo início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. No Brasil mais de 700 mil pessoas vieram a óbito.

A gente teve as aulas remotas, só que devido vários colegas indígenas ou não indígenas, eles não conseguiam acompanhar as aulas remotas direto por causa que *tinha* uns que voltaram *pra* sua cidade, ou quilombo ou comunidade, não conseguiam ter acesso a internet como o pessoal que mora aqui na cidade de Belém (Informação verbal-Depoimento do entrevistado E2).

É inegável o quão prejudicial foi a pandemia para estudantes em situação de vulnerabilidade, pois agravou problemas já existentes no contexto educacional, principalmente na região amazônica, devido a inúmeros fatores. Guerra e Silva (2022) apontam que estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas, não apresentaram um aproveitamento satisfatório no período da pandemia, apesar do suporte tecnológico que foi oferecido pela universidade. Na UFPA, o ensino remoto foi uma das medidas adotadas para que não houvesse maiores perdas no ano letivo. Houve resistência por parte dos estudantes indígenas, devido às condições de acesso à essa modalidade de ensino, mas diante de exigências burocráticas do MEC e ameaça de mais cortes de bolsas, a medida foi aceita, como acompanhamos no relato do entrevistado D1:

Por outro lado o MEC no meio da pandemia, o MEC ainda veio pressionar a gente *pra* dizer: “olha se não tem matrícula ativa, se não tá estudando, a gente vai cortar bolsas, porque vai cortar a matrícula, porque não tá estudando, então a gente vai começar a cortar né [...] então a gente se sentiu pressionado nesse momento e acabou que a gente de aceitou ali então o ensino remoto, *pra* que a gente pudesse permanecer com os auxílios, porque já foi difícil conseguir os auxílios, mas pra tirar é rapidinho (Informação verbal - Depoimento do entrevistado D1).

O Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital, implementado pela universidade, buscou “apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital; e II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial” (UFPA, 2020). Essa política foi de grande importância estratégica no sentido de conter maiores prejuízos para os estudantes, mas contraditoriamente sua operacionalização não conseguiu alcançar de forma efetiva uma parte dos destinatários, principalmente aqueles indígenas que retornaram para seus territórios:

A gente só conseguiu participar do ensino remoto porque a universidade se disponibilizou a garantir o acesso a computadores, chips pra ter internet, pra que o estudante pudesse fazer, continuar a participar das aulas. Mas que isso não ia garantir a nossa continuidade nos estudos [...]. A gente não tinha, não tem essa facilidade com a informática, com a tecnologia, acaba que a gente aprende aqui mesmo a manusear o computador, celular essas coisas e na pandemia isso foi um desafio pra gente. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1)

Eles (universidade) adotaram medida de dá suporte, como internet, chip, computador, enfim, tablet, só que eles não pensaram nos indígenas que tinham ido para suas aldeias. Eu fiz o meu cadastro do auxílio digital, só que eu não puder vir, eu não tinha como vir da minha aldeia pra Belém só pegar esse material e voltar para minha aldeia, não tinha como, e outra, geralmente nas aldeias a gente não tem internet móvel,



geralmente é wifi e muito ruim. (Informação verbal-Depoimento da entrevistada E1).

A dificuldade de operacionalização da política emergencial digital foi uma realidade de outras instituições de ensino superior, como aponta a pesquisa de Silva e Guerra (2023). As autoras mostram que na Universidade Federal de Pelotas, apesar da criação de programas específicos para atender as demandas que surgiram e das adequações daqueles programas que já existiam, “tais medidas não surtiram efeito real nos problemas enfrentados desde o início da política de cotas, como a retenção e a evasão (que aumentou proporcionalmente nos últimos dois anos)” (SILVA e GUERRA, 2023, p. 79).

A sobrevivência material durante a pandemia aparece na pesquisa como um dos maiores desafios enfrentados, ocasionado pelo entrelaçamento de vários fatores, alguns já mencionados anteriormente. Mas podemos destacar a dificuldade de acesso aos auxílios e bolsas de assistência estudantil, ocasionado pela redução e cortes de verbas federais para a manutenção dos programas. Os depoimentos abaixo expressam tal demanda:

Desafio primeiro, maior de sobreviver né, porque a gente *tava* num ano que não tinha muitos recursos financeiros, nós não tínhamos uma política de auxílios efetiva, não tinha orçamento pra isso, nem todos recebiam auxílios moradia, não tinha bolsa permanência do MEC, porque o governo suspendeu, esse programa da bolsa permanência [...]. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

E principalmente depois da pandemia (do COVID-19), houve um grande retrocesso no país no governo passado, quando ele (o ex-presidente Jair Bolsonaro), limitou o acesso ao Programa Bolsa Permanência do MEC (Informação verbal-Depoimento do entrevistado G1)

Um outro aspecto destacado pelos estudantes indígenas, foi a fragilização da saúde mental, o que afetou diretamente o desempenho nas atividades acadêmicas, como afirma o entrevistado D1:

A gente também sabe que não era possível acompanhar as aulas integralmente, porque tinha os problemas de energia, de internet e problemas emocionais também e mais problemas familiares e quando isso acontecia era impossível de continuar acompanhando as aulas, com a saúde emocional fragilizada. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

Diante desses desafios, os estudantes indígenas precisaram traçar estratégias a fim de auxiliar nas necessidades materiais e psicológicas de seus pares. Nesse contexto, a rede de apoio foi fundamental no atendimento das demandas mais urgentes como alimentação e atendimento médico para os estudantes e famílias infectadas pelo vírus:

Na pandemia muitos voltaram pro território, mas muitos ficaram nos seus campus, no caso, em Belém e não tinham dinheiro, não tinham como permanecer, não tinham como conseguir alimentos, então a gente buscou, fez uma força tarefa pra buscar assistência pra eles, não foi a universidade, foi a gente mesmo. A universidade estava

sem recurso naquele momento, então a gente foi buscar nossos parceiros, conversamos com pessoas que são parceiros dentro da universidade, fora da universidade né, e a gente conseguiu trazer alimentação, trazer medicamentos pros parentes que estavam doentes [...] a gente acabou resistindo nesses anos de.. pra poder permanecer na UFPA [...]. (Informação verbal- Depoimento do entrevistado D1).

Como estratégia de enfrentamento ao adoecimento mental, buscou-se o apoio profissional, do projeto de assistência psicológica da clínica de Psicologia da UFPA, bem como a medida de afastamento das aulas para os estudantes que passaram por esse processo, sem que o mesmo tivesse os auxílios ou bolsas cortados, como acompanhamos no depoimento abaixo:

Muito importante também foi o projeto de assistência psicológica [...] a gente teve o apoio de uma professora de psicologia, a professora Eunice, que fez esse atendimento psicológico com seu grupo de estudante que estavam na reta final pra atender os estudantes que estavam se adoecendo mentalmente, sua saúde mental *tava* sendo fragilizada, então foi muito importante também esse atendimento psicológico durante a pandemia e então a gente resistiu dessa maneira né [...] (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

Por isso também que a gente pediu o apoio do movimento estudantil que quem passasse por esse momento podia desistir das aulas sem sofrer nenhuma penalidade da universidade, sem perder a bolsa, sem perder semestre, sem perder a matrícula, isso foi possível, justificava pelo sistema formalmente, não sendo prejudicado, ai podia repetir depois que passasse mais, aliviasse mais a pandemia, pudesse de novo as disciplinas. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

O relato acima confirma como o processo de sobrevivência durante a pandemia foi altamente adoecedor para os estudantes indígenas, ao mesmo tempo que foi agravado pela ausência de recursos financeiros da universidade para oferecer o apoio necessário para esses estudantes. Sendo fundamental a articulação com a rede de apoio fora da universidade.

### **4.3 Implementação da política: atuação da SAEST e APYEUFPA**

Neste terceiro tópico discutiremos os temas: Acesso aos programas e serviços; Importância da APYEUFPA e as Ações fundamentais para a permanência dos estudantes indígenas na universidade. No contexto das políticas de permanência e assistência na UFPA, consideramos a SAEST e a APYEUPA como os principais espaços de debate e construções dessas políticas; a primeira por ser o órgão institucional responsável pela elaboração e operacionalização da política e a segunda; por ser o órgão representante dos estudantes indígenas na universidade, atuando na proposição e controle social das políticas. A SAEST e a APYEUFPA são espaços de contradições, pois como já afirmou Cury (1989, p. 30), as contradições são o “motor interno” do movimento, produzindo sempre o novo.

A SAEST foi criada em 2017 pelo decreto nº 763 de 20 de outubro, é um órgão ao qual compete “propor, acompanhar e avaliar a política de assistência, integração, inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes da UFPA” (UFPA, 2023) de acordo com o que

preconiza o PNAES. Ela faz a gestão de serviços e auxílios disponibilizados para os estudantes em situação de vulnerabilidade social

A gestão destaca que nos últimos anos houve um avanço no que se refere a assistência e permanência estudantil, voltada para os povos indígenas e demais grupos em situação de vulnerabilidade:

Tem sido um grande avanço, também, algumas políticas de permanência e aí eu vou destacar a assistência estudantil que coloca sempre como prioridade os estudantes indígenas, os estudantes quilombolas, os estudantes PCDs que são grupos sociais, grupos de estudantes que estão, por sua condição étnica, por sua condição social, são estudantes que estão em maior vulnerabilidade que outros. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado G1)

No entanto quando tratamos do acesso dos estudantes indígenas aos auxílios e serviços disponibilizados pela SAEST, a pesquisa identificou que o destaque maior por parte dos estudantes se concentra nas dificuldades para alcançar os serviços e auxílios e, alguns fatores são determinantes nesse processo, como vemos no depoimento dos entrevistados:

Eu acho que era mais fácil sem o CADGEST [...] porque ele tem mais documento, enfim, demora muito para analisar todos, né? [...] o processo demora muito. E tem vez que pessoal num consegue, fica indeferido, aí num recebe bolsa. Se fica um, dois, três semestres sem receber [...] eu ainda não recebo bolsa, porque eu fiquei indeferido uns dois anos já. [...] (Informação verbal -Depoimento do entrevistado E2).

[...] *To* sendo indeferido por causa dessas ações que eles estão pedindo um monte de documentação urgente [...] eu já declarei que eu sou indígena, enquanto minha família mora na aldeia, uma distância que eles vão pra cidade a cada dois meses e eles estão exigindo a documentação, extrato bancário, esse negócio com urgência que a gente não tem como fazer isso [...] é nessa área, a gente ta sofrendo muito racismo estrutural deles nessa parte, apesar que a gente manda lá justificativa com os motivos porque, eles ignoram, quando sai dá pendência ou então indeferimento ou inapto [...] todos os parentes sofrem por causa disso e apesar que eles sabem que a gente é indígena e eles querem comprovar além disso, o que que a gente tem que comprovar mais se a gente já falou que a gente é indígena? Passamos pelo processo seletivo [...] (Informação verbal -Depoimento do entrevistado E3).

No fragmento acima é perceptível o ciclo de dificuldades enfrentadas na tentativa de acesso aos auxílios. Inicialmente, observamos a limitação no manuseio do sistema do CADGEST; depois a burocracia, materializada na exigência de diversos documentos; e por fim, a demora no processo de análise da documentação. Este dilema é compartilhado por muitos estudantes indígenas, que ao terem seus processos indeferidos, precisam criar estratégias de sobrevivência material a fim de continuarem estudando.

O entrevistado D1, destaca a burocracia como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos estudantes, uma vez que a maioria dos documentos exigidos precisam ser emitidos por outros órgãos ou bancos, na maioria das vezes os familiares não conseguem enviar, causando assim o indeferimento do processo:

[...] *Pra* ser contemplado com eles a gente tem que passar por uma série de regras que foram impostas, são muitos critérios e que acabam burocratizando isso, dificultando o acesso, a gente briga hoje com a SAEST por conta dessa burocracia. (Informação verbal – Depoimento do entrevistado D1)

[...] Não é que a gente não tem interesse de acessar, a gente tem o interesse, a gente quer acessar os auxílios moradia, alimentação, taxa zero, auxílio estudante saudável, mas pra chegar a isso, hoje tem o CADGEST, cadastro geral do estudante, e que pra você tá apto nesse cadastro, você tem que apresentar uma série de documentação, série de declarações, extratos bancários, é, justificativa, e isso as vezes é impossível da gente conseguir porque a gente não tá no nosso território, ai prá pedir um documento pro nosso território, documento de pai, de mãe, de irmão, no território é dificultoso demais, as vezes não tem acesso a internet, **as vezes a pessoa tem que se deslocar da aldeia, pra ir pra cidade pra conseguir acesso a internet, as vezes não tem ninguém que saiba preencher uma declaração lá, o pai não sabe assinar, não tem como tirar o extrato bancário, é uma dinâmica diferente com os povos indígenas** (Informação verbal – Depoimento do entrevistado D1- grifo nosso)

O quadro abaixo nos mostra alguns dados coletados nos Anuários Estatísticos da UFPA dos anos 2019 a 2021 referente à assistência estudantil específica para Povos Indígenas e Quilombolas:

Quadro 6: Assistência Estudantil - Indígenas e Quilombolas - 2019 a 2021.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS UFPA - BELÉM - 2019 A 2021				
MODALIDADE		ANO /QUANTITATIVO		
		2019	2020	2021
Auxílio Moradia Indígena e Quilombola (permanência)		264	Não especificado	142
Auxílio Emergencial Indígena e Quilombola (Permanência)		33	Não especificado	02
Programa Bolsa Permanência PBP/MEC	Indígena	173	Não especificado	-
	Quilombola	1.348		-
PROAP	Apoio Acad. Ind. Quil. (ICB)	51 Atendimentos	Não especificado	0
	Apoio Acad. Ind. Quil. (ICSA)	72 atendimentos		
Os dados da assistência estudantil do ano de 2020 não apresentam a identificação “Indígena/Quilombola”, por isso não foram inseridos neste quadro.				

Fonte: Anuário Estatístico da UFPA - Anos Base 2019,2020,2021. Elaborado pela autora do trabalho.

O quadro acima confirma as narrativas dos estudantes indígenas quanto às dificuldades encontradas para o acesso aos programas destinados à permanência e assistência. No item que trata sobre o Programa Bolsa Permanência MEC (primeira coluna, linha quatro) no ano de 2019, percebemos uma diferença grande no acesso de indígenas e quilombolas, infelizmente não foi possível fazer o comparativo com os anos seguintes, devido à falta de informações nos documentos. Outro item, refere-se ao Apoio Acadêmico (primeira coluna, linha 5) no ano de

2021 os dados indicam que não houve nenhum atendimento, o que pode ter sido ocasionado tanto pela pandemia de covid 19, com o retorno tardio das atividades presenciais, bem como pela falta de verbas para o custeio das ações, além de outros fatores. Acreditamos que a não realização de tais ações impactaram em grande medida o aproveitamento acadêmico dos estudantes indígenas no pós-pandemia de covid 19.

Nos parece ser necessário considerar a dinâmica diferenciada dos povos indígenas, sua temporalidade, perpassada por todos os fatores expostos pelos entrevistados. Podemos afirmar que esta é uma das contradições que também precisa ser superada, a fim de que a política alcance aqueles para quem ela foi pensada. Ao observarmos os fragmentos da entrevista, percebemos que o indeferimento nos processos não é um fato isolado, pois todos os estudantes entrevistados apontam para a mesma problemática. Existe uma outra dificuldade aqui exposta:

Mas eu já fui lá, conversar e falaram que é pra mim mandar todos os documentos certinhos, mas eu vou lá, todo processo do CADGEST eu vou na SAEST perguntar se tá certo, mas quando sai o resultado eu sempre fico indeferido. Eu acho que esse processo tá muito burocrático, dificulta mais, porque tem vários alunos indígenas que ficaram *indeferido*, não só nesse ano, mas como no ano passado também. (Informação verbal -Depoimento do Entrevistado E2).

Há uma busca por orientações junto aos profissionais responsáveis pela política, no entanto, segundo os entrevistados não há muita alteração, pois os indeferimentos no processo de acesso aos auxílios não tem redução; indicando que talvez haja a necessidade de repensar a metodologia de compartilhamento das informações com os estudantes indígenas, haja vista que muitos estudantes falantes da língua materna tem dificuldades de compreensão da língua portuguesa, bem como de termos técnicos utilizados, pois como afirma Baniwa (2006, p.117) “as categorias lógicas de pensamento, tempo e espaço, de quantidade e qualidade, de causa e efeito expressam-se nas categorias gramaticais de maneira distinta em cada língua humana”.

Neste sentido, os próprios estudantes tem feito proposições para a instituição, que seria:

[...] Algum estudante indígena da Assistência Social, do Serviço Social, pra vim aqui estagiar ou contrate algum profissional da assistência social indígena pra dar essas informações junto com vocês né, porque quando é parente com parente, a gente entende, porque a gente vai saber explicar, ter aquela paciência de escrever, até de desenhar se for possível, pro parente entender [...] (Informação verbal -Depoimento do entrevistado D1).

Entendemos a proposição dos estudantes como uma das chaves para que as políticas destinadas a eles, alcancem a sua efetividade, uma vez que são seus pares em diálogo. O acesso (ou falta dele) às informações, também se constitui num instrumento de poder, e romper com o ciclo de hegemonia de poder é urgente, é necessário democratizar as informações. O racismo institucional também anda por esses caminhos. Baniwa (2006), aponta como o estado sempre

usou o silenciamento das línguas indígenas como uma estratégia de opressão:

É inegável a importância da língua para um povo indígena e foi sabendo disso que a empresa colonial brasileira, desde o início, tratou de cuidar do fato, impondo autoritariamente o monolíngüismo, tornando a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida. Desde então, o pensamento colonialista tem se negado a aceitar as línguas dos povos indígenas como verdadeiras. Sabe-se que não existem línguas inferiores, pobres, incipientes ou ineficazes. Existem as que são oprimidas, como foram e ainda são as línguas indígenas brasileiras (BANIWA, 2006, p. 123).

É importante percebermos que em todo esse processo os povos indígenas sempre buscaram formas de enfrentamento a essas violações, não foram passivos. Na universidade, a organização em associação é uma dessas estratégias. A APYEUFPA é um dos principais sujeitos na construção e implementação da política de ação afirmativa na UFPA, tanto no que se refere a proposição e monitoramento das ações, quanto na organização sociopolítica dos estudantes indígenas no espaço universitário. Baniwa (2006, p.64) destaca que uma organização indígena formal atende aos moldes juridicamente não indígenas, e que é importante entender que qualquer organização indígena formal ou tradicional, sempre resulta de uma decisão comunitária, é sempre criada em *função de suas necessidades e que possui estratégias e objetivos específicos definidos coletivamente*.

Neste sentido, a APYEUFPA foi criada no ano de 2011, com objetivo de promover a organização dos estudantes indígenas; fortalecer a autonomia, bem como formular as estratégias em vista da garantia dos direitos dos estudantes indígenas. Na língua Tupi, APY significa “eu venho” e o U significa “comer, beber”, podendo ser entendido como “eu venho aqui comer ou beber”. Dessa forma a sigla APYEUFPA carrega um sentido político, indicando o objetivo dos povos indígenas na universidade: “beber e comer do conhecimento não indígena”. (FERNANDES, 2018, p.165). Fernandes (2018, p.162) afirma que dois fatores foram fundamentais para a mobilização dos estudantes, primeiro a “negligência da UFPA em recepcionar de forma adequada este público, proporcionando condições para a permanência, e depois, as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos indígenas logo após o ingresso”.

A força e a importância da associação foi fortemente expressa por todos os entrevistados na pesquisa. Para os estudantes a APYEUFPA traz a representação política organizativa, bem como espaço físico de vivências e fortalecimento coletivo. Sobre a primeira, o entrevistado D1 afirma que:

Ela representa uma demarcação do território indígena, dos povos indígenas dentro da universidade e a partir disso, ela começa uma luta de ser efetiva na participação administrativa da UFPA. Tendo uma participação íntegra com representação indígenas em diversos setores da universidade. Isso faz com que a universidade, é, trabalhe juntamente com os povos indígenas, porque antes era tudo feito pela reitoria,

tudo feito pelos órgãos da universidade sem a nossa consulta, quando surge a APYEUFPA a gente começa a participar desses processos de editais, de auxílios, de programas de assistência estudantil, de programas de projetos de pesquisa, voltados a povos indígenas [...] esse é o lema que a gente sempre usa, “nada *pra* nós, sem nós”. (Informação verbal -Depoimento do estudante D1)

O fragmento acima pode ser considerado como uma síntese dos dez anos de (R) existência da associação na defesa dos direitos dos estudantes indígenas na UFPA. Demarcar o território carrega consigo o sentido de organizar, ir para o embate, conflitos, conquistas, sentir-se pertencente àquele lugar. Nas palavras de Baniwa (2006, p. 101), o território “é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida”. É isso que se busca, que a universidade seja ocupada e vivida pelos indígenas com pertencimento; sendo também seu território por direito. Destacamos ainda neste fragmento, como foi fundamental a representação da Associação nos espaços de decisão da universidade; foi uma mudança nos processos decisórios, uma vez que os estudantes também puderam questionar, apresentar suas demandas e propor ações.

A memória é um aspecto muito presente nas culturas indígenas, ela mantém viva a história, a cultura, as tradições. Identificamos que há uma consciência dos estudantes sobre o processo de construção da associação, superando suas contradições, como uma conquista dos próprios estudantes e assim existe um esforço coletivo para que a memória histórica da APYEUFPA seja mantida e repassada aos que chegam, pois manter viva essa memória também é uma forma de resistência:

A importância da APYE, é muito grande, porque a APYE veio de uma conquista dos primeiros alunos indígenas, desde a entrada na universidade até conseguir um espaço e adquirir esse espaço que tem agora na UFPA. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado E2)

[...] Eu destaco aqui né, a importância, sempre a gente tá falando, para os novos que vão entrando como que surgiu a APYEUFPA, porque ela surgiu, quem foi que liderou né, os primeiros que entraram que lideraram essa construção da nossa associação hoje né, pra que não esqueçam a luta que foi dos primeiros [...] a gente não pode apagar nossa história, porque o não indígena já fez isso [...] (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1)

Uma das primeiras afirmações dos estudantes sobre a associação no momento das entrevistas, foi sobre a forma como são acolhidos quando chegam à universidade: “Eu me senti muito acolhida quando cheguei aqui. (E1); a APYEUFPA representa um espaço que acolhe não só um povo indígena, mas diversos povos indígenas vindos de vários territórios do Brasil (..) (D1)”. O sentimento de saber-se pertencente a uma coletividade, que mesmo com povos de

vários territórios há uma identidade que os une e um coletivo que os ampara, como afirma o entrevistado E3: “eu fiquei assim, amparado por eles, vamos dizer assim, que eu senti que eu não estava sozinho, de alguma forma e foi bem produtivo *pra* mim, que eu fiquei um pouquinho mais confortável”.

A sala onde atualmente funciona a sede da APYEUFPA está localizada no Pavilhão da Inclusão, no campus Setorial Básico, no mesmo bloco onde estão situadas as demais associações de estudantes, como vemos na imagem abaixo:

Imagem 4: Identificação do Pavilhão da Inclusão



Fonte: acervo pessoal da autora do trabalho

Imagem 5: Entrada da sala da APYEUFPA



Fonte: acervo pessoal da autora do trabalho



A sala da associação está equipada com computadores, mesa para reunião e estudo, cadeiras, bebedouro, central de ar e internet wifi:

Imagem 6: Sala da APYEUFPA



Fonte: acervo pessoal da autora do trabalho

Imagem 7: Sala da APYEUFPA



Fonte: acervo pessoal da autora do trabalho

Imagem 8: Pannel com os nomes de todas as etnias estudantes na UFPA



Fonte: acervo pessoal da autora do trabalho

Imagem 9: Estudante do Povo Arapiun Santarém-PA



Fonte: acervo pessoal da autora do trabalho

A conquista deste espaço também é resultado de muita organização e luta. Para os estudantes, é um local de referência, pois além de oferecer uma estrutura adequada para o

estudo; é um lugar de encontro, descanso, de compartilhar experiências, discutir as demandas, local onde os indígenas sentem-se à vontade para falar com os parentes em suas línguas maternas:

Tem uma sala, um espaço que acolhe, é, com computadores, livros, um espaço com cadeiras e mesa *pra* justamente o estudante ter essa assistência que eles chegam e tem um lugar para descansar, guardar as coisas, então a gente acaba sendo essa referência dentro da universidade e claro ela é formada por uma diretoria, que sempre trata as demandas que vão surgindo [...] (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1)

É um local também físico pra gente vim, de debater nossos pontos que a gente tem e eu falo que é nosso, porque a gente vem da nossa aldeia tem uma base, tem toda uma coordenação, aí chega aqui na universidade e já tem isso organizado também aqui na APYE, já tem alguém que vai levar nossas demandas pro conselho (Informação verbal-Depoimento da entrevistada E1).

Ficou muito nítido durante a pesquisa que existe uma vivência de coletividade na APYEUFPA, que busca atender as necessidades dos alunos que estão em situação de maior vulnerabilidade, tanto em nível material, quanto psicológico, acadêmico:

Nossas ações, elas são voltadas pra assistência, acolhimento de quem chega, de quem tá precisando de ajuda, de informações, e assistência também de instruir os parentes, estudantes de como conseguir os auxílios permanência, os auxílios acadêmicos [...] projetos acadêmicos que são voltados pra ajudar os estudantes no sentido acadêmico mesmo de ter uma melhor escrita, de falar bem o português, esses cursinhos que vão surgindo com nossas parcerias, né, então a gente tem mais essa dinâmica de tá sempre informado os parentes disso [...] temos a semana dos povos indígenas, semana do estudante, semana do calouro [...] fazendo seminários também acadêmicos voltados para os povos indígenas pra falar de nós. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1)

Entre os principais desafios apontados pela diretoria da APYEUFPA ao longo desses 10 anos de atuação, estão as demandas de acompanhamento dos estudantes em seus cursos, como falar e escrever em português; o que interfere no desempenho e avanço para os próximos semestres; além de questões acadêmicas e administrativas. Outro desafio foram as rupturas no diálogo com a gestão da universidade em gestões passadas, dificultando a implementação de ações que atendessem as demandas da associação. A pandemia também foi apontada como um grande desafio nesses últimos anos, principalmente para garantir a permanência dos estudantes na universidade no período crítico da pandemia, foi necessário um trabalho árduo de articulação com a rede de apoio:

A APYE fez o máximo, *pra* conseguir que os alunos permanecessem nos estudos até mesmo dentro da pandemia. Na pandemia muitos voltaram pro território, mas muitos ficaram nos seus campus, no caso, em Belém e não tinham dinheiro, não tinham como permanecer, não tinham como conseguir alimentos, então a gente buscou, fez uma força tarefa pra buscar assistência pra eles, não foi a universidade, foi a gente mesmo. A universidade estava sem recurso naquele momento, então a gente foi buscar nossos parceiros, conversamos com pessoas que são parceiros dentro da universidade, fora da universidade né, e a gente conseguiu trazer alimentação, trazer medicamentos pros

parentes que estavam doentes [...] (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

É possível perceber que a associação tem buscado criar estratégias para atender às demandas pelas quais foi criada, principalmente no que diz respeito ao acolhimento, orientação e assistência aos estudantes. Também tem atuado de forma incisiva na organização política dos estudantes, organizando manifestações, elaborando documentos, propondo ações, discutindo com a gestão, como afirma o entrevistado D1: “fomos fortes, persistente, o diálogo, na resistência de enfrentar às vezes a reitoria e continuar defendendo também a nossa entrada na universidade a permanência”.

Os dados da pesquisa, que tratam das ações fundamentais para a permanência dos estudantes indígenas na universidade, mostram que o acesso aos Auxílios e Bolsas é apontado pelos estudantes como a principal política, mas não a única. Dos estudantes entrevistados, até a finalização da pesquisa, apenas um recebia algum tipo de auxílio ou bolsa (MEC), os demais tiveram seus pedidos indeferidos, no entanto afirmaram a importância para os estudantes que foram contemplados:

Muitos parentes tiveram essa assistência de Auxílio Emergencial, agora vai ter o MEC (Bolsa Permanência), mas auxílio mesmo foi o do CADGEST, tipo os Auxílios Moradia, principalmente, porque muitos alunos estavam voltando das suas aldeias e *tinha* que morar aqui né, eu acho que uma das coisas foi os auxílios mesmo que a SAEST deu pra gente. (Informação verbal-Depoimento da entrevistada E1).

Eu acho que nesse ponto seria bom as Bolsas (Auxílio) Moradia, Permanência e também o (Auxílio) Emergencial logo de primeira, para os alunos que entram logo (calouros), isso seria muito bom pra permanência dos alunos indígenas. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado E2)

Para o entrevistado G1, a assistência estudantil foi fortemente atingida pelas restrições orçamentárias dos últimos seis anos de governo federal, com os sucessivos cortes nos repasses de verbas para todas as políticas:

Então pra você ver o prejuízo que foram esses anos de governos conservadores no Brasil que não tomam o direito desses públicos como algo importante, então a gente vive numa conjuntura de restrição orçamentária que dificulta que a gente consiga ampliar os nossos serviços e os nossos auxílios, mas a gente tem expectativa de que a coisa melhore a partir do ano que vem, principalmente. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado G1)

Para além dos auxílios, os entrevistados acreditam que ações como a disponibilização de um espaço adequado para a realização de atividades acadêmicas e de socialização promovidas pela associação, é importante:

Eu acho que a UFPA, ela tem que dar mais suporte mesmo, tanto financeiro quanto estrutural pra gente, porque até hoje a gente tem a nossa maloca ali, até hoje tá pra cobrir [...] é um local que a gente poderia usar como Centro de Eventos. A gente fica

aqui na frente da APYE e nós somos muitos alunos indígenas, não tem como ficar todo mundo aqui dentro, então eu acho que eles deveriam dar estrutura para se organizar também melhor. (Informação verbal -Depoimento da entrevistada E1).

O entrevistado E3, destacou a necessidade de atividades de pesquisa e acompanhamento pedagógico específicas para indígenas:

Talvez, é, fazer oficinas, projetos e pesquisas específicas, só com indígenas [...] muitos que tem, assim de ajuda acadêmica, que eu to participando, tem muitos aqui que não é só pra indígena [...] são os institutos que tão dando vários [...] por exemplo do português, eu não sabia falar muito português, até agora ainda tem algumas palavras que eu esqueço, e deveria ter essas ações assim (Informação verbal – Depoimento do entrevistado E3).

A inserção dos estudantes indígenas em projetos de extensão, iniciação científica e monitoria é uma ferramenta importante de permanência, além de fundamental para o desenvolvimento de habilidades na área da pesquisa, produção e sistematização de conhecimento. Os Anuários Estatísticos da UFPA do período pesquisado, mostram que em 2019 foram ofertadas através de editais para projetos de extensão, 650 bolsas; em 2020 foram 649 e em 2021, 644. Já para a atividade de iniciação científica os Relatório de Gestão da UFPA afirmam que a instituição ofertou no ano de 2020 o quantitativo de 1.277 bolsas, contabilizando sede e demais *campis* do interior do estado; no ano de 2021 foram 1.562 bolsas. Já para Monitoria, foram ofertadas no campus Belém 126 bolsas em 2019; 109 em 2020 e 111 em 2021.

Não foi possível identificarmos o quantitativo de estudantes indígenas nessas atividades, pois os dados são apresentados sem especificações de público contemplado. Analisamos a proposição de projetos apenas com indígenas por dois vieses: primeiro como reflexo das dificuldades dos estudantes indígenas em acompanhar os demais colegas na realização das atividades, como já mencionamos em momento anterior; e neste aspecto entendemos que a raiz de tal situação encontra-se num problema estrutural do sistema educacional do país, e as ações pontuais dentro na universidade, podem diminuir essa desigualdade, mas não eliminá-las totalmente, e isso não significa que as ações não sejam importantes, muito pelo contrário, são urgentes, mas sempre vislumbrando a transformação das relações sociais desiguais, dentro e fora da universidade. Já o segundo viés, é como um espaço favorável para desenvolver as potencialidades desses estudantes no compartilhamento de saberes tradicionais milenares, que por milhares de anos garantiram a sobrevivência material e cultural de seus povos. Neste sentido Baniwa (2006) afirma que:

Os povos indígenas do Brasil possuem uma longa história que se estende por muitos milhares de anos antes da conquista portuguesa, o que faz com que eles tenham um conhecimento genuíno de sua realidade, o que lhes possibilitou viverem e desenvolverem civilizações milenares equivalentes a qualquer outra civilização humana. Os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas

crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. (BANIWA,2006, p. 169).

Um exemplo disso, é uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudo Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas (GEDAI/UFPA), coordenada pelas professoras Ivânia Neves e Flávia Lisboa. Esse estudo produziu um documentário e um mapa sobre todas as línguas indígenas faladas no estado do Pará e todo o material foi coletado pelos estudantes indígenas. O material produzido tem dado suporte para a elaboração de um projeto de lei apresentado por duas deputadas estaduais, além disso, a pesquisa ainda busca elaborar um inventário sobre todas as línguas indígenas faladas atualmente em nosso estado. (UFPA,2023).

Dessa maneira, tais ações podem contribuir efetivamente para: a desconstrução da ideia de incapacidade dos indígenas, que reproduz relações racistas na universidade; colocar em discussão que o acesso aos conhecimentos científicos produzidos na universidade não são propriedade de uma classe privilegiada, mas devem servir para as melhorias de qualidade de vida de toda a sociedade e; principalmente entender que se hoje muitos povos recorrem à assistência do Estado para sobreviver, isso se deve ao processo de colonização extremamente violento, de expropriação dos territórios e culturas indígenas. (BANIWA, 2006, p.170).

Quanto ao Apoio pedagógico, a Instrução Normativa nº 19/SAEST/UFPA, de 14 de setembro de 2022, quando trata dos critérios para acesso a este serviço no Cap. IV, artigo 5º, inciso III coloca como uma das condições, ter obtido resultado APTO/A no CADGEST vigente, mas caso não esteja inscrito deve enviar a documentação exigida conforme a categoria do estudante. O acesso ao CADGEST, como já discutido anteriormente, é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas, em consequência, o acesso aos programas é limitado e como afirmou um dos entrevistados, eles querem sim *acessar pra permanecer*. (Informação verbal - Depoimento do entrevistado D1).

E por fim, uma das ações que têm sido muito importante para garantir o atendimento das demandas dos estudantes indígenas, é o diálogo entre a gestão da UFPA e APYEUFPA. Os fragmentos abaixo (gestão e diretoria da associação respectivamente) indicam um alinhamento na compreensão de como as políticas destinadas para os grupos vulnerabilizados devem ser gestadas, e mostra o esforço da instituição para assim construir a política, sempre com a participação efetiva dos sujeitos:

A gente tem tentado manter um diálogo permanente com eles, com as diferentes associações, porque quando eu entrei aqui era uma reivindicação e a gente tenta considerar, todos os editais nossos antes da gente lançar a gente repassa "pra" associação, "pra" que eles façam sugestões, eles façam recomendações. As

associações elas fazem parte do nosso fórum de assistência estudantil que a gente reúne pelo menos duas vezes ao ano, então eles podem opinar sobre as nossas políticas, sobre as nossas ações e a gente "tá" sempre aberto, todas às vezes, absolutamente todas às vezes que eles pediram "pra" reunir com a gente, reúne, a gente tenta fazer que a nossa equipe técnica não tome nenhuma decisão com relação aos programas direcionados a esse público sem ouvi-los, então eu imagino que a gente esteja conseguindo manter um diálogo cotidiano, com essa associação. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado G1).

Hoje o reitor, tem, sã consciência disso que pra fazer uma política pública voltada para povos indígenas ou quilombolas, tem que ter a nossa participação. É, antes não tinha esse diálogo com os outros reitores, com esse reitor a gente tem um diálogo, assim mais próximo, que nos entende também, que a gente entende, tenta se ajudar, entrar em conciliação e acaba construindo isso com a nossa participação. (Informação verbal-Depoimento do entrevistado D1).

Estabelecer essa relação dialógica tem sido essencial, pois vai rompendo com aquela prática de tutela do estado, que sempre determinou as relações com os povos indígenas no país. Como afirma Paulo Freire (1987, p. 44) o ato do indivíduo “dizer a sua palavra”, demarca o seu espaço de existência, de humanidade pois, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Exatamente por isso, para Freire (1987), esse movimento jamais deveria ser privilégio de alguns, mas direito de todos. No contexto das políticas afirmativas para os povos indígenas é fundamental uma relação dialógica, pois é uma relação construída historicamente e dessa forma tem a capacidade de transgredir as negações a que os sujeitos foram submetidos no processo colonizador. (Freire, 1987).

Neste terceiro capítulo discutimos como se operacionaliza a política de permanência para estudantes indígenas na UFPA, tendo a SAEST e APYEUFPA com os principais espaços de discussões. Evidenciamos algumas das contradições que perpassam esse processo, entendendo que a política está em construção. No entanto, foi possível perceber o quanto a política tem avançado na instituição.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vislumbro o existir. Para nós, indígenas, existir é sinônimo de continuar vivos, não somente o corpo, mas, principalmente, a nossa identidade. Quando matam o nosso modo de vida já nos mataram duas vezes: pelo genocídio e pelo etnocídio.” (Célia Xakriabá<sup>14</sup>)

O objetivo principal deste trabalho foi investigar se as ações implementadas pela UFPA foram efetivas para a permanência com sucesso de estudantes indígenas, entendendo sucesso além do rendimento acadêmico que compõem o ciclo ingresso, permanência e conclusão, mas sobretudo perpassado pelas experiências vivenciadas neste tempo. A jornada de construção desse estudo foi atravessada por alguns desafios pessoais e acadêmicos.

Os desafios de ordem pessoal inserem-se no contexto de ser estudante trabalhadora, com uma dinâmica de vida diferente daquela da universidade, o que por muitas vezes dificultou a produção do texto; a pesquisa de campo, a inserção em espaços de discussões que pudessem aprofundar o debate proposto nesse estudo. Tudo isso, desencadeou crises de ansiedade pelo sentimento de “improdutividade”. A possibilidade de acessar uma bolsa existiu, mas o contexto sociopolítico do país, não inspirava segurança para deixar o contrato de trabalho e dedicar-me exclusivamente ao estudo. Infelizmente são dilemas vivenciados por inúmeros estudantes da classe trabalhadora, principalmente no período pós pandemia, quando as estatísticas apontam para o crescimento do desemprego e adoecimento mental da população. Em decorrência disso, a dificuldade de realizar a pesquisa de campo foi grande, não sendo possível entrevistar todos os participantes propostos inicialmente, no entanto, buscamos novas estratégias para superação desses desafios e para a continuidade do estudo.

Um desafio de ordem epistemológica, foi a carência de literaturas que tratassem sobre a temática em nossa região. A partir da pesquisa bibliográfica foi possível perceber que há um quantitativo maior de produções sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Brasil mais voltadas para estudantes negros. Existiram dificuldades de acesso a dados produzidos pelos próprios indígenas, como relatórios de encontros, assembleias, entre outros. No entanto, destaco como importante a presença de autores indígenas na construção deste trabalho, discutindo os temas relacionados às suas demandas. E por fim, um outro desafio, refere-se à discussão de temas considerados decoloniais (pós-moderno), como diversidade cultural, com o método do materialismo histórico dialético, o que gerou alguns conflitos, mas acredito que foi possível desenvolver uma reflexão pautada na proposta do método.

---

<sup>14</sup> Liderança indígena do povo Xakriabá, atualmente é deputada federal pelo estado de Minas Gerais. Mestra em Desenvolvimento Sustentável e doutora em Antropologia na Universidade Federal de Minas Gerais.



Buscamos aqui traçar algumas considerações acerca daquilo que entendemos como descobertas e perspectivas na política de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPA. No que se refere às descobertas, o estudo mostrou que a permanência dos estudantes indígenas na universidade é discutida a partir das políticas de assistência, principalmente a partir do acesso aos auxílios financeiros; foi possível perceber isso tanto no depoimento da gestão, quanto dos próprios estudantes indígenas. A política de permanência, no que tange ao acesso à bolsas de pesquisa, extensão, monitoria, apoio para participação em eventos acadêmicos, entre outras ações, não ocuparam destaque nesta discussão. A sobrevivência material é, por assim dizer, a principal demanda dos estudantes indígenas. Desse modo, a política de permanência é vista majoritariamente como o acesso aos auxílios financeiros disponibilizados pela SAEST. No entanto, o acesso aos referidos auxílios e serviços é um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes, principalmente pelas questões burocráticas, como a exigência de inúmeros documentos, que na maioria das vezes demandam um tempo maior do que aquele estipulado pelo sistema da instituição. É possível afirmar, a partir dos dados da pesquisa, que a permanência atualmente se constitui no maior desafio para a instituição; e pelo que foi constatado, é necessário rever a forma de acesso dos estudantes indígenas a essa política, caso contrário, a universidade pode oferecer os melhores programas e projetos, mas os estudantes indígenas continuarão sem acesso.

Foi possível constatar ainda, que o percurso acadêmico dos estudantes indígenas é marcado por inúmeras dificuldades: racismo; dificuldade de acompanhamento dos conteúdos em sala de aula; falta de recursos financeiros para sobrevivência fora do território; dificuldade para lidar com algumas tecnologias, entre outros. A universidade, por sua vez, tem buscado implementar ações que possam solucionar tais dificuldades, no entanto são ações pontuais, que na maioria das vezes não são efetivas quando lidam com problemas estruturais de nossa sociedade. No caso do racismo, nos atrevemos a afirmar que a universidade precisa traçar estratégias de enfrentamento mais incisivas para tal situação; ações educativas que possam abranger toda a comunidade universitária e não apenas os discentes. Bem como promover a inserção de estudantes indígenas em ações e espaços institucionais, que possam “normalizar” a presença indígena na universidade. É fato, que os estudantes indígenas têm sofrido constantemente atos racistas na instituição. Quanto às dificuldades de acompanhamento dos conteúdos em sala de aula, é uma dificuldade enfrentada pela maioria dos estudantes vindos da classe trabalhadora, haja vista ser um problema estrutural do sistema educacional do nosso país, causando inúmeros prejuízos para o desenvolvimento desses estudantes quando acessam o ensino superior. As ações implementadas neste sentido, nem sempre alcançam seus

destinatários, pois acabam por esbarrar nas burocracias de acesso.

A pesquisa mostrou que as políticas de permanência nas instituições federais, foram fortemente impactadas pela gestão do governo federal nos últimos três anos (2019,2020,2021), com um massivo corte de verbas das universidades, atingindo principalmente os estudantes em situação de vulnerabilidade, como os indígenas. Com a mesma força, a Pandemia de Covid 19 foi um fator de extrema gravidade e fortes impactos sociais e pessoais para os estudantes; principalmente porque a maioria deles não dispunham de recursos financeiros para sobrevivência, além dos fatores culturais.

Em nossa análise, a APYEUFPA é o principal instrumento de luta dos estudantes indígenas na universidade, haja vista, todas as conquistas ao longo de mais de uma década resultarem dos embates travados pela associação, como a construção coletiva do edital do Processo Seletivo para Indígenas e Quilombolas; a representação da APYEUFPA nas instâncias de decisões da instituição; diálogo com a gestão; garantia de políticas voltadas para as demandas indígenas; a disponibilização de uma sala para instalação da sede da associação, entre outras. Além disso, o estudo mostrou o quanto a associação impacta positivamente a permanência dos estudantes, na medida em que atua para o acompanhamento integral desses estudantes. Por isso, o fortalecimento das ações da associação é fundamental para a garantia do direito dos estudantes à educação superior.

O acesso dos povos indígenas ao ensino superior altera profundamente a configuração da universidade, tanto nas relações sociais produzidas na mesma, quanto em seu funcionamento operacional, uma vez que exige a formulação de novas políticas em vista do bom desempenho e permanência dos estudantes indígenas. Outro aspecto a destacar é que provoca a universidade a repensar suas práticas e estruturas excludentes e classistas, instigando reflexões e a desconstrução de paradigmas postos. Mas, além disso, oferece à ciência majoritariamente eurocêntrica, a possibilidade de dialogar com saberes, também milenares, mas por muito tempo invisibilizados. Pensando nisso, acredito que uma das perspectivas, é a inserção de estudantes indígenas em Programas de Pesquisa e Extensão, a fim de que possam contribuir com o compartilhamento de conhecimentos relacionados às suas culturas e formas de vida, bem como apropriar-se dos recursos oferecidos pela academia em benefício de seus territórios.

Ao mesmo tempo, a formação universitária transforma-se em instrumento fortalecedor das lutas das comunidades indígenas, tanto na formulação de políticas públicas que atendam suas demandas, quanto na implementação das mesmas nos territórios. Neste sentido, entendemos como uma das perspectivas da política de permanência na UFPA a revisão da disponibilização de vagas; que possam contemplar os cursos mais procurados pelos estudantes

indígenas, como os próprios estudantes já vem discutindo.

É inegável que a política de ação afirmativa, juridicamente reconhecida na Lei de Cotas, vem cumprindo a sua função, que é a expansão dos direitos sociais, a diminuição das desigualdades sociais. No entanto, é necessário a superação de inúmeras contradições, para que esta política alcance as mudanças esperadas como resultado em sua totalidade. Como uma política transitória, ela media o processo de empoderamento de grupos historicamente vulnerabilizados e excluídos do acesso aos direitos sociais, materializado aqui na política educacional no ensino superior, entendido como espaço formativo dos sujeitos. Esses grupos, que formam a classe trabalhadora de nosso país, historicamente tiveram o acesso aos bens intelectuais negado. No caso dos povos indígenas, na medida em que tiveram seus territórios tomados pela violência do capital, o conjunto de conhecimentos tradicionais milenares também foram usurpados; foram apropriados por outros sujeitos e muitas vezes legitimados pela academia, com pesquisas e todo um aparato financiado pelo estado. Dessa maneira, o ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade, ao nosso entender, pode ser compreendido como uma das etapas da retomada de seus territórios, com tudo aquilo que os constituem. As contradições são intrínsecas ao processo de materialização da legislação, uma vez que insere-se numa sociedade capitalista e que constitui suas relações baseadas na acumulação, dessa forma, as lutas pela garantia dos direitos conquistados é contínua; pois não há garantias de permanência desses direitos, cotidianamente eles estão ameaçados por determinantes econômicas, políticas, sociais, culturais.

A educação enquanto direito social não é um processo finalizado, ao contrário, é um movimento contínuo e contraditório, o qual por hora assegura as demandas das classes empobrecidas e em outros momentos sobressaem os interesses da classe dominante. Foi possível identificar, que contraditoriamente a universidade tem avançado e priorizado as políticas voltadas para os grupos vulnerabilizados, tanto no que se refere ao acesso, com a discussão do edital com os interessados; como buscando meios de oferecer os serviços adequados de inclusão e acessibilidade, o que pode ser constatado nos auxílios e serviços disponibilizados para este público.

Na construção deste trabalho, por muitas vezes me emocionei ao ouvir os áudios ou ler as transcrições das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas, por sentir, mesmo distante, o quanto é difícil para eles permanecerem na universidade, chegar ao dia da formatura, receber o diploma!...A minha mente visualizava a imagem do que Mészáros classificou como a *montanha que devemos subir*, trazendo o sentido que este autor deu para a metáfora, precisamos romper com esse sistema opressor, e a educação pode sim, com todas as suas

contradições, ser uma de nossas ferramentas. Por isso, cada estudante indígena formado é uma grande vitória para ele próprio, para a sua comunidade, seu povo, para todos os parentes indígenas. Eu espero que este trabalho contribua com as pessoas que tiverem acesso a ele, a repensarem seus racismos, suas práticas cotidianas. Que a comunidade acadêmica desça do pedestal do conhecimento europeu absoluto e ponha-se em igualdade com os demais conhecimentos que nos últimos anos têm chegado à universidade, validados por milênios, como o conhecimento dos povos indígenas. Que num breve futuro, os conhecimentos indígenas sejam componentes curriculares de nossas universidades e que sejam esses estudantes de hoje, os que estejam ministrando as disciplinas! Continuemos escalando esta gigante montanha, com muito esperar!

## REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. Encarte nº 34. Janeiro de 2013.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Anais [...]. Goiânia, ANPEd, 2013. Disponível em:  
[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt21\\_](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_)
- BARROSO, J. O **estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26. n.92. p.725-751, Especial. Out.2005.
- BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, Antônio. **Declaração de Bolonha e Internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível:  
<https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RgJ/abstract/?lang=pt>
- BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de política, programas e projetos sociais**. Texto didático. Sem data. Disponível em:  
 chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclefindmkaj/https://cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf
- BOSI, Alfredo. **A Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANCHES, Darlene. **Ensino Superior para Povos Indígenas na Universidade Federal do Pará: uma abordagem na perspectiva do Serviço Social na Educação**. PA.2014. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- BRANCHES, Darlene et al. **Política de ação afirmativa para povos indígenas na Universidade Federal do Pará: a educação como elemento fortalecedor das lutas indígenas**. Anais do Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. Repositório Institucional da UFSC. Florianópolis, 2022.
- BRANCHES, Darlene, Pereira, Denise, Magalhães, Alcidema. **A universidade pública frente aos desafios de acesso e permanência de alunos da classe trabalhadora**. In: O guarnicê da educação e da democracia no Brasil [recurso Eletrônico] / Claudia dos Santos Oliveira, Glaydson Evandro da Silva Canelas (organizadores) Cametá: CUNTINS; Belém: GEPTE/UFPA, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto n.7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012, regulamenta a Lei n.12.711. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010

BRASIL. DECRETO N. 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAE. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010

BRASIL. **Código de Ética do Serviço Social. Lei 8.662/ 93 de regulamentação da profissão** 10ª ed. revisada e aprovada. CFESS, Brasília, 2012.

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

COELHO, Maria do Socorro. **Estado, sociedade civil e a política de interiorização da universidade na Amazônia**. Novos Cadernos NAEA, [S.l.], v. 18, n. 1, jun. 2015. ISSN 2179-7536. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1538/2687>

COSTA, Edimar Marcelo Coelho, CARDOSO, Luis Fernando Cardoso e. **Representação social da violência na periferia de Belém: a reconstrução de um olhar Social**. Novos Cadernos NAEA, v. 22, n. 1, p. 159-182, jan-abr 2019, Belém.

CURY, Carlos Roberto Jamil, 1945- **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo : Cortez :Autores Associados. 1989.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.05-15. set/out/nov/dez 2003.

**Declaração da ONU - 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas**- NAÇÕES UNIDAS Rio de Janeiro, 2008. UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008.

FERNANDES, Edimar Antônio. **Políticas Afirmativas para Povos Indígenas - sob o olhar dos protagonistas**. Tese de doutorado. 216 f. UFPA. Belém, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglia Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Neto: **A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto**. Revista Ensino Superior, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA ,Maria (org). **Teoria e Educação no labirinto do Capital**. 2 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, G. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: Silva, J.B.C. SILVA, G.P. (Org.). **Universidade e trabalho no Brasil - a formação do trabalhador amazônica em foco**. Curitiba: Appris editora, 2020, p. 15-36

GOMES, Romeu. Análise de Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org) **Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, 79-108.

GOMES DO NASCIMENTO, Rita (2021). **La universidad no está preparada para la diversidad: racismo, universidades y pueblos indígenas en Brasil**. *Universidades*, 72(87), 73-89. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.524>

HERINGER, Rosana. **O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública**. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org). *Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KAWAKAMI, Érica Aparecida; JODAS, Juliana. **Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas**. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013.

LARAIA, R de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 11ª Edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LIMA, Wandilson Alisson Silva; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos. **Estudos sobre a avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil à luz das múltiplas abordagens teórico-metodológicas**. 2020, **SciELO**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/6qh3QvDzgGTkw6H9xV7rthy/?lang=pt> Acesso em 09/09/2022

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Anuário Antropológico/2002-2003, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: 251-290. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>

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

MACHADO, Elielma Ayres. **Dentro da lei: As políticas de ação afirmativa na universidade**. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org). *Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria. **Ação Afirmativa na universidade: a permanência em foco**. *Psicologia política*. vol. 12. no 24. pp. 263-281. maio – ago. 2012.

MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Márcia dos Santos, TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTA, Gustavo Corrêa, et al. (org) **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2021. 231 p.: il. ; graf. (Série Informação para Ação na Covid-19).

MÉSZÁROS, Istivan. **Educação para Além do Capital**. São Paulo. Boitempo,2008.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia Sá, KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de.. **Existência e Diferença: O Racismo contra os Povos Indígenas**. Dossiê • Rev. Direito e Práx. 10 (03) • Jul-Sep 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em Saúde**. 14ª Edição. São Paulo. Hucitec Editora,2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O Desafio da pesquisa social. In:MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org) **Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, 9-29.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000-2011**.Repositório da PUCRS. In: ICLABES, Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. E.U.I.T. de Telecomunicación. 2012.

NAGAI, Nathália Prochnow, CARDOSO, André Luís Janzkovski. **A evasão universitária: uma análise além dos números**. Estudo & Debate, Lajeado, v. 24, n. 1, p. 193-215, 2017.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In:MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org) **Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, 51-66.

OLIVEIRA, A. da C., BELTRÃO, J. F., & DOMINGUES, W. C. L. (2015). **Povos Indígenas,Aações Afirmativas e Universidade: conquistas e dilemas da reserva de vagas na Universidade Federal do Pará**. *História E Diversidade*, 6(1), 93–106. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/869>

PAULA, Maria de Fátima de. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação,Campinas,SP, v.14, n 1, p.71-84, mar.2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete (organizadoras). **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Denise Barros. **IV Seminário do Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas da UFPA**. Relatório Pós-evento. Belém, 2002.

PIANI, Leonor Dias; COSTA, Leila Pessoa da. **A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações**. Revista Even. Pedagóg.Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 59-72, jan./maio 2016.



RAMOS, Diana; MAGNAVITA, Pilar; OLIVEIRA, Felipe Santos de. **Aspectos sociocognitivos como eventos estressantes na saúde mental em grupos étnicos e minoritários no Brasil** / Aspects of social cognition as stressing events in the mental health of ethnic and minority groups in Brazil. Revista: Summa psicol. 14(1): 43-55, 2017. Universidade Católica de Petrópolis/BR.2017.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. Desigualdade e diversidade. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. **MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território**. Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2o semestre de 2008. P. 24-42 Disponível em: [www.geouerj.uerj.br/ojs](http://www.geouerj.uerj.br/ojs)

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. --1. ed. São Paulo: Cortez, 2013

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do Serviço Social na Educação. In: SCHNEIDER, Glauca Martins e HERANDORENA, Maria do Carmo (Org.). **Serviço Social na educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre:CMC, 2012.

SILVA, Vini Silva Rabassa da; GUERRA, Janaina da Silva. **Retenção e Evasão dos (as) estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Pelotas: desafios para as políticas de permanência**. Expressa Extensão. v. 26,n. 3, p. 69-80, SET-DEZ, 2021.

SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Gilmar Pereira da, RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A universidade frente ao desenvolvimento da Amazônia. In: Silva, J.B.C. SILVA, G.P. (Org.)- **Universidade e trabalho no Brasil - a formação do trabalhador amazônica em foco**. Curitiba: Appris editora, 2020, 53-75.

SILVA, João Batista do Carmo. **Universidade e Trabalho: uma análise das pesquisas de pós- graduação sobre trabalho na UFPA**. 2016. Tese. Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Marcos Antonio Batista da, OLIVEIRA, Ivani Francisco de. **A relação entre racismo, saúde e saúde mental: Psicologia e educação antirracista**. Repositório científico de Acesso Aberto de Portugal (Repositórios Científicos), 2022. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/100149>

SILVA, Brisana de Macedo; MACEDO, João Paulo. **Povos indígenas no Piauí: se escondeu para resistir e apareceu para existir!?: trajetória dos grupos indígenas da etnia Tabajara no Piauí**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 23, n. 1, p. 51-65, jan./mar. 2022.

TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco; SILVA, Andrea Gonçalves, NETO, Resigno Lima Barros, FARIA, Juliete. **Coletânea de Legislação Nacional e Internacional sobre Povos e Comunidades Tradicionais: Volume I - Normas Internacionais** / – São Paulo : Editora Dialética, 2022.

Universidade Federal do Pará. **Relatório de gestão 2019** / Universidade Federal do Pará. — Belém: UFPA, 2020. 96 p. : il. color.

Universidade Federal do Pará. **Relatório de gestão 2020** / Universidade Federal do Pará. — Belém: UFPA, c2021. 161 p. : il. color.

VALENTINA, Doris Helena Della et al. **Atenção Psicossocial E Intervenção Interdisciplinar No Contexto Universitário Da Pucrs**. Congresso CLABES. 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/943/969>

WANDERLEY, L.E. **A particularidade da questão social na América Latina**. São Paulo. Revista Serviço Social e Sociedade. Ano XXIV, nº76, novembro de 2003.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: política de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPA.

**Nome da Pesquisadora:** Darlene Branches Ferreira

**Orientador:** Prof. Sr. Gilmar Pereira da Silva

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Alcidema Magalhães

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a efetividade da Política de Permanência para alunos indígenas na UFPA (Universidade Federal do Pará).*
2. **Participantes da pesquisa:** Alunos indígenas ingressantes na UFPA nos anos de 2019 a 2021, sendo dois alunos de cada ano, além da diretoria da APYEUFPA e três profissionais da gestão.
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) utilize as informações obtidas em seu texto de dissertação de mestrado e artigos. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** Serão aplicadas entrevistas semi-estruturadas, de forma presencial com os pesquisados. Serão utilizados gravador de voz (celular) para o registro das informações e registro fotográfico.
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Apenas poderá causar algum desconforto alguma pergunta durante a entrevista, que o entrevistado assim julgar, bem como a interpretação e alguma informação disponibilizada durante o processo de pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho*

*Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a temática abordada, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com o trabalho dos Povos Indígenas estudantes na UFPA, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisadora Principal: DARLENE BRANCHES FERREIRA – (91) 99112-0802**

**E-MAIL: [branches.darlene@gmail.com](mailto:branches.darlene@gmail.com)**

## Apêndice 2 - Roteiro de Entrevistas

**Projeto de pesquisa:** UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: política de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPA

**Discente:** Darlene Branches Ferreira

**Orientador:** Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Alcidema Magalhães

**Roteiro de Entrevista Semi-estruturada - Diretoria da APYEUFPA**

### 1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome (optativo): \_\_\_\_\_
- b) Idade: 18 a 30( ) 31 a 40( ) 41 a 49( ) 50 a 59( ) Acima de 60( )
- c) Etnia: \_\_\_\_\_ Municipio-Estado: \_\_\_\_\_
- d) Exerce ou exerceu alguma função política na aldeia? Não( ) Sim( )  
Qual? \_\_\_\_\_
- e) Qual função exerce na APYEUFPA? \_\_\_\_\_
- f) Curso: \_\_\_\_\_ Campus: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso: \_\_\_\_\_  
Semestre atual: \_\_\_\_\_

### 2. UNIVERSIDADE

- g) Na sua avaliação qual a importância da APYEUFPA para os estudantes indígenas e para a UFPA?
- h) O que você destacaria como os principais desafios e conquistas ao longo destes 10 anos de atuação da APYEUFPA?
- i) Como você avalia a implementação da Política de Ação Afirmativa para os estudantes indígenas na UFPA? A participação da APYEUFPA na construção dessa política é efetiva?
- j) Referente ao acompanhamento dos estudantes indígenas, quais ações são desenvolvidas pela APYEUFPA?
- k) Como você avalia a atuação da SAEST (Superintendência de Assistência Estudantil) frente às demandas de estudantes indígenas na UFPA? Quais os serviços mais acessados pelos estudantes indígenas?

- l) Referente ao período de Pandemia de Covid 19, como você avalia a atuação da universidade? As ações alcançaram as necessidades dos estudantes indígenas?
  
- m) Por ordem de gravidade, cite os três principais problemas enfrentados pelos estudantes indígenas na UFPA.

**Projeto de pesquisa:** UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: política de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPA

**Discente:** Darlene Branches Ferreira

**Orientador:** Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Alcidema Magalhães

**Roteiro de Entrevista Semi-estruturada - Estudante Indígena**

## 1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome (optativo): \_\_\_\_\_
- b) Idade: 18 a 30( ) 31 a 40( ) 41 a 49( ) 50 a 59( ) Acima de 60( )
- c) Etnia: \_\_\_\_\_ Município-Estado: \_\_\_\_\_
- d) Exerce ou exerceu alguma função política na aldeia? Não( ) Sim( ) Qual? \_\_\_\_\_
- e) Curso: \_\_\_\_\_ Campus: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Semestre atual: \_\_\_\_\_

## 2. UNIVERSIDADE

- f) O que representa o acesso à universidade para você e para sua comunidade?
- g) Sobre o ingresso na universidade, qual a sua principal motivação para a escolha do curso?
- h) Partindo de sua vivência acadêmica, quais os principais desafios que alunos e alunas indígenas enfrentam para permanecerem na UFPA?
- i) Referente à evasão de alunos indígenas, o que você apontaria como principal causa e que estratégias a universidade pode implementar na resolução dessa problemática?
- j) Sobre o Racismo Institucional, você já foi vítima ou conhece algum parente que já foi vítima na UFPA? Que ações você acredita que são necessárias para uma convivência que respeite a diversidade na universidade?
- l) Como você avalia a atuação da SAEST (Superintendência de Assistência Estudantil) frente às demandas de alunos e alunas indígenas na UFPA?
- m) Como você vivenciou o período da Pandemia de Covid 19 referente ao curso? As ações da universidade conseguiram atender suas demandas neste período?
- n) Que ações da SAEST você citaria como fundamentais para a permanência com sucesso dos

estudantes indígenas na universidade?

o) Para você, qual a importância da APYEUFPA na garantia dos direitos dos povos indígenas no espaço universitário? Qual a sua atuação na associação?



Universidade Federal do Pará  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC  
Campus do Tocantins - Cametá-PA

**Projeto de pesquisa:** UNIVERSIDADE TERRITÓRIO INDÍGENA: política de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPA.

**Discente:** Darlene Branches Ferreira

**Orientador:** Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Alcidema Magalhães

**Roteiro de Entrevista Semi-estruturada - Gestores**

### 1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome (optativo): \_\_\_\_\_
- b) Formação: \_\_\_\_\_
- c) Função exercida: \_\_\_\_\_
- d) Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

### 2. UNIVERSIDADE E POVOS INDÍGENAS

- e) O que significa para você o ingresso e a presença dos estudantes indígenas na universidade?
- f) Do ponto de vista sociocultural e político, como você avalia o ingresso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior?
- g) Em sua avaliação, a implementação da Política de Ação Afirmativa para os povos indígenas na UFPA é atravessada por quais desafios?
- h) Quais os principais avanços nas ações da UFPA para garantir o acesso e permanência com sucesso de estudantes indígenas na UFPA?
- i) Referente à Evasão de estudantes indígenas, como você analisa essa questão na UFPA?
- j) Como tem ocorrido o diálogo da gestão com a APYEUFPA, instituição representativa dos Povos Indígenas na UFPA?