

LUCAS DE AGUIAR LIMA

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: narrativas de estudantes indígenas da
UFSCar sobre acesso/permanência em cursos superiores



ARARAQUARA – S.P.
2023

LUCAS DE AGUIAR LIMA

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: narrativas de estudantes indígenas da
UFSCar sobre acesso/permanência em cursos superiores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy.

ARARAQUARA – S.P.
2023

L732p Lima, Lucas de Aguiar
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS : narrativas de
estudantes indígenas da UFSCar sobre acesso/permanência em
cursos superiores / Lucas de Aguiar Lima. -- Araraquara, 2023
180 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Prof. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Ações Afirmativas. 2. Pesquisa Narrativa. 3. Pesquisa
Narrativa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCAS DE AGUIAR LIMA

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: narrativas de estudantes indígenas da

UFSCar sobre acesso/permanência em cursos superiores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: "Política e Gestão Educacional.

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy.

Data da defesa: 25/09/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Maria Teresa Miceli Kerbauy, pós-doutorado em Ciência Política pelo Instituto de Iberoamérica - Espanha

Membro Titular:

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Membro Titular:

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todo corpo discente indígena que está presente nas Universidades públicas brasileiras, em especial aos indígenas da UFSCar que possibilitaram discutir questões acerca do acesso/permanência no Ensino Superior nesta investigação!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, **Luciana de Aguiar Moraes**, por me incentivar e financiar meus estudos e por sempre estar presente quando precisei;

À minha avó paterna, **Francisca Maria da Silva Lima** (*In Memoriam*), por ter sido a figura que deu-me a oportunidade de chegar até à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, *Campus Naviraí*), instituição que obtive o título de Licenciatura em Ciências Sociais;

À minha avó materna, **Luzanira de Aguiar Moraes**, por ser uma figura de representatividade e de exemplo! Por ser uma avó que sempre cuidou de mim e me ensinou o que é amar o próximo;

A toda minha família pelo apoio e demonstração de orgulho de minha pessoa! Por serem sempre presente;

À minha orientadora de graduação e amiga Profa. Dra. **Telma Vaz** por apresentar-me o campo da pesquisa narrativa, em especial o método de Fritz Schütze;

À minha amiga **Cecilia Rios**, por ser uma parceira e me incentivar a nunca desistir da academia;

À minha amiga Profa. Ma. **Danielle Abreu Silva**, pelos conselhos pessoais e acadêmicos que influenciaram em minha caminhada de vida;

Agradeço aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar por ensinarem novas perspectivas para desenvolver pesquisa;

À minha orientadora, Profa. Dra. **Maria Teresa Miceli Kerbauy**, por me mostrar na prática o quanto a autonomia pode ser uma ação transformadora no processo da construção da pesquisa de mestrado;

À Profa. Dra. **Claudia Raimundo Reyes** (UFSCar) pela contribuição no momento da qualificação;

A Banca Examinadora: Profa. Dra. **Claudete de Sousa Nogueira** (UNESP/FCLAr) e Profa. Dra. **Tatiane Cosentino Rodrigues** (UFSCar), pela contribuição com o texto tanto de qualificação quanto da defesa;

Agradeço à **Universidade Virtual do Estado de São Paulo** (UNIVESP), pela concessão da bolsa de estudos, como facilitador de aprendizagem de Educação a Distância (EaD), que possibilitou ter subsídios financeiros para permanência na pós-graduação;

E, por último e mais importe, agradeço ao meu noivo, **Klinger Teodoro Ciríaco**, que me auxiliou em todo o processo de construção da escrita, bem como das ideias para o desenvolvimento do trabalho. Por ser um companheiro para todas as horas e, por estar presente na minha vida, mesmo às vezes longe!

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola - Canção de Bia Ferreira



RESUMO

Estrutura-se, nesta dissertação, uma pesquisa de mestrado que se apoiou na pesquisa narrativa para analisar percepções de estudantes indígenas da UFSCar – *Campus* São Carlos, acerca do acesso e permanência em cursos de graduação presenciais da área de Enfermagem, Medicina e Psicologia. Trata-se de uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr – da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, linha de pesquisa "Política e Gestão Educacional". O referencial teórico discute estudos do campo das Políticas de Ações Afirmativas, Relações Étnico-Raciais, com destaques para a presença do indígena no Ensino Superior. Em termos metodológicos, seguindo os pressupostos qualitativos, inspirou-se na narrativa como fonte de produção de dados. Fazer "ecoar" as vozes dos indígenas sobre as vivências nos cursos em que são regularmente matriculados em relação aos processos formativos da inclusão no Ensino Superior no sentido global é pertinente, o que foi possível com base no método da entrevista narrativa. Face a produção do conhecimento da área, com o presente estudo, a perspectiva é contribuir com os trabalhos de temática semelhante ao abordar a narrativa daqueles que vivenciam os espaços-tempos das relações sociais, políticas e humanas no contexto universitário. Os resultados evidenciaram que: 1) o ingresso na instituição ocorreu, no caso investigado, prioritariamente pelo Vestibular Indígena, e os estudantes sentiram-se acolhidos pela instituição a partir das ações tanto da Pró-Reitoria de Graduação quanto da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantes (ProACE); 2) Houve impacto dos estereótipos étnicos em sala de aula, a partir da interação com colegas dos cursos e estigmas de professores; 3) Na visão deles, alguns professores não estão "preparados" para pensar ações interculturais na aulas, o que dificultou a adaptação nos primeiros anos; e 4) Apesar dos processos destacados, todos os indígenas entrevistados reforçam a importância da UFSCar e das políticas de permanência e seus impactos em suas vidas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Pesquisa Narrativa; Indígenas no Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation is structured around a master's degree research based on narrative research to analyze the perceptions of indigenous students at UFSCar – Campus São Carlos, regarding access to and retention in face-to-face undergraduate courses in the area of Nursing, Medicine and Psychology. This is an investigation linked to the Postgraduate Program in School Education at the Faculty of Sciences and Letters – FCLAr – at the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, line of research "Educational Policy and Management". The theoretical framework discusses studies in the field of Affirmative Action Policies, Ethnic-Racial Relations, with emphasis on the presence of indigenous people in Higher Education. In methodological terms, following qualitative assumptions, narrative was used as a source of data production. "Echoing" the voices of indigenous people about their experiences in the courses in which they are regularly enrolled in relation to the formative processes of inclusion in Higher Education in a global sense is pertinent, based on the narrative. Given the production of knowledge in the area, with the present study, the perspective is to contribute to works on a similar theme by addressing the narrative of those who experience the space-times of social, political and human relations in the university context. The results showed that: 1) entry into the institution occurred, in the case investigated, primarily through the Indigenous Entrance Exam, and the students felt welcomed by the institution based on the actions of both the Dean of Undergraduate Studies and the Dean of Community Affairs and Student (ProACE); 2) There was an impact of ethnic stereotypes in the classroom, based on interaction with colleagues on the courses; 3) In their view, some teachers are not "prepared" to think about intercultural actions in classes, which made adaptation difficult in the first years; and 4) Despite the highlighted processes, all indigenous people interviewed reinforce the importance of UFSCar and the permanence policies and their impacts on their lives.

Keywords: Affirmative Actions; Narrative Research; Indigenous Peoples in Higher Education.

MOMBYKY

Ko disertación oñemohenda investigación maestría jerére oñemopyendáva investigación narrativa ohesa'yijo haguã percepción orekóva umi temimbo'e indígena UFSCar – Campus São Carlos, oñe'êva acceso ha retención umi curso de pregrado cara a cara área Enfermería, Medicina ha... Psicología rehegua. Kóva peteî investigación ojoajúva Programa de Posgrado Educación Escolar Facultad de Ciencias y Letras – FCLAr – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, línea de investigación "Política y Gestión Educativa". Marco teórico ohesa'yijo estudio ámbito Políticas de Acción Afirmativa, Relaciones Étnicas-Raciales, orekóva énfasis oîha indígena Educación Superior-pe. En términos metodológicos, ojejapo rire umi suposición cualitativa, ojeporu narrativa fuente de producción de datos ramo. "Oeco" indígena ñe'ê ohasáva umi curso oimehápe regularmente inscrito ojoajúvo umi proceso formativo inclusión Educación Superior-pe en sentido global ha'e pertinente, oñemopyendáva método entrevista narrativa. Ojehechávo producción de conocimientos upe tendáre, orekóva estudio presente, perspectiva ha'e oipytyvõ haguã umi obra orekóva tema ojoajúva ombohováivo narrativa umi ohasáva espacio-tiempo relaciones sociales, políticas ha humanas contexto universitario-pe. Umi resultado ohechauka: 1) ojeike institución-pe oiko, káso oñeinvestigávape, tenonderãite Exámen de Entrada Indígena rupive, ha umi temimbo'e oñeñandu ojeguero'hory institución oñemopyendáva umi acción ojapóva mokõive Decano de Estudios de Pregrado ha Decano de Asuntos Comunitarios ha Temimbo'e (ProACE); 2) Oîkuri peteî impacto umi estereotipo étnico mbo'ehakotýpe, oñemopyendáva interacción iñirûnguéra ndive umi curso-pe; 3) Ha'ekuéra ohechaháicha, oî mbo'ehára "noñembosako'iriva" opensa haguã umi acción intercultural rehe mbo'ehakotýpe, hasyva'ekue adaptación umi ary iñepyrûháme; ha 4) Jepémo ojehechauka umi proceso, opavave indígena oñeporandúva omombarete UFSCar ha umi política permanencia rehegua iñimportanteha ha umi impacto orekóva hekovépe.??

Ñe'ẽ tenondegua: Acciones Afirmativas; Investigación Narrativa rehegua; Pueblos Indígenas Tekombo'e Yvateguápe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Teses e dissertações por região (2010-2020).....	29
Figura 2. Percentual por região de IES que implementaram ações afirmativas indígenas no Brasil.....	102
Figura 3. Distribuição dos <i>campi</i> UFSCar em São Paulo (SP).....	103
Figura 4. Informações sobre o Vestibular Indígena – Programa Ações Afirmativas UFSCar.....	105
Figura 5. Quantitativo/percentual de estudantes indígenas por <i>Campus</i> UFSCar (2018 a 2022).....	111
Figura 6. Quantitativo de estudantes indígenas por curso <i>Campus</i> São Carlos (2018 a 2022).....	113
Figura 7. Quantitativo de estudantes indígenas por curso <i>Campus</i> Sorocaba (2018 a 2022).....	114
Figura 8. Quantitativo de estudantes indígenas por curso <i>Campus</i> Lagoa do Sino (2018 a 2022).....	115
Figura 9. Quantitativo de estudantes indígenas por curso <i>Campus</i> Araras (2018 a 2022).....	116
Figura 10. Fritz Schütze.....	118
Figura 11. Entrada da UFSCar "Área Sul".....	157
Figura 12. Notícia sobre o acolhimento indígena na UFSCar (2018).....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e dissertações que envolvem os descritores "Ações Afirmativas" e "Vestibular Indígena".....	36
Quadro 2. Relação de teses e dissertações sobre o descritor "Indígena na Universidade" defendidas no período de 2010 a 2020.....	71
Quadro 3. Relação entre os objetivos e indicadores de análise de dados.....	108
Quadro 4. Cursos considerados <i>lócus</i> da investigação a partir do critério desta pesquisa.....	117
Quadro 5. Caracterização dos estudantes indígenas participantes da pesquisa.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relação das teses e dissertações no período de 2010 a 2020 (BDTD e CAPES).....	27
Tabela 2. Relação quantitativa de teses e dissertações por modalidade (BDTD e CAPES).....	28
Tabela 3. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Sudeste.....	30
Tabela 4. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Sul.....	32
Tabela 5. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Nordeste.....	33
Tabela 6. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Centro-Oeste.....	34
Tabela 7. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Norte.....	35

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PESQUISAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E A PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: REVISÃO DE LITERATURA NA BDTD E CAPES (2010-2020).....	27
2.1 O processo de mapeamento na BDTD e CAPES	27
2.2 O que dizem as teses e dissertações localizadas no período mapeado?.....	37
2.2.1 Pesquisas sobre "Ações Afirmativas" e "Vestibular Indígena".....	38
2.2.2 Pesquisas sobre "Indígena na Universidade"	73
2.3 Síntese geral do capítulo	80
3 "COTA NÃO É ESMOLA!" – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO	84
3.1 Modelo de Universidade: algumas considerações.....	84
3.2 Ações afirmativas: contribuições ao debate teórico.....	95
3.3 Políticas de acesso/permanência no Ensino Superior: o estudante indígena na Universidade contemporânea	100
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	111
4.1 A natureza da investigação, seus objetivos e etapas empreendidas	111
4.2 Contexto investigativo: os(as) estudantes indígenas na UFSCar.....	113
4.3 O método da entrevista narrativa de Fritz Schütze.....	123
5 BIOGRAFIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS	128
5.1 Análise formal do texto.....	129
5.1.1 Estudante Indígena <i>Omágua/Kambebe</i>	130
5.1.1.1 A entrevista	130
5.1.1.2 Perfil de <i>Omágua/Kambebe</i>	131
5.1.2 Estudante indígena <i>Terena</i>	133
5.1.2.1 A entrevista	133
5.1.2.2 Perfil de <i>Terena</i>	133
5.1.3 Estudante Indígena <i>Pankará</i>	135
5.1.3.1 A entrevista	135
5.1.3.2 Perfil de <i>Pankará</i>	135
5.1.4 Estudante indígena <i>Atikum</i>	137
5.1.4.1 A entrevista	137
5.1.4.2 Perfil de <i>Atikum</i>	137

5.2 Descrição estrutural do conteúdo: narrativas entrelaçadas acerca das vivências de estudantes indígenas e as ações afirmativas.....	140
5.2.1 A narrativa de <i>Pankará</i> : descrição estrutural do conteúdo	141
5.2.2 A narrativa de <i>Omágua/Kambeba</i> : descrição estrutural do conteúdo	143
5.2.3 A narrativa <i>Terena</i> : descrição estrutural do conteúdo	145
5.2.4 A narrativa de Atikum: descrição estrutural do conteúdo.....	147
5.3 "Ocupar Uma Vaga Aqui Não É Só Para Mim, É Para O Meu Povo!" – A Construção Do Modelo Teórico	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	168

1 INTRODUÇÃO

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (SANTOS, 2007, p. 21-22).

Esta dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr, ao reunir argumentos para sustentação teórico-metodológica da discussão que pretendemos fazer sobre o acesso/permanência à Universidade por estudantes indígenas no tempo presente, traz ao debate inicial, nesta introdução, a epígrafe do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. As razões para tal abordagem residem na compreensão de que é este autor o pensador contemporâneo que expressa, em seus escritos e defesa, constructos que corroboramos ao promover reflexões sobre a educação como Direito Humano e a valorização dos saberes culturais de determinados grupos, dentre os quais os indígenas se incluem.

Em uma apreciação crítica do pensamento excludente [elitista] colonial, caracterizado pelo autor como "pensamento abissal", Santos (2007, p. 22) busca desenvolver um pensamento que valoriza todos os tipos de saberes para, então, chegar em uma justiça cognitiva global, ou seja, na pluralidade da ecologia de saberes, no modelo de "pensamento pós-abissal", compreendido como um "[...] aprender o Sul usando uma epistemologia do Sul". Ou seja, um tipo de pensar inclusivo, que leva em consideração, no processo de reorganização e democratização do ensino, por exemplo, outros saberes que reconhecem os grupos, em suas singularidades, e que promovem a emancipação do ser na pluralidade.

Neste contexto, o presente trabalho trata-se de uma investigação que se utilizará de dados produzidos no âmbito de um estudo que adota o método narrativo autobiográfico do sociólogo alemão Fritz Schütze (1992). O modelo desenvolvido por Schütze apresenta, como elemento central, a possibilidade de se explicar relatos do entrevistado sem que o entrevistador interfira, isso podemos chamar de narração livre com base em uma questão geradora que encoraje o narrador. O entrevistador, neste modelo de entrevista, pode manifestar-se ao final do processo com intervenções pontuais sobre questões específicas que lhe chamaram atenção e/ou que permitam clarificar melhor uma informação.

[...] o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento (SCHÜTZE, 1992, p.8-9).

Ao narrar um fato e/ou episódio da vida, busca-se transmitir muito mais do que "[...] o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1987, p. 205). Nesta direção, ninguém melhor do que próprio estudante indígena para narrar sua biografia, destacando, no percurso de sua trajetória, os caminhos percorridos para chegar até a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e como percebe seu acesso e permanência no curso ao qual está vinculado(a) na referida instituição.

No escopo analítico deste processo, a dissertação objetiva analisar percepções de estudantes indígenas da UFSCar – *Campus* São Carlos, acerca do acesso e permanência em cursos de graduação presenciais da área de Enfermagem, Medicina e Psicologia. Para este fim, os objetivos específicos são:

1. Mapear e identificar os resultados do vestibular indígena da UFSCar dos últimos três anos;
2. Identificar e contatar alunos-indígenas dos cursos selecionados para a análise deste estudo; e
3. Realizar entrevista narrativa com os estudantes acerca das ações de inclusão, acesso e permanência nos cursos em que ingressaram na UFSCar.

A motivação e aproximação do pesquisador com a temática, decorre de experiências vividas pré e pós-inserção na Universidade. A contextualização do objeto

exige algumas explicações que expressem a narrativa da experiência de si (narrador/pesquisador), isso porque o trabalho de reflexão pela narrativa "[...] da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social [...]" (JOSSO, 2007, p. 414).

Sou¹ oriundo de família da classe popular trabalhadora brasileira, filho mais velho de mãe solteira de três crianças, tive uma infância vivida em um bairro do município de São José dos Campos, interior do estado de São Paulo, próximo da capital. Cresci estudando na escola pública, onde ingressei na Educação Básica no início dos anos 2000, sendo este o marco das discussões iniciais de projetos de leis como, por exemplo, o de Nº 3.627/2004, que versa sobre a necessidade de que as Instituições Públicas de Ensino Superior Federais reservarem 50% das vagas para alunos que tivessem integralizado seus estudos do Ensino Médio no sistema educacional público (BRASIL, 2004). Longe de pensar, intencionalmente, em ter acesso à Universidade, naquele período vivi com muitas dificuldades em leitura e escrita, de forma significativa, devido à falta de auxílio em casa nas atividades escolares, pois morava, desde quando nasci, com minha mãe e avó materna e, aproximadamente, mais quatro pessoas na mesma residência.

Passadas as primeiras experiências escolares, já nos anos finais do Ensino Fundamental, mudei de escola, fiz novas amizades e tive a possibilidade de encontrar apoio e incentivo ao estudo em uma amizade que nascera, na pré-adolescência. O saldo disso possibilitara destaques nos níveis de proficiência das avaliações e, em 2008, na oitava série², ganhei uma medalha³ devido ao desenvolvimento grupal em sala de aula

¹ Informo que parte das reflexões expressas aqui poderão ser localizadas em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (LIMA, 2020). A partir de agora, o trecho será redigido em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais do pesquisador.

² A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no Brasil, efetivou-se, em todo território nacional, a partir de 2010. Sendo assim, integralizei a fase II ainda na terminologia séries (ciclo de seriação), por isso a nomenclatura faz referência à “série” e não “anos”, como se delinearía depois com Lei N. 11.274/2006 que dá o prazo de até 2010 para que Estados e municípios se organizassem para oferta de 9 anos, ampliando assim, esta etapa educacional a partir de duas justificativas: a) extinção das antigas classes de alfabetização existentes na Educação Infantil; e b) ampliação do acesso à escola para uma parcela significativa da população brasileira com número maior de matrículas obrigatórias de crianças, aos seis anos de idade, no 1º ano (BRASIL, 2009).

³ Mesmo sendo de incentivo, mais tarde, já no Ensino Superior, compreenderia na percepção crítica com a disciplina de Psicologia da Educação que este tipo de prática transcorre, na Educação Básica, pautada em

como princípio motivacional. Paralelamente à minha vida escolar, no cenário da linha do tempo das políticas públicas educacionais, dois anos antes, ainda em discussão, em 2006, a Lei Orgânica da Educação Superior, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), previa uma reforma estrutural de ensino, a qual colocava em pauta, como destacam Haas e Linhares (2012, p. 838), "[...] a problemática da implantação de políticas de ação afirmativa – o sistema de cotas (étnicas, socioeconômicas, religiosas, de gênero) [...]", que, mais tarde, em 2017, iria auxiliar-me no ingresso e, consequente, permanência na UFMS.

Reportando-me à finalização dos estudos no ensino básico, fui ter interesse por um curso superior no final do 2º ano do Ensino Médio, devido conversas informais com a professora de Matemática e seu apoio aos alunos que queriam seguir com os estudos. Integralizei a Educação Básica com notas razoáveis e, como muitas colegas, dadas características de valorização social e hegemônica de algumas carreiras, ingressei, em 2014 no curso de Administração, pelo sistema Anhanguera de Ensino, via Financiamento Estudantil (FIES), iniciativa pensada, no cenário político, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), implementada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e que teve continuidade, no momento que fui usuário deste, por Dilma Vana Rousseff, Presidenta da República até maio de 2016. Apesar de ter familiaridade com as discussões do campo do curso que ingressei, evadi naquele mesmo ano indo assim, por portabilidade FIES, para a Engenharia Civil na Universidade Paulista (UNIP), também em São José dos Campos (SP). A falta de adaptação na dinâmica de estudos prevista neste curso, o número excessivo de alunos por turma, bem como o discurso dos professores formadores (quase inexistente) deixava claro a lógica neoliberal presente no sistema capitalista excludente, que visa lucro a todo custo, fizeram-me, mesmo sem tal consciência crítica dessa dimensão naquele momento, desistir da segunda tentativa de finalizar uma formação superior, no ano de 2016, junto aos acontecimentos marcantes, sendo um destes o segundo *impeachment* do histórico da política brasileira, que representou grande golpe arquitetado, em uma leitura maquiavélica, que seria o prenúncio do desmonte da educação dos tempos tenebrosos que iríamos experienciar com o vice-presidente Michel Temer e, de forma mais agressiva, com ataques extremistas à democracia, por parte do governo federal, a partir de 1º de janeiro de 2019.

concepções behavioristas de ensino. O Behaviorismo trata-se de uma vertente da Psicologia que define o comportamento humano como resultado "das influências dos estímulos do meio" (LA ROSA, 2003).

À chegada ao município de Naviraí e a inserção na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, além de ser marcada por mudanças pessoais para acompanhar estudos de um ente familiar (prima), materializou-se com a possibilidade de aproveitamento de vagas remanescentes do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) em um edital específico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), EDITAL UFMS/PROGRAD N° 44, de 31 de março de 2017. Sendo contemplado para ingresso na licenciatura em Ciências Sociais⁴, realizei a matrícula e, desde então, usufrui das ações como, por exemplo, auxílio moradia, auxílio permanência, estas de caráter assistencialista e, ainda, tive a oportunidade de participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em dois planos de trabalhos de pesquisa, subsequentes nos anos de 2018 e 2019⁵.

Ingressar na Universidade não fora, e não é, uma tarefa fácil, ainda mais para quem, como eu, vem de outro Estado em busca da realização de uma etapa de formação profissional. Morar há 1.046,9 km longe de casa e da família, ter de percorrer, via transporte terrestre (ônibus), uma distância de aproximadamente 24 horas para estar no lar de origem, vir para o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) com mais incertezas que realidades levantaram preocupações do como permanecer na instituição. Sendo assim, ter a possibilidade de bolsas assistenciais (emergencial, alimentação, moradia) e de estudo (seja de pesquisa, seja de extensão) representou, para mim e muitos outros alunos com trajetórias escolares e formativas semelhantes, fonte fundamental de existir, ter voz e vez na Universidade brasileira, a qual fora constituída sob a égide elitista e que esteve, no período de 2019 a 2022, fortemente ameaçada por forças políticas de extrema direita com inúmeras tentativas de interromper o direito ao Ensino Superior, como foi possível acompanharmos no (DES)governo Bolsonaro, que tentaram retroceder, a qualquer custo, a implementação das ações que culminaram na inclusão da diversidade cultural e de diversos grupos atualmente ocupantes desses espaços, assim como estive em meu processo de formação inicial.

Chegamos, assim, ao último ano da licenciatura em Ciências Sociais, em um *campus* universitário de uma instituição pública federal que teve sua expansão por meio

⁴ Vide resultado do processo de seleção: EDITAL UFMS/PROGRAD N° 55, DE 13 DE ABRIL DE 2017.

⁵ "A educação das meninas Guarani nas reduções jesuíticas do Paraguai (1607-1767)". Plano PIBIC/UFMS desenvolvido no período de 2017 a 2018 e "Gênese da educação escolar indígena: educação das meninas Guarani nas reduções jesuíticas do Paraguai (1607-1700)" Plano PIBIC/UFMS desenvolvido no período de 2019 a 2020. Ambos os planos foram orientados pelo Prof. Dr. Silvino Areco.

do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁶ (REUNI). Mesmo com duras críticas, disputas de poder e crise de identidade institucional, a licenciatura que integrei resistiu⁷, persistiu e, ousar dizer, floresceu, pois demarcou espaços formativos constituintes por pessoas, das mais variadas culturas, modos de ser e viver, oriundas de várias regiões do país, gente que gosta de gente (FREIRE, 1996), que não foge ao debate e que usufruiu das oportunidades que o CPNV oferta em uma cidade de 54,878 mil habitantes (IBGE, 2019), localizada nas proximidades com divisa Brasil/Paraguai há 358 km da capital (Campo Grande/MS).

Nos espaços-tempos formativos que pude vivenciar, desde o começo da licenciatura, em aulas de campo, projetos de ensino, extensão e, particularmente, de pesquisa levaram-me ao projeto que aqui se materializa. No que respeita às atividades de ensino, realizamos algumas visitas em aldeias indígenas na região de Bela Vista/MS e Aquidauana/MS onde, pelas dinâmicas direcionadas pelos professores formadores, tivemos contato com crianças, jovens e professores indígenas, estes últimos egressos do curso de Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* – da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, implementado no ano de 2006. Em conversas informais, pude compreender que ingressar no Ensino Superior, mesmo com orientações e exemplos dos professores indígenas da aldeia, parecia uma realidade distante dadas as especificidades vividas no âmbito escolar indígena e urbano, sendo o último o que mais é levado em consideração, infelizmente, para organização dos testes e vestibulares que visam "qualificar" o estudante do Ensino Médio para ingressar na Universidade. Sem dúvida, tal fato revela explicitamente que o modelo escolar brasileiro não é nacional, este incorpora formas eurocêntricas, ou seja, que tende a interpretar o mundo segundo os valores do ocidente europeu e a supervalorizar a cultura e o conhecimento acumulado historicamente pelos colonizadores.

Outras experiências constituídas em projetos de extensão acerca da "História e Cultura Indígena" somaram para que ingressasse no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFMS) e viesse a desenvolver dois planos de trabalhos (agosto/2017 a julho/2018 e agosto/2019 a julho/2020), ambos com bolsa de estudo.

⁶ O qual objetiva ampliar acesso ao Educação Superior com expansão de vagas e oferta de novos cursos no interior.

⁷ A partir do ano de 2023, devido a baixa procura pela demanda, a entrada no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMS/CPNV foi suspensa por tempo indeterminado. Decisão tomada pelo Conselho de *Campus* em reunião ordinária (registrada na Ata 4) em 6 de julho de 2022, consolidada pela Resolução Nº 296-CAS/CPNV/UFMS. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=462216>.

Os resultados destes estudos, possibilitaram perceber que naquela conjuntura a Companhia de Jesus foi designada pela coroa espanhola para a conversão dos gentios. Os jesuítas agruparam os indígenas em povoados, que foi denominada de reduções. Neste local, os religiosos eram os administradores, sendo responsáveis pela catequese, pela produção econômica e pela educação dos neófitos. O objetivo era inserir os indígenas no processo educativo, objetivando introduzi-los nas crenças e nos valores da cultura ocidental. Na leitura interpretativa que faço, ao rememorar processos da história e historiografia da educação, particularmente das atividades destinadas aos indígenas desde a colonização, colocam a população de diferentes etnias em desvantagem quando pensamos no acesso à educação pública no Brasil. Por essa razão, acredito ser necessário ações que se preocupam em perceber, na visão dos protagonistas das políticas de ações afirmativas, como pensam ser o acesso e permanência.

Tendo em vista a defesa destacada, em 2020, no trabalho de conclusão de curso que desenvolvi, procurei analisar narrativas sobre o papel de projetos de ensino, pesquisa e extensão na formação e inclusão de estudantes da UFMS, *Campus Naviraí*. Para este fim, o critério de seleção dos colaboradores era estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica autodeclarada e pertencer, caso houvesse, ao perfil de estudantes que ingressaram por ações afirmativas. Surpreendentemente, não obtive acadêmicos indígenas no *campus*, mesmo a cidade sendo *lócus* de uma comunidade indígena de etnia *Guarani-Kaiowá: Kurupi* (Santiago Kuê).

Ao se tomar como base para justificativa do presente projeto de mestrado aspectos da trajetória acadêmico-profissional do proponente, destaca-se que a contribuição da pesquisa que se perspectiva reside na defesa de pensar/problematizar o que temos feito, na Universidade, para garantir não só o acesso, mas também, a permanência dos indígenas nos cursos ofertados. Os trabalhos e vivências que antecederam a constituição deste objeto de estudo colocam em xeque a importância de ações específicas para a população indígena, isso para que não ocorra o que percebi nas aldeias em Bela Vista-MS e Aquidauana-MS: a concepção de que estar na faculdade não é para eles.

Face ao que se colocou aqui, a partir de um mapeamento inicial junto às Pró-Reitorias de Ensino de Instituições Públicas Federais, verifiquei que a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para além das vagas destinadas às ações afirmativas, tem um vestibular específico para este grupo. Segundo informações da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar, o ingresso de estudantes indígenas constitui-se

medidas do Programa de Ações Afirmativas, aprovado pelo Conselho Universitário em 2007 e regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06/06/2007. Desde o ano de 2008, a instituição implantou reserva de vagas para estudantes que comprovem pertencer a uma das etnias indígenas do território brasileiro, por meio de declaração de etnia e vínculo com sua comunidade de origem. A seleção dos ingressantes é feita anualmente, por meio de processo seletivo específico, com oferta de uma vaga adicional em cada uma das opções de curso da UFSCar. Sendo assim, o desenvolvimento da pesquisa torna-se relevante por oportunizar a problematização ao reunir elementos que possibilitem formar argumentos em uma apreciação crítica das políticas públicas voltada à Universidade em seu sentido mais inclusivo. Diante disso, as vozes dos que foram, e ainda são, invisibilizadas pela oligarquia política brasileira, ecoará e se mostrará visível ao ponto de contribuir para a projeção das discussões sobre políticas de ações afirmativas exercidas para fortalecer o sentido formativo da Universidade pública brasileira.

Ainda neste mesmo ano, 2020, com o prenúncio do início dos últimos meses em Naviraí, veio a pandemia causada pelo novo coronavírus. Com isso, o mundo decretou estado de calamidade pública e as Universidades, tais como escolas de ensino básico, decretaram a suspensão das aulas presenciais e instituíram o ensino remoto emergencial, dada a necessidade de continuar com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, conclui a licenciatura em Ciências Sociais fazendo da tela do computador, ecrã do celular, de uma cadeira giratória branca (um pouco velha) e de minha escrivaninha o espaço da sala de aula (de casa). Neste período, como estava muito distante da família e ao observar que a situação pandêmica não se resolveria tão logo, mudei-me para São Carlos, interior do estado de São Paulo. Chegando na região, busquei por programas *stricto sensu* que contemplassem meu interesse em ampliar a formação, para que pudesse prestar processos seletivos de mestrado. Como seria professor, da área de Ciências Humanas, especificamente de Sociologia, tinha duas opções em mente: inscreve-me em programas da área de Educação e de Ciências Sociais. Logo, no segundo semestre de 2020, prestei dois processos seletivos para ingresso em 2021, ambos na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara há 40 km de São Carlos-SP: Educação Escolar e Ciências Sociais. Para minha surpresa, fui aprovado em ambos.

Contudo, como o interesse maior era a área de Política Educacional, optei por realizar a matrícula no programa de Educação Escolar porque fui contemplado na linha

de pesquisa específica e com uma orientadora que é Cientista Social e pesquisa políticas públicas: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy – linha de pesquisa "Política e Gestão Educacional".

Dito isso, cursei as disciplinas em 2021 e, em 2022, comecei o processo de escrita reflexiva para compor o presente texto que agora se materializa nesta dissertação de mestrado defendida em setembro de 2023.

Neste contexto, é por compreender, dada a própria história narrada por uma experiência que teve as políticas de permanência no Ensino Superior como princípio potencializador da formação, que acreditamos⁸ ser esta uma temática rica e promissora a ser explorada no campo das políticas educacionais: as ações afirmativas.

Por políticas de ações afirmativas, entende-se, neste trabalho, como:

[...] ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Desse modo, sendo a educação direito de todos, a comunidade indígena tem o direito de ter acesso e, conseqüente, permanência à formação universitária, prevendo aspectos específicos para condição de equidade educacional. Logo, a hipótese firmada é: sendo a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, uma das Instituições de Ensino Superior (IES's) do Brasil, referência em políticas de ações afirmativas, seu público usufrui de práticas que potencializam a permanência em todos os cursos, de modo que garante sequência nos estudos dada a especificidade de cada grupo social.

Assim, a questão que se quer responder é: Tendo em vista a política de ação afirmativa da UFSCar, com o "Vestibular Indígena", como esta é percebida e vivenciada pelos protagonistas que a usufruem, ou seja, os estudantes universitários indígenas, especialmente os que estão regularmente matriculados em cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia?

Com o propósito de responder a indagação, manifesta-se, então, a propositura de um trabalho de campo com o intuito de produção de conhecimento para a área, somando-se ao campo teórico e metodológico das investigações em ações afirmativas, o

⁸ A partir deste momento retomamos a escrita na primeira pessoa do plural, dado o processo de orientação do estudo em curso.

fruto de tal esforço culminou na estruturação de um relatório de pesquisa que se apresenta em 6 seções, as quais são: 1) **Introdução**, que trouxe os pressupostos para a constituição de um projeto de investigação, em curso, que trata da visibilidade indígena no Ensino Superior; 2) **Revisão de literatura**, Seção 2, em que realizamos um mapeamento de teses e dissertações junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em que adotamos descritores de buscas específicos relacionados à temática; 3) **Referencial teórico** mobilizando autores-bases para compreensão do conceito de Universidade, Políticas de Ações Afirmativas no Brasil com destaques para o indígena no Ensino Superior; 4) **Delineamento metodológico**, seção que apresenta a abordagem adotada, o contexto em que a pesquisa foi subsidiada ao caracterizar a presença das etnias na UFSCar e seus respectivos cursos superiores, bem como elucida o método da entrevista narrativa de Schütze (1992), procedimento adotado com os estudantes indígenas que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente e tiveram suas biografias narradas; 5) A **análise das biografias** a partir dos passos sugeridos para o tratamento das narrativas em Schütze; e, por fim, 6) **Considerações finais**, em que resgatamos os objetivos da investigação na perspectiva de respondê-los.

Em síntese, dadas as especificidades do trabalho, a forma de estrutura cumpre o papel de contribuir para compreensão do objeto de estudo problematizado.

2 PESQUISAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E A PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: REVISÃO DE LITERATURA NA BDTD E CAPES (2010-2020)

O objetivo da presente seção é apresentar o processo de mapeamento da produção do conhecimento acerca da temática investigada nesta dissertação e descrever os resultados de pesquisas localizadas no período de 2010 a 2020. Para tanto, as bases de dados consultadas para este fim foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD⁹ – e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁰. Foram adotados os descritores "Ações Afirmativas", "Indígena na Universidade" e "Vestibular Indígena".

Assim, a seção está dividida em três subseções: 1) descrever o processo do mapeamento junto às bases de dados; 2) descrever o que dizem as pesquisas sobre os descritores adotados em um movimento de síntese dos focos investigativos presentes nas teses e dissertações; e, por fim, 3) fincar estacas no sentido de apontar para onde os estudos nos orientam, como também descrever o diferencial do trabalho de campo perspectivamos realizar.

2.1 O PROCESSO DE MAPEAMENTO NA BDTD¹¹ E CAPES¹²

O período de mapeamento das teses e dissertações ocorreu entre os meses de novembro de 2021 a janeiro de 2022. Neste processo, cumpre salientar que o objetivo de levantar produções sobre uma temática de investigação é relevante porque permite localizar, sistematizar e conduzir um trabalho de campo para "[...] plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas" (SOARES, 1999, p. 4). No caso analisado, implica desvelar o que dizem os estudos acerca da questão do ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior em articulação com as políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro.

⁹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁰ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹¹ A busca pelos descritores segue o critério de considerar todos os trabalhos mapeados na BDTD, ou seja, considerar como uma ferramenta padrão de busca.

¹² O CAPES segue como ferramenta auxiliar de busca, propondo o quantitativo total de todos os trabalhos que ainda não foram encontrados na BDTD.

Reportando para o assunto aqui retratado, mapear os estudos significa reconhecer o que dizem os trabalhos anteriores sobre a referida temática, especialmente em relação ao acesso/permanência na Universidade pública. A experiência de identificar teses e dissertações sobre o assunto também cumpre um papel de revisão de literatura, pois a quantidade dos estudos mapeados vai além de um levantamento, possibilita uma discussão acerca do material encontrado em forma de ensaio teórico (MIRANDA; FERREIRA, 2009; MORAIS; ASSUMPÇÃO, 2012; SANTOS, 2013), os quais podem ainda contribuir para constituir parte do referencial teórico.

No período mencionado, novembro/2021 a janeiro/2022, a busca nas bases de dados ocorreu respeitando os seguintes passos: 1) pesquisar os descritores com aspas ("") e as iniciais com a letra maiúscula exemplo: "Ações Afirmativas"; 2) filtrar os trabalhos nas duas bases de dados, sendo que a BDTD foi a primeira a ser consultada e, logo, por esse motivo estudos que apareceram replicados na CAPES foram excluídos na contabilização desta última; e 3) catalogar os trabalhos no período mencionado para busca (2010 a 2020), identificando seus focos, contextos e principais resultados, dados estes que permitiram agrupar os textos pelos descritores elegidos.

O resultado possibilitou organizar as informações quantitativas na Tabela 1, de modo que ilustra a produção do conhecimento por descritor ano a ano.

Tabela 1. Relação das teses e dissertações no período de 2010 a 2020 (BDTD e CAPES).

Descritores	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total por descritor
Ações afirmativas	62	55	45	54	82	76	95	89	85	80	52	775
Indígena na Universidade	6	3	1	4	5	5	11	6	6	7	3	57
Vestibular indígena	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	6
Total geral de pesquisas	838											

Fonte: BDTD e CAPES (2022).

No período de 2010 a 2020, o resultado de teses e dissertações totaliza 838 (100%) pesquisas defendidas. Quando detalhamos esse quantitativo/percentual por

descriptor, chegamos ao seguinte resultado: 775 (92,48%) para "Ações Afirmativas"; 57 (6,80%) em "Indígena na Universidade"; e 6 (0,72%) ligadas ao "Vestibular Indígena".

Os estudos relacionados ao primeiro descriptor, por se tratar de um campo mais amplo que reúne um conjunto diverso de ações que visam a inclusão de grupos considerados historicamente excluídos e marginalizados, abrange dentre os 92,48% da produção do conhecimento, temáticas ligadas a: cotas raciais para negros na Universidade; cotas para mulheres em cargos públicos; reserva de vagas para indígenas no Ensino Superior; ingresso de pessoas trans na Universidade; cotas para pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, bem como para o ingresso no Ensino Superior; reconhecimento dos grupos de vulnerabilidade; ações afirmativas e as relações étnico-raciais, entre outros. Já na especificidade indígena, sendo estes o segundo e o terceiro descriptor adotados, foi possível verificar que as teses e dissertações versaram acerca de temas emergentes que, de certo modo, representam avanços da presença da diversidade étnica nos bancos universitários, demarcando assim o lugar dos povos originários na academia.

Dito isso, para especificar ainda mais a natureza de cada pesquisa, a Tabela 2 foi elaborada no sentido de demonstrar a relação quantitativa por base de dados e por modalidade dos trabalhos (teses/dissertações).

Tabela 2. Relação quantitativa de teses e dissertações por modalidade (BDTD e CAPES).

Descritores	BDTD		CAPES	
	TESE	DISSERTAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
Ações Afirmativas	117	384	56	218
Indígena na Universidade	15	3	22	17
Vestibular Indígena	1	1	2	2
Soma total por modalidade	133	388	80	237
Total geral das somas por modalidades	521		317	
Total geral das pesquisas	838			

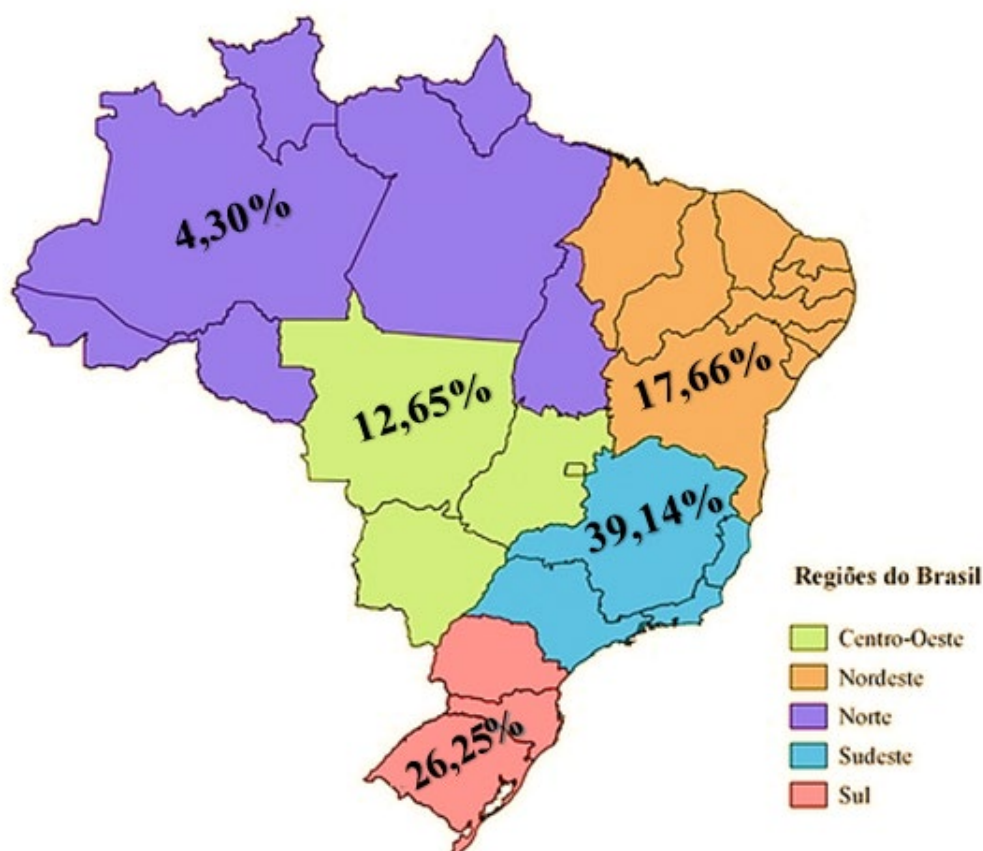
Fonte: BDTD e CAPES (2022).

Diante dos dados informados pela Tabela 2, a soma dos trabalhos mapeados na BDTD e CAPES tem a maior produção concentrada na BDTD, contudo, não podemos esquecer que o mapeamento começou por esta base, ou seja, os textos duplicados na CAPES não foram contabilizados. Na BDTD, dentre os 521 (100%) trabalhos, 388 (74,47%) somam dissertações e 133 (25,53%) teses. Na CAPES, dos 317 (100%) trabalhos, 237 (74,76%) são dissertações e 80 (25,24%) teses.

O resultado da soma total dos estudos mapeados demonstra a viabilidade do quantitativo/porcentagem das teses e dissertações identificadas na BDTD com 74,70% e na CAPES 25,42%. A soma das dissertações somadas nos bancos de dados BDTD e CAPES totalizam 625 estudos e as teses com o total de 213.

O resultado da soma compreende um quantitativo que não só ilustra dados numéricos dos trabalhos, mas também geográficos. Na Figura 1, é possível verificar o percentual dessas produções por região do país.

Figura 1. Teses e dissertações por região (2010-2020).



Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante das informações dispostas na Figura 1, podemos inferir que a porcentagem compreende estudos defendidos em Universidades das cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), sendo a região Sudeste a que mais se destaca na produção (39,14%), dado este que, aparentemente, se justifica pelo fato desta possuir o maior número de programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. A região Sul, nesta mesma lógica, foi onde obteve a segunda maior concentração dos estudos (26,25%). O Nordeste ficou em terceiro lugar (17,66%); Centro-Oeste foi a quarta região (12,65%). E, por fim, o Norte representou o quinto lugar na produção (4,30%). Diante da porcentagem por região, associa-se o Sudeste 238 estudos; Sul com 220 trabalhos; Nordeste com 148; Centro-Oeste com 106; e Norte somando 36 trabalhos.

Ao fazermos uma apreciação crítica em relação aos dados quantitativos com a presença dos povos indígenas nas regiões brasileiras, é possível inferir que, segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a região que menos teve estudos sobre a temática (Norte) é a que curiosamente tem a maior população indígena do país: cerca de 342.836 do total de 896.917. Aparentemente, tal constatação possa não ter aos olhos ingênuos do leitor relação direta com o que estamos a problematizar aqui, mas isso, sem dúvida, representa certo distanciamento das instituições de pesquisa em investimentos de aspectos que possam envolver a história e a cultura indígena.

Seguindo essa linha de raciocínio, elaboramos as próximas tabelas para ilustrar o quantitativo de trabalhos por Universidade no território nacional.

Tabela 3. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Sudeste.

Instituição de Ensino Superior	Total
1º. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	37
2º. Universidade de São Paulo – USP	33
3º. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	27
4º. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP	25
5º. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	25
6º. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	24
7º. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	21
8º. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	13
9º. Universidade Federal Fluminense – UFF Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC	11

10º. Fundação Getúlio Vargas – FGV	10
11º. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Universidade Presbiteriana Mackenzie Universidade Estadual do Espírito Santo – UFES	7
12º. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ Universidade Federal de Viçosa – UFV	5
13º. Universidade Federal de Uberlândia – UFU Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz	4
14º. Centro Federal de Educação Tecnológica "Celso Suckow" – CEFET-RJ Universidade Federal de São del-Rei – UFSJ Universidade Estácio de Sá – Estácio Instituto Toledo de Ensino – ITE Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha – APF	3
15º. Universidade Católica de Petrópolis – UCP Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP Universidade Nove de Julho – UNINOVE Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC	2
16º. Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE Fundação Cesgranrio Centro Universitário Moura Lacerda Faculdade de Direito do Sul de Minas – FDSM Faculdade Vale do Cricaré – FVC Universidade Estadual de Londrina – UEL Universidade Federal do ABC – UFABC Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP Universidade Federal de Lavras – UFLA Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM Centro Universitário – UNA Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI Centro Universitário Unihorizontes	1

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM	
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP	
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste	
Total	328

Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante dos dados da Tabela 3, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é, claramente, a instituição com maior número de trabalhos. Nas posições iniciais do *ranking* de colocações, as primeiras Universidades são do estado de São Paulo, contemplando tanto o setor público quanto o privado. Dentre os 328 estudos da região Sudeste, as teses e dissertações se dividem em programas das áreas de: Antropologia Social, Ciência Política, Direito, Educação, Estudos Culturais, Psicologia, Sociologia, entre outras. Do quantitativo referenciado, 312 pesquisas são do descritor "Ações Afirmativas"; 15 de "Indígena na Universidade"; e 1 de "Vestibular Indígena".

Na Tabela 4, seguindo a mesma lógica são referenciadas as instituições do Sudeste

Tabela 4. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Sul.

Instituição de Ensino Superior	Total
1º. Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS	60
2º. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	25
3º. Universidade Federal do Paraná – UFPR	16
4º. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	15
5º. Universidade Federal de Pelotas – UFPel	11
6º. Universidade Estadual de Londrina – UEL Universidade Estadual de Maringá – UEM	9
7º. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	8
8º. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Universidade Católica de Pelotas – UCPel	7
9º. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC	6
10º. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALL	5
11º. Centro Universitário La Salle – UNILASALLE Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	4

12º. Federal da Fronteira do Sul – UFFS	
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	
Universidade Federal Do Rio Grande – FURG	3
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc	
13º. Centro Universitário de Curitiba – UNICURITIBA	
Universidade FEEVALE	
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP	
Universidade Regional de Blumenau – FURB	
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	2
Universidade de Passo Fundo – UPF	
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	
14º. Universidade CESUMAR – UNICESUMAR	
Universidade Regional do Nordeste do estado do Rio Grande do Norte – UERN	
Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc	
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ	1
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul	
Instituto Federal do Paraná – IFPR	
Total:	220

Fonte: Elaboração própria (2022).

Fica claro, ao observarmos a Tabela 4, que das 32 Universidades apresentadas da região Sul, a que mais produziu foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dos estados que representam o Sul, Rio Grande do Sul-RS é o que mais se destaca com três Universidades nas primeiras posições do *ranking*. As 220 pesquisas foram defendidas em programas das seguintes áreas: Acessibilidade, Administração, Administração Pública, Antropologia, Comunicação e Informação em Rede Nacional, Direito, Educação, Filosofia, Inclusão Social, Letras, Política Social, Sociologia, entre outras. A divisão das investigações pelos descritores adotados neste mapeamento fica assim: "Ações Afirmativas" com 200; "Indígena na Universidade" com 15; e "Vestibular Indígena" com 5.

Na Tabela 5, são apresentadas as Universidades do Nordeste.

Tabela 5. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Nordeste

Instituição de Ensino Superior	Total
1º. Universidade Federal da Bahia – UFBA	30
2º. Universidade Federal da Paraíba – UFPB	21
3º. Universidade Federal do Ceará – UFC	19
4º. Universidade Federal de Sergipe – UFS	12
5º. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	11
6º. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	10
7º. Universidade do Estado da Bahia – UNEB	8
8º. Universidade Federal de Alagoas – UFAL	6
9º. Universidade de Fortaleza – Unifor	5
10º. Universidade Católica de Salvador – UCSAL	4
11º. Universidade Estadual do Ceará – UECE	3
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	
12º. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	2
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	
13º. Faculdade Boa Viagem – FBV	1
Fundação Universidade Federal do Piauí – UFPI	
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN	
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP	
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	
Universidade Federal do Cariri – UFCA	
Universidade Salvador – UNIFACS	
Total:	148

Fonte: Elaboração própria (2022).

A região Nordeste torna-se a terceira com maior número de teses e dissertações. Diferentemente das demais regiões expostas até aqui, não há predominância de um único estado nas primeiras posições do *ranking* de publicação. De 24 Universidades, os programas que contemplam as investigações são das áreas de: Antropologia, Avaliação de Políticas Públicas, Cidadania e Políticas Públicas, Ciências Jurídicas, Direito, Direitos Humanos Educação, Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Filosofia, Gênero e Feminismo, Letras, Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Psicologia; Psicologia Social, Serviço Social e Sociologia.

Somam na referida região, entre 148 estudos, 142 para "Ações Afirmativas"; 6 em "Indígena na Universidade"; e Vestibular Indígena com zero¹³.

A região Centro-Oeste é representada na Tabela 6.

Tabela 6. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Centro-Oeste

Instituição de Ensino Superior	Total
1º. Universidade de Brasília – UnB	47
2º. Universidade Federal de Goiás – UFG	16
3º. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	13
4º. Pontifícia Universidade Católica de Mato Grosso – PUC	7
5º. Centro Universitário Euroamericano – UNIEURO	6
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	
6º. Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	3
7º. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	2
Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT	
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC	
8º. Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa – IDP	1
Universidade Católica de Brasília – UCB	
Total:	106

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como verificado, há 12 instituições que se dedicaram aos 106 estudos. Aqui o *ranking* das Universidades coloca diferentes estados da região em posição de destaque e as investigações em pauta estão vinculadas às áreas de Administração, Antropologia Social, Ciência da Informação, Ciências Sociais, Comunicação, Direito, Educação, Economia, Educação Matemática, Geografia, Linguística, Psicologia, Serviço Social e Sociologia.

A referida região fica assim disposta na relação descritor/número de produções: "Ações afirmativas" com 92; "Indígena na Universidade" com 14; e "Vestibular Indígena" com nenhuma produção.

Por fim, a última região (Norte) é ilustrada na Tabela 7.

¹³ O descritor "Vestibular Indígena" não contribui com a soma dos trabalhos produzidos nas Universidades da região Nordeste, por não apresentar nenhum estudo que viabilizasse a temática.

Tabela 7. Quantitativo de teses e dissertações por Universidade da região Norte.

Instituição de Ensino Superior	Total
1º. Universidade Federal de Amazonas – UFAM	12
2º. Universidade Federal do Pará – UFPA	11
3º. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	5
4º. Universidade Federal de Rondônia – UNIR Universidade Federal do Tocantins – UFT	4
Total:	36

Fonte: Elaboração própria (2022).

De 36 pesquisas, a Universidade Federal de Amazonas (UFAM) contém o maior número de trabalhos. Os programas de pós-graduação a que estão vinculadas as investigações envolvem a Cidades, Cultura na Amazônia, **Direito**, Educação, Gestão Pública, Natureza e Desenvolvimento, Serviço Social, Sociedade, Teoria e Pesquisa do Comportamento e Territórios e Identidades. Entre o quantitativo referenciado, os trabalhos de "Ações Afirmativas" somam 29; os de "Indígena na Universidade" 7; e em "Vestibular Indígena" não houve estudos mapeados.

Nessa conjuntura, foi possível observar que os programas que obtiveram maior representatividade na produção do conhecimento da década mapeada são da área de Educação, Sociologia, Antropologia e Direito. Dentre desse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) concentra o total de 63 estudos, sendo a que mais produziu no período; seguida Universidade de Brasília (UnB) com 47; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 37 trabalhos. Em quarto lugar a Universidade Federal da Bahia (UFBA) com 30, e a Universidade Federal de Amazonas (UFAM), em quinto lugar, com 12 teses e dissertações.

Em síntese, o processo de mapeamento contribuiu para o reconhecimento de informações que auxiliaram na visualização dos seguintes dados: a) o total de trabalhos produzidos; b) as modalidades de estudo que os trabalhos se encontram; c) as regiões que se apresentação; e d) as Universidades e os curso de Pós-Graduação que ocupam.

2.2 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO PERÍODO MAPEADO?

A presente seção intenciona apresentar, de modo mais detalhado, o que dizem as teses e dissertações selecionadas para uma apreciação de seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias, principais resultados e conclusões. Para tanto, das 838 pesquisas localizadas entre os anos de 2010 a 2020, 26 foram as que mais se aproximaram do

objeto de estudo que estamos a trabalhar. Com o objetivo de verificar quais eram as investigações de natureza semelhante à nossa, realizamos a leitura dos 838 resumos das teses e dissertações presentes em cada descritor. Feito isso, as reagrupamos com um olhar mais específico ao conteúdo destas e, assim, o quantitativo reduziu significativamente para 26, uma vez que o descritor "Ações Afirmativas" é bem amplo por se tratar de uma política equitativa de direito de grupos considerados historicamente vulneráveis, englobando outras pessoas para além dos indígenas.

Agora, 100% da amostra analisada diz respeito à 26. Assim, 22 são de "Ações Afirmativas" que foram agrupados na apresentação com os de "Vestibular Indígena" devido à proximidade das investigações em ambos; e 4 estão descritos em "Indígena na Universidade". Logo, foram elaboradas as seguintes subseções: 1) Pesquisas sobre "Ações Afirmativas" e "Vestibular Indígena"; e 2) Pesquisas sobre "Indígena na Universidade".

2.2.1 Pesquisas sobre "Ações Afirmativas" e "Vestibular Indígena"

O Quadro 1 compreende 22 textos, sendo 8 teses e 14 dissertações que foram organizados conforme a linha cronológica.

Quadro 1. Teses e dissertações que envolvem os descritores "Ações Afirmativas" e "Vestibular Indígena".

Título	Autor	Orientador	Universidade	Modalidade	Programa	Ano
As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos	Wagner Roberto do Amaral	Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria	Universidade Federal do Paraná	Doutorado	Educação	2010
Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional"	Talita Lazzarin Dal' Bó	Profa. Dra. Clarice Cohn	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Antropologia Social	2010
As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas	Marcos André Ferreira Estácio	Prof. Dr. José Silverio Baia Horta	Universidade Federal do Amazonas	Mestrado	Educação	2011
Política de acesso e permanência para estudantes indígenas	Cícero Valdiêr Pereira	Prof. Dr. Alcides Fernando	Universidade Federal do Ceará	Mestrado (profissional)	Avaliação de Políticas Públicas	2011

na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)		Gussi				
Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas	Juliana Jodas	Prof. Dr. Valter Roberto Silvério	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Sociologia	2012
Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT	Sandra Alberta Ferreira	Profa. Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Doutorado	Administração de Empresas	2013
Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, étnicas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília	Ana América Magalhães Ávila Paz	Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	Universidade de Brasília	Doutorado	Educação	2013
A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos de Direito e medicina	Yérsia Souza de Assis	Prof. Dr. Frank Nilton Marcon	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado	Antropologia	2014

“Ninguém me convidou”: estudo sobre a permanência do estudante indígena na Universidade Federal do Paraná: o caso dos alunos do curso de direito	Márcia Gislon da Silva	Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira	Universidade do Vale do Itajaí	Mestrado	Gestão de Políticas Públicas	2014
Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento	Érica Aparecida Kawakami	Prof. Dr. Valter Roberto Silvério	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	Sociologia	2014
Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul uma perspectiva etnográfica	Alessandro Barbosa Lopes	Profa. Dra. Cláudia Turra Magni	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado	Antropologia	2015
Entre desafios e oportunidades: análise da política afirmativa educacional superior indígena na UFPR	Valéria dos Santos de Oliveira	Prof. Dr. Rodrigo Rossi Horochovski	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Desenvolvimento Territorial Sustentável	2016
Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão: os discursos que permeiam o processo	Vanda Aparecida Favero Pino	Profa. Dra. Luciana Maria Crestani	Fundação Universidade de Passo Fundo	Mestrado	Letras	2016
O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização	Simone Eloy Amado	Prof. Dr. Antonio Carlos Souza Lima	Universidade Federal do Rio De Janeiro	Mestrado	Antropologia Social	2016
"Passou? Agora É Luta!" Um estudo sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia	Ana Claudia Gomes de Souza	Profa. Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Antropologia	2016

Indígenas estudantes na graduação da UFRGS: movimentos de re-existência	Michele Barcelos Doeber	Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Educação	2017
Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)	Terezinha do Socorro Lira Pereira	Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro	Universidade Federal do Oeste do Pará	Mestrado	Educação	2017
A educação superior e o reconhecimento da identidade: compreendendo o processo de inserção indígena na Universidade Federal Do Rio Grande – FURG	Karina Da Silva Molina	Prof. Dr. Márcio André Leal Bauer	A Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Administração Pública em Rede	2018
As políticas de ações afirmativas e as trajetórias de alunos indígenas no centro de estudos superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (2005-2018)	Filipe Frota de França	Profa. Dra. Cristiane da Silveira	Universidade do Estado do Amazonas	Mestrado	Interdisciplinar em Ciências Humanas	2018
Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade	Francine Rocha	Profa. Dra. Denise de Camargo	Universidade Federal do Paraná	Doutorado	Educação	2018
Estudantes indígenas e os desafios pedagógicos no ensino superior	Sirlene Maria Dias de Oliveira	Profa. Dra. Claudia Raimundo	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Educação	2019

Fonte: Elaboração própria (2022).

O primeiro trabalho mapeado e que aqui será apresentado, cronologicamente, é o de Amaral (2010). Trata-se de uma pesquisa de doutorado que buscou identificar possíveis lacunas provocadas pelo impacto do conhecimento eurocêntrico nas Instituições de Educação Superior (IES), principalmente no que se refere ao ensino para os povos originários presentes nessas instituições. Especificamente na tese, o foco foi identificar as trajetórias de estudantes indígenas em Universidades Públicas do Paraná-PR na perspectiva de identificar elementos contributivos para a permanência destes no Ensino Superior.

A justificativa para seu desenvolvimento encontra respaldo na adoção da Lei Estadual nº 13.134 pelas Universidades Estaduais do Paraná. Tal adoção, em 2001, provocou o acesso dos povos originários, via vestibular específico, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Face à isso, Amaral (2010) destaca ter presenciado os primeiros indígenas a ingressarem em cursos da referida instituição.

Como fonte de conhecimento acerca da temática trabalhada, o autor apoiou-se em três eixos conceituais: 1) as categorias de educação escolar indígena e escola indígena; 2) discussões que perpassam o campo dos estudos das ações afirmativas, bem como a política de acesso às IES para os indígenas, articulando a esse debate o protagonismo dos movimentos sociais; e 3) reflexões acerca da relação existente entre Educação, Antropologia e as relações de poder.

Amaral (2010), ao problematizar a questão da escolarização vista como elemento de exclusão no que se refere ao ensino para indígenas, compreende que as políticas públicas criadas para o acesso à educação destes devem ser apoiadas em enxergar o protagonismo dos indivíduos que estão comprometidos com a busca pela qualidade educacional. Na referida tese de doutorado, no referencial teórico, há um entendimento de que as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias.

A questão da etnia, neste estudo, foi tratada sob a perspectiva de compreensão dos povos em sua organização social e política com vista a analisar o pertencimento dos estudantes indígenas na comunidade universitária. Para este fim, a metodologia envolveu um conjunto de instrumentos de produção de dados: análise documental; pesquisa bibliográfica e de campo apoiadas em narrativas de indígenas *Kaingang* e *Guarani* do Paraná.

Em termos dos resultados, foi possível identificar aspectos de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário, por parte dos estudantes indígenas universitários, que ingressante nas Instituições pelos vestibulares específicos no Paraná,

como também evidenciam a importância da sua visibilidade identitária na promoção da permanência nas IES. Contudo, os percursos mencionados e analisados revelam que "[...] a condição de duplo pertencimento passa a ser construída, sustentada, inventada e equilibrada por esses sujeitos [...]" (AMARAL, 2010, p. 526).

Além disso, foi possível observar também a presença de fatores que influenciam na tomada de decisão dos profissionais das instituições em aprimorar seus conhecimentos acerca de uma educação intercultural que se insere no espaço do trabalho, bem como do estudo executado na IES e, o que aponta para a "[...] necessária investigação acerca da incipiente interculturalidade (...) que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e pós-graduação, bem como nos mais diversos setores que constituem as IES" (AMARAL, 2010, p. 532-533).

Dal'Bó (2010) discutiu, em sua dissertação em Antropologia, o ingresso de indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No escopo deste trabalho, o foco central foi a cultura e o conhecimento tradicional das etnias com as quais dialogou durante o processo de produção de dados. A motivação para o interesse na temática decorreu, inicialmente, da convivência da autoria com etnias diversas na Universidade e a consequente importância que se tem de compreender a percepção acerca do conceito de educação para eles.

Seus objetivos de investigação centram-se em compreender "[...] suas dificuldades, seus desafios, suas descobertas e conquistas, enfim, suas impressões e sensações [...]" (DAL'BÓ, 2010, p. 10), decorrentes do ingresso no mundo universitário.

O aporte teórico propõe uma discussão amparada em constructos teóricos e metodológicos das ações afirmativas, bem como do conhecimento indígena e da questão do "diferenciado".

Ao problematizar as ideias do referencial, levando em conta as perspectivas percorridas para cada campo de estudo, o entendimento do conceito de ações afirmativas é de que esta compreende medidas especiais e temporárias exercidas pelo Estado, as quais objetivam eliminar desigualdades históricas na busca por igualdade de tratamento em os grupos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e etc. (DAL'BÓ, 2010).

No bojo destas ações, há a defesa pela autora da importância de se incorporar o conhecimento dos indígenas com os conteúdos das IES, se visualiza o quadro atual "[...] que vem se afirmando as demandas indígenas por educação superior e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da universidade com seus conhecimentos

tradicionais" (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2006 *apud* DAL'BÓ, 2010, p. 32).

Ao adentrarmos ao campo da pesquisa, o *lócus* foi a UFSCar. Sendo os atores protagonistas, do processo de produção de dados, 12 indígenas estudantes de diferentes etnias cuja metodologia adotada para o tratamento das questões emergentes do cenário investigativo foi a pesquisa de cunho etnográfico, desenvolvida em 2018.

O resultado da análise mostrou que os estudantes são "tradutores/inventores" de suas próprias experiências e que por terem os conhecimentos diferenciados, deveriam ser comparados igualmente a uma tentativa de inclusão do saber, seja do conhecimento tradicional ao conhecimento indígena ou do conhecimento indígena ao conhecimento tradicional. Contudo, o que pode se deixar de exemplo é: enquanto não-indígena, nos atentar para que "[...] ouçamos melhor o que eles têm a nos dizer" (DAL'BÓ, 2010, p. 101).

Estácio (2011) buscou em seu trabalho de mestrado experienciar a inclusão dos indígenas na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), regulamentada por Lei estadual nº 2.894/2004. O interesse em desvelar a problemática do estudo surge pelo envolvimento e a percepção social e demográfica de uma região cujo índice de indígenas ultrapassa o limite de vagas oferecidas para essa população ao acesso no Ensino Superior local.

Como objetivo, o interesse foi em compreender e analisar a política de cotas da UEA que possibilita o acesso de indígenas na modalidade de ensino do Curso Normal Superior (CNS) e perceber, pelas narrativas originárias, como se dá a vivência dentro desta Universidade, tendo em vista a possível exclusão social e/ou cultural.

O arcabouço teórico, para discorrer acerca dos fatores que influenciaram na construção do conteúdo, apoiou-se em discutir as ações afirmativas, bem como o período de escolarização dos indígenas, ou seja, da escola até a Universidade.

No que se entende como ações afirmativas, Estácio (2011) problematiza a temática reafirmando o que Bergmann (1996) compreende através de três ideias: 1ª) a necessidade de combater a discriminação; 2ª) o desejo de integração e a busca da diversidade que envolvem os diferentes grupos da sociedade; e 3ª) a identificação do objetivo de reduzir as desigualdades. Porém, segundo o ator, para efetivação das políticas de acesso ao Ensino Superior se faz "[...] necessário conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas" (ESTÁCIO, 2011, p. 81).

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, a qual envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram colaboradores 15 estudantes indígenas entrevistados, sendo as entrevistas de tipo semiestruturada e a de grupo focal.

Os resultados visualizam que a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) se restringe ao acesso dos estudantes indígenas, deixando a discussão da permanência destes com grandes aberturas para serem resolvidas, estas que precisam ser reconstruídas "[...] com programas institucionais de amparo aos indígenas estudantes, pois os estudantes criam estratégias informais, pessoas e familiares para permanecerem estudando e muitas vezes (...) sem apoio da instituição" (ESTÁCIO, 2011, p. 185).

Contudo, a identificação da diversidade étnica, racial e social que combatam a desigualdade são aspectos deixados como alerta à Universidade. Dessa maneira, com a conclusão deste estudo, fica evidente ser preciso ampliar discussões que visem o envolvimento da comunidade científica "[...] das instituições tendo como finalidade a formulação de políticas públicas capazes de combatê-las e superá-las" (ESTÁCIO, 2011, p. 185).

Pereira (2011) caminha pelos mesmos estudos, porém com foco geográfico no estado de Tocantins. O interesse surge pelas tensões de lideranças indígenas nas questões que articularam o diálogo entre o acesso e a permanência dos estudantes em Universidades da região.

O autor buscou avaliar a implementação das cotas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), adotadas desde 2005, e teve como objetivos:

[...] compreender como se dá o processo de implementação e os primeiros resultados dessa política para os índios na UFT, especificamente no Campus de Miracema, juntos aos estudantes indígenas, que ingressaram pelo referido sistema, no atual contexto político de democratização da educação superior. A pesquisa tem ainda os seguintes objetivos específicos: a) identificar ações e estratégias da política de cotas desenvolvidas no *Campus* Universitário de Miracema, verificando como estas se estruturam para a efetivação do acesso dos estudantes indígenas à universidade, bem como para assegurar a permanência desses estudantes no ensino superior; b) descrever o perfil socioeconômico dos estudantes cotistas matriculados no *Campus* Universitário de Miracema; c) analisar comparativamente os dados referentes a acesso, desempenho e permanência dos estudantes indígenas; d) compreender a política de cotas da UFT – *Campus* Miracema através da concepção dos atores institucionais envolvidos (PEREIRA, 2011, p. 18).

Tendo isso em vista a elaboração dos objetivos supracitados, instiga-se a investigação dos assuntos acerca das políticas de ações afirmativas para o acesso à

Universidade Públicas, bem como a avaliação destas na UFT. Surge, então, o aporte teórico que contemple cada área de atuação.

Ao problematizar políticas de ações afirmativas, Pereira (2011) recorre às ideias da implementação destas em alguns países como promoção da igualdade de oportunidade a todos (MOEHLECKE, 2004). Ao caminhar pelo campo da avaliação das políticas de cotas, ou seja, as políticas de ações afirmativas para o acesso às Universidades públicas, o autor buscou sustentação teórica em Arretche e Brant (2006) que conceituam ser essa avaliação uma possibilidade de julgar, informar, interpretar as políticas e programas sociais públicos, podendo também, quantificar os benefícios, bem como qualificar as decisões, os processos, os resultados e os impactos surgidos.

Dos envolvidos na pesquisa, que esteve em desenvolvimento entre 2004 e 2009, aponta-se a presença dos estudantes indígenas, professores, coordenadores e os gestores da UFT. Estes estudantes indígenas, da etnia Xerente, estão presentes no curso de Pedagogia e Serviço Social.

A metodologia, de caráter qualitativo, teve uma forma de produção dos dados que se configurou na utilização de questionários, entrevistas do tipo aberto, pesquisa documental e bibliográfica. Porém, a pesquisa se baseia no estudo de caso como método de visão de campo.

Os resultados obtidos constataam que a expansão do Ensino Superior na UFT precisa de uma ampliação no número de vagas, como também outros fatores que vão além da reserva de vagas, como a permanência destes: restaurante e residência nos *Campi*, bem como a locomoção da aldeia para a instituição, entre outros (PEREIRA, 2011).

As principais conclusões enfatizam que o acesso e o ingresso dos povos indígenas na UFT/*Campus* de Miracema, não assegura, em última instância, a democratização do ensino e que é necessário que se implemente uma política efetiva de permanência que garanta a ampliação e as possibilidades de um desempenho acadêmico satisfatório. A Universidade "[...] necessita iniciar uma discussão mais ampliada sobre o acesso das minorias (...) como pressuposto para ampliar o próprio debate sobre as políticas públicas de democratização da educação superior no país [...] atendendo os interesses coletivos de uma sociedade democrática e plural" (PEREIRO, 2011, p. 151).

A investigação de Jodas (2012), em sua dissertação, teve como base as representações acerca do assunto das políticas de cotas para o acesso dos povos originários nas Universidades Públicas. A pesquisa objetivou compreender o processo

de adoção das cotas articuladas no Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar aos estudantes indígenas e como estes estão vivenciando esta experiência que, à época, era recente na Universidade. A questão das dificuldades e demandas, como também da percepção de suas diferenças, subjetividades e/ou identidades são (ou não) marcadas e conhecidas nesse espaço institucional, foram centrais para guiar o trabalho (JODAS, 2012).

O interesse pela temática surgiu pelas tensões provocadas pelos movimentos indigenistas em meados do século XX, bem como a quantidade de cidadãos autodeclarados indígenas, pois esse número possibilita a visão quantificada da população originária com as políticas de acesso à Educação Superior pública.

A hipótese é que o programa de ações afirmativas da UFSCar é considerado uma política pública de perspectiva da "diversidade", em que "[...] as diferenças entre os estudantes indígenas não são levadas em conta ou são tratadas de maneira estereotipada" (JODAS, 2012, p. 14).

Neste trabalho, os referenciais passam pelos assuntos da educação escolar indígena (educação bilíngue), bem como nas ações afirmativas.

Jodas (2012), ao problematizar os caminhos para enriquecer os assuntos da ação afirmativa, aponta que estas se entendem como sendo:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concentração do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais antidiscriminatórias [...] as ações afirmativas tem natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas -, isto é, formalmente por meios de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas e no imaginário coletivo (GOMES, 2001 *apud* JODAS, 2012, p. 43).

Acerca da educação escolar indígena, Jodas (2012) compreende que a história do Brasil está dividida em três momentos: a primeira educação por parte da Igreja, cujo objetivo seria acabar com as diferenças culturais, integrar e se utilizar da mão de obra indígena; a segunda fase liga-se ao processo de construção dos bens, formulado pelo Estado como uma política de Serviço de Proteção aos Indígenas, fase que provocou o desinteresse de escolarização por parte dos indígenas; e, por último, a educação escolar

bilíngue, provocando a formação de professores indígenas para atuar nesses segmentos da educação bilíngue (FERREIRA, 2001).

Sobre o contexto empírico do trabalho, os participantes foram estudantes indígenas matriculados em pelo menos um dos cursos da UFSCar dos *Campi*: São Carlos, Araras e Sorocaba. Destes, os cursos foram elegidos foram as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, com 20 estudantes; e das áreas de Ciências Exatas e de Tecnologia com 6; em Ciências Humanas foram com 14 indígenas; nas Ciências Agrárias com 6; e no campo das Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade contou com 13.

Para a análise dos dados, foi adotado a pesquisa de cunho qualitativo e as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, entrevista (semiestruturada), aplicadas a partir da pesquisa de campo, cujo período foi de 2008 a 2011.

Os resultados levaram a autora entender que estratégias de acesso e permanência precisam ser desenvolvidas nos segmentos metodológicos e curriculares "[...] em que a universidade deve pensar, em conjunto com o aluno e que se constitui como ponto central na discussão [...]" (JODAS, 2012, p. 126).

Dessa maneira, pode-se inferir que o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar apresenta uma política institucional que "[...] contempla a diversidade e não a diferença. O que pode ser notado pelas falas dos alunos em relação a ausência de preparo dos professores e em algumas situações, do grupo de gestores das ações afirmativas em compreender as diferenças culturais [...]" (JODAS, 2012, p. 128).

Frente aos resultados, em síntese, Jodas (2012) enfatiza a prioridade de uma revisão institucional, em conformidade a didático-pedagógica, por parte dos agentes institucionais, como os gestores, por exemplo, "[...] para que os conteúdos abarquem além da diversidade, em que as diferenças culturais são minimizadas e homogeneizadas (...), é preciso, pois, que se modifiquem as formas de hierarquização que inferiorizam as experiências do "outro" [...]" (JODAS, 2012, p. 128).

A tese de Ferreira (2013) surge em decorrência de uma investigação que se baseia no levantamento, junto ao Catálogo da CAPES, de pesquisas que versam a questão das políticas de acesso ao Ensino Superior de cunho "cota", direcionadas à formação de profissionais e no direito de pessoas pertencentes às etnias brasileiras, ou seja, os indígenas. Com base nisso, Ferreira (2013) focaliza suas intenções no sentido de compreender:

[...] qual a dinâmica de in(ex)clusão percebida pelos indígenas no ambiente acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e como isso reflete na formação superior desses alunos. Como Objetivos específicos procurar-se-á: 1) identificar os elementos constitutivos da dinâmica de in(ex)clusão dos estudantes indígenas no ambiente acadêmico; 2) compreender o significado atribuído pelos estudantes indígenas para cursar o ensino superior; 3) entender os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas durante sua formação acadêmica superior e as estratégias de superação (ou não); 4) identificar as expectativas de atuação profissional após a conclusão de curso; e 5) analisar os fatores institucionais, formais e informais, facilitadores ou inibidores para a formação acadêmica superior dos estudantes indígenas (FERREIRA, 2013, p. 17-18).

A principal referência abordada por Ferreira (2013), para a investigação, disponha de uma abordagem epistêmica adotada para analisar o fenômeno em correntes teórico-metodológica do interacionismo simbólico estrutural de Stryker, o qual desta que "[...] as pessoas constroem um self reflexo da sociedade composto de múltiplas identidades, implicadas nos vários conjuntos estruturados de relações sociais (...) ou seja (...) o papel definido pela extensão e pela intensidade das relações implicadas" (STRYKER, 2006 *apud* FERREIRA, 2013, p. 49).

Para tanto, a autora propõe trabalhar seu objeto de pesquisa com sete colaboradores que foram selecionados a partir do critério de estabilidade formal de estarem devidamente matriculados e/ou que concluíram a graduação em cursos com o maior índice de procura pelos indígenas. Estes estudantes ou ex-estudantes indígenas foram ou estiveram matriculados nos cursos de Administração, Direito e/ou Medicina.

Para aprimorar o objetivo proposto, a autora busca entender teoricamente o resultado e as percepções acerca das ações afirmativas, recorrendo aos conceitos que partem do pressuposto de que as:

[...] práticas de ação afirmativa se assenta na concepção de que, tendo em vista as desigualdades existentes na sociedade, a única forma que se tem de conceder igualdade a quem é minoria ou a grupos vulneráveis é justamente distingui-los, regulando a vida em sociedade de tal forma que se pode permitir que todos tenham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos. A primo de direitos, especialmente os diferenciados, implica na compreensão das diversas formas de inclusão social sob a perspectiva dos Direitos humanos (BELTRÃO, 2007; PIOVESAN, 2005 *apud* FERREIRA, 2013, p. 26).

O trabalho se caracteriza com abordagem qualitativa de investigação que procura percorrer técnicas como: pesquisa documental para analisar os documentos de acesso

através das políticas de ações afirmativas na UFT e a pesquisa de campo. Para a produção dos dados se utilizou a abordagem de entrevistas.

Os principais resultados obtidos, nas entrevistas com os estudantes indígenas, foram a percepção sobre a exclusão:

[...] mencionam se sentirem excluídos pelos próprios colegas de classe, os quais demonstram, atitudes de hostilidades, através dos olhares, e porque não os "convidava" para participar dos trabalhos. Outro fator de exclusão, na opinião dos pesquisados, é perceber que os professores não estão preparados para lidar com suas especificidades e a estrutura pedagógica dos cursos e dos conteúdos das disciplinas são desconexos e pouco aplicados às questões específicas (FERREIRA, 2013, p. 98).

Diante disso, Ferreira (2013) percebe a necessidade de pensar políticas voltadas para além do ingresso destes estudantes na UFT e nas IESP, que por si só não garantem a formação profissional destes e sua inclusão.

Concluindo, espera que as políticas afirmativas venham a romper com um ciclo de produção da exclusão e com as relações de subordinação, discriminação e subalternidade crônicas de grupos estigmatizados com os indígenas (FERREIRA, 2013).

Paz (2013) analisou aspectos de grande relevância e impacto para os povos indígenas em sua permanência na educação superior. A questão de pesquisa a ser respondida foi "[...] como a Universidade Pública pode construir por meio das ações afirmativas para a formação acadêmica e profissional dos estudantes indígenas e o que pode aprender com a presença destes estudantes na perspectiva da interculturalidade?" (PAZ, 2013, p. 25).

Tal como nos trabalhos citados anteriormente, o interesse da investigação se justifica na emergência das discussões acerca do fenômeno analisado das Ações Afirmativas à Educação de Ensino Superior, que acolhem a diversidade e a construção do raciocínio multicultural/plural ou mesmo intercultural ao indígena, bem como a sua formação. Intenciona-se, também, "[...] contribuir com discussões da inclusão indígena nas universidades públicas e IES brasileiras que acolhem a diversidade por meio de ações afirmativas" (PAZ, 2013, p. 25).

O objetivo geral centra-se em descrever a itinerância dos estudantes indígenas ao ingressarem em cursos da Universidade de Brasília (UnB) "[...] considerando os desafios políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos da inclusão indígena no ensino

superior, na ótica dos estudantes indígenas [...]" (PAZ, 2013, p. 26). Como objetivos específicos, elegeu:

[...] a) acompanhar as itinerâncias do grupo multicultural de estudantes indígenas na Universidade de Brasília no período de 2009 a 2011, dialogando e refletindo com o grupo sobre sua trajetória acadêmica e pessoal; e b) analisar as perspectivas dos estudantes quanto ao acesso, permanência e conclusão, evidenciando a subjetividade na UnB, junto aos estudantes indígenas dos cursos de graduação (PAZ, 2013, p. 26).

Para tanto, a compreensão do processo de busca parte do entendimento que a formação do interesse da autora visa desenvolvê-los e problematizá-los em conceitos teórico-metodológicos. Nisto, pode-se inferir que a construção do referencial teórico resulta trabalhar as linhas epistêmicas que correspondem o ideal do pensamento pós-colonial adotado pelo estudioso europeu Boaventura de Sousa Santos (2009), em discutir conceitos de intervenção à emancipação social, teorizado e entendido como "Epistemologias do Sul", estes que se refere a

[...] um conjunto de intervenções epistemológica que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS, 2009 *apud* PAZ, 2013, p. 63).

Este conceito é entendido nesta tese como expressão conceitual e simbólica das agressões sofridas por aqueles que foram atingidos pela fúria do capitalismo e do colonial: apropriação cultural, de identidade, epistêmica e até a vida, por exemplo.

Paz (2013) se volta a um grupo multiétnico de estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) por meio do Convênio de Cooperação FUB/FUNAI 001/2004, componente indígena do Plano de Metas de Ações Afirmativas, no período de 2008 a 2012. Ao pensar na temática das Ações Afirmativas, Paz (2013) se orienta no significado entendido por Gomes (2001), onde estas políticas de acesso:

[...] podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas como vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens

fundamentais como educação e o emprego (GOMES, 2011 *apud* PAZ, 2013, p. 24).

A abordagem metodológica é qualitativo e se dispõe do método de investigação da etno pesquisa crítica compreendida, neste trabalho, pela hermenêutica de natureza sócio fenomenológica. Já as técnicas, como a de intervenção, foram adotadas para a produção de dados na pesquisa-ação.

Conclui-se que diante das reflexões dos estudantes indígenas, construídas a partir da colaboração da autora, há "[...] a necessidade de descolonização do pensamento acadêmico hegemônico (...) para que ocorra o diálogo intercultural com os povos indígenas nas instituições de ensino superior público" (PAZ, 2013. p. 226).

Dadas as conclusões, infere-se ainda que "[...] a alma da UNB, posso sobreviver no imaginário de um grupo de professores que sensíveis a inclusão da diversidade, articulem-se e se apoiem mutuamente em ações políticas, éticas e epistemológicas junto aos povos indígenas brasileiros" (PAZ, 2013, p. 226). Logo, "indianizar" a Universidade, termo utilizado no título da tese da autora, não se configura "impossível de existir" no real e pode ser compreendida com a ação vivencial, cotidiana de respeitar as outras epistemologias, ou seja, outros pensamentos. Reconhecer um novo imaginário, é reconhecer "[...] um sujeito ativo na construção da interculturalidade na Universidade" (PAZ, 2013. p. 227).

Outro estudo dissertativo, seguindo a linha cronológica, que se apresenta é da autora Assis (2014). Neste trabalho, há um entendimento de que ações afirmativas para o acesso de indígenas na Universidade é a reserva de vagas.

A intenção da produção investigativa compreende o processo emergente de elaborar discussões que adotem esta temática, principalmente as que estão respaldadas nos direitos de acesso e permanência aos indígenas na Universidade Federal de Sergipe (UFS). A autora pretendeu observar os elementos perceptivos, coletados nas narrativas dos estudantes indígenas, e almejou compreender a maneira "[...] que se configuram as relações sociais no espaço acadêmico após a adoção de políticas de cotas na UFS" (ASSIS, 2014, p. 14).

O objetivo aparece como um critério de observação para percorrer o fenômeno e atina perceber/entender a "[...] experiência dos atores que estão estritamente ligados ao sistema de reserva de vagas, entendendo como o fenômeno da política de cotas pode ser considerado um elemento condicionante à discussão sobre as relações sociais e raciais no Brasil, em Sergipe e no contexto universitário" (ASSIS, 2014, p. 15). Essa proposta

carece de um apoio teórico que visa o conceito de "justiça social", interpretado por Nancy Fraser (2002), pela proeminência da cultura sobre a política. Esse conceito entende que todas as pessoas têm direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social, ou seja, na saúde, educação, trabalho, justiça e manifestação cultural (ASSIS, 2014).

Neste caminho, as referências para entender o propósito da pesquisa volta-se às questões das Ações Afirmativas, já mencionado, abordando perspectivas de autores, como Oliven (2007) para quem:

[...] as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem a oportunidade de ascender a postos de comando. Nesta perspectiva, a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação (...) O debate sobre ações afirmativas tem, pois, um caráter internacional, transcendendo as fronteiras nacionais (OLIVEN, 2007 *apud* ASSIS, 2014, p. 13).

O campo em que a pesquisa foi subsidiada é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialmente nos cursos de Medicina e Direito. A metodologia é qualitativa associada às técnicas de entrevista semiestruturada e questionário.

Os resultados apontam, segundo Assis (2014), que os alunos não cotistas dos cursos de Medicina e Direito não desenvolvem uma boa convivência com os alunos cotistas e estes enfrentam a situação com o silêncio. No caso do curso de Medicina, a aparência é mais visível quando se compara com a "[...] inserção no universo do cotidiano acadêmico dos referidos cursos, esses alunos não interagem entre si" (ASSIS, 2014, p. 95). A autora conclui que os cotistas da UFS se distinguem pela invisibilidade e afirma que estes não enxergam as políticas de cotas como atos políticos ou de identidade racial. Sentem-se mais usuários da política pública do que atores de fenômenos sociais e políticos (ASSIS, 2014)

Por fim, Assis (2014) retrata também a necessidade de recorrentes avaliações em relação às políticas de acesso, pela via da reserva de vagas, pois o acesso já foi ultrapassado e o momento é de olhar para as relações diárias que estão acontecendo: "[...] encarar como os estudantes cotistas veem acessando os espaços universitários. O desafio é refletir qual será o impacto dessas novas influências sociais, raciais, econômicas trazidas com estes estudantes [...]" (ASSIS, 2014, p. 98).

O trabalho de mestrado defendido por Silva (2014) se materializa com base na experiência/vivência por ser indígena, como também protagonista no processo de acesso

aos bancos universitários. As reivindicações pelos movimentos sociais, marcadas pelas lutas que impulsionaram o desenvolvimento de políticas públicas, voltadas aos povos subalternizados historicamente, também deram foco ao estudo deste trabalho. No entanto, a principal questão se deu pela observação da evasão de estudantes indígenas que não terminaram os cursos de graduação por algum motivo.

A política afirmativa, no caso a de cota, é trabalhada na pesquisa como elemento de impacto ao acesso de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente nas Universidades públicas, ultrapassando as linhas de acesso ao pensar na permanência destes que viraram estatística de evasão.

Para isso, a autora delimitou como espaço de observação o objetivo de:

[...] desenvolver um estudo sobre a permanência do estudante indígena no Curso de Graduação em Direito da UFPR. Com este propósito definiu-se pelos seguintes objetivos específicos: identificar os pontos relevantes e os pontos frágeis da permanência do aluno na UFPR; analisar a adaptabilidade do aluno à comunidade universitária e identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em sala de aula (SILVA, 2014, p. 13).

No que se refere ao *lôcus* investigativo, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), se torna o campo do trabalho. A intervenção ocorreu em dois momentos, entre 2005 e 2013. Já os protagonistas foram 5 alunos indígenas vinculados à Coordenação do Curso de Graduação em Direito do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR.

O procedimento teórico-metodológico da investigação percorreu o interesse das ações afirmativas e as cotas para indígenas na Universidade, a exemplo do autor Moehlecke (2002, p. 198) adotado para conceituar que estas políticas são entendidas pelo:

[...] conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Em contrapartida, ao que se entende como cotas, se justifica nos dizeres de Silva (2005) ao explorar criticamente os reflexos da experiência do origem do termo "[...] defende que, ao criticarem-se as cotas sob a alegação de uma realidade distinta à dos Estados Unidos, não se trata de copiar esse ou aquele modelo e sim de aproveitar as experiências de outros países adaptando-as à nossa realidade" (SILVA, 2005 *apud* SILVA, 2014, p. 42).

Por uma abordagem de natureza qualitativa, dispõe de técnicas como: a) entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas e entrevistas estruturadas (questionários com questões fechadas); b) pesquisa documental para alcançar o número de alunos que ingressaram pelas ações afirmativas, os cursos atribuídos, o número de estudantes concluintes e os que se encontram matriculados; c) a bibliográfica para entender o campo da temática "povos indígenas no Brasil" já explorada; e d) o estudo de caso, com cinco estudantes indígenas vinculado à Coordenação do Curso de Graduação em Direito do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR.

Resulta-se do processo analítico a percepção, por parte da autora, em conversa com a coordenação de Direito, que a dificuldade dos estudantes indígenas em permanecerem no curso, vai além da assistência financeira e mostra que a dificuldade é a falta de sensibilidade humana, em relação aos desafios de adaptação do aluno indígena, que está muito distante do seu ambiente, seja familiar ou de relação social.

Nos resultados, o que fica em evidência é a importância de criar mecanismos de apoio a esses estudantes através de iniciativas por parte dos professores, como orientadores, porém não só tomar como cargo, mas sim como uma situação de inclusão dos estudantes indígenas na instituição de ensino, ou seja, tomar o cargo como propósito de revelação aos estudantes indígenas. Claro que o apoio de monitores servirá como auxílio para os professores orientadores não se sobrecarregarem. Outro fator importante, é a relação de diálogo entre os professores e a coordenação do curso, tendo em vista futuras elaborações de sensibilidade para a permanência dos estudantes na UFPR (SILVA, 2014).

O trabalho de tese de Mattioli (2014), com o enfrentamento dos movimentos sociais ligados às ideias de reivindicações de igualdade aos povos diferenciados quando comparados pelos colonizadores ocidentais, propõe observar tais conquistas do campo das políticas de ações afirmativas de acesso à Educação Superior.

O interesse pela temática surge no envolvimento da autora na Coordenação de Curso de Pedagogia, do núcleo UFSCar-Escola, onde exerceu atividades práticas voltadas aos cursos pré-vestibulares. Devido ao envolvimento, Mattioli (2014) pôde ter contato com os estudantes indígenas não universitários da etnia *Kalapalo* do Alto do Xingu. À essa disposição surge o interesse em observar a presença destes na Universidade.

No que se refere ao objetivo, Mattioli (2014) pretendeu observar o processo de acesso, como também o de permanências desses estudantes indígenas na UFSCar e propõe:

[...] conhecer o processo de construção da experiência, da diferença, da subjetividade relativas aos estudantes indígenas no espaço da universidade e, ao mesmo tempo, discutir a ação afirmativa como medida que potencialmente pode possibilitar deslocamentos na forma como conhecimentos e representações circulam nesse espaço (...) e, a partir das suas narrativas, discutir ação afirmativa para povos indígenas e sua relação com a geopolítica da produção de conhecimento na universidade (MATTIOLI, 2014, p. 14).

Este processo alcançou o marco analítico pós-colonial para a aprimoração do método utilizado tanto para produção dos dados quanto para o teórico-metodológico: interpretação do fenômeno já explorado por autores que visam enxergar as lacunas presentes nas ações afirmativas a analisar as subjetividades dos povos indígenas, tais como: Moehlecke (2002) e Guimarães (2009).

Ao problematizar o entendimento das ações afirmativas no Brasil, a autora se mobiliza em explorar o conhecimento de Moehlecke (2002) e constata que a discussão na educação compreende um:

[...] instrumento de mobilidade social e de desenvolvimento do país e os resultados dos estudos estatísticos que mostraram o insignificante acesso da população pobre e dos negros e indígenas ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade desse quadro com o princípio de igualdade e democracia (MOEHLECKE, 2002 *apud* MATTIOLI, 2014, p. 99).

Sobre o processo de implementação, constata basicamente que foi elaborada sob o:

[...] descrédito da ideologia da democracia racial que forçou o governo brasileiro a buscar o multiculturalismo como doutrina provisória e promover acesso diferenciado ao ensino superior de grupos historicamente definidos de forma racializada pela inferioridade (GUIMARÃES, 2009 *apud* MATTIOLI, 2014, p. 105).

Entender as políticas de ações afirmativas pela revisão da literatura não atinge a essência da real realidade do exercício da política de acesso ao Ensino Superior e, para maiores esclarecimentos, a autora procurou observar as experiências de estudantes indígenas ingressos na UFSCar: nove estudantes indígenas foram selecionados em condições de narradores da vivência universitária acerca do acesso e permanência.

Para a produção dos dados seguiu o método da pesquisa qualitativa que se dispõe de técnica da pesquisa narrativa como fonte da História Oral e a observação participante. Outros mecanismos metodológicos foram levantados para maiores informações acerca da temática, como a pesquisa documental e bibliográfica.

Para a autora, as considerações percebidas na pesquisa ressaltam o resultado de uma política afirmativa que entende o processo como uma medida que promove justiça cognitiva "[...] e tem que ser acompanhada de um movimento de justiça social" (MATTIOLI, 2014, p. 188). O que foi colocado é que o processo de inserção de indígenas na UFSCar deve ser visto além do ingresso, pensar na permanência destes, pelos fatores da subjetividade, cultura, política e epistemologia vivenciadas.

Em seguida, ao explorar os trabalhos defendidos no ano de 2015, Lopes (2015) aborda em seu estudo o processo de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas Universidades do Rio Grande do Sul. O interesse do autor surge na graduação com a pesquisa direcionada ao campo da educação indígena. Com isso, resolveu continuar o foco analítico do fenômeno a entender "[...] a formação universitária de indígenas no Rio Grande do Sul, através de programas específicos de acesso e permanência na instituição" (LOPES, 2015, p. 19).

Para definição dos critérios de investigação, teve como objetivo entender a perspectiva dos estudantes indígenas sobre a formação acadêmica e visualizar as distintas formas de acesso e permanência em universidades como a Universidade de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), "[...] considerando ainda as redes sociais tramadas entre esses sujeitos neste contexto interuniversitário" (LOPES, 2015, p. 21). Desse modo, a comunicação entre os estudantes indígenas através do mecanismo chamado de vídeo-cartas foi um recurso fundamental ao trabalho.

Os principais referenciais teóricos do estudo se expressam pelos assuntos do campo da Antropologia e auxiliam a enxergar a luz do caminhar "[...] no terreno sinuoso da antropologia, ajudando a refletir sobre questões que (...) instigaram esta pesquisa" (LOPES, 2015, p. 24).

O objeto tende a se inclinar para os sujeitos da pesquisa que se enquadram no critério de seleção: ser indígena. Na formação do referencial teórico acerca do assunto tratado na investigação, percebe-se que o processo da Educação Superior aos indígenas

para Lopes (2015) compreende os estudos da autora Barroso-Hoffmann (2005), que dialoga com a implementação destes no Ensino Superior, afirmando que

[...] para os povos indígenas ocorre por três linhas de ação, sendo a primeira delas caracterizada pelos cursos de graduação específicos para formação de professores indígenas, ou seja, as chamadas Licenciaturas Interculturais. A segunda linha é caracterizada pela inserção de indígenas nos cursos regulares de graduação, e a terceira linha, caracterizada pelas propostas de constituição de universidades indígenas (BARROSO-HOFFMANN, 2005 *apud* LOPES, 2015, p. 58).

Na aprimoração dos resultados proporcionados pelo tipo de metodologia adotada, Lopes (2015) se utiliza da pesquisa que se percebe e se caracteriza como métodos qualitativos de cunho etnográfico e de tipo observação participante: campo. Dos instrumentos de produção de dados, o caderno de campo se torna referência para a coleta.

Dos resultados do estudo, Lopes (2015) identifica que o processo de Ensino Superior para os indígenas parte do que Barroso-Hoffmann (2005) entende pela implementação aos IES de três maneiras e ressalta que as licenciaturas interculturais não existem no Rio Grande do Sul.

Outros resultados acerca do diagrama das redes apresentadas no texto, mesmo que de forma parcial, entende-se que o Ensino Superior de indígenas é:

[...] coletivo, e não poderia ser diferente, na medida em que a cosmovisão desses povos é pautada pela coletividade. Isso fica explícito na visualização do diagrama apresentado pois parece ser uma tendência em algumas universidades, o fato de mais de um indígena da mesma família estar estudando na mesma instituição. Outro ponto a ser destacado é que, mesmo distante das comunidades, o vínculo deste estudante com elas permanece, talvez até mesmo de forma mais intensa, devido a sentimentos como saudade e reciprocidade, relatado pelos meus interlocutores (LOPES, 2015, p. 116).

Destarte, as vídeo-cartas têm como um dos objetivos a aproximação e a dissolução de alguns conflitos já vivenciados pelos mais velhos. Outro fator importante das vídeo-cartas:

[...] por parte de alguns atores sociais, é a possibilidade de, através do material filmico, mostrarem os desafios que enfrentam para permanecer na universidade e também demonstrarem de que formas atuam politicamente nos espaços internos das instituições. Ou seja,

trata-se de colocar em evidência o fato de que a universidade também é um espaço de formação de lideranças (LOPES, 2015, p. 117)

Estas afirmações provocadas pelo autor, catalisam os resultados obtidos na investigação etnográfica e demonstram que as redes de relações interferem na sua ocupação nos bancos universitários e visualiza que não são todos os indígenas que conseguem usufruir das políticas de acesso ao Ensino Superior, "[...] pois em certo grau, dependerá do fluxo cultural em que ele se localiza e de sua rede de relações [...]" (LOPES, 2015, p. 117). No entanto, o autor esclarece que esse resultado compreende o processo de observação a partir dos dados da pesquisa atual.

Reportando-nos para a produção de 2016, o trabalho de Valéria dos Santos Oliveira intenta contribuir com a discussão em pauta no intuito de perceber como estas políticas são levadas aos povos indígenas. Com isso, propõe como foco da investigação a seguinte pergunta: quais elementos institucionais e históricos levaram à adoção dessa política na Universidade Federal do Paraná (UFPR)? Política que se entende como pioneira em adotar essa política de acesso ao Ensino Superior público no Paraná-PR.

A situação problematizada por Oliveira (2016) surge a partir das experiências e vivências como estagiária na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), em 2005. Isso oportunizou se aproximar da temática e, assim, atuar como colaboradora no VI Vestibular dos povos indígenas do Paraná, que ocorreu em 2006.

Com isso, o objetivo de seu trabalho centra-se em analisar a ação do governo (dos gestores institucionais) "[...] e também verificou a ocorrência de mudanças (...) na gestão 2002/2006 com a entrada mais efetiva da pauta na agenda política institucional da Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná" (OLIVEIRA, 2016, p. 118). Tal ação, torna-se o enfoque que será descrito pela análise de política no Modelo de Múltiplos Fluxos que ao se encontrar ou se "interconectar (*coupling*)" geram a porta de oportunidade e, provavelmente, a "formulação/mudança" na agenda.

Os principais conceitos abordados na pesquisa compreendem assuntos que versam acerca das áreas de estudo das políticas públicas, políticas sociais, políticas e ações afirmativas, questões indígenas e política educacional superior indígena. Embora o referencial teórico idealize diferentes conceitos, a apresentação deste trabalho se limita aos interesses da pesquisa representativa e atual e, por esse motivo, o conceito que versa a política de acesso ao Ensino Superior: ações afirmativas, torna-se o foco do estudo e da exposição pelo referencial.

No que se refere aos participantes, os que transitam na área da gestão da UFPR se tornam foco para a coleta de dados, entre outros sujeitos que são apresentados como "informantes-chave", principalmente os da gestão de 2002/2006 (OLIVEIRA, 2016).

A autora propõe entender o processo funcional da política, bem como ela é vista no Brasil e, para tanto, percorre os autores como Moehlecke (2000) e Fonseca (2009). Ao problematizar o assunto, traz Fonseca (2009) para compreender a função das ações afirmativas como políticas públicas adotadas e aplicadas pelo governo ou pela iniciativa privada que têm:

[...] como objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. A ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados (FONSECA, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 48).

O processo de aplicação das ações afirmativas aos povos indígenas configura esse espaço de estudo e pode ser entendido conforme Fonseca (2009). Já ao buscar como essas políticas são enxergadas no Brasil, Moehlecke (2000) afirma que ainda são desconhecidas e que quando entendidas tem o significado do termo "políticas de cotas".

A metodologia foi qualitativa e quantitativa, buscando o campo de análise do estudo de caso, o modelo de múltiplos fluxos e análise dos resultados. Neste andamento, foi adotado a ferramenta de produção de dados narrativa. O estudo de caso estima a compreensão da conjunção, o histórico e a implementação da política educacional superior indígena.

Os resultados obtidos pela opção de análise da política pública, bem como a metodologia adotada para a produção dos dados resultaram em afirmações que poderão colaborar com o estudo dessas políticas de ações afirmativas aplicadas e articuladas nas Instituições de Ensino Superior Público, como o Modelo de Múltiplos Fluxos de John Kingdon, propondo uma abertura de oportunidades na agenda governamental da instituição e as narrativas que demonstram o impacto que estas políticas causam não só nos que ocupam os bancos das Universidades, mas também na sociedade.

Contudo, o resultado demonstra que a política afirmativa se torna "[...] imprescindível a partir do momento que reflete, propõe e de fato oportuniza o diálogo e as trocas culturais, sociais, territoriais (que impactem o desenvolvimento) com as alteridades indígenas nesse *locus* da Universidade" (OLIVEIRA, 2016, p. 121-122).

O próximo texto dissertativo que se apresenta compreende um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*, e tem como objetivo "[...] identificar, por meios dos temas manifestados em entrevistas realizadas com a comunidade acadêmica do referido *Campus*, os fatores que possam estar contribuindo para a evasão dos estudantes ingressantes no instituto" (PINO, 2016, p. 13). Os objetivos específicos procuram entender o processo da permanência e êxito acadêmico.

Pino (2016) empreendeu esforços para uma nova performance da política pública de implementação institucional no IFRS. O interesse na questão surge devido sua trajetória como servidora pública no instituto, experiência esta que a oportunizou enxergar como a inclusão dessas políticas estava sendo articulada a permanência dos alunos ingressos pelas cotas, no caso, os indígenas.

O resultado elevou as respostas que a autora tinha como hipótese: a evasão dos estudantes acontece, entre os anos de 2013 a 2015, no IFRS e, que outras políticas, como as de permanência, precisam ser debatidas para a inclusão destes no Ensino Superior, após o decreto sancionado pelo Congresso Nacional, a Lei 12.711/2012. Por esse motivo, a presente pesquisa se pergunta: "[...] por que a maioria dos estudantes que ingressou nos últimos três anos (2013 a 2015) no IFRS – *Campus Sertão* evadiu?" (PINO, 2016, p. 14). Esta indagação procurou, ainda que iniciante, impor à autora um percurso para encontrar uma resposta, ainda que refutável, em linhas epistemológicas dos estudos pós-coloniais de convergência à estrutura moderna e epistêmica ocidental e se utiliza de tal referências para a análise do fenômeno.

Os participantes da investigação foram: a) cinco indígenas que ocupavam os bancos universitários da IFRS ou já não mais pertenciam a esse espaço; b) cinco estudantes não indígenas que participaram do ciclo de relacionamento social dos estudantes indígenas; e c) "[...] cinco docentes do IFRS – *Campus Sertão* que ministraram/ministram aula aos estudantes indígenas ingressantes no Campus" (PINO, 2016, p. 62).

Diante da exploração da pesquisa, os referenciais trabalhados pelas suas teorias acerca das ações afirmativas conceituam o termo e observam como estas políticas estão sendo enxergadas no Brasil (RIBEIRO; 1995; CRUZ, 2003).

Ao problematizar os dizeres de Cruz (2003), acerca do termo e/ou significado da ação afirmativa, Pino (2016) ressalta que:

[...] o termo ações afirmativas é concernente à integração, desenvolvimento e bem-estar das minorias. Podem ser entendidas como medidas públicas e privadas que visam a promoção de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente excluídos em função de sua origem, cor, etnia, sexo, opção sexual, religião, etc. Logo, não devem ser vistas como "esmolas" ou "clientelismo", mas são um elemento essencial à formação do Estado Democrático de Direito. Elas se caracterizam por serem temporárias e focalizadas no grupo discriminado com o objetivo de reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão (CRUZ, 2003 *apud* PINO, 2016, p. 32)

Logo, ao que se procura entender como esta política educacional é percebida no Brasil, Pino (2016) menciona Ribeiro (1995) e destaca que:

[...] "o espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, "democracia racial", raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais". Por meio do "escudo" da miscigenação da população brasileira, o senso comum "desmente" as formas de racismo ressaltando que no Brasil os grupos étnicos convivem em harmonia (RIBEIRO, 1995 *apud* PINO, 2016, p. 33).

A disposição pela procura da metodologia para alcançar o objetivo do estudo proposto se manifesta em direção ao método e as técnicas do tipo de pesquisa qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica que mais adiante se caracterizou como uma pesquisa de campo, toma a forma de estudo de caso e realiza uma análise discursiva - semiótica greimasiana - das narrativas dos estudantes indígenas, não indígenas e docentes não indígenas.

Por meio da análise discursiva, o resultado descortina os temas dispostos para entender suas percepções acerca da evasão e demonstra que os principais fatores relacionados aos problemas que, segundo Pino (2016), foram: financeiros, dificuldade na aprendizagem escolar, o debate acerca das diferenças culturais em falta no espaço acadêmico e preconceito étnico fomentado, principalmente, pelos conflitos pela propriedade privada de terra e pela não representação da cultura indígena no IFRS.

Neste contexto, os resultados trazem reflexões no que compreende a política de acesso ao Ensino Superior, um exemplo é o disparo crítico que a pesquisa fornece ao explicar que a criação das políticas de cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior pelo Estado, que ao mesmo tempo contempla os povos indígenas, é elaborada como medida reparatória dos processos de exploração cultural, da identidade, força de trabalho, entre outras muitas atrocidades, vividos por esses povos.

A autora visualiza também que:

[...] Esse sistema de cotas objetiva uma mudança de estado, em que o indígena deve passar de uma situação de disjunção com as oportunidades educacionais para uma situação de conjunção com elas. Dessa forma, refletindo sobre o cenário de nosso estudo de caso, o IFRS - *Campus* Sertão, devido ao processo histórico de não inclusão, o indígena não tem um percurso estabelecido de ingresso aos cursos da instituição. Mesmo com a lei das cotas (12.711/2012), são necessárias outras estratégias que visem à inclusão da população indígena na instituição. Por essa razão, o Estado, no papel de destinatário, representado pelos servidores da instituição, membros do NEABI, busca elaborar um programa de manipulação. Os servidores vão até as comunidades informar sobre os cursos e as vagas reservadas para a população indígena e mostrar-se como apoiadores no processo de inclusão, buscando estabelecer um contrato com os futuros estudantes. Nesse percurso, muitos indígenas interpretam e aceitam a manipulação do Estado e então decidem estudar na instituição em busca do objeto valor desejado, ou seja, a possibilidade de depois de formados virem a contribuir com as suas famílias e suas comunidades (PINO, 2016, p. 103).

A pesquisa procurou dispor dos dados da análise das narrativas dos estudantes indígenas matriculados nos cursos regulares da UFRS – *Campus* de Sertão, para entender como a elaboração de políticas de permanência, nesta instituição, são elaboradas para atender os estudantes e, comprova o que sua hipótese idealizou: a política não supre a permanência dos indígenas e, por isso, acontece a evasão. Contudo, as informações tornadas visíveis pela análise trouxeram ao núcleo da pesquisa lacunas antes não percebidas.

Seguindo para o texto dissertativo de Amado (2016), este visou também observar o processo de acesso e permanência dos estudantes indígenas, especificamente a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O trabalho compreendeu a inserção dos estudantes em atividades que a oportunizaram a vivenciar ações políticas de acesso, implementadas em espaços de grande impacto social, como a Universidade, por exemplo. A autora, por ser indígena, e vivenciar o processo de inclusão na UEMS, procurou investigar o processo de acesso de estudantes indígenas na mesma instituição. O assunto percorrido tende aos direitos indígenas, especialmente os direitos de acesso e permanência à Educação de Ensino Superior de qualidade.

No que tange ao objetivo do estudo, a atuação dos indígenas nas aldeias de origem como também a vivência destes no processo de permanência na UEMS, bem como o sucesso ou situação após formação é o que se compreende. Os objetivos

específicos são elaborados pela seguinte proposta: focar a pesquisa nas trajetórias dos indígenas egressos militantes do movimento indígena.

Pode-se entender que os principais referenciais do estudo estão centrados no campo da Antropologia, com ênfase nos direitos dos povos indígenas no acesso ao Ensino Superior.

Os protagonistas da pesquisa são os estudantes indígenas de três diferentes culturas étnicas do estado de Mato Grosso do Sul-MS: *Terena*, *Kinikinau*, *Guarani Kaiowá/Nandeva*. Dos que participaram somam 46 indígenas, destes 21 são do sexo feminino e 25 do sexo masculino.

A ótica da pesquisa procurou mobilizar autores que discutem a presença dos estudantes indígenas na Universidade. Com isso, Amado (2016), apoiada nas palavras de Souza Lima e Barroso Hoffmann (2007), problematizou a presença destes ingressos pelas ações afirmativas e constatou que há um interesse, por parte dos indígenas, em requerer seus próprios projetos de inclusão e direito à Educação.

Na exploração das informações coletadas pelas entrevistas e formulário, a pesquisa se enquadra no método qualitativo de cunho etnográfico. As ferramentas adotadas foram a "[...] coleta de relatos de vida de egressos indígenas e na observação em seus locais de trabalho dentro das aldeias indígenas" (AMADO, 2016, p. 23). Do escopo desta investigação, os resultados que podem ser considerados relevantes versam sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes universitários indígenas dentro e fora da aldeia, mesmo em seu desenvolvimento profissional, e constata que:

[...] apesar de todo esse sofrimento, os indígenas viam nas suas graduações a oportunidade de crescer e amadurecer, e assim iam descobrindo seu potencial para a construção de seus sonhos, de maneira a transformar a situação em estímulos, sabendo que iriam colher o fruto de seu próprio estudo, uns com mais audácia que outros, no sentido de se entregar ao trabalho em favor do seu povo, como visto nos exemplos desta dissertação. O mesmo tendo como foco os profissionais indígenas não poderia deixar de falar sobre sua passagem pela academia (AMADO, 2016, p. 98).

Fica como ressalva que o processo de carreira dos indígenas, seja na Universidade, aldeia ou mesmo na cidade, "[...] vem como um novo instrumento de luta para se chegar à autonomia, na busca de efetivação de todos os direitos (...) e de se apropriar de todos os conhecimentos para que nós venhamos a protagonizar (...) suas próprias histórias [...]" (AMADO, 2016, p. 99).

Souza (2016) discutiu, em seu trabalho, a política de acesso ao Ensino Superior para os indígenas da região Nordeste do Brasil, especificamente as que foram adotadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O conjunto de questões levantadas pela autora em relação às políticas de ações afirmativas das IES advêm da experiência desde 1996, pelo seu envolvimento em programas de pesquisas que percorriam diálogo acerca das questões indígenas. Porém, seu encontro com a temática se deu em 2004 quando a UFBA começou a discutir a implementação destas políticas para o acesso dos estudantes indígenas.

O objetivo definido pela autora em sua tese visou delimitar o olhar para tal fenômeno observando como se dá o processo de aprimoração das vivências no âmbito universitários pelos indígenas e como essa apropriação do espaço se configura na visão destes. Esse objetivo propôs fomentar a prioridade de se criar uma maior efetivação da adoção destas políticas educacionais pela instituição através dos grupos étnicos – "índio aldeado" e "índio descendente" – "[...] para categorizar as relações étnicas e raciais e direcionar as práticas institucionais associadas à implementação das políticas de inclusão" (SOUZA, 2016, p. 25-26).

No que se refere aos referenciais, os estudos percorridos compreendem as questões do acesso ao Ensino Superior, políticas de ações afirmativas, direito à educação superior, indígenas na Universidade, bem como o sistema de cotas da UFBA.

Como já mencionado anteriormente, o campo de investigação é a UFBA e têm como protagonistas para a coleta dos dados três categorias: 1) dez estudantes indígenas; 2) três estudantes egressos; e 3) dois integrantes da família. Estes são pertencentes a três etnias: *Pataxó*, *Pankararu* e *Tuxá*.

A vertente trazida pela autora para discutir as questões das ações afirmativas toma como referencial as teorias sobre justiça social, e compõe este eixo teórico, tal como Nancy Fraser, e "[...] que refletem sobre a adoção de categorias étnicas na formulação de políticas públicas, na tentativa de compreender como o Estado se relaciona com a diversidade e a participação dos grupos étnicos nesses processos" (SOUZA, 2016, p. 41).

Ao problematizar a teoria da justiça, em diálogo com as políticas públicas educacionais, Souza (2016) se utiliza dos dizeres de Fraser (2009) e:

[...] chama a atenção para o fato de que a justiça social deve responder a certas questões: o que? quem? e como? Parto do suposto de que, no que tange às políticas públicas voltadas para a educação, as ações

afirmativas se configuram em estratégias de direitos que promovem o enquadramento (ou o *como?*), a que se refere Fraser, entre o reconhecimento e a distribuição de direitos. Elas se constituem, pois, em formas coletivas de acesso aos bens educacionais por meio de uma semântica que revela os sentimentos de injustiça que sofrem, ou sofreram, grupos minoritários, e que só é possível superar através do reconhecimento das suas especificidades e democratização dos direitos sociais (SOUZA, 2016, p. 45).

Paralelamente, a teoria da justiça social demonstra o quanto a política educacional deve ser relacionada ao direito que, no Brasil, desde 1988, propõe a intervenção do Estado em fomentar políticas públicas de educação para os povos indígenas.

No que se refere ao método, a pesquisa tem cunho qualitativo e procurou se valer de: entrevistas semiestruturadas a conversas informais, depoimentos gravados a partir de atividades realizadas, com também trocas de mensagens pelo *facebook* e *WhatsApp*, consideradas necessárias para completar os argumentos da tese.

Conforme o resultado da análise, o que se pode visualizar foi que de 2005 a 2013, foram selecionados 31 estudantes de categoria "índio aldeado" para ingresso na Universidade. Entre 2014 e 2015, 65 estudantes, muito mais do que os 8 anos desde a implementação na UFBA. Contudo, essa virada dos dez anos de políticas de ações afirmativas na UFBA carrega novos desafios que se apresentam em um novo contexto com o aumento do número de estudantes indígenas ingressos na instituição.

Esse novo cenário corresponde novas medidas a fim de abranger a efetividade desta política a maior eficácia e acompanhamento destes, uma vez que "[...] os programas tutoriais, como o PET, não serão suficientes para essa nova demanda, havendo a necessidade de iniciativas que partam da universidade" (SOUZA, 2016, p. 242). Para a autora, o fenômeno problematizado – indígena na Universidade – não se promove como novo, mas sim atual e emergente. A intenção de investigar esta propositura na Universidade se dá pela vivência profissional da autora, como também através do contato com os povos indígenas em seus territórios: as aldeias.

Como objetivo a autora propõe compreender como se expressa estar e ser indígena na Universidade e como esta vem se mobilizando diante de tal presença. Nesta direção, a construção clareadora volta-se aos referenciais teóricos que mais se aproximam dos estudos pertencentes à questão do acesso ao Ensino Superior e procura destacar as epistemologias que versam a produção do saber indígenas, ou seja, indígenas que produzem saberes acerca da temática.

Neste contexto, o *locus* da investigação de Souza (2016) é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conta com os participantes de quatro terras indígenas: *Guarita*, *Pinhalzinho* e *Por Fi Ga (Kaingang)*; e *Tekoa Nhundy (Guarani)*. Os anos correspondentes da produção dos dados são: 2013, 2014 e 2015.

Acerca do aporte teórico, os estudos percorridos pela autora correspondem às ideias de Mato (2013) que dispõe do entendimento das políticas de cotas para os indígenas como uma política de cotas e de programas de apoio e bolsas, existentes em diversas Universidades brasileiras e, caracterizam-nas por não causarem mudanças estruturais profundas nas instituições que os acolhe, passando a atender esse tipo de população individualmente e não no coletivo. A metodologia adotada pela autora é de cunho qualitativo: a etnografia, a perspectiva colaborativa e a cartografia.

Acerca dos resultados da investigação, o que se apresenta é a autonomia dos estudantes indígenas em reconfigurar suas epistemologias aos conhecimentos tradicionais, e aponta a necessidade de relacionar os conhecimentos para não só definir o acesso como algo que supre as lacunas do que se pensa o indígena na Universidade, mas também a permanência por meios de aprimoração dos saberes interculturais dos estudantes indígenas.

O estudo de Pereira (2017) perpassa a mesma perspectiva de investigação e se interessa por tal assunto em razão da relevância que os estudos acerca das ações afirmativas vêm sendo tratados na educação brasileira, ao revelar o campo de pesquisa na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Em relação aos objetivos, o interesse de investigação esteve em analisar o Processo Seletivo Especial (PSE) como uma política de ação afirmativa de acesso para os povos indígenas na UFOPA e como esta política impacta na Educação Superior de qualidade para esses povos.

A construção do arcabouço teórico da pesquisa traz, entre outras abordagens, a discussão da:

[...] educação indígena com base nos conceitos introdutórios da perspectiva decolonial, da pedagogia crítica, dos conceitos de interculturalismo e multiculturalismo; também evidencia o processo de escolarização indígena; aborda ainda as políticas públicas em educação em uma perspectiva histórica e finaliza com os desafios da diversidade educacional na região amazônica (PEREIRA, 2017, p. 8).

Destarte, dos participantes da pesquisa como fonte de dados, 35 foram selecionados, entre discentes indígenas (26), lideranças indígenas (1), gestores (3) e docentes (2). O lócus do estudo é a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Tal período de investigação ocorreu de 2010 a 2015.

Ao problematizar as políticas de ações afirmativa, Pereira (2017 p. 54) as definem como:

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

Acerca da metodologia adotada, a abordagem é qualitativa, descritiva exploratória, do tipo estudo de caso microetnografia. Em razão do método adotado, e do fluxo do processo que versa essa perspectiva de pesquisa, a pesquisa foi dividida em três fases: bibliográfica, documental e empírica para sistematizar os resultados e atender os objetivos propostos pelo estudo.

O resultado da pesquisa informa que o PSE da UFOPA tem oportunizado o acesso significativo dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), porém considera-se que exista a necessidade de analisar tais políticas com mais eficácia, concomitantemente, buscar outras estratégias metodológicas que atenda às necessidades específicas dos discentes indígenas de permanência na UFOPA (PEREIRA, 2017).

Molina (2018) trabalhou em seu estudo na mesma perspectiva das ações afirmativas e, seu interesse pela temática surgiu de inquietações da pesquisadora acerca do estar-se fazendo justiça aos povos indígenas em relação ao acesso destes nas Universidades, com base em oportunizar condições de igualdade e cidadania. O aporte teórico envolve os conceitos de:

[...] reconhecimento social e identidade moderna, de Taylor, bem como os de reconhecimento e redistribuição, considerando as dimensões do reconhecimento intersubjetivo de Honneth e o princípio da paridade de participação de Fraser (MOLINA, 2018, p. 6).

A autora objetiva compreender o processo de acesso dos povos indígenas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, "[...] a partir da luta pelo reconhecimento de sua identidade" (MOLINA, 2018, p. 20). Acerca da sistematização e problematização da questão, percorre o Ensino Superior para os povos indígenas e as ações afirmativas, apoiada nas ideias de autores como Moehlecke (2002) e Luciano (2006).

Ao problematizar acerca da educação para os povos originários, Molina (2018, p. 30) afirma que a educação é uma:

[...] ferramenta, a partir do fortalecimento de seus reconhecimentos originários, para a promoção de suas próprias propostas de desenvolvimento de suas instituições, incrementando suas capacidades de negociar, pressionar e intervir, dentro e fora das comunidades.

Acerca das ações afirmativas, a autora afirma que tal política "[...] trata-se de uma medida reparatória, compensatória e que busca correção de uma situação de discriminação e desigualdade, em que se encontram determinados grupos sociais" (MOLINA, 2018, p. 22).

No que se refere a construção empírica, a pesquisa é de cunho qualitativo e se utiliza das ferramentas para a produção dos dados: o estudo de caso, a pesquisa documental e a entrevista. Foram envolvidos 17 estudantes indígenas no período de julho de 2018.

A análise resulta e aponta um esforço institucional para a inserção dos indígenas na FURG, por meio das ações afirmativas de acesso, especialmente, à sua permanência reconhecida, "[...] inclusive, pelos próprios estudantes indígenas (...) Alguns dos entrevistados destacaram que a FURG seria uma das melhores universidades, tomando como base esse apoio que dá aos alunos" (MOLINA, 2018, p. 129).

A identidade alinhada às ideias de Taylor, tomando como base a relação dos estudantes indígenas na Universidade, bem como o reconhecimento dos estudantes não indígenas, fortalecem o reconhecimento, por parte dos indígenas, da sua identidade. Aponta que conforme o tempo que os estudantes indígenas estão na Universidade, esse convívio torna os discentes mais próximos.

Com isso, fica de ressalva que a FURG e sua comunidade acadêmica, em especial, os docentes, têm o propósito de ir além das ações afirmativas de acesso e dialogar, efetivamente, com as diferenças, "[...] na tentativa de se rever padrões de valores culturas, já que agora conta alunos que não compartilham dos mesmos" (MOLINA, 2018, p. 133).

França (2018), em seu estudo de mestrado, buscou trabalhar o acesso dos povos indígenas nas Universidades públicas relacionando a ideia de poder e silenciamento. O interesse pela temática surge após o estudo das políticas de cotas para os estudantes indígenas do Amazonas, área que concentra a maior parte da população indígena. Com isso, o objetivo pretendeu analisar a relação entre a política de ação afirmativa e a trajetória dos alunos indígenas do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Os referenciais teóricos foram baseados na relação entre os estudos da educação escolar indígena, o indígena na Universidade, bem como as políticas de ações afirmativas, as tão conhecidas como cotas de acesso à Educação Superior. O contexto da investigação volta-se ao *campus* da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e conta com o espaço tempo de pesquisa de 3 anos (2005 a 2018).

França (2018), ao problematizar o entendimento de ações afirmativas, enxerga como um processo de inclusão racial e afirma que foram implementadas objetivando "[...] oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas a sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação (MUGANA *apud* AMARAL, 2010, p. 133).

Sobre a metodologia adotada, pauta-se na abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando-se do método da História Oral para o desenvolvimento das entrevistas, as técnicas de pesquisa utilizadas foram do tipo bibliográfica, documental e de campo. Os participantes desse processo se configuram como estudantes indígenas e professores coordenadores ou ex-coordenadores.

O resultado das análises mostrou que os indígenas só são reconhecidos na hora da matrícula e que diante desse processo sofrem com a discriminação que a Universidade não enxerga e acaba invisibilizando as obrigações de afetividade com os estudantes indígenas, apontando a inexistência de projetos e "[...] qualquer política voltada para a valorização e o respeito às culturas indígenas" (FRANÇA, 2018, p. 155).

Os resultados com a conclusão da investigação deixam como alerta a necessidade do fortalecimento de debates, por parte da Universidade e seus funcionários, na promoção de diálogos que resultem em ações efetivas de ingresso e permanência, tomando como base a participação direta dos povos indígenas e "[...] que os projetos estejam pautados em suas experiências e reivindicações, pois somente eles conhecem o real peso dos fardos que carregam para alcançarem seus objetivos (FRANÇA, 2018, p. 157).

A proposta de Rocha (2018), em sua tese, é discutir as práticas desenvolvidas em uma Universidade do estado do Paraná em relação aos povos indígenas, articulando-as com as suas territorializações na Instituição de Ensino Superior (IES). Para tanto, seu interesse pela pesquisa surge com o impacto de uma proposta de intervenção de um dos alunos indígenas da UFPR em elaborar um projeto que ajudasse o seu povo. Tal ato fez com que Rocha (2018) despertasse o interesse de investigar não o território, mas sim a forma que esses universitários indígenas percebiam a formação na ajuda de suas comunidades étnicas.

Com isso, a investigação teve como objetivo:

[...] investigar se as práticas desenvolvidas na UFPR, direcionadas aos universitários indígenas, produzem ações afirmativas na UFPR, direcionadas aos universitários indígenas, produzem ações afirmativas voltadas a garantir as condições necessárias ao sucesso acadêmico dos mesmos, ou seja, a integralização de seus cursos (ROCHA, 2018, p. 42).

As categorias teórico-metodológicas perpassam os assuntos da prática, territorialização e mediação relacionando esses aspectos analíticos aos segmentos que influenciam na presença dos indígenas na Universidade como, por exemplo, as políticas de ações afirmativas de acesso às instituições.

O campo de investigação volta-se à UFPR e conta com 30 participantes, sendo 22 cursistas, 4 graduandos e 4 evadidos, estes últimos seja por abandono ou cancelamento. Outros envolvidos diversos, também compreende agentes institucionais e interinstitucionais antigos ou atuais que se envolveram com as unidades das práticas.

A problematização percorre em entender a política de acesso à Educação Superior que, aos olhos da autora, compreende a Lei de Cotas.

[...] hoje mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por meio de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares (PALADINO, 2012 *apud* ROCHA, 2018, p. 73).

O olhar analítico prioriza caminhar em método de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com a realização de entrevista, possibilitando a análise da prática e da mediação que envolve a questão territorial percorrida pelos estudantes indígenas. Outro instrumento importante da pesquisa foi a revisão bibliográfica que se restringiu ao período de 2008 a 2017.

Em síntese, seriam pertinentes a garantia de moradia estudantil indígena, além de espaços que contemplem a necessidade de adequação desses estudantes na Universidade. Olhar para a permanência destes, por vias da afetividade que envolvam todo o corpo universitário se faz necessário para a efetivação destes como produtores de conhecimentos, seja na instituição ou mesmo nos territórios, como também a adaptação da mediação entre os envolvidos a fluidez do ensino a esses universitários multiétnicos presentes na UFPR.

Chegando ao fim dos textos do descritor "Ações Afirmativas", o último é da autora Sirlene Maria Dias Oliveira (2019) que compreende o seu estudo sobre as políticas de reserva de vagas em uma das Universidade do Estado de Tocantins. O interesse no estudo surge na prática como servidora da referida instituição e com o resultado das atribuições na instituição, que a fizeram se encontrar com o tema desafios pedagógicos, no âmbito da realidade dos estudantes indígenas, no Ensino Superior.

O objetivo central foi o de identificar e analisar os confrontos pedagógicos enfrentados pelos(as) estudantes indígenas na Universidade. Sendo os específicos: realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a política de cotas no Ensino Superior, a partir da experiência da Universidade Federal de Tocantins (UFT); conhecer a fundamentação teórica que subjaz a política de reserva de vagas para os estudantes, desde a sua implementação em relação aos aspectos pedagógicos nos documentos da instituição, especialmente, os Planos de Desenvolvimento Institucional; também, identificar as características étnicas culturais dos estudantes indígenas do *Campus* de Palmas; e compreender, por meio da percepção destes, os desafios pedagógicos: o que contribui e o que dificulta a conclusão dos respectivos cursos na UFT (OLIVEIRA, 2019).

O escopo teórico adotado para trabalhar as questões dos objetivos da investigação volta aos estudos caracterizados por vias políticas ligadas aos direitos dos povos indígenas, à Educação, a exemplo da educação escolar indígena, reforma e contrarreforma, catequese e início da colonização.

A Universidade Federal de Tocantins (UFT), *Campus* de Palmas, se torna o *locus* para desenvolver a pesquisa, envolvendo um grupo de diferentes etnias nos cursos universitários presentes na UFT: *Avá Canoeiros*, *Apinajé (Apinayé)*, *Guarani (Mbya)*, *Javaé (Iny)*, *Karajá (Iny)*, *Krahô*, *Krahô-Kanela*, *Pankararu*, *Xambioá (Iny)* e *Xerente (Akwê)*. Para tanto, os dados foram produzidos no período em que houve três momentos na tentativa de observar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2007 – 2001; 2011 – 2015; e 2016 – 2020 (OLIVEIRA, 2019).

Dessa maneira, o referencial teórico-metodológico observa as leis de acesso, ou seja, as ações afirmativas, que se caracterizam como mecanismos políticos que:

[...] em linhas gerais trata "desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades acumuladas historicamente, ressignificando por outras formas de desigualdade até então não foram conhecidas ou consideradas em contextos sociais" (SANTOS, 2014 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 47).

Em linhas gerais o método analítico é qualitativo que compreende a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e de campo.

Para fins de resultado, a pesquisa demonstrou que as políticas de acesso às minorias invisibilizadas no sistema de Educação Superior tiveram grandes avanços significativos. Contudo, ainda existem lacunas pedagógicas e econômicas a serem resolvidas, tanto dos estudantes indígenas quanto da Universidade (OLIVEIRA, 2019). Logo, fica como ressalva a priorização da formação acadêmica com estratégias dissemelhantes a fim de superar os desafios pedagógicos, os reconhecendo nas suas diferenças e, não os inferiorize, caso contrário forçará a exclusão (OLIVEIRA, 2019).

2.2.2 Pesquisas sobre "Indígena na Universidade"

Nesta seção, são apresentadas as teses e dissertações agrupadas no descritor em questão. Para isso, tal como na subseção anterior, os trabalhos são apresentados no **Quadro 2** em uma perspectiva cronológica.

Quadro 2. Relação de teses e dissertações sobre o descritor "Indígena na Universidade" defendidas no período de 2010 a 2020.

Título	Autor	Orientador	Universidade	Programa	Modalidade	Ano
A política de cotas da Universidade Federal de Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas	Doracy Dias Aguiar Carvalho	Profa. Dra. Marília Fonseca	Universidade Federal de Goiás	Educação	Mestrado	2010

Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na universidade estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Fernando Luis Oliveira Athayde	Prof. Dr. Antonio Jacó Brand	Universidade Católica Dom Bosco	Educação	Mestrado	2010
O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/ desistência/ conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná	Juliane Sachser Angnes	Profa. Dra. Maria Fátima Quintal de Freitas	Universidade Federal do Paraná	Educação	Doutorado	2010
A reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT	Adriano Batista Castorino	Prof. Dr. Odair Giralдин	Universidade Federal do Tocantins	Ciências do Ambiente	Mestrado	2011
Políticas Públicas: o ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	Adriana Schulz Nunes de Souza	Profa. Dra. Neusa Maria Sens Bloemer	Universidade do Vale do Itajaí	Gestão de Políticas Públicas	Mestrado	2014

Fonte: Elaboração própria (2022).

Seguindo a mesma lógica cronológica de apresentação das pesquisas, iniciaremos a descrição pelo primeiro trabalho mapeado no período circunscrito para a busca: o de Carvalho (2010). A referida dissertação buscou representar a presença dos indígenas nas Universidades e tomou como objeto de estudo as políticas de reserva de vagas para estes em uma Universidade Federal do estado de Tocantins. O objetivo volta-se para a compreensão da concepção de inclusão subjacente à política de acesso aos povos indígenas na UFT, via cota, e percepção das implicações da permanência destes na instituição.

Para tanto, o interesse pela pesquisa surge devido ao envolvimento profissional do autor com a temática, visto que a atuação em alguns programas sociais públicos no âmbito das políticas de habitação, saúde, assistência social e, na atualidade, na Educação Superior Federal o fizeram aproximar-se da discussão. Outros fatores que o

impulsionaram em investigar tal temática se compreende no exercício em atividades na UFT como Assistente Social, desde 2006.

O aporte teórico elaborado para entender a presença dos indígenas na Universidade contempla o viés da perspectiva histórico-estrutural-dialética, visando as suas conexões com a realidade social destinadas ao ponto de vista econômico, social, político e cultural.

O estudo teve como *lôcus* de observação o *campus* de Palmas da Universidade Federal de Tocantins (UFT), e como interlocutores estudantes indígenas, gestores e técnico-administrativos envolvidos diretamente com a política de cotas na Universidade, totalizando 29 indivíduos, sendo:

[...] estudantes indígenas (20); presidência da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Ceppir) um, ex-presidente; Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex), uma Pró-Reitora. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), um Pró-Reitor. Coordenação do Grupo de Trabalho Indígena (GTI), um ex-coordenador; Presidência da União Estadual dos Estudantes Indígenas do Tocantins (Uneit), dois – sendo um destes ex-aluno; Diretoria da Extinta Rede de Educação (Rededu), um ex-diretor; técnico-administrativos que atuam no âmbito da assistência estudantil na UFT, dois (CARVALHO, 2010, p. 17).

Em termos teóricos, sobre as teorias ligadas à presença dos estudantes indígenas nas Universidade e/ou na Educação Superior, Carvalho (2010) se aproxima do que Lima (2007) entende por dois vieses.

O primeiro tem a ver com a educação escolar imposta pelos jesuítas, enquanto o segundo viés vincula-se à necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos "saberes científicos ocidentais, [...] pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades" (LIMA, 2007 *apud* CARVALHO, 2010, p. 45).

Ao olhar da definição da política de acesso, a posição analítica do método tende as linhas qualitativas, de forma articulada, a três tipos de pesquisa: teórica, documental e empírica. No primeiro momento, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental e, no segundo momento, a pesquisa empírica abrangendo os sujeitos.

No que tange aos resultados provocados pela iniciativa de investigar as políticas adotadas pela UFT, o estudo de Carvalho (2010) aponta que a UFT primou pelo acesso dos estudantes indígenas. No entanto, em relação à permanência, mesmo por ter passado

por debates da Comissão Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Ceppir), "[...] não foram definidas ações concretas de assistência e esses estudantes (...) ficou em segundo plano, passando a depender da iniciativa de um núcleo de estudos e pesquisa da Instituição [...]" (CARVALHO, 2010, p. 168).

Portanto, diante da investigação e da análise realizadas, pode-se afirmar que na UFT não existe uma concepção de inclusão formulada – via documentos oficiais – subjacentes à política de reserva de vagas a esses estudantes indígenas. "O que há é uma estratégia de garantia de acesso diferenciada e algumas estratégias, desarticuladas, de permanência, mas, inexistente uma política planejada e sistemática que leve em conta o acesso e a permanência" (CARVALHO, 2010, p. 171).

O estudo de Athayde (2010) buscou a mesma perspectiva de assunto ao discutir a presença de acadêmicos indígenas nas Universidades Públicas, porém o seu viés percorre o olhar para a identidade e diferenças destes. Diante disso, as informações acerca do interesse do autor pela temática surgem devido suas atividades práticas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por três anos. Este *lôcus*, então, torna-se o campo da investigação e, ao mesmo tempo, campo para a produção dos dados.

No que se refere ao objetivo central, procurou evidenciar as tensões relativas ao acesso e permanência de índios em uma universidade elitista e eurocêntrica, a partir da ótica do materialismo dialético. A problemática da pesquisa propõe recorrer a uma perspectiva epistemologia de conhecimento macro da temática pelo materialismo dialético, passando assuntos, ligados à presença dos indígenas na Universidade, como a identidade e diferenças.

Segundo Athayde (2010), o centro da pesquisa se aloca no *campus* da UEMS e conta com participantes indígenas ingressos pela cota que compreende diferentes etnias, como: *Terena, Guarani, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Guató*.

Voltando às ideias do referencial teórico, Athayde (2010) compreende que, por parte dos estudantes indígenas, compreendem a Universidade "[...] como espaço de produção e reprodução de saber e poder dominante, por outro, eles entendem que precisam desse saber e poder para diminuir a desvantagem nas correlações de forças da luta que travam por seus [...]" (ATHAYDE, 2010, p. 31).

Em termos metodológicos, o trabalho tem um cunho qualitativo (campo) em que a pesquisadora adotou instrumentos como questionários semiestruturados e entrevistas a

diferentes acadêmicos e professores presentes nos cursos da UEMS. A produção dos dados ocorreu em 2009.

O resultado da análise, por meio das técnicas adotadas, conclui que a UEMS possui lacunas a serem preenchidas no que se refere a permanência das etnias pesquisadas na instituição. O que foi explicitado pelo autor é a dificuldade de relação com outros alunos e professores, principalmente em cursos como o de Medicina e Direito. Outros fatores como afetividade, assistência financeira, se tornam mecanismos que precisam ser pensados para a aprimoração da política de ação afirmativa na UEMS.

Frente às conclusões, o que fica de ressalva é que mesmo a UEMS tendo contribuído com políticas afirmativas, parcialmente para atenuar a dívida sul-mato-grossense com suas etnias, é preciso estabelecer uma ação que articule-se com as esferas públicas (federal, estadual e municipal) visando não só o acesso, mas também a permanência desses acadêmicos na Universidade. "Sobremaneira, *cuidar e olhar* a Educação Básica, ou a chamada educação escolar indígena, uma vez que não se pode perder de vista, que poucos, bem poucos, são os que conseguem concluí-la e passar pelo processo seletivo (vestibular)" (ATHAYDE, 2010, p. 108, *destaque do autor*).

Angnes (2010), em sua tese, desenvolvida pelos vieses epistemológicos da Psicologia Social Comunitária latino-americana, permite o conhecimento direcionado às opiniões psicossociais da realidade dos estudantes indígenas e não para os indígenas em uma Universidade do Estado do Paraná. A autora afirma que o interesse nesta discussão decorreu de pensar seu lugar como professora não indígena, ao presenciar um momento de estranhando ao ter um aluno indígena em sua turma. Esse momento a fez pensar acerca do reconhecimento de uma nova cultura presentes dentro das salas universitárias e, a destinou a aprimorar seus conhecimentos para se tornar uma profissional que ensina não só pela perspectiva de ensino colonial "moderna", mas também pela interculturalidade que se restabeleceu como forma de incluir e não excluir.

Seu objetivo foi traçado para identificar os fatores responsáveis pelo ingresso, permanência e conclusão dos estudantes indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). As principais referências do trabalho percorrem os estudos que dialogam com as ações afirmativas, bem como o estudante indígena na Universidade, dando assim a consistência teórica da tese. Ao pensarmos no *lôcus* de investigação, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), é visada com campo de produção dos dados, a partir da contextualização do vestibular.

A presença dos indígenas na Universidade é compreendida pela autora em um movimento de busca de representação sobre a presença das etnias no Ensino Superior. Para Angnes (2010, p. 76), a educação superior deve ser pensada "[...] como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua produção [...]".

O procedimento metodológico adotado envolve a abordagem da investigação qualitativa e se utiliza dos mecanismos de produção de dados que trabalhou com a entrevista individual e em profundidade. Os envolvidos na produção se configuram em uma amostra de 23 entrevistados, sendo: 13 estudantes cursistas, 7 desistentes e 3 formados na UNICENTRO.

Este estudo evidenciou que a UNICENTRO não está e não foi preparada para receber os universitários indígenas e, em dúvida, isso se reflete na proposição a partir da convivência e respeito às diferenças socioculturais. Para dar base nesse argumento, foi observado que a presença desses povos na Universidade não é reconhecida pelos(as) profissionais docentes da instituição, provocando um sentimento de surpresa ao se depararem com tal cultura em sala de aula, fatores esses que levam a evasão, ou mesmo, a desistência destes estudantes dos cursos em que ingressaram. Segundo Angnes (2010, p. 230), "[...] torna-se necessário e urgente habilitar principalmente os docentes para receberem esses alunos e para que abordam em suas disciplinas as diferenças étnicas e culturais, levando em conta a presença desse novo público".

Castorino (2011), em sua pesquisa, volta-se ao acesso na Educação Superior de estudantes indígenas como o olhar para a noção de espaço e lugar no ambiente. A aproximação com o foco deste decorre de experiências através de atividades desenvolvidas em uma Universidade de Tocantins, como Técnico em Assuntos Educacionais, onde pode ter contato com as políticas de acesso para os povos indígenas na instituição.

Ao pensar acerca da elaboração de um objetivo, o autor foge da padronização e apontou um exercício metodológico de observar a presença dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT) a promover um olhar do sujeito não exemplificado a um objetivo, mas sim, como indivíduo que pertence a uma educação que é para todos.

O olhar para o aporte teórico buscou percorrer assuntos como as ações afirmativas para os indígenas, bem como uma visão de Universidade ocidental com

características elitistas que exclui e invisibiliza. Para tanto, toda a discussão perpassa pela perspectiva de pensamento pós-colonial de Instituição de Ensino como sendo capaz de mudar seu sentido elitista e priorizar a inclusão de todas; respeitando o direito à Educação.

O campo da pesquisa é a Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus de Palmas*. O trabalho envolveu estudantes indígenas de diferentes etnias. A compreensão da inserção do indígena neste espaço-tempo formativo, pode-se entender como prática na Universidade e os valores próprios dos povos indígenas é, neste sentido, o ponto de partida para as ações implementadas (CASTORINO, 2011). Logo, ouvir o estudantes e suas formas de percepção foram elementos recorrentes neste estudo (de natureza qualitativa) que enalteceu os diálogos de cunho narrativo.

Castorino (2011) afirma, em suas considerações finais, ser necessário que a UFT modifique seus pilares porque o colapso de uma formação que visa somente o acesso surge como um modelo de formação que, já há tempos, se mostra evidente e ineficiente. Logo, há uma necessidade de acolher os estudantes indígenas por meios de assistências, seja econômica, cultural, ou mesmo sociais para que estes possam se formar e ter êxito numa luta que se enfrenta até a atualidade, ou seja, o direito à Educação.

O último trabalho analisado no descritor "Indígena na Universidade" é o de Souza (2014). A pesquisa também teve como *lôcus* a UNICENTRO e a sua motivação para este fim justifica-se por ser funcionária da referida instituição e ainda por identificar escolhas, por parte dos indígenas, acerca dos cursos que frequentam, como também "[...] as possíveis facilidades e dificuldades de adaptação no ambiente universitário, uma vez que se trata de estudantes que pertencem a grupos étnicos indígenas" (SOUZA, 2014, p. 13).

O objetivo da pesquisa foi de "[...] analisar as políticas públicas de ingresso e permanência oferecidas aos acadêmicos indígenas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)" (SOUZA, 2014, p. 14).

No que se refere a base teórica, os assuntos problematizados foram: representações sociais; identidade e grupo étnico; a legislação e os direitos indígenas; e escola e ensino superior. Ao pensarmos no campo de exploração à produção dos dados, a UNICENTRO torna-se o foco e conta com participantes de duas etnias: *Kaingang* e *Guarani*.

O referencial que representa a trajetória ou mesmo a presença dos indígenas na Universidade. Entende o processo de escolarização superior por dois vieses, sendo o

primeiro "[...] à educação escolar imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas e o segundo trata da necessidade de profissionais (...) graduados capazes de articular os saberes das universidades com os conhecimentos (...) de seus povos" (SOUZA LIMA; HOFFMANN *apud* SOUZA, 2014, p. 38).

A metodologia é de cunho qualitativo, essa opção pelo autor compreende a possibilidade que o método dá a chance de reconhecer o ponto de vista dos outros. Desse modo, os instrumentos para angariar informações na busca de atingir os objetivos foram: pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevistas).

Os resultados apontam a relevância do acesso à Universidade para os estudantes indígenas, sendo à educação reconhecida por eles como relevante fator à valorização de seus projetos, conquistas, bem como aos seus direitos como cidadão e à qualidade de suas condições de vida e de suas comunidades (SOUZA, 2014).

Constata-se, também, que o maior desafio enfrentado pela Instituição de Ensino Superior (IES) é a busca pela interculturalidade da educação, que permite aos estudantes indígenas terem realmente o acesso e a permanência e, possivelmente, a conclusão dos cursos. Outro fator, é a avaliação das políticas públicas por parte da UNICENTRO.

2.3 SÍNTESE GERAL DO CAPÍTULO

Ao longo do presente capítulo dedicamo-nos a apresentação do processo de Revisão de Literatura, a partir de um mapeamento de teses e dissertações junto à BDTD e CAPES, no período que compreendeu aos dez anos anteriores ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na FCLAr/UNESP: 2010 a 2020. Para este fim, compreender o que se discute no campo das políticas de ações afirmativas com destaques para as questões indígenas constituiu-se eixo norteador transversal durante a busca pela produção do conhecimento.

Com isso, essencialmente nas subseções de apresentação dos textos selecionados por critério de aproximação com a temática investigada na pesquisa de mestrado que estamos a desenvolver, observamos que os avanços acerca dos descritores "Ações Afirmativas", "Indígena na Universidade" e "Vestibular Indígena" é problematizado, de modo mais específico, em 26 trabalhos, os quais foram apresentados compreendendo seus objetivos, contextos, referenciais teóricos, principais resultados e conclusões.

Destarte, o que se observa, em linhas gerais, é que há diversas formas de análise para observar a situação da inserção de indígenas no Ensino Superior brasileiro, em que

os autores se utilizam de métodos analíticos que perpassam pelo desdobramento de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, conjugada com instrumentos de produção de dados ligados à questionários e/ou entrevistas semiestruturadas, basicamente. De modo geral, as abordagens de pesquisas mais adotadas foram de cunho qualitativo de caráter etnográfico.

A adoção do mapeamento, como etapa de rever o passado, trouxe consigo algumas considerações importantes antes de avançarmos para constituir um Referencial Teórico, como também apresentar o contexto em que tínhamos a perspectiva de produzir os dados da investigação em curso no programa a que estamos vinculados, a saber:

- Foi possível visualizar que quando o assunto trata da temática em questão, algumas instituições se destacam, significativamente, na produção: como UFSCar, UFRGS, UFAM, UFUA, UFT, UEA, UEMS, UFBA, UnB, UFPR, programas onde são mais recorrentes textos que tinham como objetivo compreender o espaço do indígena no Ensino Superior;
- No Brasil, há um número significativo de etnias demarcando presença nos cursos superiores, a que mais se destacou foram os *Guarani* e os *Terena*;
- Pode-se afirmar, pelos resultados dos estudos de teses e dissertações referenciadas aqui, que Universidades como UFSCar, UnB e UFRGS, por exemplo, são referência em debates que colocam em pauta a presença dos indígenas como protagonistas das políticas de acesso, via Vestibular Indígena, ou mesmo específico nestas instituições;
- Grande parte dos pesquisadores, que defenderam suas teses e dissertações, não são indígenas. Ou seja, a temática perpassa interesses ligados à trajetória pessoal e/ou profissional por terem atuado em instâncias das próprias Universidades que visaram o atendimento aos direitos dos povos originários. Dentre os trabalhos mapeados, apenas dois são de autores indígenas: Silva (2014) e Amado (2016). Mesmo não sendo foco de nossa pesquisa, fica aqui um forte indício de que, também na pós-graduação, os indígenas, aparentemente, não têm permanecido,

talvez sequer conseguem chegar em alguns espaços acadêmicos. Logo, as ações afirmativas na pós-graduação também são relevantes no debate sobre a inserção destes grupos no Ensino Superior.

Tomando como fonte os resultados das pesquisas obtidas pelos descritores adotados no processo de mapeamento, pudemos observar que as Universidades, antes mesmo da Lei Federal 12.711 de 2012, adotaram ações afirmativas de acesso para os povos indígenas, isso desde a década de 1990, com debates de inclusão por via de cotas ou vestibulares específicos.

As articulações sobre a permanência aparecem apoiadas nas questões da moradia, do contato com o território de origem, de assistência financeira como auxílio alimentação e transporte. Outros fatores que chamaram à atenção é a recepção dos estudantes nas Universidades, por parte da comunidade acadêmica, bem como apoio psicológico e reuniões com professores e coordenadores acerca de tutorias de relação afetiva, dados estes que foram fortemente destacados nos resultados das investigações como sendo medidas fundamentais para a permanente estudantil indígena.

A experiência, decorrente do mapeamento, possibilitou ainda verificar que algumas Universidades foram apontadas sem preparo para a adoção de tais políticas de ação afirmativa, como também a resistência em visibilizar a identidade indígena que só aparece na hora da matrícula, deixando-o à mercê da realidade colonial das unidades de Ensino Superior, de não aprimorar diálogos de implementação da permanência ou mesmo de novas articulações que incluam a interculturalidade na educação.

Em síntese, todo este percurso muito contribuiu para fortalecer e justificar a necessidade de uma pesquisa específica no campo das narrativas, que coloque o estudante indígena em movimento reflexivo acerca de sua biografia, características estas possíveis com método da entrevista narrativa do sociólogo alemão Fritz Schütze, para quem a autobiografia oportuniza relembrar fases e/ou episódios da vida como um todo.

Quando grupos específicos são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam - ao final da análise teórica – modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas, módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo (SCHÜTZE, 2013, p. 288).

Temos aqui o diferencial do trabalho que desenvolvemos quando o correlacionamos com a produção científica da área, especificamente nas teses e dissertações.

Na seção seguinte, demarcamos as lentes teóricas que contribuíram para a problematização da visão de Universidade que temos e da que queremos para os povos originários.

3 "COTA NÃO É ESMOLA!" – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Existe muita coisa que não te disseram na escola, Mas eu vou te contar agora, Eu disse, cota não é esmola, Cota não é esmola [...] E nem venha me dizer que isso é vitimismo [...] – Canção Cota Não é Esmola de Bia Ferreira.

Ao reportamo-nos à epígrafe que abre esta seção da dissertação, nos versos da canção de Bia Ferreira (2019), compositora da música "Cota não é esmola", as políticas de acesso no Ensino Superior não são mesquinhas, haja vista que se pensarmos desse modo estaremos a explicitar práticas de um "racismo velado". Seguindo essa linha de compreensão, para quem pensa cotas como esmola, temos uma coisa a dizer "*que não te disseram na escola*": **cota não é esmola!**

Propusemo-nos, na presente seção, discutir e problematizar aspectos que envolvem as ações afirmativas em uma perspectiva histórica, razão pela qual julgamos importante expor estas políticas em contextos de acesso/permanência no Ensino Superior, como também entendê-las na sua formação e como chegam à sociedade, no caso, aos povos indígenas.

Para tanto, esta seção estrutura-se em quatro subseções: 3.1) modelo de Universidade: algumas considerações; 3.2) ações afirmativas: contribuição ao debate teórico; 3.3) Políticas de acesso/permanência no Ensino Superior: o estudante indígena na Universidade contemporânea.

3.1 MODELO DE UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] a crise da hegemonia da universidade pública é mais ampla e mais profunda, começando pela sua própria concepção de lugar de centralidade e de privilégio sobre a produção de alta cultura e conhecimento científico avançado, pois se caracteriza como um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, mas que, na medida em que as mudanças e transformações sociais avançam, distancia-se da realidade social (VAZ, 2018, p. 66-67).

Conforme os postulados teóricos da tese de Vaz (2018), podemos verificar que na história brasileira o acesso à Universidade esteve, majoritariamente, ligado a questão de privilégio, ou seja, elaborado entre ideologias elitistas e, que desde a sua origem, assume diversos modelos e mudanças que deixam marcas profundas ao longo de seu histórico, modificando-se por pressões sociais, ora de princípios religiosos com a forte

presença da igreja [católica], ora com embates decorrentes das exigências do Estado (VAZ, 2018).

Ainda sobre a institucionalização de um modelo universitário, para que haja mudanças nas estruturas operantes, em busca de uma democratização, "[...] é preciso assumir que o primeiro passo para uma universidade democrática, engajada na luta pela justiça e equidade social, só pode se dar por meio da superação de suas históricas concepções elitistas" (VAZ, 2018, p. 74).

Compreender e constituir um cenário de Universidade inclusiva, a qual diferentes grupos, inicialmente, de classes sociais diferentes convivem entre si implica superar suas bases epistêmicas, ou seja, o modelo elitista destacado pelos autores que contribuíram para traçar o histórico que demarcou a fundação das primeiras Faculdades e/ou Institutos no território nacional. Longe de comprometermo-nos com a discussão histórica, intencionamos, neste tópico de discussão, contextualizar o resgate de suas bases, mas sobretudo, avançar para perceber o papel do tripé ensino-pesquisa-extensão na formação de universitários público-alvo das políticas de ações afirmativas, debate recorrente e necessário nos últimos anos.

Boaventura de Sousa Santos (2007), ao articular sobre a valorização dos conhecimentos para à mudança global cognitiva, ao que denomina de ecologia de saberes à uma reforma utópica. Segundo o autor, é uma "ecologia" porque esta "[...] se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia" (SANTOS, 2007, p. 22-23). Contudo, essa valorização se dá na elaboração de um novo pensamento, um pensamento "pós-abissal", dando a chance a sua utilização contra hegemônica.

Reportando-nos ao surgimento da "sociedade civil" (JOHN LOCKE 1632-1704), na América Latina, mais especificamente no Brasil, o pensamento culturalmente construído se organizou sob a hegemonia da sociedade europeia, cuja característica é excludente. Sendo assim, Santos (2007) denomina como "pensamento abissal" aquele que se consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: "[...] o universo "deste lado da linha" e o universo "do outro lado da linha" (SANTOS, 2007, p. 3). Na visão do autor, ambos os pensamentos, regulamentados entre a dicotomia da regulação e emancipação e a dicotomia apropriação e violência, sendo que a primeira se aplica ao universo "deste lado da linha", a sociedade metropolitana; os coloniais (visíveis) e a

segunda se aplica ao universo "do outro lado da linha", os chamados territórios colônias (invisíveis).

Neste entendimento, em analogia com os dizeres de Santos (2007), destacamos que as bases constituintes do modelo de Universidade elitista no Brasil contemplaram [e parece ainda contemplar em grande parte] o universo "deste lado da linha", ou seja, contribuíram/contribuem para o processo de invisibilidade daquilo que fora produzido como inexistente [a classe trabalhadora e os grupos considerados minoritários], justamente porque estes foram, historicamente, excluídos de maneira radical porque permaneceram exterior ao universo universitário, ficando "do outro lado da linha", à mercê. Com isso, o ambiente das Universidades ao se ocupar com a classe dita dominante, "este lado da linha" "[...] só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (SANTOS, 2007, p. 4).

Logo, a relação do acesso ao conhecimento, como já mencionado anteriormente, historicamente construído entre ideologias hegemônicas, se vê entre modificações para a consolidação de sua cultura, tornando-se invisível entre linhas abissais, no mundo contemporâneo, travando-se uma guerra contra o pensamento pós-abissal.

Na contramão do modelo elitista, defendemos um espaço plural no conhecimento universitário, neste o "outro lado da linha" tem voz e vez. Os saberes culturais daqueles e daquelas que foram invisibilizados pelo universo "deste lado da linha", agora estão, cada vez mais, presentes e ocupam espaços significativos que buscam lugar de fala e fazem ecoar suas vozes na luta por seus direitos, sendo um deles o acesso à educação. Por essa razão, o pensamento pós-abissal e a ecologia de saberes, de acordo com os pressupostos de Boaventura de Sousa Santos, parece-nos ser um caminho rico e promissor para fundamentar a visão de Universidade que levantamos a bandeira de defesa: aquela que contribui ao processo de efetivação dos direitos da cidadania em uma concepção de educação humanizadora.

[...] o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e acção. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental (SANTOS, 2007, p. 22).

Dito isso, é preciso um movimento de escrita que tentará levantar elementos característicos de um breve histórico da Universidade brasileira para conscientização do modelo e o reconhecimento de uma nova visão, na qual conceber espaço, acesso e permanência daqueles que ficaram, por muito tempo, "do outro lado da linha" sejam tratados como sujeitos de direitos e, assim, romper com as linhas que separam dois universos com desigualdades históricas, políticas, econômicas e sociais, ainda na contemporaneidade.

A Universidade elitista surgiu para colocar a razão pragmática no lugar da ciência artesanal e limitada pela fé. Passando ao atendimento de exigências dos novos meios de produção e forjando, inicialmente, uma restrita camada de ideólogos da nova sociedade. Com origem na Idade Média, no que diz Medeiros (2013, p. 54), "[...] teve função de unificar a cultura europeia e sua existência sempre esteve associada à criação e à difusão do conhecimento e dos saberes científicos. Atualmente, ainda é reconhecida como uma instituição conservadora e nobre".

Conforme demonstra Vaz (2018, p. 56), a palavra "Universidade", deriva-se do latim "*universitas*", remete "[...] à universidade, conjunto, totalidade, companhia, corpo, comunidade, colégio, associação e corporação". A autora explica ainda que esse "[...] vocábulo latino é formado por *unos*, que guarda o significado de um universo que é universal e *verto*, que significa voltar, torcer, tornar, ou seja, tornado em um e está associada ao conceito de universidade" (VAZ, 2018, p. 56).

Nascidas sob a tutela da Igreja e do Império, em sua primeira fase, as universidades foram precedidas das escolas monásticas e depois das escolas catedrais ou dos mestres livres que atuavam junto às escolas episcopais. A expressão *universitas* surge apenas entre o século XII ou XIII, relacionada a corporações de professores ou estudantes (VAZ, 2018, p. 57).

As primeiras Universidades tiveram origem na França e na Itália. A Universidade de Bolonha, do norte italiano, pode ser considerada, em consenso com a literatura histórica que dialogamos, a primeira instituição de Ensino Superior do mundo e, de acordo com Vaz (2018), teria sido inaugurada em 1088.

Filho (2008, p. 112), afirma que as instituições pioneiras:

[...] eram abertamente escolásticas, absorvendo o papel social das instituições religiosas que haviam sido sua semente. A universidade medieval, como [...] ressalta chegou a era moderna entre estruturas curriculares rígidas, composta por duas Faculdades (Teologia e

Direito), a depender da maior ou menor influência da religião sobre o Estado.

Em relação ao nosso país (Brasil), com a chegada da família real, em 1808, começa a consolidação do núcleo de Ensino Superior, cujo modelo instituído foi o francês napoleônico, voltado aos interesses da classe dominante da época. Tratava-se de um estabelecimento de ensino superior, como as *Grandes Écoles* de Paris, "[...] em detrimento do modelo da conservadora Universidade de Coimbra" (VAZ, 2018, p. 61), sendo esta última em Portugal e considerada uma das pioneiras no solo europeu.

Inspirada nos modelos europeus do século XIX, a fundação de escolas profissionais isoladas no Brasil, a primeira instituição fora, segundo Filho (2008), a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808. "O fundador e patrono foi D. João VI, monarca português que fugiu da Europa com toda a sua corte para escapar das guerras napoleônicas" (FILHO, 2008, p. 129). Ao discutir o processo de implantação do sistema educacional superior brasileiro, Mazzilli (2011, p. 207) advoga que os modelos aqui instaurados "[...] englobam as chamadas funções clássicas da universidade, de conservação e transmissão da cultura, de ensino das profissões e de ampliação do conhecimento".

Face aos marcos coloniais que plasmavam o contexto social latino-americano, este transplante resultou num modelo de ensino superior fragmentado que serviu, na verdade, para perpetuar os interesses da classe dominante. Este quadro é alterado por um movimento que se constitui na principal fonte de contestação acerca do papel social da universidade e de propostas renovadoras para a universidade latino-americana, com repercussões que alcançaram universidades em todo o mundo (MAZZILLI, 2011, p. 208).

A primeira Universidade, de fato, só veio a ser institucionalizada em 1920, pelo Decreto nº 14.343, com a Universidade do Rio de Janeiro. Conforme destaca Santos (2008), entre estruturas de gestão e de ensino muito semelhantes, há certo grau do modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra como tradições históricas da Universidade escolástica. Souza, Miranda e Souza (2019), ressaltam que a Universidade do Rio de Janeiro era voltada mais ao ensino do que à pesquisa, tendo caráter elitista (OLIVEN, 2002). Caráter este que se caracteriza como pensamento abissal de uma sociedade excludente e apropriadora, chamada por Santos (2007) de sociedades metropolitanas.

Mazzilli (2011, p. 210) sublinha que "[...] a repercussão deste processo, no entanto, abrangeu apenas um círculo muito restrito, a elite econômica e intelectual da

época, e teve pouca relevância para a sociedade como um todo". Com a submissão colocada pelos métodos ideológicos, conforme Vaz (2018, p. 62):

[...] é a base de destruição dos fundamentos da universidade alemã, especialmente após o século XX, quando a universidade se abre para segmentos sociais além da nobreza e da alta burguesia, aderindo aos cursos voltados para a prática profissional, para o utilitarismo e para a especialização, tendo em vista atender as demandas da sociedade industrial.

A Reforma João Luiz Alves (1925), conhecida como Lei Rocha Vaz, segundo Jaguaribe (1981, p. 41), "[...] legaliza a organização da universidade, ao mesmo tempo em que autoriza a criação de novas universidades tendo por modelo a do Rio de Janeiro para os estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul".

A universidade brasileira nasce sob o signo da crise e da incongruência. Durante a década de 20, dois inquéritos deixaram seus reflexos no ensino superior brasileiro. Estes inquéritos tinham como propósito: 1. Analisar as contradições internas da universidade; 2. Analisar o problema universitário brasileiro (JAGUARIBE, 1981, p. 41).

Ainda para Jaguaribe (1981, p. 41-42), as reflexões decorrentes de tais inquéritos, resultaram em algumas sugestões que, mesmo não levadas em consideração no período e quiçá atualmente, são importantes pilares à discussão que estamos a desenvolver, a saber:

a) Criação de universidades localizadas nos diferentes pontos do país, que se preocupariam com a transmissão de conhecimentos, com a pesquisa e formação profissional, atendendo as necessidades do meio; b) Rejeição à ideia de um modelo único de universidade; c) Necessidade de formação do corpo docente tanto para o curso secundário, como para o curso superior; d) Necessidades de integração das universidades que fossem criadas os institutos de pesquisa existentes no país; e) Instituição do regime de tempo integral como única forma de trabalho compatível com o trabalho universitário; f) A autonomia universitária, como uma exigência acadêmica e administrativa.

Entre as propostas e tentativas de constituir um modelo universitário, ainda no Brasil Colônia, Vaz (2018, p. 87) ao escrever sobre o desenvolvimento da passagem para o capitalismo industrial, faz um apontamento, em citação de Souza (2018) faz o seguinte apontamento:

[...] do Brasil colônia escravocrata – quando a grande maioria da população era composta por uma ralé de agregados e escravos condenados à exclusão, a educação, de caráter extremamente seletivo, autoritário, escolástico e literário, se dirigia aos donos de terras – até a revolução modernizadora de 1930, que implementou o capitalismo industrial no país, esse cenário não evoluiu muito.

Com a implementação da ditadura do Estado Novo na década de 30, mais especificamente de 1937 a 1945, o Governo Provisório, chefiado por Getúlio Vargas, "[...] de inspiração fascista das iniciativas do governo [...]" (FAUSTO, 2006, p. 337), propiciava-se centralizar tudo que fosse ao alcance para as mãos do Estado, ou seja, o líder militar e político queria um Estado forte e poderoso (SOUZA, 2018). Segundo Souza (2018, p. 21), "[...] para que isso pudesse se concretizar, via na educação um meio excelente para a construção de sua megalomaniaca hegemonia".

Na década de 30, surge um novo paradigma na educação e para atender à necessidade da demanda o Estado se vê na obrigação de ofertar educação, e assim desenvolver um sistema para atender não somente o centro, mais também, nas palavras de Santos (2007) "os territórios coloniais", conhecido na época como periferia. Dando a chance da criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930.

Seguindo essa linha de raciocínio, com a criação do Ministério da Educação, segundo Souza (2018, p. 22):

[...] e por consequência da nomeação de Francisco Campos para ministro, a educação brasileira sofre algumas reformas, que ficaram popularmente conhecidas como "Reforma Francisco Campos". São seis decretos governamentais que sustentam essa reforma.

O processo de pensar a Universidade, no cenário nacional, não se desvincula da discussão sobre acesso e democratização da Educação Básica, uma vez que, tal como no princípio elitista universitário, a educação brasileira passou [e ainda passa] por processos de exclusão frente ao ensino elitista. Em concordância com tal assertiva, Vaz (2018, p. 87) destaca que:

Apesar da necessidade e da crescente demanda, o sistema de educação permanece fechado em si mesmo, aberto apenas para uma pequena parcela da população, submetida a métodos de ensino e avaliação extremamente segregadores já que, como explica Souza (2018), beneficiava as classes altas, pois para elas fora concebido, considerando suas disposições (controle, concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever e de responsabilidade moral para com os estudos).

Conforme Filho (2008, p. 132), a história oficial menciona que:

[...] a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional surgiu na década de 30 do século passado. Competiram, naquele momento, dois modelos distintos de universidade: um foi vitorioso e outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades europeias tradicionais para a implementação de um símile institucional, com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) – que propunha uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista.

A concepção de uma "nova" Universidade brasileira coloca em destaque a agregação da pesquisa e da extensão como eixo articulador das práticas de ensino. Para Mazzilli (2011), com a função de integrar pesquisa e ensino no modelo universitário, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo lideraram esta opção, ainda na década de 30. As instituições que passaram a incorporar pesquisa e extensão, segundo indica Mazzilli (2011, p. 210) foram fundamentadas "[...] pelos ideais humboldtianos que inspiram a expressão da Universidade de Berlim, foram criadas, naquela década, a Escola Livre de Sociologia e Política, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF)". Neste sentido, a pesquisa passou à incorporação das práticas de ensino e a extensão à integração com comunidade externa. Contudo, com o processo de implementação das novas Universidades, educadores organizaram-se em um movimento de renovação, que segundo Mazzilli (2011, p 210) tinha "[...] como ponto de aglutinação as teses da educação da Escola Nova".

Sobre esse movimento, Romanelli (1986, p. 129) considera:

[...] que iria ter na Associação Brasileira de Educação (ABE) seu órgão representativo e seu centro divulgador, era também o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao ser mencionada no "Manifesto dos Pioneiros", a questão universitária começa a fincar uma estaca que vislumbraria, mais tarde na história, a função do que hoje conhecemos como o tripé "ensino-pesquisa-extensão". No documento referido, fora proposto que as Universidades poderiam vir a assumir uma "tríplice função". A elaboração e transmissão do conhecimento, como também o desenvolver das ações sociais, na forma de "vulgarização ou popularização da ciência" seriam demandas recorrentes (MAZZILLI, 2011).

De acordo com Romanelli (1986, p. 149), tais atividades seriam responsabilidade de "[...] instituições de extensão universitária das ciências e das artes". Tal manifesto representou ainda marco relevante ao que pôde se entender por uma educação como um direito individual, sem diferenças de classes ou situação econômica, sendo, portanto, dever do Estado assegurá-la. A visão do processo educativo que se instauraria seria de uma educação única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Nesta perspectiva, à tríplice função universitária caberia articulação das funções metodológicas da Instituição de Ensino Superior, como ressalta Silva (2000). A necessidade da indissociabilidade “ensino, pesquisa e extensão” ocorreram e vêm se fortalecendo com conflitos em torno da definição do perfil e do papel da Universidade ao longo da história.

No ano de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro, considerada de importância para a Universidade brasileira, uma vez que culminou no debate iniciado ainda na década de 1950, no sentido de incorporação de aspectos de pesquisa e extensão, também como finalidade de seus processos educativos nas formações ofertadas, constituindo-se, assim, palco para importantes avanços. Mazzilli (2011, p. 211), considera que um dos avanços "[...] foi a fundação, em 1962, da Universidade de Brasília (UnB), concebida por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que se fundamentava nos princípios de autonomia e de democracia interna".

A UnB constituiu-se num projeto arrojado para aquele momento, incorporando muitas das ideias que sustentaram os projetos da USP e da UDF e exercendo forte influência na construção de uma ideia de universidade no Brasil quanto ao modo de concebê-la e realizá-la. Mantém, no entanto, o compromisso com a formação das elites dirigentes, sem referir-se ao caráter seletivo e, portanto, excludente da universidade brasileira. O processo que gerou um novo paradigma para a universidade brasileira ocorreu no início da década de 1960, a partir do movimento deflagrado por estudantes universitários através da União Nacional dos Estudantes (Une). Este movimento, com base nas teses elaboradas por Álvaro Vieira Pinto (1986), reorienta as discussões sobre a universidade ao colocar como questões fundamentais as perguntas: para quem e para que serve a universidade? (MAZZILLI, 2011, p. 211).

O movimento estudantil, engajado fortemente nas discussões sobre a reforma de base e da educação, adentrou ao debate e à articulação de uma nova reorganização social universitária. Foram promovidos seminários para discutir as contradições

político-ideológicas que aconteciam na sociedade; legitimava-se uma luta para fundamentos de uma efetiva reforma da Universidade em 1968 (objeto da Lei nº 5540/68).

Mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexineriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional (FILHO, 2008, p. 137).

Ainda, para o autor, "[...] algo positivo resultou desse esforço de reestruturação da educação universitária no Brasil" (FILHO, 2008, p. 137). Filho (2008), destaca que com a implementação da pós-graduação, ao se viabilizar programas de credenciamento ao treinamento e a pesquisa, o MEC cria um comitê para credenciar programas vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que "[...] se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da educação universitária" (FILHO, 2008, p. 138).

Em paralelo, algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal foram preparadas para apoiar a recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa. Estas agências – sendo a mais proeminente o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – também concediam bolsas de estudo, treinamento e pesquisa, permitindo a estudantes e pesquisadores levarem a cabo seus projetos, junto com um sistema permanente de avaliação de desempenho (FILHO, 2008, p. 138).

No período de 1981 a 1988, vigência da redemocratização do Brasil, o sistema público universitário sofreu com a crise econômica da América Latina, como ainda com a crise política decorrente da abertura democrática. Foram anos "duros" de vários abusos de autoridade e ainda desvalorização do serviço público federal, acarretando greves estudantis e docentes. No final da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal – CF – (BRASIL, 1988), o sentido de autonomia da Universidade, previsto no Art. 207, articulado na Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinou-se a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a

justiça como valor supremo. As instituições de Ensino Superior passaram a gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecer ao princípio de indissociabilidade entre "ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988). Com isso, o direito à educação, mais tarde reafirmado na LDB– Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – no capítulo que trata "Da Educação Superior" destacando como princípios de sua finalidade o trabalho, de forma articulada, com o tripé universitário.

Contudo, mesmo com a redemocratização social, a educação, enquanto um dos Direitos Humanos fundamentais, não pode ser considerada de todo plena. Assim, para Vaz (2018), a educação brasileira não é considerada um direito, mas um privilégio destinado a poucos. Sem dúvida, isso tem significados no desmonte da escola pública, na formação de mão de obra barata para servir ao mercado e na elitização das Universidades (VAZ, 2018).

No governo Lula e Dilma houve uma expressiva expansão dos *campi* das instituições federais na tentativa de minimizar a dívida histórica para com aqueles e aquelas que estiveram "do outro lado da linha". Uma expansão significativa, a qual os *campi* da UFSCar foram contemplados, refere-se ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Trata-se de "[...] uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social" (BRASIL, 2009, p. 3).

A necessidade de expansão da Educação Superior em nosso país é premente, visto que, em média nacional, apenas 24,31% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior. Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público (BRASIL, 2009, p. 3).

Considerada política de democratização da educação superior, o REUNI teve efeitos importantes, quando avaliado em sua iniciativa, dado expressivo número do Programa de Expansão em sua primeira fase. Dentre as 54 instituições federais, existentes naquele período, 53 aderiram-no. Contudo, muitos foram os desafios e ainda existem dadas características do público-alvo atendido e dos municípios para os quais as Universidade expandiram-se.

Essas iniciativas enfrentam barreiras relacionadas à permanência desses estudantes no sistema, pois eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural. O aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, em outros, não são acompanhados satisfatoriamente por políticas que garantam a conclusão dos cursos de graduação. Isto faz com que muitos desses alunos adentrem as portas da educação superior e saiam antes de se formarem [...] (PAULA, 2017, p. 306).

A preocupação exposta anteriormente também é de nosso interesse, razão pela qual, defendemos o posicionamento de que não basta ofertar acesso ao Ensino Superior. É preciso, sobretudo, pensar formas de permanência, haja vista que a oportunidade de reestruturação acadêmica das Universidades só alcançará seus objetivos se promover inovações pedagógicas em suas propostas, bem como recursos humanos, orçamentários e infra estruturais.

Em síntese, frente ao debate posto no diálogo desta subseção, defendemos o posicionamento de que as ações do tripé universitário "ensino-pesquisa-extensão" devem prever e garantir, minimamente, atividades que demandem envolvimento dos alunos a partir de investimento em bolsas de estudos de distintas naturezas, nas quais os estudantes possam se envolver e garantir parte dos recursos para continuar firme no propósito de conclusão do curso.

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE TEÓRICO

Como vimos na subseção anterior, a Universidade brasileira passou por "duras" lutas para tentar demarcar seu caráter e sua finalidade no processo de democratização para acesso àqueles e àquelas que estiveram [e ainda estão] "do outro lado da linha", ou seja, que foram excluídos com a implementação de modelos universitários ao longo da história da institucionalização dos princípios formativos que regiram a base epistemológica do conhecimento. Neste sentido, fruto de reformas curriculares, a expansão do Ensino Superior é uma realidade presente, mais evidente, desde 2007, com a reestruturação de algumas Universidades, dentre as quais as instituições federais tiveram destaque.

No campo da educação, a memória é imprescindível e não nos é permitido aderir ao senso comum sem levar em conta os acontecimentos históricos que fornecem os parâmetros para a compreensão dos fatos sociais aos quais nos debruçamos. Para falar sobre políticas de ações afirmativas, portanto, é necessário traçar um

panorama, ainda que breve, sobre a origem das lutas dos coletivos populares em prol da educação superior pública, que precederam essas políticas (VAZ, 2018, p. 92).

Paralelamente às reformas universitárias presentes no contexto brasileiro na década de 60, de acordo Moehlecke (2002), "ação afirmativa" se originou também neste período. Frente a movimentos que reivindicavam por democracias internas, no governo John F. Kennedy, nos Estados Unidos¹⁴ (EUA) os cidadãos norte-americanos expressavam direitos civis, dentre os quais a pauta por igualdade de oportunidade fora objetivo e objeto de mobilização. Seguindo os pressupostos de uma educação para todos, surge, neste cenário, uma terminologia que mais tarde se configuraria no conceito de ações afirmativas.

Moreira, Ferraresi, Carvalho e Amara (2017), ao dissertarem sobre inclusão social e ações afirmativas no Ensino Superior no Brasil, colocam que nosso país é um dos que possuem maiores índices de desigualdades no que respeita ao processo educacional.

Quanto maior a faixa de renda familiar, maior é o acesso ao ensino superior e este efeito da renda é superior ao da cor. Foi um dos 53 países que esteve longe de conseguir cumprir os seis objetivos de Educação para Todos até 2015: intensificar os cuidados e a educação na primeira infância, garantir que todas as crianças (especialmente meninas pertencentes às minorias) tivessem acesso à educação primária pública de qualidade, assegurar equanimemente as necessidades educacionais de jovens e adultos, elevar em 50% o índice de alfabetização de adultos, alcançar a igualdade de gênero na educação primária de boa qualidade, incrementar a qualidade da educação assegurando excelência mensurável, especialmente na alfabetização linguística e matemática (MOREIRA; FERRARESI; CARVALHO; AMARA, 2017, p. 1).

Autores como Bassuma (2014) e Marteleto (2012), ao reconhecerem as desigualdades sociais e econômicas que perpassam os lares brasileiros e que resultam no fortalecimento de movimentos em luta no combate às discriminações, advogam que existem políticas públicas que visam garantir direitos e acessibilidade à educação. Em

¹⁴ A ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes foram vivenciadas em outros países da Austrália, África do Sul, Cuba, Europa Ocidental, entre outros (MOEHLECKE, 2002).

tais iniciativas reside o desejo de promoção à equidade¹⁵ e reparo nas perdas decorrentes da fonte hegemônica do conhecimento dos que estão "deste lado da linha", os quais inviabilizam e excluem o que não consideram corroborarem consigo, aqui incluímos pessoas de etnias, raças, condições sociais, necessidades especiais, questões de gênero e de sexo como sendo àqueles que não fizeram parte da história da identidade dos processos da constituição das instituições de Ensino Superior, por exemplo.

Para pensar práticas de equidade nestes contextos, Moehlecke (2002, p. 199) em uma visão histórica caracteriza "ações afirmativas" como:

[...] ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres.

A autora coloca ainda que as áreas centrais, contempladas por ações desta natureza, estiveram inter-relacionadas com "[...] o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários, o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política" (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

No caso do Ensino Superior, particularmente o que nos interessa no objetivo da dissertação em tela, as instituições ofertavam e ainda ofertam, mesmo como REUNI, exames para ingresso como, por exemplo, os vestibulares. Em avaliações deste perfil, são privilegiados conhecimentos válidos no campo das distintas disciplinas e/ou áreas de formação-base, como acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade, os quais nem todos, dadas as desigualdades explícitas no Brasil. Sem dúvida, nestes moldes são privilegiados estudantes secundários com formação mais qualificada "[...] advindos predominantemente de escolas privadas" (MOREIRA; FERRARESI; CARVALHO; AMARA, 2017, p. 1).

[...] as instituições mais concorridas e públicas são dominadas pelos filhos de famílias com maior poder aquisitivo, que dispõem de maior tempo para se dedicarem aos estudos e maior capital social e cultural (SCHWARTZMAN, 2013). A elitização é evidente quando se observa a prevalência de egressos do ensino médio privado entre os matriculados nas universidades (77,8%), comparados com a

¹⁵ Entendida aqui como forma de aplicabilidade de um direito no sentido mais justo para duas ou mais partes. A equidade implica ainda sendo de justiça de modo imparcial em respeito para com a igualdade de direitos.

prevalência de alunos de nível médio e na educação básica que vem de escolas públicas, 85 e 83,5% respectivamente, segundo dados do INEP/MEC de 2013 (MOREIRA; FERRARESI; CARVALHO; AMARA, 2017, p. 1-2).

Mohr et al. (2012) consideram que, além das questões decorrentes do perfil dos alunos que ingressam nas Universidades brasileiras, outro fator contributivo à exclusão é o espaço geográfico e territorial, que instaurava na consolidação as instituições, naturalmente implantadas nas capitais e/ou municípios de grande população, realidade modificada em parte, frente ao programa REUNI, mas não resolvida definitivamente, haja vista problemas da permanência dos estudantes que agora passam a ingressarem no meio acadêmico, como menciona Paula (2017, p. 305) a "[...] expansão e a massificação da educação superior representam o primeiro passo no sentido da democratização do sistema, porém não são suficientes para a inclusão, de fato, das camadas social e historicamente excluídas".

Diante dos argumentos apresentados podemos inferir que a ação afirmativa se relaciona, a distintas funções, dependendo do contexto. A definição mais conhecida "[...] é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível" (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Na literatura há diferentes concepções e lentes teóricas acerca da conceituação do termo. Há quase três décadas, estudos de Jones Jr. (1993), Bergmann (1996), Contins, Sant'Ana (1996) e Guimarães (1997) já alertavam para a necessidade da implementação de atividades que promovessem garantir direitos face as perdas decorrentes da discriminação e desigualdades sociais. Desse modo, nesta pesquisa, defendemos o posicionamento de que ação afirmativa é uma medida que objetiva eliminar as desigualdades acumuladas, ao se garantir oportunidades iguais que compensem "[...] perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros" (SANTOS, 1999, p. 25).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), é estabelecido percentuais à garantia de direitos dessas "minorias". Essas primeiras iniciativas apontam, parcialmente, para o reconhecimento de algumas articulações a respeito das questões raciais, étnicas, de gênero e em relação aos indivíduos com necessidades físicas, de forma que foi, em

1995, adotada, nacionalmente, a primeira política de cotas, proporcionando à reserva de 30% das vagas para mulheres exercerem atividade em cargo político.

Durante a configuração das políticas de ações afirmativas no contexto social, em 1996, segundo Andrade (2016) com a "Marcha Zumbi¹⁶", foi elaborado um documento que viabilizasse a aplicação da valorização das minorias, encaminhado ao Presidente da República (FHC), que no mesmo ano criou o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), propondo debates a igualdade de oportunidades, a inclusão nos cursos de Ensino Superior visando a implementação e elaboração de ações afirmativas em forma de subsídios compensatórios para a comunidade negra.

Em retrospectiva, na tentativa de demarcar algumas iniciativas do Poder Legislativo nacional, é possível localizar:

[...] propostas de ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Em 1993, encontramos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n.1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB) (MOEHLECKE, 2002, p. 207-208).

Para a autora, ao se analisar o conjunto destes projetos, é possível destacar a presença de destaques para bolsas de estudos; políticas de reparo e indenização a descendentes de escravos; assegurando a presença negra nas instituições de ensino públicos em todos os níveis; "[...] o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos" (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

[...] as políticas de ações afirmativas surgem no Brasil como uma forma de fazer frente à desigualdade racial, aos preconceitos velados, implícitos e explícitos, que colocam as minorias étnicas, raciais e de gênero à mercê da marginalidade e da violência. Vale pontuar que o desemprego atinge níveis estatísticos mais altos nas comunidades negras, além do baixo índice de escolaridade provocado por um sistema educacional eurocêntrico e classista, que reduz

¹⁶ Trata-se de um movimento, realizado no ano de 1995, cujos fatos políticos sociais estimulavam o movimento negro naquele período. Originou um emblemático direcionamento de críticas de natureza da ordem, as quais visavam reivindicar políticas públicas que cumprissem o papel de alterar as condições de vida do seu público-alvo (ANDRADE, 2016).

exponencialmente o acesso de negros e índios às universidades públicas brasileiras e à pesquisa acadêmica (VAZ, 2018, p. 99).

Para tanto, a luta dos grupos popularizados segue em prol de uma democratização racial e social brasileira que, na busca por direitos, soma-se com outros grupos considerados, também minoritários. Contins e Sant'Ana (1996) descrevem, então, que a principal função das ações afirmativas seria promover oportunidades iguais para pessoas que foram vítimas. "Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho" (CONTINS, SANT'ANA, 1996, p. 210).

De modo geral, as ações afirmativas são políticas sociais de combate à discriminação sem distinção de raça, etnia, religião, gênero ou de castas (esta última uma forma tradicional de estratificação social), para promover a participação da população, que está na margem da desigualdade no processo político, acesso à saúde, à educação, ao emprego, bens materiais, etc. Logo, podemos entendê-las como ações que visam à luta aos efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

3.3 POLÍTICAS DE ACESSO/PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O ESTUDANTE INDÍGENA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Ao relacionarmos a discussão posta em apreciação até aqui com questões das ações afirmativas de estudantes indígenas, direcionamos nossos olhares para os Direitos Humanos que, em contrapartida, se baseia no papel de um Estado que promova o bem-estar social de sua população, no pensamento "pós-abissal", entendido por Boaventura de Sousa Santos como um processo de democratização. Isto é, ao entendermos o processo de inclusão pelas políticas de ação afirmativa dos estudantes indígenas no Ensino Superior, saberemos que tal ação é democrática, concomitantemente, viabilizada em justificativa da dívida recorrente a exclusão e invisibilidade dos saberes originários por parte do Estado.

Desse modo, e em conformidade com a proposta do reconhecimento da desigualdade no Brasil, gestores de Universidades dialogam com o acesso dessas pessoas nas Universidades por meio das cotas ou outras formas de acesso que contemple a todos que sofreram com a amarga violência da desigualdade (BRANDÃO, 2005).

O acesso à educação é posto em legislação na década de 1980, especialmente, com a Constituição Federal – CF – de 1988, no Artigo 205, quando propõe que a educação seja vista como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Embora a CF de 88 disponha do direito à educação, a Educação Superior para os povos indígenas teve maior destaque no início da década de 1990 em debates acerca das políticas de ação afirmativa para o ingresso nas Universidades públicas brasileiras. Em 1995, o Projeto de Lei Nº. 14 apresentado pela, então, deputada federal Benedita da Silva – Partido dos Trabalhadores (PT) – do estado de Rio de Janeiro (RJ), compreendia que haveria a necessidade de cotas mínimas destinadas aos setores étnico-raciais socialmente discriminados nas instituições. A intenção se justificava nos problemas estruturais que as cotas não revolviam, porém era uma forma de minimizar a injustiça social (BERNARDINO, 2002; BRANDÃO, 2005; BRAGA, 2008; FERREIRA, 2013).

Em 1999, foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Nº. 73/1999, elaborado pela Deputada Federal Nice Lobão – Partido Social Democrático (PSD) –, que dispunha acerca do ingresso nas Universidades Federais e Estaduais e de outras providências, com justificativa no mal processo educativo das escolas de Educação Básica brasileiras (BRASIL, 1999). Tal projeto, mais tarde, foi substituído em 2005 pelo Projeto de Lei Nº. 3.627/2004 de autoria do Deputado Federal Carlos Abicalil (PT), posto com a intenção de destinar 50% das vagas aos estudantes (oriundos de escola pública) discriminados economicamente pela raça ou etnia, dos cursos regulares das Universidades Públicas Federais e das instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Destas vagas, 25% seriam reservadas para estudantes negros, pardos e indígenas dispondo que seriam preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde estivesse instalada a instituição. O referido projeto de lei de Abicalil (PT) tratava, também, da promoção de medidas específicas de assistência para a permanência dos estudantes egressos da Educação Básica pública, até o egresso destes nos cursos. Essas medidas de bem-estar social deveriam promover, também, o acesso ao mercado de trabalho desses beneficiados (BRASIL, 2004). No entanto, o projeto de lei foi arquivado no mês de fevereiro de 2009.

Diante disso, novos argumentos de acesso ao espaço "deste lado da linha" ou mesmo a consideração do conhecimento de outras culturas que por muito tempo foram invisibilizadas tomam força para a abertura da fronteira a uma "ecologia dos saberes". A luta pelo direito sempre foi uma ação de reivindicações dos interesses de grupos que se sentem "invisibilizados" pela violência que a linha abissal oferece em setores de desenvolvimento da sociedade, como na economia, trabalho, educação, saúde, política e quaisquer oportunidade de acesso aos bens sociais. Para tanto, o avanço nas políticas e leis torna-se fruto da batalha corporal e oral de movimentos sociais e indigenistas, neste sentido, fundamental e necessário à democratização do ensino (OLIVEIRA, 2016).

A lógica de política de ação afirmativa, como mecanismo de compensação pelos danos causados a essas pessoas, adquire legitimidade em Estados que dialogam com a existência de racismo no território (JÚNIOR, 2007), ou mesmo pelo acato das reivindicações provocadas pelos movimentos sociais. A lógica das ações afirmativas no Brasil, sempre foi ligada às normalizações de políticas de acesso ou mesmo de cunho social estadunidense, porém a lógica segregacionista deste país, segundo Kaufmann (2007), não se assemelha com a situação brasileira, pois os negros, principais beneficiários da ação, passam por diferentes contextos de discriminação nos espaços sociais. No Brasil, segundo o autor, a impossibilidade de frequentar espaços públicos como bibliotecas, por exemplo, dos negros não pode ser comparada a situação brasileira, porém a ideia de segregação estadunidense foi adotada no país para discutir políticas de ação afirmativa.

Paes (2017) neste mesmo segmento de adoção das ações afirmativas no Brasil, sob uma segregação, aponta que o território brasileiro é constituído por diversos grupos étnicos e para que todos se beneficiem dessa pluralidade é necessário romper com modelos de segregação, que invisibiliza o acesso de indígenas, negros, deficientes físicos e outros.

No governo FHC, último mandato em 2002, foi implementado o programa de "Diversidade na Universidade" executado pelo Ministério da Educação (MEC). Tal momento deu abertura ao acesso a povos indígenas na Educação Superior. Tal programa teve apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o incentivo era repassar recursos a órgãos públicos e privados para levar a esses grupos cursos preparatórios para o vestibular (HERINGER, 2004). O programa vigorou até o ano de 2007.

O governo Lula fez o papel de um Estado de bem-estar social ao adotar políticas sociais no combate à desigualdade presente no país. A favor do acesso à Educação Superior, o governo multiplicou o "[...] número de programas para a igualdade racial e inclusão de afrodescendentes nas Universidades (...) dentre outros aspectos, para a implementação de políticas de ação afirmativa para a população negra e o sistema de cotas" (PEREIRA, 2011, p. 43). Nesse governo, precisamente em maio de 2005, foi enviado para o Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que visava instruir o "Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes oriundos da Educação Básica Pública", em particular negros e indígenas, em Universidades Federais e dá outras providências.

Esta Lei estabelece nos Artigos 1º e 2º que:

Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2004).

Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o artigo 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2004).

Em 18 de fevereiro de 2009, esse projeto foi arquivado pela Câmara dos Deputados. Em contrapartida, Pereira (2011) destaca que as minorias menos representadas como negros e indígenas foram, de certo modo, contemplados no governo Lula por diversas iniciativas, o que proporcionou o acesso destes à Educação Superior.

No caso específico da reforma da educação Superior, proposta pelo governo Lula, percebemos que houve uma sinalização de benefícios para os estudantes de escolas públicas, para as etnias sub-representadas nas universidades (negros e índios) e para os jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas. Isto é, iniciativas como o PROUNI, maior oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do ensino médio público favoreceram segmentos sociais que tradicionalmente estão distanciados da universidade pública (OLVEIRA; MOROSINI, 2008 *apud* PEREIRA, 2011, p. 46)

O Programa Universidade para Todos (ProUni), representou, segundo Catani, Gilioli e Hey (2006), o carro chefe do governo Lula na democratização da Educação

Superior brasileira. Os autores argumentam que uma das definições do programa causadoras de discussões é o foco das cotas para negros e indígenas devido a circunstância de que estes "[...] se localizam nos estratos sociais menos favorecidos e, portanto, têm menos condições econômicas de permanecer em um curso superior, ainda que receba as bolsas do Prouni" (CATANI; GILIOLI; HEY, 2006, p. 421). Visto que as políticas sociais são elaboradas na intenção de combater a desigualdade com ênfase no financiamento da educação no país, a proposta do governo, com o ProUni foi a ampliação da Educação Superior para o acesso das pessoas que sofreram e sofrem com a desigualdade. Contudo, o programa, desde 2004, tem sido a principal passagem para o acesso às Instituições de Educação Superior Privadas (IESPRI). Porém, "[...] pagar 50% da mensalidade para estes setores não resolve o problema do acesso na maioria dos casos, mesmo com a articulação com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)" (CATALI; HEY, 2007, p. 421).

Apesar do caráter reformista, o programa possui características de ações afirmativas articuladas pela cota, que, no entanto, não garante a permanência dos estudantes oriundos de escola pública ou mesmo em situação de vulnerabilidade econômica.

Os argumentos favoráveis à adoção de um sistema de cotas étnico-raciais são compreendidos na reparação a violência e exclusão ligadas a escravidão, o tratamento desigual aos desiguais, uma vez que os negros e indígenas são tratados como brancos, dar a chance de existir uma elite econômica e intelectual negra, bem como promover o acesso daqueles que não podem ter a oportunidade igualitária de quem não passou pela exclusão, como por exemplo, a disputa pelo vestibular para ingressar em um dos cursos de quaisquer IES (PINTO, 2006).

As políticas de ações afirmativas, quando entendidas como direito, possibilitam o acesso dos que estão "do outro lado da linha" ao espaço dos "deste lado da linha" viabilizando seus conhecimentos a uma ecologia de saberes e, assim, a uma ruptura da linha abissal que os exclui e/ou invisibilizam (SANTOS, 2007).

Atualmente, o acesso dos indígenas no Ensino Superior público tem uma força maior por meio de duas ações: a constituição de cursos específicos, como o programa de Licenciatura Interculturais Indígenas (Prolind), desenvolvido pelo MEC com o objetivo de suprir a formação intercultural de professores indígenas; e a destinação de vagas suplementares em cursos regulares de graduação.

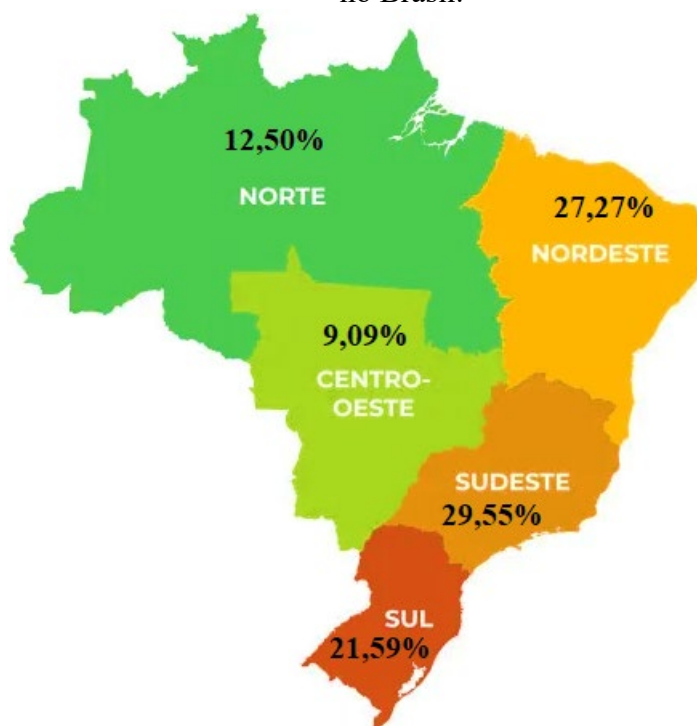
Segundo Amaral (2010), antes da Lei Federal Nº. 12.711/2012, aproximadamente 50 IES aderiram a prática de políticas de acesso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas focalizadas, ou reservas de vagas, garantindo o ingresso efetivo desses povos nas Universidades públicas brasileiras até a divulgação da referida Lei Federal (AMARAL, 2010).

A 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 e, tem como objetivo reservar, em cada curso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destes 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Os beneficiários contemplam autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como as pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Esta Lei foi promulgada sob o governo de Dilma Rousseff.

Das 101 Universidades que adotaram a reserva de vagas para indígenas, mapeadas pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMMA, 2022), 13 não contemplam reservas de vagas específicas para indígenas: Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade de Pernambuco (UPE); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade do Tocantins (UNITINS); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); e a Universidade Regional do Cariri (URCA).

Devido à grande quantidade de Universidades que adotaram a prática de ações afirmativas para o acesso específico de indígenas nos cursos regulares, elaboramos a **Figura 2.** que dispõe sobre o percentual por região brasileira.

Figura 2. Percentual por região de IES que implementaram ações afirmativas indígenas no Brasil.



Fonte: Elaboração própria (2023).

A adoção de políticas de ação afirmativa indígenas no Brasil, ao observarmos a **Figura 2**, coloca em destaque em primeiro lugar a região Sudeste em que 29,55% e suas instituições que têm olhares para a questão. Neste espaço-tempo, encontra-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

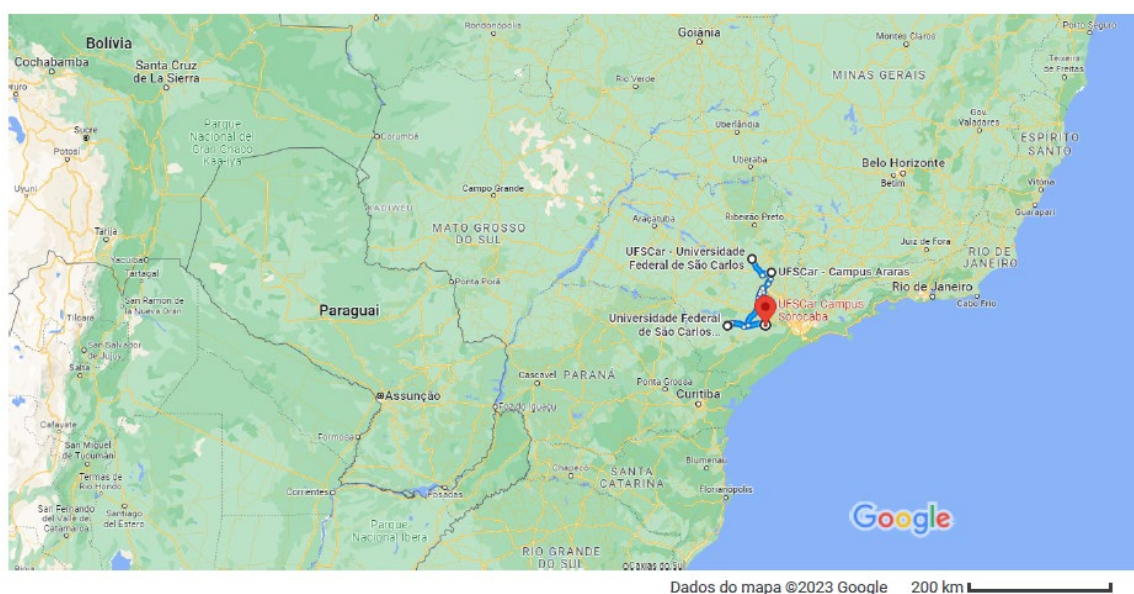
A população indígena vê a ação afirmativa como um novo mecanismo político e social, para a aprimoração de seus conhecimentos acerca da sociedade brasileira em seu todo, e busca por estas políticas de acesso à Educação Superior, segundo Amaral (2010), uma estratégia de acesso e de diálogo, bem como da produção dos conhecimentos científicos que possam ser atribuídos a sua formação política e cultural. O autor ainda argumenta que o ingresso dos estudantes indígenas na Universidade contribui para uma nova "intelectualidade indígena pensadora", concomitantemente, pessoas que desenvolvam seus próprios projetos de relação social, econômica e cultural (AMARAL, 2010).

Com a constituinte de 1988, a educação básica intercultural para os povos indígenas já circulava em debates e práticas de ensino e aprendizagem, porém o incipiente debate acerca da criação de Universidades Indígenas no Brasil o que se visualiza é a oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores indígenas,

para atuar nas escolas interculturais, como também a constituição de políticas de acesso à Educação Superior por vagas suplementares ou reservadas lidas a um vestibular específico ou convencional (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, instituição em que contexto de nossa investigação é subsidiado, as ações de caráter afirmativas presentes são mais evidentes nas políticas de acesso e acompanhamentos em alguns aspectos da permanência, mesmo que não efetivamente atinja a totalidade dos estudantes dada a característica *multicampi* (Araras, Lagoa do Sino, São Carlos e Sorocaba), como podemos ver na **Figura 3**.

Figura 3. Distribuição dos campi UFSCar em São Paulo (SP).



Fonte: Google Maps (2023).

Em relação ao trabalho no campo de ações e/ou iniciativas de atendimento aos alunos, em termos das políticas afirmativas, foi criado o Programa de Ações Afirmativas¹⁷. No site deste, define seus objetivos como:

- Ampliar o acesso, aos Cursos de Graduação, oferecidos pela UFSCar, de candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e dentre estes candidatos negros/as, com adequada proporcionalidade no competente processo seletivo;

¹⁷ Informações disponíveis em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/>. Cumpre salientar que muito embora este site esteja atualmente sem atualização, nele encontra-se informações relevantes para o debate. Sua última atualização fora em outubro de 2020.

- Ampliar o acesso, aos cursos de Graduação, oferecidos pela UFSCar, **de candidatos/as indígenas** que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;
- Fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos, mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico; e
- Promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações objetivando a educação das relações étnico-raciais.

Neste contexto, ao observarmos especificamente as ações que envolvem o grupo étnico, o Vestibular Indígena na UFSCar destaca-se. De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da instituição, o ingresso de acadêmicos indígenas é uma das medidas do Programa de Ações Afirmativas, aprovado pelo Conselho Universitário em 2007, que foi regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06/06/2007¹⁸. Desde 2008 na UFSCar, foi implantado a reserva de vagas para estudantes público-alvo desta ação, sendo estes indígenas de todo o território nacional a partir de declaração de etnia e vínculo com sua comunidade de origem.

Desde então, a seleção e ingresso passou a ser realizada anualmente, por meio de processo seletivo específico, com oferta de uma vaga adicional em cada uma das opções de curso.

¹⁸ Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional.html>

Figura 4. Informações sobre o Vestibular Indígena – Programa Ações Afirmativas UFSCar.

Você está aqui: Página Inicial → Vestibular Indígena

Navegação Reserva de Vagas Vestibular Legislação Institucional Processo de Construção Vestibular Indígena Edital BAIP n.º 02/2009 Edital BAIE n.º 01/2009 Retificação dos Editais BAIP e BAIE 2009 RESULTADO do concurso BAIE RESULTADO do concurso BAIP Auto-avaliação 2009	Vestibular Indígena RESERVA DE VAGAS PARA CANDIDATOS INDÍGENAS • Quem poderá candidatar-se? As vagas destinadas à população indígena serão atribuídas exclusivamente a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas, (municipal, estadual, federal) ou o seu equivalente em escolas indígenas. • Em que cursos? O Sistema de Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará anualmente uma vaga para cada curso de graduação, além do número total de cada curso. • Como será o vestibular? Haverá vestibular específico para indígenas, abrangendo conhecimentos básicos do Ensino Médio. Maiores informações serão divulgadas posteriormente. • Se aprovado, ao candidato serão oferecidas condições de permanência? A UFSCar oferece bolsas alimentação, moradia e de apoio acadêmico a candidatos que comprovem carência econômica das famílias. • Os candidatos indígenas somente podem ingressar na UFSCar por reserva de vagas? Não. No momento da inscrição, se o desejar, o candidato indígena poderá optar pela reserva de vagas.
--	---

Fonte: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/vestibular-indigena.html>.

No documento originário da proposta do referido programa, é evidenciado que:

A Universidade ampliará suas ações de apoio institucional, visando oferecer a todos os alunos ingressantes condições de permanência e sucesso acadêmico durante todo o tempo de permanência na UFSCar, independentemente de suas condições sócio- econômicas e origens étnico-raciais (CONSUNI, 2006, p. 13).

No parecer, da Portaria de 2007, são propostos mecanismos de apoio à permanência dos estudantes na UFSCar, sendo estes:

- Moradia estudantil;
- Restaurante Universitário;
- Assistência Médica e Odontológica ambulatorial;
- Bolsa Atividade e Alimentação;
- Apoio Pedagógico;
- Espaços acadêmicos de convivência da diversidade;
- Promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e servidores, nos diferentes âmbitos da vida universitária.

Diante da demanda efetiva dos povos indígenas por Ensino Superior, "[...] é indispensável considerá-los no recorte étnico-racial do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Se não fosse por este motivo, será por ter garantido os seus direitos fundamentais à educação escolar diferenciada e específica [...]" (CONSUNI, 2006, p.

10), em respeito aos seus processos próprios de produção de conhecimento e aprendizagem (CONSUNI, 2006).

É a partir desse quadro que a UFSCar propõe a inclusão dos índios no seu alunado, garantindo-lhes mecanismos de acesso, que reconheçam e valorizem suas peculiaridades culturais. Espera-se, com isso, não apenas responder a essa demanda crescente dos índios por uma educação superior de qualidade, mas também abrir a UFSCar, em seus diferentes âmbitos e cursos, para o convívio com a diversidade e para o diálogo intercultural, nas salas de aula e fora delas (CONSUNI, 2006, p. 12).

Face ao exposto e tendo em vista que estamos, atualmente, há mais de uma década após a criação do programa na UFSCar, perguntamos: De fato o planejado no documento ocorre? Quais medidas são percebidas pela população indígena, dos diferentes grupos étnicos que compõem a comunidade estudantil da UFSCar, nas ações de acesso/permanência na instituição? A resposta para estas e outras questões, esperamos encontrar pistas a partir das entrevistas narrativas a ser realizada com os(as) estudantes selecionados(as) para tal finalidade, conforme será descrito na seção seguinte.

Em síntese, com a discussão presente ao longo desta seção trazer à tona reflexões "de" e "sobre" políticas recentes no cenário brasileiro, como as ações afirmativas, implica reconhecer que seus avanços são poucos face às inúmeras tentativas de projetos de leis, pensados na história. As conquistas presentes e que hoje se anunciam como práticas comuns, como o caso das cotas de vagas (mais evidente), precisam ter olhar atento dos responsáveis por fazer valer o que dizem as leis, bem como por promoção de movimentos ao fortalecimento destas e a formação/implementação de novas ações, haja vista que, no contexto político contemporâneo, sofreram com a tentativa de destituir a autonomia da Universidade, como também de silenciar, em nome de uma falsa "Pátria Amada", Direitos Humanos fundamentais, dentre os quais acesso e permanência à educação é um deles, especialmente a Educação Superior para os povos originários que, desde 1º de janeiro de 2023, passou a ter um Ministério¹⁹ próprio junto ao Governo Federal com o terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, este representado pela ativista indígena Sônia Guajajara.

¹⁹ O Ministério dos Povos Indígenas é um ministério do Poder Executivo do Brasil presidido pela ativista Sônia Guajajara, cujas atribuições são: garantir aos indígenas acesso à educação e a saúde, demarcar terras indígenas e, combater o genocídio deste povo.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta seção objetiva apresentar o delineamento metodológico dado a natureza da investigação em curso, o contexto em que os dados foram produzidos, bem como destacar a presença dos(as) estudantes indígenas junto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *locus* em que o estudo foi subsidiado.

Para tanto, estruturamos esta seção em subseções, as quais são: 4.1 Natureza da investigação, seus objetivos e etapas empreendidas; 4.2 Contexto investigativo: os(as) estudantes indígenas na UFSCar; 4.3 O método da entrevista narrativa de Fritz Schütze; e 4.4 Descrição dos próximos passos para o tratamento e análise das biografias narradas.

4.1 A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO, SEUS OBJETIVOS E ETAPAS EMPREENDIDAS

Pautados nos pressupostos da pesquisa qualitativa no campo das Ciências Humanas e Sociais (MINAYO, 2001), a presente dissertação se aproxima de tal abordagem justamente porque esta permite ao pesquisador contato direto com a situação investigada, possibilita a descrição de detalhes na busca das percepções de determinados aspectos pelos sujeitos e ainda diálogo com as informações coligidas de forma a explorar significados emergentes do que está nas entrelinhas e do que não é dito explicitamente.

A investigação qualitativa em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características fundamentais:

1. Fonte direta de produção das informações que tem o ambiente natural e o pesquisador como instrumento principal: a fonte direta é compreendida como o fato de termos acesso aos estudantes com a possibilidade de compreender o que dizem e o pesquisador peça-chave para o tratamento dos dados angariados;
2. É descritiva, ou seja, implica descrever situações/fenômenos/contextos de forma a perceber os condicionantes e racionalidades emergentes de processos, a exemplo aqui de como as ações afirmativas são efetivas em atos que potencializem a permanência dos(as) estudantes indígenas a partir de suas percepções;
3. Existe um grande interesse maior pelo processo e não, exclusivamente, dos resultados. Em outras palavras, o que está por trás de uma política afirmativa

e como está se desenvolvendo no âmbito das atividades dos cursos superiores é o que nos interessa, mais do que a constatação da existência ou não de ações que contribuem para a permanência dos(as) indígenas em seus cursos de origem da matrícula;

4. Os dados serão analisados de modo indutivo. Ou seja, por meio de raciocínio que busca caminhar pelos indícios de uma causa como da questão tratada; e
5. Seu significado é de grande relevância, justamente porque trabalha com sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos que dela participam.

Em tal abordagem, "[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Tendo em vista a natureza do estudo em questão, elaboramos o **Quadro 3** que explicita a relação entre os objetivos e indicadores de pesquisa, os quais guiaram todo o percurso empreendido pelo pesquisador durante o curso de mestrado.

Quadro 3. Relação entre os objetivos e indicadores de análise de dados.

Objetivos	Indicadores
GERAL: Analisar percepções de estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos, acerca do acesso e permanência em cursos de graduação presenciais de Enfermagem, Medicina e Psicologia.	• Opção pelo curso de graduação a que ingressou; • Percepções sobre o acesso à Universidade; • Percepções sobre a permanência no curso (ações de professores, Coordenação, colegas e Instituição);
4. Mapear e identificar os resultados do vestibular indígena da UFSCar dos últimos três anos;	• Quantitativo/percentual por curso dos últimos anos (via ProGrad);
5. Identificar e contatar alunos-indígenas dos cursos selecionados para a análise deste estudo; e	• Localização de cursos por área em São Carlos e seu número de alunos indígenas;
6. Realizar entrevista narrativa com os estudantes acerca das ações de inclusão, acesso e permanência nos cursos em que ingressaram na UFSCar.	• Sentidos e experiências vivenciados durante o curso que potencializem a vontade de concluir os estudos.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Frente aos objetivos destacados, para constituir o *corpus* analítico o trabalho de pesquisa segue as seguintes etapas:

- a) **Revisão de literatura**, a partir do mapeamento de teses e dissertações na BDTD e CAPES, como explicitado o processo e descrição dos resultados na Seção 2 desta dissertação. Neste contexto, a partir de descritores específicos de pesquisa, localizamos a produção do conhecimento e percebemos direcionamentos de como as Universidades brasileiras têm se direcionado para receber indígenas nas cinco regiões do país;
- b) **Constituição do Referencial teórico**, presente na Seção 3, em que apresentamos os principais constructos teóricos que servem de "guia" para problematizar as políticas de ações afirmativas, bem como as especificidades daquelas que se dedicam a pensar o indígena no Ensino Superior;
- c) **Mapeamento dos(as) estudantes indígenas na UFSCar**, apresentado na subseção 4.2 deste capítulo, em que é exposto um panorama da representatividade indígena na UFSCar em seus quatro *campi* por curso superior, com destaques para o contexto elegido: a UFSCar São Carlos;
- d) **Identificação de indígenas e realização da entrevista narrativa**: etapa esta que transcorreu entre os meses de abril a maio/2023, a partir de contato via e-mail com convite para participação voluntária no estudo, sendo estes das áreas de Ciências Humanas e Saúde;
- e) **Produção das narrativas indígenas**: fase em que, depois do contato e aceite em contribuir com a pesquisa, marcamos dia e horário para a realização da entrevista narrativa. Todas as entrevistas foram realizadas de modo presencial no espaço da Biblioteca Comunitária (BCO) da UFSCar com duração média de 1 hora;
- f) **Análise dos resultados** a partir das etapas descritas pelo método narrativo de Schütze exposto na subseção 4.3 deste capítulo.

A partir da complexidade do objeto de estudo e dos processos percorridos pelo pesquisador até o término da pesquisa, acreditamos que este direcionamento melhor cumpre o papel para atingir os objetivos inicialmente propostos e que verificaremos na Seção 5 do trabalho.

4.2 CONTEXTO INVESTIGATIVO: OS(AS) ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSCAR

Quando do momento da escrita deste texto (março a setembro/2023), cumpre salientar que o projeto de pesquisa foi cadastrado e aprovado junto à Plataforma Brasil –

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* Araraquara, - via Parecer N. 5.527.481, CAAE: 58083122.0000.5400. Sendo assim, o contato com a população indígena, especificamente os(as) estudantes da UFSCar, ocorreu após a qualificação tendo em vista o processo de aceite no CEP, que ocorreu em fevereiro/2023.

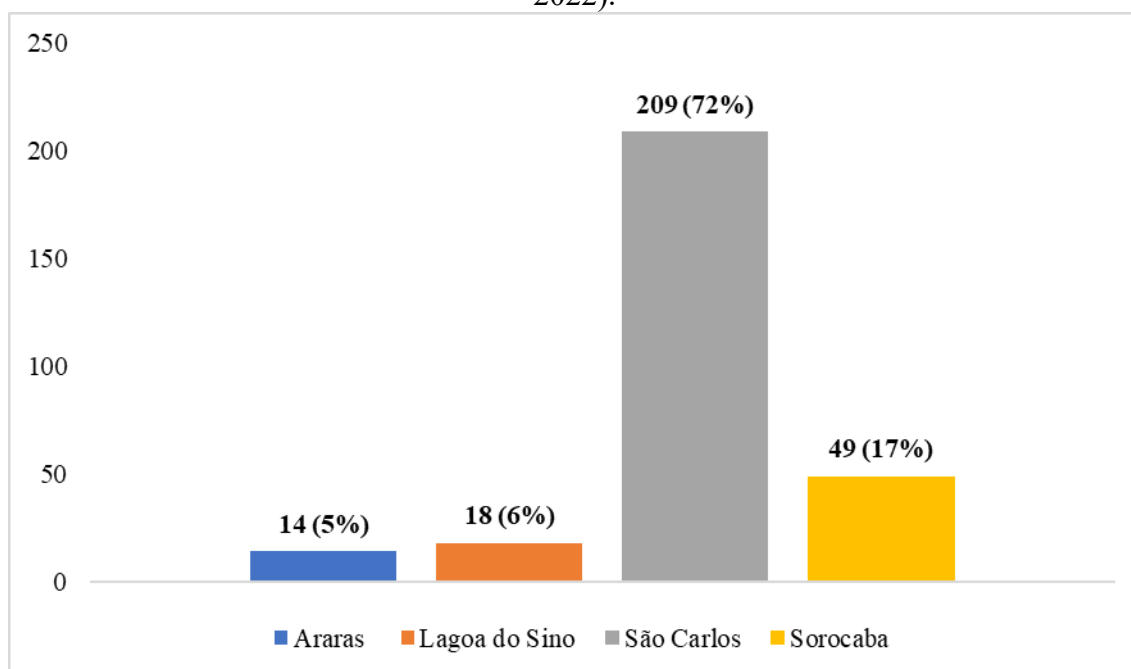
Conforme destacado, desde a introdução desta dissertação, a contexto em que os dados foram produzidos referiu-se à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição considerada pelos estudos empreendidos até aqui e pela produção do conhecimento da área, como vimos no capítulo de "Revisão de Literatura", referência em relação às ações afirmativas, especificamente por se tratar de uma das pioneiras do estado de São Paulo a ter uma Vestibular Indígena.

O *lôcus* investigativo é o *campus* sede São Carlos, contudo, é de extrema importância observarmos, antes, a proporção do ingresso de indígenas em toda a Universidade.

Após aprovação no CEP, realizamos contato com a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar e com a comprovação da tramitação ética, tivemos acesso a dados que oportunizaram clarificar melhor o quadro da presença indígena na instituição. Sendo assim, em 2022, temos matrícula ativa de 290 (100%) estudantes (aldeados e não aldeados) vinculados a cursos de graduação nos 4 *campi* da UFSCar: Araras, Lagoa do Sino, São Carlos e Sorocaba. Deste total, 153 (53%) são do sexo masculino e 137 (47%) feminino.

A **Figura 5** ilustra o quantitativo/percentual de ingresso, via Vestibular específico, dos indígenas na UFSCar nos últimos cinco anos:

Figura 5. Quantitativo/percentual de estudantes indígenas por *Campus* UFSCar (2018 a 2022).



Fonte: Elaborado a partir de dados da ProGrad/UFSCar (2023).

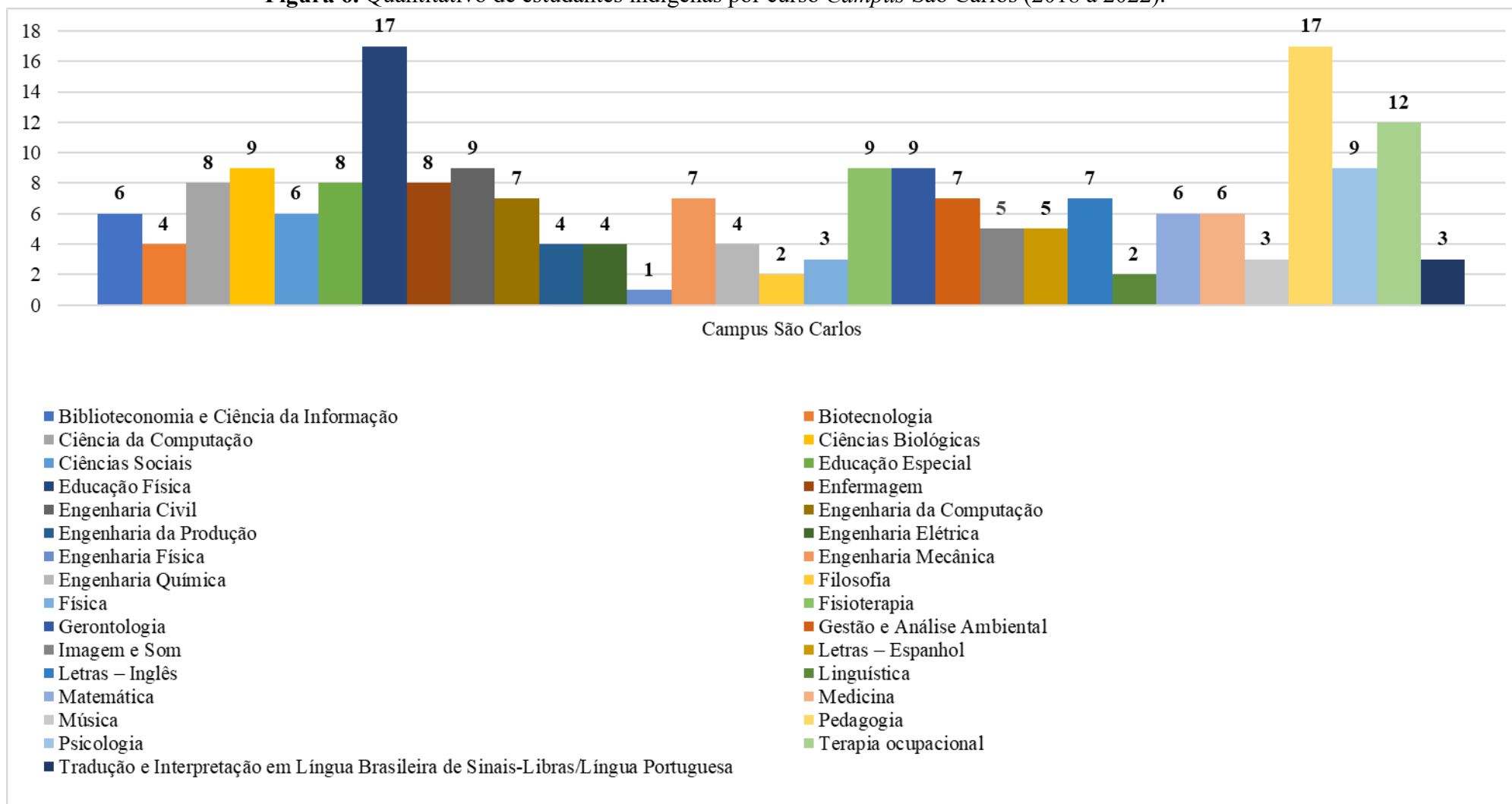
Conforme ilustração do gráfico (**Figura 5**), é possível inferir que dos 290 (100%) estudantes ativos na instituição; 72% (209) estão em São Carlos; 17% (49) em Sorocaba; 6% (18) em Lagoa do Sino e 5% (14) em Araras. Nesta direção, dado o quantitativo identificado podemos dizer que o *campus* sede atrai, aparentemente, mais interessados devido ao número de cursos presenciais existentes que, dentre os mais de 60 (sessenta) cursos oferecidos pela universidade, 36²⁰ (trinta e seis) são em São Carlos:

1. Biblioteconomia e Ciência da Informação;
2. Biotecnologia;
3. Ciências Biológicas;
4. Ciência da Computação;
5. Ciências Sociais;
6. Educação Especial;
7. Educação Física;
8. Enfermagem;
9. Engenharia Ambiental;
10. Engenharia Civil;
11. Engenharia de Computação;
12. Engenharia de Materiais;

²⁰ Informações de domínio público. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos>.

13. Engenharia de Produção;
14. Engenharia Elétrica;
15. Engenharia Física;
16. Engenharia Mecânica;
17. Engenharia Química;
18. Estatística;
19. Filosofia;
20. Física;
21. Fisioterapia;
22. Gerontologia;
23. Gestão e Análise Ambiental;
24. Imagem e Som;
25. Letras;
26. Linguística;
27. Matemática;
28. Medicina;
29. Música;
30. Pedagogia;
31. Psicologia;
32. Química;
33. Sistemas de Informação;
34. Tecnologia em Produção Sucroalcooleira;
35. Terapia Ocupacional; e
36. Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais.

Nesta direção, dentre os 209 (72%) de indígenas presentes em São Carlos, as matrículas por curso ficam assim distribuídas:

Figura 6. Quantitativo de estudantes indígenas por curso *Campus São Carlos* (2018 a 2022).

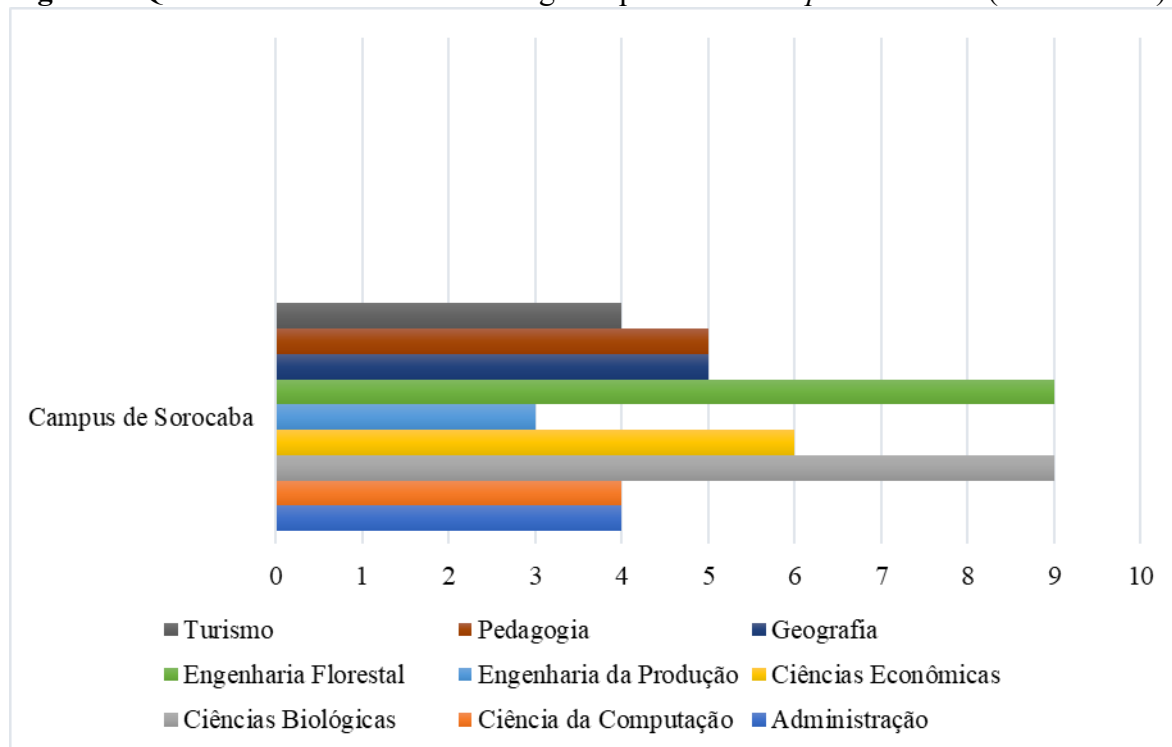
Fonte: Elaborado a partir de dados da ProGrad/UFSCar (2023).

De acordo com a consulta realizada junto à ProGrad/UFSCar, o gráfico da **Figura 6** destaca que, dos 36 cursos de graduação, 30 têm indígenas como acadêmicos(as) regularmente ativos no período de 2018 a 2022.

As licenciaturas têm maior expressividade nas matrículas, a exemplo dos cursos de Educação Física e Pedagogia, ambos com 17 estudantes; seguidos de Terapia Ocupacional com 12; Psicologia, Gerontologia, Fisioterapia, Engenharia Civil e Ciências Biológicas com 9 cada; 8 em Ciências da Computação, Educação Especial e Enfermagem; 7 em Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica, Gestão e Análise Ambiente e Letras (Inglês); Biblioteconomia e Ciência da Informação, Ciências Sociais, Matemática e Medicina com 6 estudantes; 5 em Imagem e Som e Letras (Espanhol); Biotecnologia, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Engenharia Química com 4; 3 em Física, Música e Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais; 2 matrículas em Filosofia e Linguística; e, por fim, 1 em Engenharia Física.

O *Campus* com o segundo maior percentual de indígenas é o de Sorocaba. A **Figura 7** ilustra em quais cursos estes estão matriculados.

Figura 7. Quantitativo de estudantes indígenas por curso *Campus* Sorocaba (2018 a 2022).



Fonte: Elaborado a partir de dados da ProGrad/UFSCar (2023).

No *campus* de Sorocaba, a licenciatura em Ciências Biológicas empata com a Engenharia Florestal, ambas com 9 estudantes. Na sequência, Ciências Econômicas tem 6

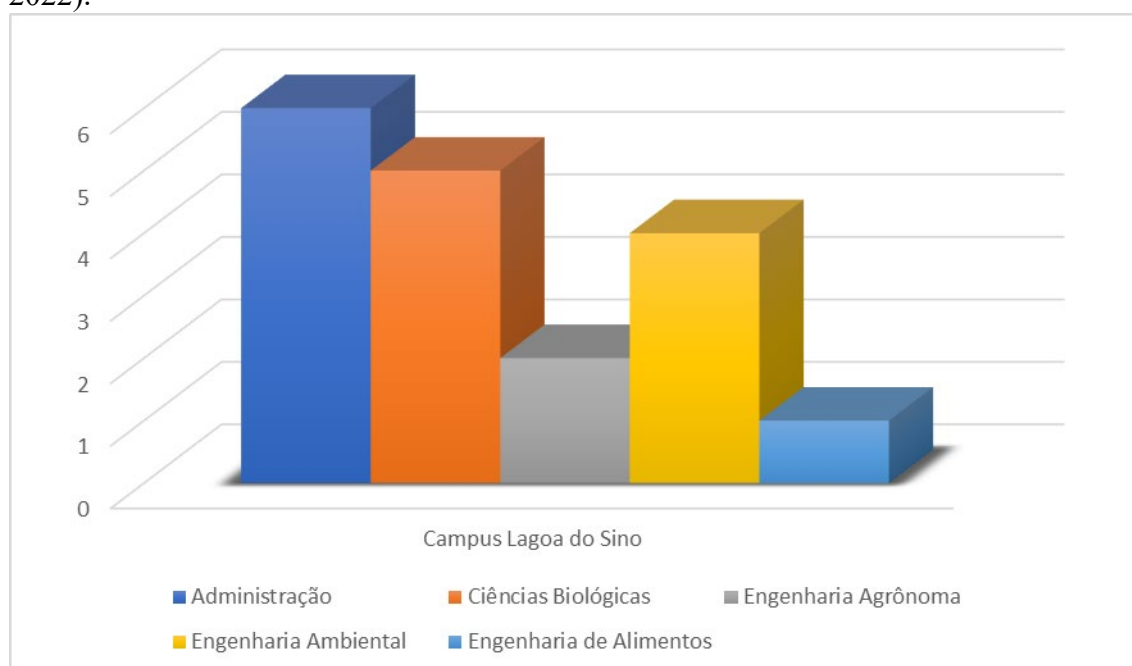
indígenas matriculados; seguido de Geografia e Pedagogia com 5; Administração, Ciência da Computação e Turismo com 4; e, por fim, Engenharia de Produção com 3. No referido *campus*, são ofertados 12 cursos:

1. Administração;
2. Ciências Biológicas;
3. Ciência da Computação;
4. Ciências Econômicas;
5. Engenharia de Produção;
6. Engenharia Florestal;
7. Física;
8. Geografia;
9. Matemática;
10. Pedagogia;
11. Química; e
12. Turismo.

Do total, de 9 cursos superiores temos a presença de indígenas. Os cursos de Física, Matemática e Química não possuem estudantes indígenas no período de acesso aos dados das matrículas ativas.

Em Lagoa do Sino, *campus* que ficou em 3º lugar no *ranking* da representatividade indígena na UFSCar, fica assim representado.

Figura 8. Quantitativo de estudantes indígenas por curso *Campus* Lagoa do Sino (2018 a 2022).



Fonte: Elaborado a partir de dados da ProGrad/UFSCar (2023).

Mais uma vez temos aqui uma forte representatividade na licenciatura, a exemplo de Ciências Biológicas com 5 estudantes ativos; seguido de Engenharia Ambiental com 4; 2 em Engenharia Agrônoma; e 1 estudante no curso de Engenharia de Alimentos.

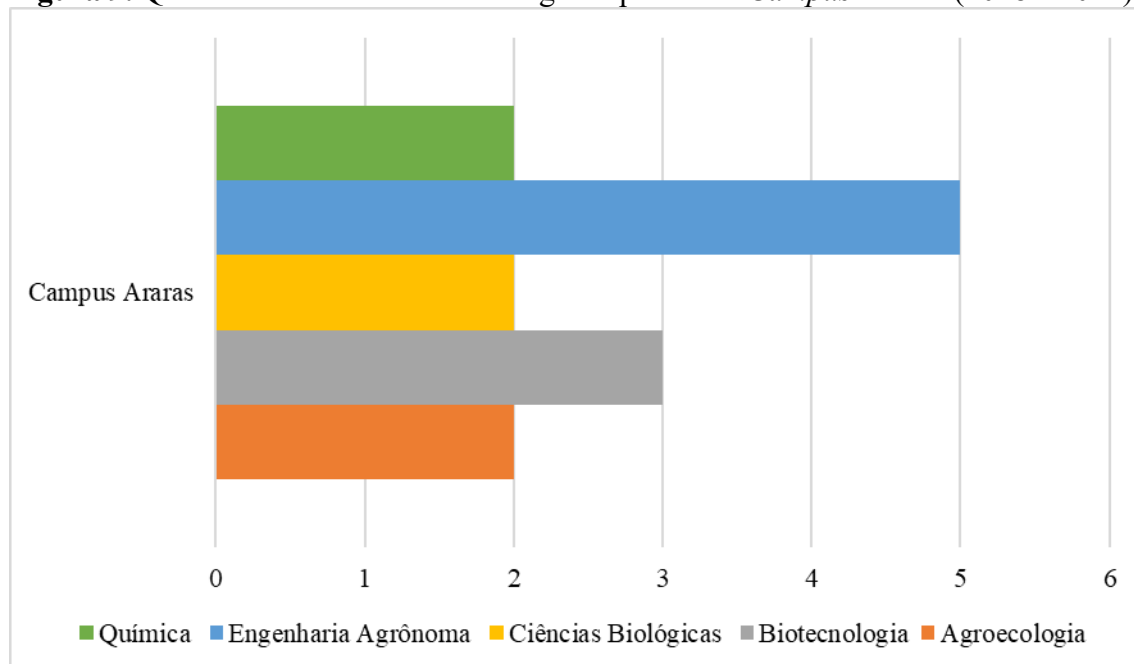
Lagoa do Sino conta com a oferta de 5 graduações:

1. Administração;
2. Ciências Biológicas;
3. Engenharia Agrônoma;
4. Engenharia Ambiental; e
5. Engenharia de Alimentos.

Como vimos na Figura 8, todos os cursos têm a presença indígena.

Por fim, o *campus* Araras que

Figura 9. Quantitativo de estudantes indígenas por curso *Campus* Araras (2018 a 2022).



Fonte: Elaborado a partir de dados da ProGrad/UFSCar (2023).

Dentre os cursos ofertados por Araras, Engenharia Agrônoma conta com 5 matrículas; seguido de 3 para Biotecnologia; e 2 para as graduações em Agroecologia, Ciências Biológicas e Química. Este *campus* conta com 6 cursos superiores, dentre estes apenas Física não têm estudantes indígenas matriculados.

Os dados das **Figuras 6, 7, 8 e 9**, buscaram ilustrar a distribuição dos indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por *campi*. Neste processo, foi possível perceber que Lagoa do Sino é o único que tem, no mínimo 1, estudante indígena em todos os

cursos ofertados. Contudo, São Carlos é o que mais possui povos originários ativos no período da busca 72% (209 estudantes).

Reportando-nos para o contexto em que a pesquisa de mestrado está subsidiada, podemos concluir, ao analisar a Figura 6, que os cursos com menores representatividades pontuam níveis abaixo de 8 matrículas, haja vista cursos em que o 100% da amostra somam 17 matrículas (Educação Física e Pedagogia). Diante dos dados apresentados, os cursos considerados para o recorte de nosso estudo, como descrito desde a introdução da dissertação, são aqueles os de **Enfermagem, Medicina e Psicologia**.

No *campus* São Carlos, tendo em vista o critério utilizado para o desenvolvimento da pesquisa são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4. Cursos considerados *lôcus* da investigação a partir do critério desta pesquisa.

Curso	Estudantes indígenas ativos
Psicologia	9
Enfermagem	8
Medicina	6

Fonte: Elaboração própria (2023).

Neste contexto, temos 23 estudantes indígenas nos cursos pertinentes para o escopo da pesquisa desenvolvida. Dada a natureza do método adotado para a produção de dados, pesquisa narrativa, a partir da entrevista autobiográfica proposta por Schütze (1992) que será detalhada na subseção seguinte. Devido ao tamanho da amostra não será possível realizar uma análise qualitativa na busca de sentidos e experiências dos indígenas para ações de acesso e permanência nos cursos.

Nesta direção, é indicado pela literatura especializada na temática (SCHÜTZE, 1980; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SOUZA, 2004; SCHÜTZE, 2010; PASSEGGI, 2011; VAZ, 2018) que seja feito no mínimo três entrevistas narrativas e, no máximo cinco. Por essa razão, acreditamos ser pertinente trabalhar com um estudante de cada curso (Psicologia [1]; Enfermagem [1]; e Medicina [1]).

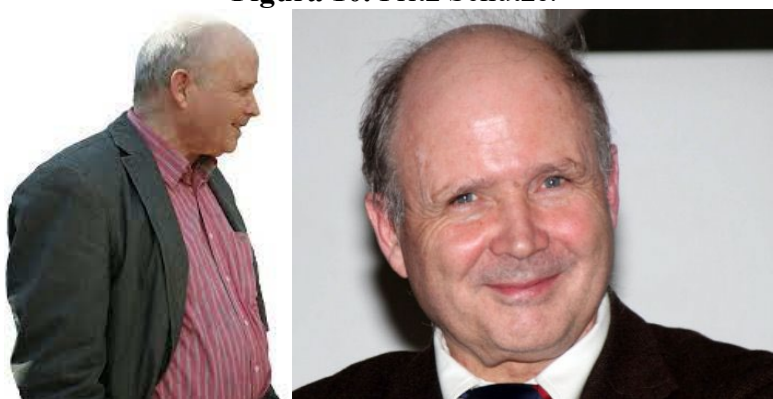
Para compreensão de como os dados foram produzidos e analisados, apresentamos na subseção 4.3 o método do sociólogo alemão Fritz Schütze.

4.3 O MÉTODO DA ENTREVISTA NARRATIVA DE FRITZ SCHÜTZE

O método adotado é o da narrativa como possibilidade de reconstrução de processos formativos, o qual empreende tomada de consciência daquele que narra e/ou conta uma história. Seu precursor, na área de Ciências Sociais, foi o sociólogo alemão Fritz Schütze que denominou como principal instrumento de produção de dados a "entrevista narrativa".

Nascido em 1944 na Alemanha, Schütze é considerado um dos mais relevantes estudiosos da Sociologia pós-Segunda Guerra Mundial.

Figura 10. Fritz Schütze.



Fonte: Acervo da Universidade *Otto von Guericke em Magdeburg* (2009).

O mérito de Fritz Schütze²¹ consistiu em sua expressiva contribuição para o desenvolvimento do campo da Sociologia Interpretativa (a partir de abordagens qualitativas reconstrutivas) na Alemanha. Schütze é reconhecido como alguém que trouxe e tornou útil o papel da entrevista narrativa para as Ciências Sociais (KÖTTIG; VÖLTER, 2014).

[...] ele elaborou, junto com seu colega Gerhard Riemann, a análise de narrações como método de análise de entrevistas narrativas. Schütze pesquisou (em conjunto com o linguista Werner Kallmeyer) as estruturas da linguagem e do mundo da vida de textos e biografias. Descobriu nelas figuras básicas, como a curva do transcurso (inspirado pela descrição de “trajetórias” no cotidiano profissional proposta por Anselm Strauss). Também a descrição de fenômenos gerais como “estruturas processuais” em biografias e a descoberta de palavras típicas para a estruturação de exposições biográficas (“marcações suprasegmentais”) remontam a ele (KÖTTIG; VÖLTER, 2014, p. 204).

Schütze, em 1964, dedicou-se ao estudo da Sociologia, Linguística Geral (que incluía chinês clássico) e Filosofia “[...] na Universidade de Münster e concluiu sua formação, em

²¹ Uma síntese sobre suas principais conquistas é exposta por Carsten Detka. Disponível em: http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume28/QR_10_1_Detka_Piotrowski_Waniek.pdf.

1972, com um doutorado em Sociologia sobre sociolinguística" (KÖTTIG; VÖLTER, 2014, p. 205).

Desde os anos 70, passou a trabalhar em parcerias com outros estudiosos que se dedicavam a compreender biografias a partir de análises interpretativas de textos, dando significado à narração. Nas palavras do próprio autor, "No fundo, essa ideia da entrevista narrativa já estava pré formulada na minha tese de doutorado – e também que eu queria observar o desenvolvimento de identidades" (SCHÜTZE, 2010, p. 212), o que se consolidou em suas parcerias e pesquisas futuras.

No Brasil, a influência de Schütze teve maior destaques em investigações nas áreas da Saúde e no campo da Educação, particularmente na formação de professores. Contudo, como o próprio autor enfatizou, seu foco é, desde sua tese, observar as identidades. Neste contexto, compreender os sentidos e as experiências dos sujeitos passou a ser o centro de suas publicações.

No caso analisado, a história contada/narrada foi a da inserção nos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia e a consequente permanência dos estudantes indígenas selecionados para a pesquisa.

Será anunciada uma questão norteadora para que narrem suas experiências. A proposta a seguir é um exemplo de como pode ser estruturada a questão norteadora:

- **"Como ocorreu o processo de acesso, ingresso e permanência no curso e quais ações ou atitudes observa de seus professores, colegas de turma e demais agentes para as questões da inclusão no ambiente universitário?"**

A intenção é que a narrativa de fatos e vivências, a partir da questão central como objeto reflexivo o narrador/entrevistado reconstrua o processo abarcando seu percurso de trajetória, incluindo os temas que tocam a investigação que pretendo realizar: **"Inserção na Universidade", "Ações de permanência" e "Potencialidades formativas do curso"**.

Passeggi (2011, p. 148), ao dissertar sobre a experiência em formação e a necessidade de se compreender/ressignificar a experiência vivida, explica-nos que se "[...] as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso [...]", necessitamos discutir o termo "experiência", razão pela qual dar visibilidade às ações vivenciadas pelos estudantes no âmbito de suas trajetórias acadêmicas, nas quais a inserção e permanência nos cursos culturalmente elitistas da Universidade, pode constituir-se em objeto de relevância ao campo das narrativas.

A narrativa de si, como uma forma discursiva, no rememorar dos processos identitários dos sujeitos em movimento de reconstrução da memória no tempo presente tem sido base científica de vários estudos no campo das Ciências da Educação. Inspirado em Fantasia e Leite (2013) e Vaz (2018) compreendo que a pesquisa narrativa atrelada à concepções teóricas que se colocam em consonância com as epistemologias do sul constitui-se proposta metodológica de "[...] empirismo crítico que desloca o centro de produção de conhecimento para os objetos de investigação, permitindo ultrapassar os bloqueios e os desvios da observação do real por parte dos atores científicos" (FANTASIA; LEITE, 2013, p. 2).

O tratamento dos dados possibilitados pelas narrativas dos(as) estudantes indígenas, seguiu os passos do método de Schütze:

a) **Análise formal do texto:** para a primeira fase faz-se a reorganização temporal que caracterizam-se em divisões do material indexado e não indexados e ordenamento dos acontecimentos (a partir do material indexado) para cada estudante indígena (trajetórias individuais), identificando as passagens narradas, as passagens explicativas argumentativas e os esquemas/passagens comunicativos explicativos. Possibilitando a recriação histórica da trajetória da pessoa enquanto contador de sua história e assim evidenciar o perfil de cada um "[...] o que faz, quando e por quê" (VAZ, 2018, p. 195).

Ao buscarmos entender melhor sobre os materiais indexados e não indexados, podemos percebê-los, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), como um modelo/esquema de autocompreensão. De acordo com Moura e Nacarato (2017), inspirados em Schütze (2011), todas as referências concretas dentro da narrativa, como: quem fez? quando? onde? o quê? e por quê? de elementos indexados e, os elementos não indexados aqueles que caminham pela essência dos valores, juízos e "[...] toda uma forma generalizada de "sabedoria de vida" (p. 21).

b) **Descrição estrutural do conteúdo:** nesta etapa da análise procedemos a descrição estrutural do conteúdo, utilizando as dimensões não indexadas como análise do conhecimento.

Vaz (2018, p. 204) explica que "[...] esta fase é realizada com o objetivo de reconstruir a linha diretriz de cada biografia". Segundo a autora, o objetivo desta etapa é evidenciar "[...] as condições iniciais da narrativa, os episódios e momentos mais importantes, os pontos culminantes, as situações planejadas, as mudanças gradativas de etapas de vida, dentre outros aspectos que conduzem à fase atual" (VAZ, 2018, p. 204). Dessa forma, são demonstradas expressões dos elementos ligados entre as apresentações de eventos específicos, como, marcadores do fluxo temporal ou mesmo marcadores relativos à falta de plausibilidade.

Neste momento de interpretação, empregamos os marcadores do fluxo temporal, relacionados às representações de eventos ligados a representações de experiências narradas. Segundo Vaz (2018) esses marcadores são preposições, advérbios e conjunções tais como: "então", "para", "onde", "por que", "todavia" e assim por diante. É comum também o aparecimento de marcadores do fluxo temporal "ainda", "já", "naquele tempo", "de repente" e assim por diante. A falta de plausibilidade pode vir a partir de pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo. Logo, objetiva-se entender as estruturas processuais da história de vida de cada protagonista a partir de sua biografia, procurando delimitá-las temporalmente, ou seja:

Separar as etapas de vida arraigadas institucionalmente; as situações culminantes; o entrelaçamento de eventos sofridos, os pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como o desenvolvimento de ações biográficas planejadas e realizadas (SCHÜTZE, 2013 *apud* VAZ, 2018, p. 204-205).

Na elaboração da descrição estrutural da análise das biografias de cada estudante tentamos evidenciar os múltiplos esquemas de apresentação, viabilizando a reconstrução da linha diretriz de cada biografia e as condições iniciais de suas narrativas.

c) **Abstração analítica:** aqui abordamos a terceira etapa da análise das biografias, o desenvolvimento nesta etapa volta-se aos materiais não indexados para proceder aos processos de abstração e análise do conhecimento, ou seja, realizamos a comparação entre os elementos das narrativas buscando identificar o auto entendimento contido nas biografias, compreendendo "[...] as expressões estruturais abstratas de cada período de vida em relação sistemática umas com as outras" (SCHÜTZE, 2008, p. 214). Segundo Vaz (2018, p. 219), ainda é objetivo aqui "[...] verificar o percurso dos eventos principais e a sedimentação [...]" das histórias narradas.

d) **Análise do conhecimento:** neste contexto, no desenvolvimento das análises, a intenção será problematizar os dados com base na diferenciação de aspectos centrais característicos das biografias dos estudantes e aqueles episódios que pudessem ser generalizados.

Segundo Vaz (2018, p. 219), nesta fase:

[...] acontece o processo sistemático de interpretação das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do biografado. Para isso, é necessário conhecer a fundo o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências dos

portadores das biografias, especialmente para seus componentes não indexados, pois esses podem ajudar sobremaneira na análise do conhecimento.

Buscamos nas teorias explicativas presentes nas passagens narrativas, abstrair as sugestões, conceitos e teorias gerais das histórias dos protagonistas para assimilá-las com os elementos encontrados nas biografias que remetem aos eixos: acesso e permanência nos cursos superiores das áreas de Ciência, Tecnologia e Saúde.

e) **Comparação contrastiva (máximo e mínimo):** a quinta etapa da análise de narrativas de Schütze, tende à comparação contrastiva mínima e máxima, em que a mínima permite um grau maior de abstração das biografias que busca identificar situações paralelas dentre as diferentes narrativas. Neste momento, segundo Vaz (2018, p. 251), "[...] se começa a tratar o caso não mais como individual, mas a analisar as condições estruturais que estão por detrás de cada caso e das particularidades que esses detêm".

Em seguida, "[...] procede-se a seleção das biografias que tenham diferentes contrates, mas que ainda pode comprar elementos semelhantes, ou seja, buscar categorias opostas e destacar estruturas processuais para a compreensão da história" (VAZ, 2018, p. 251). E, por último,

f) **Construção de modelo teórico:** chegamos a sexta e última etapa da análise possibilitada pelo método narrativo de Fritz Schütze. Esta configura-se emergente frente ao que se lê, nas entrelinhas, das biografias dos indígenas que colaborarão conosco. Neste sentido, trata-se de um movimento reflexivo que permite problematizar pontos emergentes das vozes ecoadas, àquelas que nos contam muito sem, muitas vezes, dizerem expressamente.

Em concordância com Vaz (2018, p. 290), destacamos que construir um modelo de tal natureza não é algo simples, ao contrário "[...] é difícil pensar em um modelo que de conta da complexidade de relações sociais como as apresentadas pelas biografias".

Seguiremos, na próxima seção, o método narrativo de Schütze a partir dos passos e forma de análise dos resultados sugeridos pelo autor, os quais foram aqui apresentados.

Com o desenvolvimento do trabalho, analisar as percepções de alunos-indígenas da UFSCar no âmbito das políticas de ações afirmativas, em interlocução de narrativas de si (SOUZA, 2004) acerca de cursos em que estão regularmente matriculados, no sentido de destacar como as ações de acesso/permanência contribuem à valorização dos cumprimentos jurídicos e sociais, revela-se contributo da investigação.

5 BIOGRAFIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS

A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências (WELLER; OTTE, 2014, p. 327, destaque das autoras).

A partir da epígrafe citada, compreendemos que a adoção das narrativas nas pesquisas que perpassam o campo da Sociologia tem como justificativa a necessidade de visualizar a relação entre as pessoas e "[...] estrutura e o esquema conceitual construído (...) pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias (...) busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas [...]" e "[...] os motivos que os levaram a estas ações" (WELLER; ZARDO, 2013 *apud* WELLER; OTTE, 2014, p. 327).

Neste sentido, esta seção apresenta resultados da análise das biografias narradas pelos estudantes indígenas da UFSCar. É importante ressaltar, conforme destacado por Campos (2010), que as narrativas devem ser cuidadosamente manejadas por meio de técnicas e/ou métodos de análise.

O modelo construtivo do método proposto por Schütze envolve as seguintes etapas: 1º) Análise formal do texto; 2º) Descrição estrutural do conteúdo; 3º) Abstração analítica; 4º) Análise do conhecimento; 5º) Comparação contrastiva (máximo e mínimo); 6º) Construção de modelo teórico. Estas etapas têm como objetivo reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos participantes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Entendemos que estas buscam, em primeiro momento, identificar tópicos específicos para compreender, nas falas dos estudantes, como percebem as políticas de acesso e permanência na Universidade. Esse exercício influencia aprimorar suas percepções sobre as políticas de ações afirmativas, suas experiências pessoais e seus pontos de vista sobre ações afirmativas.

Dessa maneira, cumprindo os princípios éticos da pesquisa em educação, os estudantes indígenas que concederam-nos suas narrativas serão aqui referenciados como *Omágua/Kambebe*, *Terena*, *Pankará* e *Atikum* (nomes fictícios dados a partir de suas etnias).

Quadro 5. Caracterização dos estudantes indígenas participantes da pesquisa.

Nome/povo	Gênero	Idade	Ingresso na UFSCar	Curso
<i>Omágua/Kambebe</i>	Masculino	27 anos	2017	Enfermagem
<i>Terena</i>	Feminino	26 anos	2018	Psicologia

<i>Pankará</i>	Masculino	19 anos	2022	Medicina
<i>Atikum</i>	Masculino	47 anos	2017	Medicina

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.1 ANÁLISE FORMAL DO TEXTO

O primeiro passo da primeira fase proposta, segundo Schütze, é a **análise formal do texto**, inicia-se após a transcrição das narrativas e as anotações feita no diário de campo do pesquisador. De acordo com Weller (2009), nesta fase, o pesquisador tem como objetivo criar um quadro de referências que permita a identificação das ações que constituem o fenômeno em estudo. Portanto, é essencial que o pesquisador reconheça os diferentes esquemas comunicativos como narração, descrição e argumentação, concentrando-se principalmente no texto narrativo. Durante esse percurso, elementos não narrativos como explicações ou argumentações apresentadas pelo entrevistado durante a narrativa, devem ser excluídos, e os indicadores de início e fim dos tópicos narrados precisam ser identificados.

Pachá e Moreira (2022, p. 164) argumentam que nesse momento:

[...] o intérprete identifica os diferentes tipos de texto e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista. Diz Weller (2009) que é fase em que se identificam as passagens narrativas, permitindo que o pesquisador construa uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo, que identifique na estrutura global da narrativa, o quadro de referência do narrador e os principais esquemas de ação para uma mudança ou não de sua situação biográfica.

Para Jovchelovich e Bauer (2008), é nesse momento que há uma separação dos materiais textuais indexados e não indexados. "As proposições indexadas têm uma ligação concreta a "quem fez o que, quando, onde e por quê", enquanto que proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada "sabedoria da vida"" (JOVCHELOVICH; BAUER, 2008, p. 106). As autoras também afirmam que proposições não indexadas podem se dividir em dois tipos: descritivas e argumentativas.

Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e às coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e a reflexão em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos (JOVCHELOVICH; BAUER, 2008, p. 106).

De modo geral, os materiais indexados podem ser reconhecidos por marcadores e os materiais não-indexados aqueles entendidos por não marcadores. Os marcadores são aqueles que atendem aos critérios predefinidos ou são relevantes para a característica específica da trajetória até a UFSCar sobre o olhar das políticas de ações afirmativas, configurando-se a palavras-chaves, entidades nomeadas, conceitos específicos ou qualquer elemento que se destaque devido à sua importância no contexto da análise.

No que se refere aos não marcadores, são aqueles que não atendem aos critérios predefinidos ou não são relevantes para a característica das percepções acerca das ações afirmativas de acesso e permanência adotadas pela UFSCar. Muitas vezes são palavras comuns, conectores, preposições e outras palavras que não são cruciais para a análise em questão.

Dessa forma, os segmentos formais prepositivos dos estudantes indígenas foram separados para uma compreensão fidedigna da narrativa. Com isso, temos a possibilidade de recriarmos a história do sujeito enquanto contador de sua história e assim evidenciar o perfil de cada um "[...] o que faz, quando e por quê" (VAZ, 2018, p. 195).

Nesta fase, é preciso "deixar de lado" os esquemas compreendidos como não narrativos. Assim, torna-se relevante ao processo de análise olhar para o texto falado de interesse individual. Isso não significa que temos que apagar esses esquemas do texto, mas utilizá-los em análises futuras (SCHÜTZE, 2013).

5.1.1 ESTUDANTE INDÍGENA *OMÁGUA/KAMBEBA*

5.1.1.1 A entrevista

Conforme vimos no **Quadro 5**, *Omágua/Kambeba* tem 27 anos, é indígena e, ao que os dados possibilitados pela entrevista evidenciaram, estava em busca de garantir sua emancipação por meio de uma educação em nível superior. Ao ser contatado para a realização da entrevista, aceitou o convite e agendamos dia, local e horário a partir de sua disponibilidade. A entrevista com ele foi realizada em 24 de abril de 2023, às 15h00min., na Biblioteca Comunitária (BCO) do *Campus* São Carlos da UFSCar. Esse espaço foi elegido por ser um ambiente familiarizado pelo estudante e também por ter salas de reuniões privativas.

Quando ele chegou no local agendado, foi possível reconhecê-lo devido as fotos dos perfis dos sistemas de comunicação que conversávamos (*WhatsApp*). Indo ao seu encontro, após recepcioná-lo, seguimos para a sala de reunião. *Omágua/Kambeba* tinha chegado no

horário marcado, com uma impressão de timidez, ao mesmo tempo encorajado em participar da entrevista para contar sua trajetória de ingresso na Universidade pública.

5.1.1.2 Perfil de *Omágua/Kambeba*

A história de *Omágua/Kambeba* começa no Amazonas (AM). Lá morava com sua mãe, pai e quatro irmãos, sendo dois homens e duas mulheres. Quando criança indígena brincava e estudava. Auxiliava nas tarefas de casa para ajudar sua mãe juntamente com os irmãos. Seu pai biológico nunca foi muito presente em sua vida. No entanto, teve a figura paterna presente a partir do contato com o segundo esposo de sua mãe: o padrasto.

Na adolescência, morando com sua mãe, padrasto e irmãos, estudava e trabalhava em um comércio no município em que viveu no Amazonas (AM), contou que ganhava cerca de R\$ 600,00 (seiscentos reais) por mês. Em 2014, conclui o Ensino Médio e começa a juntar dinheiro para algum propósito que, de acordo com ele, seria algo que aparecesse em seu destino. Em sua casa, a mãe sempre falava sobre uma educação que transforma as pessoas e *Omágua/Kambeba* tomava esse exemplo como verdade. Nesta época, começou a refletir sobre a necessidade de ingressar no Ensino Superior em uma relação direta com a possível contribuição para com o desenvolvimento de sua comunidade indígena.

Omágua/Kambeba, procurando saber sobre o acesso de indígenas em Universidades brasileiras deparou-se com a UFSCar, *Campus* São Carlos. A notícia de que esta instituição tinha o acesso por meio do Vestibular Indígena deixou-o animado, foi até sua mãe e informou que queria participar do processo seletivo. Em apoio ao filho, sua mãe combinou que iria comprar as apostilas/livros para que pudesse se preparar para o vestibular. Com esse apoio, *Omágua/Kambeba* começa a estudar e pensar que com a leitura desses livros preparatórios iria conquistar uma vaga em um dos cursos da UFSCar.

Em 2016, ele e um de seus irmãos homens saíram do município em que moravam para ir à Manaus (AM), passaram 3 dias de barco até o destino final (capital). *Omágua/Kambeba* procurou um lugar para se hospedarem, assim se organizaram para ir realizar o Vestibular Indígena em uma das instituições conveniadas com a UFSCar para a realização do processo seletivo.

Quando chegou o dia do resultado, ele e seu irmão, animados, acessaram o site da UFSCar e verificaram que somente *Omágua/Kambeba* tinha passado. Mesmo feliz, *Omágua/Kambeba* conforta seu irmão. A aprovação dele tomou a casa de felicidade e sonhos que foram traçados pela família: sua trajetória na Universidade pública brasileira.

No ano seguinte, 2017, a ida para o estado de São Paulo em São Carlos provocou uma preocupação à família. *Omágua/Kambebe* tinha economias de dinheiro que juntou, mas não eram suficientes para que pudesse conseguir chegar em São Carlos (SP). Sua família mobilizou-se para conseguir o restante do dinheiro e conseguiram. Sabendo sobre as políticas de permanência que a UFSCar disponibilizava (e disponibiliza) para estudantes indígenas permanecerem na Universidade, a família ficou mais tranquila que *Omágua/Kambebe* fosse para a cidade onde a instituição se localiza.

Então, ele veio para São Carlos. Preocupado com o novo momento, chegando na cidade foi recebido por uma contrerrânea chamada Rose, que lhe apresentou o *Campus*. *Omágua/Kambebe* conseguiu, logo que entrou, as bolsas de moradia e alimentação.

A recepção do acolhimento na Universidade o agradou e fez com que se sentisse mais familiarizado com o ambiente acadêmico. O grupo de acolhimento, constituído pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e por demais estudantes indígenas, lhe deu informações valiosas como o que poderia fazer para compreender a dinâmica da instituição e seus direitos como estudante indígena. Ele tomou esses ensinamentos como base para seguir seu caminho na Universidade.

Omágua/Kambebe menciona ainda sobre a recepção calorosa de alguns professores, bem como os agentes das ações afirmativas da UFSCar. Disse que, principalmente, alguns docentes do Departamento de Enfermagem (DEnf) e profissionais da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE).

O Vestibular Indígena, para *Omágua/Kambebe*, é visto como um exame que inclui os saberes tradicionais indígenas e, sob sua avaliação, é muito mais inclusivo do que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo ele, o processo seletivo da UFSCar traz "*lembranças culturais indígenas*".

Com o começo do curso de Enfermagem na UFSCar destacou que teve dificuldades para se relacionar com os demais colegas de turma. Percebia que, quando havia tarefas para serem realizadas em grupo, os estudantes não queriam realizá-las com ele. Segundo contou em entrevista, como havia outra indígena formaram uma parceria para realizarem as atividades.

Houve um dia de atividade prática em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) da cidade que uma das professoras do curso o desafiou, juntamente com sua dupla de trabalho, em realizar determinada tarefa dentro da unidade, de acordo com ele, aparentemente, ela pensou que não iriam conseguir finalizar o proposto. Contudo, os estudantes indígenas conseguiram

realizar com êxito e a reação dela foi de surpresa, eles ficaram desapontados com a atitude da docente.

Omágua/Kambeba, depois de conseguir a bolsa permanência, diz que se estabilizou na Universidade e que com isso poderá se formar no curso de Enfermagem. Ele acredita que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pode ampliar a realização dos vestibulares indígenas a todas às cidades do Brasil, assim dar a chance a todos as populações indígenas possam realizar o exame e ter uma chance de ingressar nos bancos da instituição.

Atualmente, quando do momento da entrevista, *Omágua/Kambeba* está no último ano do curso de Enfermagem, mora em São Carlos (SP) e trabalha nas horas vagas de garçom para complementar a renda. Além das bolsas de moradia e alimentação, tem a bolsa permanência.

5.1.2 ESTUDANTE INDÍGENA *TERENA*

5.1.2.1 A entrevista

Após o aceite em participar da entrevista, inicialmente com o convite via e-mail, marcamos o horário e dia com *Terena* pelo *WhatsApp*, após inúmeras tentativas. *Terena* teve múltiplas dificuldades para conseguir estar presente nos dias marcados, um dos momentos que a impediu foi a sua situação de saúde: foi diagnosticada com dengue. No entanto, depois de ter se recuperado (uma semana e meia), ela entrou em contato para remarcarmos dia, local e horário para a entrevista.

Sendo assim, marcamos para 10 de maio de 2023, no horário das 17h00min., sendo o local também na BCO/UFSCar (Área Norte). *Terena* adentrou a rampa de acesso aos pisos da biblioteca indo em direção ao piso 3, lugar onde a esperávamos para a entrevista.

A entrevista foi iniciada depois da autorização de *Terena* em gravar a narrativa.

5.1.2.2 Perfil de Terena

Terena é natural de Bauru, interior do estado de São Paulo. Sua trajetória, até a chegada na UFSCar, perpassa várias fases de sua vida que se inicia na adolescência, quando estava cursando a Educação Básica pública na cidade de Bauru-SP. Lá *Terena* pensava sobre seu futuro em um curso de Medicina.

Com a sua família, *Terena* sempre foi incentivada pelos pais e irmã. Contou que teve exemplos de como a educação pode transformar realidades sociais das pessoas. Seu pai,

formado em História, trabalha na Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) de Bauru, juntamente com sua mãe.

Durante a Educação Básica, fase do Ensino Fundamental, sofria com racismo por ser indígena e isso fazia com que *Terena* imaginasse que todo aquele ódio não passava de "confusões" de sua cabeça. Conformada nesse imaginário, concluiu o Ensino Médio. Em 2015, seu pai lhe informou sobre o acesso de indígenas na UFSCar e, em busca de realizar seu sonho de cursar Medicina, participou do vestibular naquele ano. *Terena* teve que realizar o exame na instituição localizada em São Paulo capital, findando a prova voltou para Bauru.

Ansiosa pelo resultado, ficou à espera mas não conseguiu ingressar. Assim, *Terena* decide entrar em uma Universidade privada de sua cidade, também por meio de um Vestibular Indígena. Consegue, então, acessar o curso de Biomedicina, porém nesse período adoeceu e teve de afastar-se das aulas. A Universidade não aceitou os atestados e *Terena* perdeu a bolsa de estudos. Recuperou sua saúde e se preparou, novamente, para acessar um dos cursos da UFSCar, nesse momento optou por Psicologia.

Em 2017, então, aconteceu o Vestibular Indígena para ingresso em 2018, *Terena* soube da notícia e concorreu ao exame, mas estava preocupada por estar competindo uma vaga com outros indígenas de todo o Brasil. O resultado lhe deu uma imensa alegria, não só a ela, mas toda a família: foi aprovada e seria a primeira de sua família a ingressar em uma Universidade pública.

Com isso, veio para São Carlos (SP). Chegando, conta que foi recepcionada pelo acolhimento com os estudantes indígenas, conheceu a Universidade e teve orientações sobre o que deveria fazer, bem como funcionam as relações sociais dentro do *Campus*. Sobre suas instalações, *Terena* já entrou tendo bolsa permanência de R\$ 900,00 (novecentos reais) e bolsa moradia de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais).

Menciona que no convívio com os colegas de turma do curso de Psicologia teve problemas de relacionamento. *Terena* teve uma colega no início, outra indígena, as duas se apoiaram para enfrentar as barreiras de exclusão. Olhares de preconceito dos(as) outros(as) estudantes eram percebidos por elas.

Segundo destacou em entrevista, o convívio com os demais agentes educacionais da instituição, responsáveis pelos processos de ações afirmativas da UFSCar, foram tranquilos. No entanto, um caso é mencionado por ela: "*foi no ato da matrícula, eu tinha esquecido meu histórico escolar da educação básica e a mulher do departamento foi um pouco grossa*".

Terena destacou que sofreu racismo na Universidade. Uma de suas professoras, em uma avaliação de seminário, em 2018, foi bem grossa com ela na frente de todos(as) os(as)

estudantes, fazendo-a se sentir muito mal com o *feedback* no coletivo, o qual colocou-a em posição de vulnerabilidade. *Terena* disse já saber de outra atitude dessa mesma professora com outros(as) indígenas: "*ela fez exatamente a mesma coisa com uma outra amiga indígena, só que com a minha amiga acredito que tenha sido um pouco pior*".

Sua vivência na Universidade torna tudo muito novo: "*era um mundo muito diferente do que eu estava acostumada*". A adaptação de *Terena* no curso de Psicologia visualiza as dificuldades que ela teve em apresentar trabalhos e projetos, no estudo dos conteúdos. Atribui esses desafios à sua formação anterior na Educação Básica em ensino público. A falta de inclusão por parte dos(as) professores(as) também é enxergada por *Terena*.

Conclui a entrevista afirmando que as bolsas de permanência as ajudou a morar, comer e se locomover na cidade. Hoje, quando do momento da entrevista (2023), mora próximo ao *campus* da UFSCar, em uma quitinete, usa internet e tem um pet. Também foi contemplada com a bolsa café da manhã no valor de R\$140,00 (cento e quarenta reais).

5.1.3 ESTUDANTE INDÍGENA *PANKARÁ*

5.1.3.1 A entrevista

A entrevista realizada com *Pankará* inicia-se pelo convite enviado por e-mail e depois com acerto de detalhes pelo *WhatsApp*. Marcamos a entrevista para o dia 24 de março de 2023, às 9h30min. O local foi na BCO/UFSCar, em uma das salas de reuniões do piso 3.

Pankará adentra a rampa de acesso em direção ao piso 3, lugar combinado. Ele chegou no horário marcado. Trocamos cumprimentos e fomos para dentro da sala de reunião.

5.1.3.2 Perfil de *Pankará*

A história de *Pankará* começa no sertão de Pernambuco (PE). Sua infância foi construída fora da aldeia e sua identidade indígena sempre foi lembrada por seus pais. Sua mãe (professora) e o pai (servidor público), sempre incentivaram *Pankará* aos estudos. Como viveu na cidade, não teve contato com a aldeia de sua origem. *Pankará* tem um irmão por parte de pai e dois por parte de mãe.

A Educação Básica foi toda em escola pública e sempre se mostrou um "bom" aluno, tendo apoio da família. Em entrevista contou que, em 2019 no segundo ano do Ensino Médio, começou a estudar para concorrer aos vestibulares de Universidades públicas do Brasil.

Pankará destaca que tem aptidão para processos de ensino e aprendizagem de maneira mais autônoma, sozinho busca o conhecimento para ser desenvolvido em sua futura profissão.

Seu pai foi o informante sobre os exames e isso impulsionou *Pankará* a realizar seu sonho de cursar Medicina em uma Universidade pública, isso "*porque teve um caso de um pessoal da nossa aldeia que veio estudar aqui também* [referindo-se à UFSCar]". Em 2020, se formou na Educação Básica, esperou o ano acabar para concorrer ao Edital do Vestibular Indígena na UFSCar para o curso de Medicina. Em 2021, *Pankará* sai de Pernambuco para ir à São Paulo realizar o exame. Na volta para casa, pensava o quanto seria "mágico" passar no curso de Medicina/UFSCar.

O dia do resultado chegou e, com ele, veio uma resposta que deixou-o desanimado (não passou). Contudo, como gostava de estudar, se desafiou novamente e começou a se preparar para o vestibular do próximo ano. Em 2022, *Pankará*, se sentindo confiável, viajou novamente para São Paulo (capital) para realizar o Vestibular Indígena/UFSCar novamente. O resultado, dessa vez, teve um rumo diferente e alegrou-o, bem como toda a sua família (passou). *Pankará*, feliz pela notícia, começou os preparativos para cursar Medicina na UFSCar, São Carlos.

O conteúdo do vestibular, para ele, compreende um exame que busca aproximar o conhecimento e a cultura dos povos indígenas com a realidades dos participantes. Isso o fez ter mais confiança para realizar uma "boa" prova.

Chegando na cidade de São Carlos, *Pankará* percebeu que "*tudo é muito diferente*", precisou conhecer o ambiente acadêmico e o acolhimento que lhe esperava, dos estudantes indígenas veteranos de Medicina, o fez sentir-se incluído no processo. Esse grupo apresentou o *Campus* da instituição, falou sobre as bolsas de permanência e deu dicas sobre a dinâmica da academia.

Pankará conseguiu isenção da taxa para comer no Restaurante Universitário (RU) que tem na instituição. Além disso, recebe uma ajuda de custo de R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) compreendido como bolsa café da manhã, bem como reside na Moradia Estudantil da UFSCar.

Em sala de aula, apesar de sentir a diferença, destaca que houve um movimento maior para sua inclusão, e que fez um ciclo de amizades. Segundo *Pankará*, seus colegas de turma não o reconhecem como indígena, isso porque ele não apresenta traços fenóticos do que está presente no ideário social das pessoas não indígenas sobre o que ser um indígena (ter cabelo liso e "franja"). Isso não o faz se sentir incluso no curso. No entanto, ele se desafia, a cada dia, para superar as estruturas de desigualdade e exclusão dos estudantes e professores não

indígenas. Uma situação comentada, como dificultosa para sua inserção/permanência, é a metodologia adotada na Medicina (metodologia ativa), a qual foge da sua realidade de ensino aprendida na Educação Básica de sua formação.

Além disso, ele aponta outras situações de exclusão, que se materializam nos estereótipos quando as pessoas lhe indagam: "*como é lá na sua tribo?*" Sujeito a explicação, *Pankará* responde a pergunta e lhes conscientizam que a expressão "tribo" já não é mais empregada aos lugares em que os povos indígenas vivem. Sempre faz questão de frisar que o termo adequada é "aldeia".

Atualmente, 2023, *Pankará* vive na moradia estudantil, recebe como auxílio o valor da bolsa de Iniciação Científica (CNPq), no valor de R\$ 700,00 (setecentos reais) e do café da manhã R\$ 140,00 (cento e quarenta reais). Está terminando o primeiro ano do curso de Medicina e conseguindo se relacionar com os estudantes não indígenas.

5.1.4 ESTUDANTE INDÍGENA *ATIKUM*

5.1.4.1 A entrevista

O convite para a entrevista foi enviado, como nos demais estudantes, por e-mail. *Atikum* aceitou e passamos a organizar o dia, horário e local para a realização da entrevista por *WhatsApp*. O dia possível para ele foi em 28 de março de 2023, às 15h0min. O local mais confortável para ele, como os outros, foi na BCO/UFSCar.

No dia da entrevista, *Atikum* chega no horário marcado, sobe a rampa de acesso aos pisos da biblioteca. O lugar da entrevista fica no piso 3 da biblioteca, também na sala de reuniões que foi agendada previamente.

Atikum estava vestido de calça e camisa branca, usando um crachá com o seu nome, que parecia ser de hospitais de São Carlos. Havia a possibilidade de *Atikum* ter saído do emprego no hospital e vindo direto para a BCO e, assim, fazer a entrevista. Nos cumprimentamos e começamos a conversa.

5.1.4.2 Perfil de *Atikum*

A história de *Atikum* começa em Salgueiro (PE). Lá vivia com sua mãe e seu pai, sempre ia para a casa de seus avós, em uma aldeia da região. Na aldeia, gostava de observar o nascimento de cabras e ficava se questionando a respeito da forma como estes vinham ao mundo. A escola que *Atikum* estudava, quando criança, localizava-se na cidade de Salgueiro

(PE), lá morava com seus pais. A mãe de *Atikum* lhe falava sobre sua cultura e o deixava consciente dos seus direitos enquanto indígena.

Quando *Atikum* estava na aldeia, além de ajudar seu avô na colheita e capinar os terrenos, presenciava sua avó que era parteira na aldeia. Acompanhava, desde criança, os partos das mulheres grávidas da região, mas nunca via o processo. Comenta que, quando sua avó estava em exercício, ficava do lado de fora escutando os choros dos bebês ao nascerem. Isso fez com que sentisse vontade de cursar Medicina, mesmo não sabendo o que era esse curso quando do momento de sua infância.

Houve uma época que foi morar com seus avós na aldeia. Kursou metade da educação dos anos iniciais, mas teve que voltar para sua cidade de origem devido às dificuldades que estava passando na casa dos avós. Ao chegar em Salgueiro (PE), sua matrícula na nova escola teve complicações, pois a instituição não aceitou as notas da educação que ele fez na região da aldeia (anos iniciais: 2º e 3º ano). Assim, precisou voltar alguns anos e cursá-los novamente.

Durante sua adolescência, houve a construção de um novo hospital em sua cidade. Essa oportunidade fez com que o pai fosse convidado para trabalhar na cantina, com isso, *Atikum* começou a auxiliá-lo no processo de vendas. Com *Atikum* trabalhando com seu pai, na cantina do hospital, observava as conversas dos médicos sobre as cirurgias e isso o deixaria ainda mais entusiasmado com a profissão.

Ainda no Ensino Médio, as escolas da cidade onde ele morava ofereciam cursos técnicos e sua mãe queria que ele fizesse contabilidade, porém *Atikum* queria se preparar para o vestibular. Com sua mãe de um lado, querendo que cursasse contabilidade e ele, do outro, com o desejo de prestar vestibular, comentou que brigaram. Isso fez com que *Atikum* se afastasse literalmente da escola.

O emprego na cantina do hospital chegou ao fim e ele foi convidado para trabalhar como ajudante nas cirurgias de lá. Sua função era "matar" os pernilongos que estavam dentro das salas de cirurgias, isso para não contaminar os pacientes. Nesse tempo, havia acontecido que alguns partos estavam para serem feitos, porém alguns dos médicos tinham faltado. A médica chefe, preocupada com a situação, o chamou para auxiliar no processo e lhe perguntou se sabia conduzir a situação. Ele, mesmo sem saber ao certo, disse que sim. Assim começou sua nova função no hospital.

Depois de auxiliar essa cirurgia, a médica sempre lhe chamava para participar dos partos e, com isso, *Atikum* foi tomando experiências e auxiliando em outros procedimentos cirúrgicos.

Em conversas com a médica chefe do hospital, a mesma disse que *Atikum* deveria prestar o vestibular para Medicina, porém ele estava desanimado e disse que não sabia se queria. Então, ela falou: "*você tem que terminar o Ensino Médio!*".

Com isso, *Atikum* sai do hospital, conclui o Ensino Médio, e começa a concorrer aos vestibulares das Universidades, concorria as vagas por meio das ações afirmativas de egressos da escola pública. Ingressou em uma Universidade católica da região no curso de Fonologia, lá morou na moradia estudantil e passou por embates com outros estudantes, devido à homofobia. Tal situação, somada a outros problemas pessoais, fez com que não conseguisse concluir sua formação.

Em 2013, saiu o Edital do Vestibular Indígena da UFSCar e isso o preocupou, pois um dos critérios para participar do exame era ter o reconhecimento por parte da FUNAI ou representante da aldeia de seu povo com uma declaração de etnia. Em busca de conseguir esse documento, falou com sua mãe que viveu na aldeia e que é filha de uma antiga liderança (seu avô), alguém que ajudou na demarcação dos territórios entre os indígenas e quilombolas. Sua mãe, mobilizada por seu desejo, foi até a aldeia que viveu e solicitou uma declaração de reconhecimento para seu filho, no caso, *Atikum*.

Essa ida não foi bem-sucedida. *Atikum* não conseguiu realizar o exame em 2013. Esse documento foi negado durante os outros anos, até que no vestibular de 2016, *Atikum* decidiu não esperar mais pelo reconhecimento e procurou uma liderança influente nesses assuntos de reconhecimento étnico. Feito isso, *Atikum* foi reconhecido e teve a oportunidade de concorrer ao Vestibular Indígena da UFSCar no grupo do povo *Atikum*.

O resultado trouxe para ele uma alegria, pois estava aprovado no curso de Medicina em 2017. Veio para São Carlos (SP) e iniciou a Universidade. Na instituição, *Atikum* destaca ter sido bem recebido pelo acolhimento e instruído sobre sua adaptação no *Campus*. Chegou e, logo de início, teve acesso às bolsas de moradia, alimentação e café da manhã. Destacou que sofreu, no começo, preconceito por não ser reconhecido por seus colegas como um indígena, também reforçou a presença do estereótipo.

Atikum relata que os professores e demais colegas de turma o respeitavam, porém quando acontecia de ter atividades sempre ficava sozinho. No primeiro ano do curso, teve de se afastar das aulas, pois ocorreu complicações em sua saúde. No ano seguinte, 2018, volta e se depara com mais um estudante indígena em sua turma, isso lhe fez se sentir mais incluído.

Em relação ao Vestibular Indígena da UFSCar, apresenta em sua narrativa que esse processo foi bem inclusivo, pois o conteúdo do exame aborda características de sua cultura ou mesmo vivência no Ensino Médio.

Atikum, em 2023, está no último ano do curso de Medicina e trabalha na Santa Casa da cidade de São Carlos. Possui bolsa permanência de R\$ 900,00 (novecentos reais), o que contribui para que possa finalizar seu curso.

5.2 DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DO CONTEÚDO: NARRATIVAS ENTRELAÇADAS ACERCA DAS VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Para Vaz (2018, p. 204), "[...] esta fase é realizada com o objetivo de reconstruir a linha de cada biográfica". Segunda a autora, o objetivo é evidenciar "[...] as condições iniciais da narrativa, os episódios e momentos mais importantes, os pontos culminantes, as situações planejadas, as mudanças gradativas de etapas de vida, dentre outros aspectos que conduzem à fase atual" (VAZ, 2018, p. 204). Nessa fase, o pesquisador se concentra em identificar os principais eventos, ações, personagens, diálogos e temas presentes na narrativa.

Além disso, a fase também busca identificar os temas e tópicos que emergem da narrativa. Isso compreende envolver a identificação de motivações, valores, crenças, aspirações e preocupações que permeiam a história. A análise estrutural do conteúdo procura desvendar os significados subjacentes que podem não ser evidentes à primeira vista. Neste sentido, Schütze (2013), nas palavras de Vaz (2018, p. 204-205) é:

Separar as etapas de vida arraigadas institucionalmente; as situações culminantes; o entrelaçamento de eventos sofridos, os pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como o desenvolvimento de ações biográficas planejadas e realizadas (SCHÜTZE, 2013 *apud* VAZ, 2018, p. 204-205).

Ou seja, essa fase é a relação entre os eventos narrativos e a trajetória emocional do narrador ou dos personagens. Como as emoções são expressas ao longo da narrativa? Quais são os momentos de tensão, alegria, decepções, superações, entre outros? Essa análise ajuda a compreender como as emoções estão ligadas aos eventos narrativos e como contribuem para a experiência como um todo.

Na elaboração da descrição estrutural da análise das biografias de cada estudante indígena foi evidenciado os múltiplos esquemas de apresentação, viabilizando a reconstrução da linha diretriz de cada biografia e as condições iniciais de suas narrativas. Para tanto, a questão geradora da narração foi:

- **Como ocorreu o processo de acesso, ingresso e permanência no curso em que está matriculado(a) e quais mecanismos você observa que seus professores, colegas de turma e demais agentes educacionais desenvolvem**

para as questões da inclusão do estudante indígena no ambiente universitário?

5.2.1 A narrativa²² de Pankará: descrição estrutural do conteúdo

O processo de ingresso no curso se dá pelo Vestibular específico indígena, certo!? A gente faz uma prova de 50 questões distribuídas na área do conhecimento tradicional indígena, perguntas que a gente aprende no ensino básico: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química; as matérias básicas. Ai no caso, a gente faz essa prova e somos selecionados. Então no caso a gente faz essa prova. No meu caso, para eu fazer essa prova consolidando todos os conhecimentos, eu estudei e fiz o meu processo de estudo em casa; estudando sozinho. Eu terminei o ensino médio em 2020 e, ai eu prestei a prova em junho de 2021. Foi o primeiro ano que eu prestei a prova e não passei, só passei no ano seguinte, em 2022. Então eu estudei o vestibular em 2022 e consegui passar na prova. É.. a partir da prova, a gente chega na Universidade e leva aquele susto, acredito que não só para mim, mas para todos os indígenas, pois tudo é muito diferente: o processo de vida; longe de casa. Eu principalmente vim de muito longe, de Pernambuco para cá, então, acostumar-se com outra cultura, com outro costume e, a questão de te ter diferentes etnias e indígenas do mesmo povo ajuda nesse processo de acolhimento. Eu fui muito bem recebido pelos meus veteranos indígenas do curso de Medicina; os dos anos mais a frente, eles me acolheram muito bem, acredito que por serem indígenas entendem a questão da nossa chegada em um ambiente diferente do que estamos habituados. E dentre estes, dois eram de Pernambuco; fui bem acolhido por todos. Eu tenho contado mais próximo com duas pessoas que sempre estão junto comigo, sempre me auxiliando. É.., uma coisa interessante é a questão das bolsas. Por exemplo, eu resido na moradia e têm muitos estudantes indígenas lá, porém eu tenho muito mais contato com as pessoas que eu falei no início, os que participaram do processo de acolhimento. Um outra baque forte quando a gente chega aqui; acho de quem passa na medicina, é a questão da metodologia de ensino, a gente é acostumado de vir de um ensino tradicional onde a gente senta e escuta o professor falar e, ai chegando aqui no curso de medicina onde o ensino se baseia em uma metodologia ativa fazendo a gente se expor um pouco mais, fazendo com que a gente tenhamos uma participação mais ativa. Esse é um ponto que me chamou muito atenção até porque o processo de adaptação demora, mas agora eu estou me adaptando bem; estou terminando o primeiro ano do curso e, eu acho que esse apoio que eu tive no início foi muito importante para o meu processo de acolhimento e de conhecer como funciona. No curso, os professores que eu tive no primeiro ano foram bem receptivos, basicamente temos três professores no primeiro ano. Eles foram bem acolhedores. Agora no final teve uma entrada de uma nova professora no curso e, eu fui muito bem recebido por todos eles. Na questão dos meus colegas de curso, existe muito ainda, assim, como muitos deles ainda não tiveram contado com outros indígenas, então existe aquilo que todos ficam muito em choque, muitas perguntas, sabe? Perguntas como onde eu moro, como que é, onde que eu vivia, o que eu fazia. Então, existe assim essas dúvidas, mas assim, relativamente eu consegui ter uma relação boa com os colegas. Algumas pessoas eu sou um pouco próximo, hoje. Mas, assim, não existe assim não existe algo assim um super acolhimento por parte deles, mas tem uma consideração que podemos dizer, regular. Têm algumas pessoas que vem conversar com a gente e faz algumas perguntas que confundem os termos que a gente tem lutado para retirar dos estereótipos, como o

²² Todas as narrativas foram transcritas na íntegra, no modo falado, sem interferência do pesquisador na linguagem.

termo tribo. As pessoas perguntam como é lá na sua tribo? Tem isso ainda, aí eu falo: legal, mas não chamamos mais de tribo e sim aldeia. Fazemos umas correções sabe. Existe muitas dúvidas: o que a gente estudava. Eu sou o único da turma que é do Nordeste e isso é outro embate. Na minha turma predominantemente são pessoas do estado de São Paulo. É..., mas eu consegui ter uma boa relação, eu considero uma relação regular. Sobre as ações de permanência na Universidade, eu acho que é uma questão muito complicada porque existe a política de acesso pelas ações afirmativas. Quando a gente entra anterior ao ano de 2019 era muito mais fluido essa questão aqui dentro. A gente tem uma bolsa permanência, essa bolsa ela, no caso, auxilia na nossa permanência no curso, então, anterior ao ano de 2019, os indígenas quando chegavam na UFSCar, automaticamente eles faziam todo o processo da bolsa e na maioria das vezes eles conseguiam a bolsa, era muito mais fácil esse processo. Depois da metade de 2019 esse processo dificultou extremamente. Você pode reparar que a os ingressantes do ano de 2020 para cá sem acesso a essa bolsa permanência, então desde 2020 ela não abria e ela veio abrir, se eu não me engano, ano passado; 2022, em janeiro. E, aí, os indígenas que entram aqui na UFSCar, cerca de 60 indígenas por ano ingressam nos cursos da UFSCar, ou 65. Mas, apenas 17 vagas eram conseguidas, não sei é era 17 exato, mas sei que era menos de 20 bolsas concedidas. Então é um número desproporcional a quantidade de ingressantes indígenas aqui no Câmpus de São Carlos. E, muitas das pessoas não conseguem. Eu por exemplo ainda não tenho acesso a essa bolsa, desde quando eu ingressei não abriu o processo. Então a gente vê que é muito limitado o número de vagas dessa bolsa. Antes parece que era bem mais tranquilo esse processo. Muita gente relatou que está sendo bem difícil. Essa bolsa é muito importante para nós permanecermos nos cursos, mas elas estão sendo bem limitadas. É..., mas um diferencial da UFSCar é que temos a moradia estudantil, eu mesmo resido na moradia. A gente faz um processo seletivo e consegue uma bolsa de R\$ 140,00 se seria referente ao café da manhã, como eles não dão o café da manhã no RU, então a gente ganha essa bolsa para custear o café da manhã. Tem outra bolsa que podemos receber no primeiro ano curso, é a bolsa atividade. Essa bolsa não tinha aberto no ano que eu entrei, me aparece que foi cortado, pelo menos eu não tive acesso a ela. O que falam foi que a Universidade estava sem verba e, por esse motivo, eles não estavam disponibilizando a bolsa atividade. Falam que essa bolsa tinha como objetivo de fazer com que a gente praticássemos atividades dentro do Câmpus. Então, a única bolsa que recebemos é a do café da manhã e a moradia. Nisso a gente tem que se virar na forma que dá. Têm algumas atividades extra curriculares de extensão, como o PET que alguns indígenas conseguem bolsas, mas não são todos. Atualmente na Universidade eu tenho feito pesquisa, então, a bolsa financiada pelo CNPq me auxilia a permanecer. Mas, se olharmos, essa bolsa não é pra todos porque têm gente que não consegue passar no processo. Quando os indígenas que entram na Universidade querem morar fora da moradia estudantil, elas recebem R\$ 350,00 que seria referente a bolsa aluguel, no caso. Então, as ações afirmativas na UFSCar, a gente tem a sorte de ter, mas ainda é muito limitado e parece que o valor está o mesmo a muito tempo, isso pelo que relatam. Eu cheguei a pouco tempo, então a gente escuta essas coisas dos veteranos. Como eu falei da bolsa permanência, ela é a principal fator para permanecermos aqui. A gente espera abrir agora, mas assim, vai ser um caos, tem muitos indígenas esperando essa bolsa. Então, nesse quesito, está sendo bem complicado. Então debatendo essas questões entre nós, mas isso depende muito da Universidade. Temos muitos indígenas no Câmpus. Em outros Câmpus da UFSCar é mais fácil de conseguir por ter um público de indígenas menor que daqui. Então, a demanda acaba sendo desproporcional. Então a permanência ela é bem complicada, nesse sentido. Então, falam do aumento da bolsa do Programa de Assistência Estudantil (PAI), falam do aumento, mas assim, temos que esperar e até agora o valor que recebemos é muito baixo para sobreviver na cidade que é um polo de Universidades, onde tudo é muito caro, comparado com a cidade onde eu morava, eu vejo que as coisas aqui são bem mais caras. Outros

colegas comentam sobre isso também e, como a Universidade fica muito longe do supermercado, para ter uma ideia, o mais perto fica em torno de 20 minutos para chegar lá; é tudo mais caro. Então, tem tudo isso que limite a nossa permanência. Mas, olhando para políticas de acesso pode se dizer que é excepcional da gente estar incluso nesses cursos que por anos foram negados a nós. Então, eu sou o único indígena da minha turma, sou um do único indígena no curso de medicina, têm 6 indígenas e eu sou um dos 6. Isso pra mim é muito gratificante. O processo, nós conhecemos pelo termo de facilitador e a função é nos ajudar nos estudos. No primeiro ano, os alunos acabam tendo o foco maior na discussão dos conteúdos. Nós alunos novos temos muitas dúvidas. Uma questão é os estudos e aí a gente se perde até quando estudar e como nós somos os protagonistas no diálogo, os professores acabam não interferindo muito para não darem pistas, isso é muito difícil para nós. No grupo é coletivo, mas em casa é bem individual. Nossa turma tem um pouco mais de 40 pessoas; eu indígena e alguns ingresso pela política de cota para imigrantes. Nós temos 4 grupos em cada atividade: prática profissional, simulação e Situação problema. Com relação os estereótipos, podemos começar quando a gente chega no curso, a gente se apresenta e eu identifico que sou indígena, isso já causa um espanto, porque eles pensam que os indígenas são aqueles de cabelo liso, com franja. Na cabeça deles só existe indígena na Amazônia, então quando eu falo que sou de Pernambuco, isso causa várias perguntas: têm indígena no Nordeste? Aí eles olham para mim e vê que não tenho cabelo liso e o olho puxado e pergunta se eu sou indígena; isso causa espanto por parte deles. Isso acontece na adaptação do curso. No caso dos professores, eles costumam perguntar nada. Outros estereótipos é a questão de pensar que só existe indígena na aldeia e quando falo que vivo em um contexto urbano isso causa estranhamento, mas existe indígena em todos os lugares do mundo. Aí a gente tem aquilo de falar. Algumas pessoas são receptivas e falam: nossa que legal. Outras ficam meio que desconfiados, depende muito do perfil da pessoa. Como aqui em São Paulo não terem muitas aldeias, as pessoas não tem muito contado, principalmente os que vem de escola particular. Então, eles vêm ter contato com indígenas aqui na UFSCar. Então, existe essas curiosidades que eu considero ser normal por não terem contato antes, acho que é normal essas dúvidas. Eu já ouvi discurso de pessoas que já sofreram racismo dentro do Câmpus, mas eu, particularmente, nunca sofri com isso, assim, eles nunca falaram para mim algum discurso de ódio. Sobre o acolhimento, não existe se pensarmos em fazer uma aula direcionada a gente indígena. Tanto que eu não tenho contato com metade da turma, só tenho contato com o grupo que faço as atividades.

Eu nasci no sertão de Pernambuco, minha mãe é professora e meu pai é servidor público. Eles sempre me incentivaram eu estudar e mostrar minha cultura para os outros. Minha mãe sempre me incentivou, eu fiz toda a educação básica normal. No caso do vestibular, eu conheci pelo meu pai, porque teve um caso de um pessoal da nossa aldeia que veio estudar aqui também, aí meu pai trabalhava como motorista dos profissionais de saúde que iam atender nos postos de saúde das aldeias. Aí, teve uma técnica desse grupo que passou aqui, aí meu pai sempre falou que tinha uma colega que estuda em São Paulo. Aí sempre escutando isso, acho que tinha de 12 a 13 anos quando escutava isso. Aí eu sempre pensei em fazer medicina para ajudar meu povo. Meu Avô morreu de câncer e meu pai fez um procedimento cirúrgico cardíaco e minha mãe retirou o útero, isso sempre me motivou para fazer medicina. Quando eu cheguei no ensino médio, comecei a pesquisar sobre as Universidade que davam a chance da entrada pela etnia. A UFSCar eu pensava, só que acharia que nunca iria passar. Eu nunca tinha conhecido alguém que tinha passado, só soube pelo meu pai. Comecei a estudar para o vestibular no segundo ano do Ensino Médio.

5.2.2 A narrativa de *Omágua/Kambeba*: descrição estrutural do conteúdo

Na época o vestibular, eu entrei pelo vestibular indígena, né! Que tem um vestibular específico para os indígenas de todo o Brasil que na época tinha o seu ponto para fazer a prova em Recife, Manaus e São Paulo. Na época que eu fiz, né! Era 3 pontos, mas agora não tem mais. É, naquele tempo eu trabalhava e estudava. Na verdade, eu só trabalhava, porque eu tinha terminado o ensino médio em 2014. Nessa fase eu juntei um dinheiro, e por isso consegui ir para Manaus, né, porque para nós ir lá é difícil. Porque tem que pegar um barco de 3 dias para chegar em Manaus para fazer a prova. Além disso, tive gastos com hospedagem e alimentação. Lá você tem que ir contando com 2 dias antes. Porque vai que acontecer alguma coisa no barco, assim você tem um tempo para pensar em um segundo plano para não perder a prova. Então a gente vai 2 dias antes, daí mais gasto também, não é!? 2 dias a mais para pagar. E aí, nesse tempo eu fui; eu já trabalhava. Trabalhava no comércio, ganhava o quê? R\$ 600 por mês. Lá no trabalho se pensarmos no hoje, seria um trabalho escravo porque quando a gente está lá a gente não tem um conhecimento amplo do que é um trabalho em si, né, a gente não sabe, não temos informações. Enfim, eu consegui o dinheiro de eu fui para lá, fiz a prova, meu irmão e eu, no caso, fizemos a prova. Nisso eu passei no vestibular. Daí foi mais outra coisa para conseguir o dinheiro (fala com risos) para vir para cá (UFSCar, São Carlos). (Risos) Porque é outra história, não é só passar, tem que ter o dinheiro para vim para cá. Conseguimos o dinheiro. Desse trabalho que eu tinha, eu economizava bastante (fala com risos). Minha mãe comprava os livros, e eu estudava pelo livro, entendeu? Eu já achava que passaria no vestibular. Aí, então, eu passei. Daí a gente conseguiu comprar as passagens, a gente veio. Daí eu vim para cá no caso, né? Eu vim sozinho. Aqui na cidade de São Carlos já tinha uma contraneta, a Roseli, a gente a chama de Rose. Ela recebeu a gente aqui super bem. É... dentro desse programa de ação afirmativa; tem um que a gente chama de acolhimento. Que é junto a um grupo de pessoas que já estão na universidade, que já estão bem estruturadas aqui, digamos assim, né? Eles recebem quem está vindo pela primeira vez, por exemplo, nunca tinha saído do meu estado. Acho que o máximo que eu saí foi no tempo que eu saí para fazer a prova em Manaus. A gente já foi para outros municípios perto, né? Tabatinga, Benjamin, que ficam mais próximo de nós. Mas para a cidade grande acho que a única vez que eu fui foi em Manaus, porque eu fui fazer o vestibular da UFSCar, então fui para Manaus. Daí a gente vai querendo ou não, a gente tem uma mente pequena ainda, né? Sei lá tudo novo. Esse acolhimento que a gente chama é muito bom porque eles vão falando, ó, tem que ter cuidado com aquilo, tem que ter cuidado com isso, entendeu? Você tem que focar nisso, tem que focar naquilo. Porque, querendo ou não, é um grande norteador para a gente. Estar chegando naquele momento que tudo é novo. Todo ano tem esse acolhimento aqui na UFSCar, né!? Sei que na Lagoa do Sino também tem. Não sei se nos outros anexos da Universidade têm. Eu cheguei aqui, é... fui bem recebido pelos meus colegas, né!? Pelos professores, principalmente. No início ele quiseram ajudar, tem alguns outros que não tem a mesma empatia, né!? Mas, infelizmente (fala com risos), é isso. Mas, a maioria do DEnf (Departamento de Enfermagem), tiveram muita empatia por mim, tentaram ajudar da melhor forma possível, porque a gente vem de uma educação muito precária, né!? Então a gente. Eu não sei, eu acho que o cognitivo da gente é pouco estimulado (risos) por conta da escola que a gente vem. Então, no começo, eu tive muita dificuldade, assim, absorver as coisas que é muito, muito diferente do ensino médio e da maneira que a gente vem aprender aqui: a forma didática e tudo mais. Em relação ao auxílio financeiro, quando a gente chega na Universidade, resolvemos logo a papelada, né!? Que é uma das coisas que acontece no acolhimento, também ajudam com a papelada para agilizar logo a bolsa alimentação, a bolsa moradia, que é o que facilita para nós permanecermos aqui na UFSCar. Acredito que na maioria do pessoal indígena, os pais não teriam como manter gente aqui sem essa bolsa alimentação e moradia, é quase impossível; principalmente meus pais. Meu pai, meu padrasto não têm condições. Então essas bolsas foram de imensa importância para que eu permaneça

aqui. Com também a bolsa permanência, acho que está de conhecimento seu, né? É de R\$ 900, isso demora cerca de 5 meses para receber, isso no meu caso. Nesse meio tempo, fui me virando trabalhando, fazendo um bico curto de garçom (risos); até hoje, às vezes. Eu queria ressaltar muito o apoio da UFSCar também, principalmente pelo apoio do pessoal das ações afirmativas. A Thaís me ajudou bastante nesse processo. O Djalma também é um grande colaborador, até hoje é um grande colaborador para o nosso grupo.

Em relação à prova, a prova da UFSCar é diferente das outras que fazemos, como o Enem. A prova da UFSCar visa meio que nossa vivência, então, ela tenta ligar o conteúdo às nossas práticas do cotidiano indígena. O nível da prova foi bom.

As bolsas influenciam na minha permanência, porque sem ela não tem como a gente ficar, quero dizer, no caso eu, né!? Falo por mim, tipo, minha mãe não tem condições de me bancar aqui na cidade, então se eu não tivesse a bolsa moradia, não tinha como pagar o aluguel; meu curso é período integral, né!? Não tem como trabalhar e estudar o dia todo ou trabalhar à noite para pagar aluguel, pagar alimentação. O que eu faço é para complementar a renda, uma ajuda a mais, né? Só de vez em quando você precisa ou está apertado, que sempre acontece, aí você vai trabalhar ou mesmo fazer um bico.

A relação com os estudantes, às vezes tem brincadeiras que incomodam, tipo assim, de não querer fazer trabalho conosco indígenas, essas coisas assim, né? Em relação com os professores, me lembro de uma atividade que fiz em grupo na UBS, com uma colega indígena, a professora não acreditou que poderíamos desenvolver um bom trabalho, só que aconteceu de conseguirmos e a professora veio conversar com a gente e falou que achava que não iríamos conseguir. Nossa (fala com risos), olha o que ela falou para gente. Aí eu falei, pois é, nós conseguimos! Nossa (risos). Mas, assim, a relação com os colegas de sala, acho que é bem de boa. Já aconteceu situações desagradáveis com outros estudantes indígenas, mas assim, eles são de boa comigo porque eu sou uma pessoa muito comunicativa e isso ajuda a ter uma relação melhor com os estudantes. Mas, assim, pensando bem já aconteceu algumas situações de estereótipos, como por exemplo: você anda pelado na sua cidade. Assim, essas coisas, mas eu não levo para o pessoal, acredito que pode ser falta de conhecimento da parte deles e, por isso, eu respondo de boa: não a gente é isso e aquilo. Eu gosto de explicar, porque a gente está aqui também para sanar algumas dúvidas, eu acho legal essa troca. Querendo ou não é uma troca, uma troca de cultura e de saberes. E por isso eu não levo como uma ofensa. Na questão do curso de Enfermagem, eles são bem acolhedores, os professores também. O pessoal das ações afirmativas nos ajuda bastante, quando acontece algum problema eles tentam dar um jeito, por exemplo quando precisamos do ônibus para ir a algum lugar, eles sempre dão um jeito.

Antes de terminar quero dizer que hoje a prova, ela acontece em Tabatinga. No caso, isso é uma questão do acesso, né? A prova acontece; o vestibular indígena. Ele acontece em Tabatinga. São Gabriel da Cachoeira, Manaus, Recife e São Paulo, se não me engano. Tem muitas pessoas que eu conheço que não têm dinheiro para ir à Tabatinga e, em Manaus é quase impossível. Eu só fui em Manaus porque trabalhei (fala com risos) e juntei dinheiro. Se eu pudesse dar uma sugestão, gostaria que as provas fossem aplicadas em todas as cidades, sei que é um gasto a mais para a instituição, mas gostaria que isso acontece porque iria abranger mais pessoas que não tem dinheiro para ir, seja para pagar aluguel nas outras cidades e/ou viajar de barco. Por exemplo, para ir em Tabatinga gastamos de barco por volta de 18h e para Manaus é de 3 a 4 dias e para voltar à nossa cidade 6h.

5.2.3 A narrativa Terena: descrição estrutural do conteúdo

Eu sempre soube do vestibular da UFSCar, meu pai sempre comentou e incentivou a fazer o vestibular. Meu pai e minha mãe trabalham na FUNAI de Bauru-SP. Eu sou de Bauru mesmo e eu sou da cidade. Minha família é de aldeia, mas eu sempre morei na cidade. Minha mãe sempre foi envolvida com a aldeia. Quando eu entrei na UFSCar, era um mundo muito diferente do que eu estava acostumada, até pelo motivo de ser de escola pública. Quando eu cheguei na Universidade, foi muito diferente, eram pessoas diferentes; outro mundo. O ingresso aqui foi dessa maneira. Na minha infância eu sempre morei em Bauru interior de São Paulo, sempre estudei em escola pública. No fundamental eu sofri racismo, hoje eu entendo isso, mas na época eu não entendia por que aquelas pessoas me tratavam com diferença. Então, foi bem turbulento; bastante. Sempre tive vontade de fazer psicologia. Na verdade, eu queria fazer medicina, mas com o tempo eu vi que não era para mim, aí optei em cursar psicologia. Ai, eu soube do vestibular através dos meus pais e sabia que seria uma forma mais fácil de ter acesso a Universidade pública, na verdade eu tinha um pouco de receio por conta de estar tentando uma vaga com vários indígenas do Brasil inteiro, então eu sabia que seria puxado para passar, na verdade eu pensava que não conseguiria passar, para mim era uma coisa muito distante, algo fora da minha realidade. Mas, eu consegui, conseguir ingressar em psicologia na UFSCar. Quando eu passei foi um momento de muita alegria, não só para mim, mas para minha família. Entre meus irmãos e eu, eu fui a primeira a entrar em uma Universidade pública. Minha mãe, ela não é formada e meu pai é formado em História. Mas, foi uma instituição particular. Eu ter passado em uma Universidade pública foi uma alegria muito grande para minha família. E aí, cheguei a estudar para o vestibular de medicina, desisti, e acabei fazendo o de psicologia e consegui passar em 2018. Fiz o vestibular em São Paulo. Se não me engano, na minha época o vestibular era realizado em Recife, Manaus e São Paulo. Tentei também em 2015, mas era totalmente diferente, nós tínhamos que vir para UFSCar para realizar o vestibular e era desenvolvido em duas partes, a fase oral e a fase da escrita: redação. Eram dois dias, então eu vim pra cá, a Universidade disponibilizou alimentação. Nesse processo de 2015 eu não consegui passar, era medicina. Eu tinha desistido, comecei a fazer na particular em Bauru, fiz um ano de Biomedicina, nessa instituição também tinha o acesso por via do vestibular indígena, só que eu não gostei do curso e então acabei perdendo a vaga por conta de um problema de saúde que me fez ficar internada. A instituição não aceitou meus atestados e, por isso, perdi a vaga. Ai, depois eu fiquei um ano parado porque eu não sabia o que queria fazer. Em 2018 eu passei na UFSCar e acabei me mudando para cá. Como eu falei, era tudo muito novo, eu não sabia das bolsas quando eu cheguei. Na época tinha eu consegui a bolsa permanência de R\$ 900,00, mais a bolsa moradia de R\$ 350,00. Na época não tinha a bolsa do café da manhã, mas agora tem é o valor é de R\$ 140,00. Temos o acesso ao RU, comemos de graça. Quando eu cheguei não sabia que o curso era de tempo integral e, por isso, não conseguia trabalhar. Eu fiquei muito feliz quando eu soube dessas bolsas, foi algo que me ajuda até hoje. Elas duram mais de 5 anos, eu acho. Então eu tenho mais um ano e meio para receber a bolsa permanência. É..., eu sinto racismo na Universidade. Na psicologia é um curso que têm muitas pessoas que tem dinheiro, são pessoas que não conseguiram passar em medicina e por isso foram para o curso de psicologia. Então, era outra realidade e eu percebi uma certa diferença dos estudantes do curso em relação a mim. No curso, sou eu e mais uma menina que é indígena, a Francisca. A gente sempre sentiu um olhar diferente sabe, a gente chegou a pensar até se não seria algo da nossa cabeça. Isso me remete a infância, na época do fundamental que eu sempre pensava que era coisa da minha cabeça. Mas hoje eu vejo que não era coisa da minha cabeça. Eu sinto sim, uma diferença muito grande das outras pessoas em relação a gente. As professoras, a maioria, assim, nunca tive problema; na verdade tive problema com 2 professoras, uma em específica, só que eu não sei se era por conta de mim ou se ela era daquele jeito mesmo. Aconteceu em 2018 em uma apresentação de trabalho, a professora foi bem grossa na frente de todos os outros

alunos ali, eu fiquei bem chateada porque acho que ela poderia ter falado comigo no final da apresentação. Ela fez exatamente a mesma coisa com uma outra amiga indígena também, só que com a minha amiga acredito que tenha sido um pouco pior. Mas, assim, tinham muitos alunos que reclamavam do jeito dela; mesmo os não indígenas. Acredito que era o jeito dela; uma relação não muito boa com os alunos. No meu primeiro ano, foram poucas pessoas que chegaram e tentaram ser meu amigo, até mesmo não criação dos grupos de atividades das disciplinas. Eu tive muita dificuldade de criar uma relação de amizade no curso. Um exemplo de quando a gente fazia trabalho, eu tinha muita dificuldade. Pode ser até por conta de ter estudado a vida toda em escola pública. Eu até pensei em desistir por conta de não conseguir me adaptar. Achava que no começo eu não sabia escrever tão bem como os outros alunos da minha sala. Então, acabava tendo essas diferenças. Era bem frequente esse tipo de situação. A relação com os agentes educacionais sempre foi boa, só um episódio que me aconteceu que foi no ato da matrícula, eu tinha esquecido meu histórico escolar da educação básica e a mulher do departamento foi um pouco grossa (risos), mas eu entendo até porque quem estava errada era eu: tinha esquecido o documento. Fora isso, o pessoal do administrativo sempre nos recepcionam muito bem. Os indígenas têm apoio de um assistente social, então isso ajuda bastante. Quaisquer dificuldades que temos, eles sempre ajudam. Se não fossem as bolsas, eu não conseguiria me manter aqui. Eu não moro na moradia, moro em uma quitinete aqui perto, então a bolsa me ajuda a pagar conta de luz, aluguel, internet. Eu tenho uma cachorrinha, sabe, então (risos), a bolsa me ajuda bastante. O vestibular teve um nível, em relação ao Enem, muito mais fácil, muito mais fácil, muito mais didático. Sobre o conteúdo do curso, eu percebo, por exemplo, em relação aos professores essa parte de inclusão não existe muito, né? Porque eu entendo que existe muitos indígenas que vieram de comunidades afastadas e eles não conseguem falar a língua portuguesa direito.

5.2.4 A narrativa de Atikum: descrição estrutural do conteúdo

O Processo de chegada até o curso universitário de Medicina da UFSCar não foi um processo muito fácil, posso dizer que foi um processo meio doloroso. Eu sou de Pernambuco, então assim, eu cursei escola pública minha vida inteira, a primeira e a segunda série eu cursei na cidade de Salgueiro-PE, próximo da aldeia que meu avô viveu. E a aldeia indígena, que eu me declaro do povo, foi a qual o meu avô nasceu, não a qual eu vivi depois de ter se casado com a minha vó. Então, a até a segunda série da educação básica eu fiz na minha cidade. Depois disso eu não me recordo muito bem, não sei o que acontece, mas como eu ia muito à aldeia, que chamávamos de ir ao sítio paus brancos, hoje conhecido como aldeia dos paus brancos, além de ser aldeia tem uma região quilombola. Então, acontecia da mesma família, quando houve a separação das aldeias indígenas e quilombolas, as casas eram divididas ao meio por conta de demarcação, aí ficava parte da família do lado dos quilombolas e a outra família era determinada como indígenas. Então naquelas famílias tinham quilombolas e indígenas. Então, eu ia muito lá na infância para ficar com a minha vó, então por eu gostar muito de ficar com a minha vó; sempre fui apegado a figura feminina: minha mãe. As referências para mim sempre foram femininas, como minha mãe e minha vó. Meu pai sempre foi muito presente, mas minhas referências sempre foram elas. Eu tenho a figura da minha mãe muito assim, até hoje, para mim, ela é uma super-heroína que cuida da casa, que cuida da gente, e minha vó a mesma coisa. Quando eu ia para a aldeia ficava com meu avô, a gente ia para roça porque lá era um lugar de subsistência, como o plantio: arroz, feijão, melancia, essas coisas. Tinha época que tinha que colher e outras épocas plantar; ajudando meu avô. Mas, assim, eu sempre gostei mais do serviço doméstico, sempre gostei. Aí aconteceu que eu acabei ficando na aldeia e tive que mudar escolar. A escola não era muito perto,

fazendo uma comparação de onde estamos (UFSCar, Campus de São Carlos), a casa mais próxima era lá na rodoviária (3,1 km de distância), a escola era o dobro da distância. Nisso, para ir à escola meu avô tinha levava a gente de jumento ou um adulto acompanhava a gente quando caminhando. Como a escola era muito pequena, acabei frequentando até a terceira série ou a quarta, se não me engano. Sei que eu acabei fazendo uma série toda, fiquei na aldeia nesse tempo, aí quando terminou o ano, eu voltei à cidade, eu tive que voltar. A escola da cidade não aceitou as minhas notas da escola anterior e, por isso, tive que recomençar uma parte do ensino fundamental, não lembro se foi o segundo ou terceira série. Nisso, eu ficava mais em casa e nas férias eu ia à aldeia. Quando foi demarcada as terras, meu avô era o único que morava lá que sabia onde começava as terras indígenas e as terras quilombolas, foi isso que determinou onde começava a demarcação, então, eu comecei a ficar com minha mãe e meu pai, mas quando chegava as férias eu sempre ia para a aldeia, para mim sempre foi o melhor lugar. Pronto, terminei o ensino fundamental; o ensino básico. O ensino fundamental eu terminei em uma escola próximo da minha casa em Salgueiro, depois na quinta e sexta série e adiante fui para uma outra escola que era mais distante e naquela época, quando terminávamos o ensino fundamental não tinha o que hoje conhecemos como ensino médio, se chamava de científico. Na minha época acontecia de muitos jovens terem mais de um ensino médio, porque assim, a cidade não tinha muita perspectiva de trabalho, então, os meninos faziam o científico para prestar o concurso da PM. A maioria das pessoas que frequentavam a escola eram pessoas pobres, tinham poucas escolas particulares na cidade, essas escolas eram para pessoas muito ricas. Por isso, as pessoas não tinham aquela tradição de pensar em vestibular, elas não sabiam sabia nem o que era aquilo. Então a maioria fazia o científico ou contabilidade e depois não conseguia trabalho e, por isso, acabávamos fazendo magistério, mesmo assim não conseguia emprego. Meu irmão mesmo teve dois ensinos médios; eu não. Quando eu terminei o ensino fundamental eu já queria fazer o vestibular, só que minha mãe queria que eu fizesse. Eu fiz o primeiro ano e ela começou a reclamar porque ela queria que eu fizesse contabilidade porque na época a escola era particular, mas tinham bolsas ofertadas por uma proposta de um vereador da cidade. Minha mãe, vendia roupa para esse vereador e com essa troca: ela comprava a mercadoria com ele e ele dava as bolsas de 50% até 70% para estudar nessa escola particular, aí minha mãe só pagava um pouco. Meu irmão, na fase da adolescência, não gostou muito da escola e por isso não terminou. Eu também não queria mais cursei um período; acabamos brincando por conta de não querer fazer contabilidade me afastei da escola literalmente, não terminando o ensino médio. Aí, a gente morava ao lado do hospital regional, isso eu já tinha 18 anos; antes do hospital eram um antigo postinho de saúde. Esse posto foi derrubado para dar espaço ao hospital regional que antes era no centro da cidade. Vemos todo o processo da construção, minha mãe mesmo vendia comida para os trabalhadores. Quando abriu o hospital, abriu uma cantina dentro do espaço e o dono da cantina era amigo de meu pai. Meu pai, ele é frentista, na verdade era trocador de óleo, ele trabalhava no posto de gasolina como trocador de óleo, mas ajudava como frentista também, então meu pai era muito conhecido na cidade, o nome de meu pai é Daniel e da minha mãe Isabel. Nisso, foi meu primeiro emprego trabalhando na cantina, eu ficava trabalhando entre 10h às 11h. Lá, os funcionários do hospital sempre iam comer, nessas idas eu sempre ouvia falar sobre os procedimentos e eu sempre curioso. Tinha uma senhora que trabalhava lá, a qual fez o parto da minha mãe, no caso eu que estava nascendo, uma parteira chamada de Aparecida. Essa mulher era muito conhecida em toda a região porque, além dela ser parteira, ela trabalhava no hospital em um cargo de chefia, naquela época era muito comum as pessoas terem cargos de chefia de boca, tipo assim, e muita gente fazia técnico de enfermagem. Não porque tinha curso, mas porque o prefeito Sampaio arrumava esses empregos. Tipo assim, algum mãe ou pai ia até ele e falava que o filho fazia enfermagem, aí essas pessoas faziam estágio nos hospital e depois que terminava o curso tornavam-se funcionários

do hospital, até porque existiam poucos concursos públicos direcionados aos cargos desse hospital. Acho que 90% das pessoas que trabalhavam naquela época entravam dessa forma. Ai que acabou que essa dona Aparecida, por ser muito famosa; ela fazia desde suturas até operações, às vezes era operava sozinho e isso é sério. Ai que dizia que queria, nisso eu fui chamado. Nos dias de folga da cantina, eu ficava observando as cirurgias. Acabou que eu fui demitido do meu emprego e acabei ficando no hospital, nisso que eu comecei a ficar no hospital: aprendi fazer sutura, raio x, pediatria, obstetrícia. Na obstetrícia o pessoal não gostava que eu participasse porque eu sou homem e as senhoras naquela época tinha o discurso de que aquela área médica não era para homem. Uma outra coisa que não contei é que minha vó era parteira, então quando eu vivia com a minha vó e ela ia fazer parto eu ia com ela, mas eu nunca assistia os partos; só escutava os choros das crianças ao nascerem. Minha vó nunca perdeu uma criança e quando tinha alguma complicação, ela encaminhava a mãe para o hospital. Quando a gente voltava para casa ela dizia: - Um dia você vai ser médico de mulher. Eu mal sabia o que era isso, fui descobrir quando fiz 18 anos. O único parto que eu presenciava era os partos das cabras. Meu avô criava cabra e algumas cabeças de gados. Mas, foi no hospital que eu descobri que o médico obstetra era médico de mulher. Ai eu fui ficando no hospital. Uma coisa boa era que minha casa era quase de frente para o hospital, isso facilitava muito eu estar todos os dias lá. Eu pulava o muro ou passava por baixo do portão, nisso, eu passava 30 dias dentro do hospital. Fui pegando gosto, nesse processo, entrei para os processos cirúrgicos, meu trabalho nessa área era matar os pernilongos para não contaminar os pacientes. Tinha um médico que operava quarta-feira e sexta-feira. Tinha médico com vários vínculos: federal, municipal e estadual. Por isso, tinham vários plantão. Ai, eu comecei a instrumentar, nisso, aconteceu que o Dr. Emanuel e o Dr. Francisco não foram e por isso as cirurgias iam ser canceladas, porque não tinha outros cirurgião para operar. Ai eu fui com a Dra. Mônica e ela falou de cancelar as cesarianas. Ai eu me ofereci para operar junto com ela. Ela me perguntou se eu sabia e eu disse que sim. Na verdade eu não sabia, mas fui. Depois da primeira vez, sempre participei das cirurgias auxiliando a doutora. Sobre o vestibular, eu só ouvia falar, tipo: minha prima passou no vestibular, meu filho passou em primeiro no vestibular. Para mim, quando escutava aquilo, achava que seria muito fácil passar. Pensava: "não, acho que vai ser fácil passar. Ai Dra. Mônica falava porque você não faz medicina? Você já terminou o ensino médio? E eu dizia: "não". Ela: "Então você tem que terminar". Eu: "vamos ver". Nisso, eu não terminei o ensino médio e fiquei trabalhando no hospital, depois eu outra cidade. Acabei indo morar com meus avós novamente, fiquei um tempo com eles. Fiquei dos 18 aos 28 com meus avós, nisso eu ainda não tinha terminado o ensino médio. Quando eu voltei para terminar o ensino médio, tinha um projeto do governo do estado de pesquisa que eles davam bolsas para os melhores estudantes do interior para estudar em Pernambuco. Me inscrevi, na primeira fase fiquei entre os 20 e na segunda fase fiquei entre os 10; eles pagaram a passagem para ir fazer a entrevista. No ano seguinte o projeto mudou, eles pagavam alimentação, moradia. Fomos estudar na Oliveira Lima, escola de grande referência onde grandes escritores se formaram. De segunda-feira a quinta-feira a gente estudava nessa escola e sexta-feira a gente ia para outra instituição para aulas de reforço, não é bem reforço mais sim uma tutoria. Chagava lá, eles perguntavam: quais são suas dúvidas? Mas, antes nós éramos obrigados a assistir o culto e eu odiava. Ai, quando terminava o culto, os professores vinham e perguntavam quais era minhas dúvidas, eu nunca sabia o que perguntar. Tipo assim, dúvida de que? (risos). Enfim, depois eu acabei fazendo meus cursinhos. Mesmo assim, não passei no vestibular. Nisso, só quem passava no vestibular continuava com a bolsa por mais um ano e, quem passava em uma Universidade particular (católica) eles conseguiam pagar a Universidade, mas não tinha bolsa. Acabei passando em uma particular, no curso de fonologia, mas eu não quis. Tentei o vestibular de medicina e não passei. Naquela época ainda não tinha o vestibular indígena. Ai que pensei: "Nossa, não é

tão fácil assim passar no vestibular, são muitos concorrentes". Nisso, eu continuei morando em Recife com meus pais me ajudando e eu tentando os vestibulares. Acabei desistindo por um tempo e parei de estudar durante esse período e preferi trabalhar, aí no geral eu tentei 10 anos passar no vestibular. Depois comecei a trabalhar com uns amigos meus que faziam shows de drag queen, aí eu fui e ajudava eles; eu achava legal maquiar e então acabei me tornando drag queen (isso eu nunca falei para ninguém, primeira vez que menciono isso) (risos). Achava legal e comecei a ganhar dinheiro com drag queen. Nisso, meus pais ainda me ajudavam, só que como eu estava ganhando bastante dinheiro por conta dos Shows, eu ligava para os meus pais e dizia que não precisava mandar dinheiro. Eles perguntavam porque que não precisava de mais dinheiro, e como eu não podia dizer a verdade, falava que estava fazendo alguns eventos. Nisso, eu mantive um bom tempo trabalhando. No início, sem prática, não fazia boas maquiagens, mas com o tempo fui me profissionalizando. De 2006 a 2011 eu parei de trabalhar como drag queen. Nesse período, eu tive um amigo que trabalhava com cabeleireiro e ele me chamou para trabalhar com ele e eu fui. Lembro que no começo eu queimei a cabeça de algumas clientes, até porque eu tinha experiências com peruca, aí ele dizia: "isso não é peruca, vai devagar" (risos). Aí, eles faziam muitas noivas na época, porém ele morreu em 2009 e, a causa da morte foi homicídio. Então, assim, eu acabei passando em Farmácia, em 2007, mas não me matriculei, aí nisso, fui morar na casa do estudante e fiquei lá por um tempo. Não gostava do curso e fui empurrando com a barriga; passei por ação afirmativa. A Universidade Federal dava um bônus de 10% para oriundos de escola pública. Morar na casa do estudante foi o período mais difícil porque eu sofri homofobia pelos gestores da moradia. Para ter uma noção tinha momentos que eles faziam corredor polonês, ou seja, as pessoas apanhavam. Aí, eu entrei bem caladinho, no quarto que fiquei só tinha pessoas gays e os que não eram, ficavam em outro lugar. Nesse quarto, tinham meninos que já eram formados, mas moravam lá por não ter fiscalização, esperando serem chamados para algum concurso público. Tinha um menino que fica em um dos quartos próximos ao que eu estava que se achava muito homem e ele já estava na Universidade há 18 anos, fazendo medicina. E o povo diziam muitas coisas. Acabamos que a gente não se deu bem e eu o coloquei para correr da moradia. Ele se formou. Lembro de uma época que ele entrou no quarto argumentando que a gente estava fazendo muito barulho e querendo bater na gente, nisso, eu o enfrentei e nunca dizendo que iria dar nele com uma garrafa de vidro (bater) e nunca mais ele nos perturbou. Eu ganhava uma bolsa de R\$ 295,00, aí nisso eu comecei a trabalhar com um outro amigo maquiador e consegui ganhar mais dinheiro, quando eu vi que estava ganhando mais que a bolsa, eu decidi não mais ocupar a vaga. Por esse motivo, eu decidi largar o curso de Enfermagem. Antes, liguei para minha mãe expliquei que estava ganhando dinheiro, algo que ela já sabia, e falei que iria abandonar o curso e ela me disse: "eu já sabia que você não iria se formar". Em 2012 a Estadual (UPE) de minha cidade adotou políticas do governo Lula e abriu um próximo de onde eu morava, cerca de uns 30 km. Aí eu tentei de 60 vagas, sendo três destinadas a pessoas que vinham de escola pública, mesmo assim não passei, fiquei empatado com uma menina e o critério de desempate era a idade e, como eu era o mais velho, ela ficou com a vaga. Mesmo assim procurei alguma irregularidade, mas não achei. Tentei achar algo porque a classe média fez muitas coisas para conseguir entrar nos cursos de medicina nas Universidades da minha cidade. Pronto, não passei, fiquei desestimulado e foi isso. Em 2013, saiu o edital do vestibular da UFSCar. Eu já sabia de outros vestibulares indígena como o da Universidade de Brasília (UnB), só que eu tinha medo por conta da fase da entrevista, achava que por não ter vivido na aldeia, poderia não passar e por isso não tentei lá. Outra coisa que me incomodava e que eu não tinha o documento que comprovava que eu era indígena, motivo por conta de minha mãe ir morar na cidade era não era mais indígena, então ela acabou aceitando esse argumento. Eu eu dizia a ela: "mãe, vá lá, vá lá". Lembro de uma época que minha vó, que já era cega, e eu fomos até a aldeia, isso à noite, e para iluminar o

caminho ela pegou um pedaço de lenha, do fogão a lenha, para iluminar o caminho até a casa da liderança. Chegando lá deixei meus documentos, isso em 2006, lembro que deixei R\$ 2,00 para eles tirar cópia dos documentos ou imprimir algo que precisasse. Eu disse também que se eu formasse iria voltar para cuidar dos indígenas da aldeia, e eu tinha essa vontade por conta do meu avô e minha avó. Mesmo assim, eles negaram: 2006, 2007, 2008. E se eu tivesse conseguido a declaração de etnia, eu teria feito o vestibular da UnB Aí, em 2013, veio o vestibular da UFSCar, nisso eu fui; meu amigo que eu trabalhei com ele de maquiador tinha um amigo que trabalhava com o povo indígena, o Antônio Carlos. Esse meu amigo falou que o Antônio Carlos trabalhava com o povo indígena de Pernambuco, um deles era o povo Pankará e, eu disse: "é o meu povo". Ele: "Atikum, conversa com o Antônio Carlos". Aí, teve um aniversário desse meu amigo e o Antônio estava presente, eu então fui até ele e falei que tinha conversando com Sandro, ele e disse: "é sobre o vestibular da UFSCar, certo? Dá pra você passar, você estuda bem, e Diana passou, sabe a Diana lá da sua aldeia?". Perguntou também: "quem é seu avô?". Nisso, ele falou para eu tentar novamente pedir a declaração porque eu tinha direito. Outra coisa que me ajudaria é porque meu avô era liderança na época que morou na Aldeia; meu avô morreu em 2009, não me lembro muito bem, mas acho que foi nesse ano. Quando saiu o edital da UFSCar, eu fui lá na aldeia novamente, pedi para minha mãe ir e eles disseram que a FUNAI tinha determinado que não era para dar a declaração para quem não é indígena aldeado, isso era o argumento. Isso minha mãe trouxe essa informação, aí eu disse à ela: "mamãe, eu não quero nada, só a declaração para eu fazer o vestibular". Passou o prazo do vestibular de 2013, 2014 e em 2015 saiu um novo processo, aí eu peguei o edital e pensei: "meu Deus, queria tanto fazer o vestibular. Nisso, eu liguei para Antônio, e perguntei se ele ainda estava na FUNAI, ele disse que não trabalhava mais na FUNAI, mais que ainda trabalhava com o povo Pankará. Falei sobre o corrido e ele: "Mas Atikum, você ainda não conseguiu a declaração?". Eu disse, não; me dê uma luz Antônio. Ele disse: "olha, seu avô é daquichal, então você pode tentar com as lideranças onde seu avô nasceu e se eles te reconhecerem, você faz a prova. Isso era maio ou junho e o edital tinha o prazo para inscrição até julho. Naquele ano, estava uma seca. Então, eu mandei mensagem para minha mãe, nessa época eu tinha feito um casamento grande e tinha ganhado um bom dinheiro, pronto, eu disse para minha mãe que iria à aldeia e queria que ela fosse comigo. Ela disse que o carro do meu pai, o qual a gente iria, estava com o documento atrasado e, por isso, não tinha como a gente ir, a não ser que meu tio concordasse em nos levar e, assim, iríamos pela estrada de chão. Eu disse: "a gente vai!". Aí, antes disse, eu tinha falado para minha mãe ir, porque ela tinha um tio que morava nessa aldeia, aí a mamãe foi primeiro, chegou lá reconheceram ela. Essa liderança, que eu chamo de tio, aí ela explicou toda a situação e disse que queria que reconhece a minha etnia. Falaram para ir até a FUNAI e falar com a Silvana, que é sua prima e, por isso, ela não vai deixar de te reconhecer. Aí mamãe foi, eu tinha mandado todos os xerox dos meus documentos com ela. Chegando lá na sede da FUNAI, uma mulher perguntou: "quem chegou primeiro". Minha mãe: "foi eu, eu tô aqui para pegar um direito de meu filho que negam a muito tempo". A mulher: "como assim? Quem é a senhora? Minha mãe: "sou Izabel Maria Bezerra. A mulher reconheceu a minha mãe e falou: "somos primas". Elas conversaram sobre a minha situação e ela disse a minha mãe que aquilo era um absurdo. Falou também que só não faria a declaração naquele momento porque a impressora estava quebrada, mas como minha prima era agente de saúde na aldeia, ela poderia passar no outro dia para pegar a declaração. Só que essa declaração era emitida pela FUNAI e, o vestibular da UFSCar solicitava um documento específico apontado no edital. Aí sim, eu fui na aldeia com a minha mãe, aí fui para uma reunião onde a pauta era o não reconhecimento de outros indígenas. Aí eu fiquei nessa reunião esperando o Cacique para assinar a declaração. Quando terminou a reunião a gente conversou, falei quem era meu avô, ele reconheceu e disse que gostava muito do meu avô, que ele foi uma grande liderança. Expliquei que

estava lá para pegar a assinatura que reconhecesse minha etnia. Ele perguntou: "porque você não tinha sido reconhecido antes, eu preciso saber disso". Ele fez uma ligação em um aparelho que chamo de cabecinha de rato (rádio) que pega bem alto o volume, então ele ligou na mesma hora; quem atendeu foi a esposa do Poseidon e disse tinha ido fazer um treinamento na FUNAI de Recife. O líder falou: "estou aqui com um menino". A mulher: "eu já sei quem é, você tá com o filho de Isabel, a gente é primo". O líder "eu não estou entendendo do por que vocês não reconheceram esse menino como indígena, sendo que por causa do avô dele que vocês tem direito pelo reconhecimento de terra". A mulher: Inclusive, eu tenho o xerox do documento dele". Isso há dez anos (2006 a 2016). Isso foi o que mais me chocou. Na hora eu fiquei muito irritado. O líder então falou: "Tá bom, então eu vou querer uma retratação pessoal de poseidon. Isso o líder assinou e eu fui embora; nisso, em Salgueiro, eu já tinha feito a inscrição e protocolei os documentos; na época a gente tinha que mandar os documentos por carta. Nisso, no dia do vestibular, eu tinha um casamento para fazer, tinha fechado uma noiva no dia da prova, dia 04 de dezembro. Pensei: "não posso cancelar a noiva porque ela já me pagou". Fiquei esperando a homologação dos documentos pela UFSCar, aí esperei. Quando saiu a homologação e vi que fui homologado e local da prova. Pensei: "agora vou ter que cancelar o casamento, a noiva também era graduanda, estava terminando o curso de Medicina. Falei com ela e ela compreendeu e perguntou se eu não tinha alguém para indicar. Eu falei para ela que eu devolveria o dinheiro, só que ela queria que eu indicasse alguém. Mas aí, como a prova era às 16h, dei a proposta de deixá-la pronta às 11h, que eu não achava justo, ou eu faço a prova rápido e faço a maquiagem depois que sair da prova, você quer casar assim? Ela falou: "não, você quem sabe". Eu: então melhor você fazer a maquiagem com outro pessoal. Pronto, fui fazer a prova e, como eu já tinha estudado e treinado as provas em casa, na hora da prova, quando eu abri o caderno de questões, percebi que sabia responder. Pronto, em 1h30 eu consegui responder as 50 questões. Fui fazer a redação e tinha duas opções: 1) uma narrativa ou 2) uma dissertativa. Eu pensei na primeira e percebi que se eu fosse por ali, iria me arrombar (ir mal), então fui para a dissertativa. Quando eu cheguei em casa, abri a prova e comecei a corrigir, aí de 50 questões, 5 certeza que eu tinha errado. Nisso. Minha mãe ligou para mim e perguntou como eu tinha ido, falei para ela que achava que não passaria, mas a certeza que eu tenho é que se eu não passar, no ano seguinte, eu faço novamente. Quando foi 16 de janeiro, saiu o resultado, e lá estava que eu tinha passado; não esperava. Nisso, eu tinha chamado para ir no programa da esposa do jornalista Bonner, mas não quis ir. Isso porque uma vez, quando fui fazer a maquiagem de uma funcionária do programa do Luciano Huck, eu contando que queria fazer medicina e ela dei uma risada; eu tinha contado para ela na intenção dela me chamar para participar do programa e contar minha história. Ela foi debochada, sabe!? Aí, eu também parei de falar. Outros casos também me diziam que o porque eu queria me tornar médico, se eu ganhava mais que os médicos? Isso era verdade porque tinha vez que eu tirava mais de R\$ 20.000,00 na semana fazendo maquiagem. Só que pra mim, me tornar médico não era por dinheiro, mas sim uma realização de criança. Aí, passei, né e vim me embora para São Carlos, na época eu não tinha envolvimento com a FUNAI, nem com as questões de ações afirmativas. Até então, tinha sido a primeira vez que tinha feito o vestibular pelas ações afirmativas. A primeira vez que ouvi sobre cota, foi quando a estadual (UPE) da minha cidade tinha disponibilizado 20% das vagas do curso de medicina para cotistas, só que a concorrência era muito grande e os concorrentes tinham anos de experiências com vestibulares. Nisso, nos primeiros anos desses vestibulares, você tinha que declarar oriundo de escola pública, nisso, você tinha que ir na diretoria da Universidade e junto levar o histórico escolar. Aí, eu vim, né. Foi nesse período que eu entendi realmente o que era ações afirmativas. Uma coisa que eu descobri ao chegar era a diversidade étnica dos indígenas presente no Câmpus. Na minha cabeça, por sem bem branquinho e, sabe porquê? Minha vó é descendente de holandês; ela é bem branca.

A mãe da minha vó que é índia. E, a mãe de minha vó foi estuprada por um filho de holandês. Então, naquela época se chamava que as mulheres eram "pegadas a cachorro". E por coincidência, minha vó puxou muito os fenótipos do pai dela, ou seja, ter a pele branca; minha bisavó que dizia, né! Então, quando eu fui fazer a prova, tive um choque assim, tinha indígena de cabelo vermelho, cabelo meu afro. Eu pensei: "nossa, eu não estou tão sozinho" (risos). Eu tinha medo sabe, até porque os indígenas que eu tinha visto era aqueles de jornal e de livro didático, sabe!? Ai, quando cheguei aqui, tive contado com as ações afirmativas e comecei a me envolver. Sempre tive consciência da importância da veja por cota. E que assim, ocupar uma vaga aqui não é só para mim, é para o meu povo. Porque não é só uma conquista minha. Essa vaga na UFSCar não foi uma coisa que foi dada, foi uma luta! Então assim, quando eu ficava no acolhimento eu sempre dizia aos indígenas calouros, sempre que vocês saem de casa para ir à uma Universidade, a sua família tem uma expectativa que você irá mudar a realidade da família. Então, você não é mais você, você é seu povo. Então assim, eu represento meu povo atikum. E as ações afirmativas aqui na UFSCar, além de ter esse perfil de inclusão, eles dão assistência porque não é só a vaga. Eu sempre penso na permanência dos indígenas e quão a diferença do conhecimento quando se é indígena que vem de cursinhos preparatórios para o vestibular e outros que vem de uma educação pública e aldeado. Até o ano que eu entrei, eu sei o perfil de cada prova. Percebi que o conteúdo vem mudando. No ano que entrei, percebi que a prova já tinha caráter conteudista. Na prova pra o curso de medicina, por ser só uma vaga, você tinha que errar pouco; eu mesmo só errei 4. Então assim, você tem que ter um nível de conhecimento bom. Então, até o momento o vestibular indígena da UFSCar tinha esse perfil inclusivo, sabe. Eu entrei em 2017 no curso e me afastei 1 ano do curso por motivos de saúde. Quando eu entrei no curso de UFSCar, eu falava muito pouco e o método da disciplina faz com que a gente seja o ator principal da busca do conhecimento, então você fica dentro de uma sala onde 90% dos seus colegas fizeram a educação básica em escolas particulares e que fizeram os cursinhos preparatórios. E mesmo os que vinham de escola pública, eram escolas de referência, com uma base muito boa. Eu tive dificuldade, mesmo tendo conhecimento em farmácia, eu tinha dificuldade com o conteúdo abordados nas disciplinas do curso de medicina. Mas pensando bem, eu tive dificuldade mais com a fala do que com o conteúdo. Aqui os professores dispararam o tema e a gente vai dialogando sobre. Uma das coisas que eu passei no curso, foi referente a construção da relação com os colegas de sala, muitos questionavam se eu era indígena, se eu tinha nascido em aldeia. Eu dizia não, e eles então questionava como eu era indígena sem ter nascido na aldeia. Ai eu falava que meu pai e minha mãe são indígenas e por isso eu tinha direito de ser reconhecido como tal. Eu tinha que ficar sempre me reafirmando. Não vem ao caso, mas minha idade também era questionada. Uma vez aconteceu, na hora da apresentação para as pessoas nos conhecer, uma menina da sala, quando eu falei que tinha feito 10 anos de cursinho, ela falou: "Nossa que horror". Terminando as apresentações, fui até era e questionei perguntando: "quantos anos você fez de cursinho?". Ela "três". Eu: "então seu ensino médio foi uma mentira como foi o meu e você foi muito vagabunda". Uma vez a gente fez um trabalho juntos e ela veio me pedir desculpas. Muitos professores me pareciam que mencionavam que a medicina era um sacerdócio, ou seja, as pessoas que faziam eram de famílias ricas; os escolhidos. E eu dizia, que só estava no curso por conta de ter sangue indígena e por consequência ter direito a uma vaga pelas ações afirmativas na medicina. Se não fosse as ações afirmativas, talvez eu não estivesse aqui. Esse tipo de discurso mata a gente socialmente. As ações afirmativas são muito importantes para que outros indígenas possam fazer uma graduação nas Universidade Públicas. A UFSCar sempre teve só uma vaga no curso de medicina e, ter a ampliação das vagas, seria relevante quando pensamos no acesso de indígenas nesse curso. Só tem vagas em outros cursos por conta dos imigrantes não preencher e por isso abre mais vagas quando isso acontece. Assim, era pra ter mais de uma vaga na medicina, porque eu

me sinto sozinho sabe!? (risos). Hoje eu não estou tão sozinho porque, como eu atrasei um ano, outro estudante indígena entrou na mesma turma que estou. Até, então eu me envolvi com os movimentos indígenas aqui na Universidade, às vezes tinham que bater na porta da Pró-Reitoria. Na época da gestão da professora Vanda, a gente comeu o pão que o diabo amassou. Todo ano a gente luta para que os estudantes indígenas entrem nos conselhos porque são nesses conselhos que se não tivermos votação, a gente perde. Essa veja a mais quando não é preenchida pelos imigrantes, foi pelo voto dos indígenas com o conselho. Os estudantes que chegam, não querem se envolverem com isso, dizem que não estão preparados. Acho que as pessoas pensam assim: já tenho minha vaga na medicina, faço medicina e não quero mais saber; minha vaga já foi ocupada. No meu ano eu entrei para o CCI, quando eu entrei foi o CCI que me acolheu. Entrei para a gestão e fiquei 2 anos. Participei de conselho da ProGrad. A Universidade em si é bem estruturada, temos uma diretora pedagógica, ela acompanha a gente. Uma vez eu a procurei, isso porque ela procura todos os estudantes. Cheguei de viagem e fui procurá-la e perguntei Thaís, porque você não me procurou. Ela: "Atikum, vocês da Medicina são os únicos que não preciso procurar porque vocês têm o desempenho diferente, não há reprovação no curso. Teve desistência, mas reprovação na medicina não tem". Quando chegamos na UFSCar, junta todos para acolher os calouros, nisso a gente apresenta aos novatos o Câmpus. Tem um dia que uma pessoa da psicologia apresenta métodos de estudos. Tem um dia que os coordenadores fazem uma reunião para se apresentarem, os coordenadores que não vão, mandam representantes. Tem a bolsa permanência que é do MC para quem é quilombola ou indígena, e tem a bolsa da moradia. Então, quando você entra você já é acolhido. Na minha época a gente já conhecia os dormitórios, aí você podia escolher por afinidade. Tínhamos que assinar um documento quando isso acontecia, isso em 2017. Na terça-feira foi a matrícula e a inscrição para a bolsa permanência. Já em 2018, foi diferente, a bolsa não abriu. Em 2018 eu fiquei no acolhimento e acabei acolhendo o Leo, apresentei a ele o Câmpus e expliquei as partes burocráticas. A gente fazia uma reunião com todos os bichos, quando a gente ia passear para mostrar o Câmpus a eles(as); tinha uma visita na BCO (biblioteca do Câmpus). Lembro que na minha época visitamos a BCO também. Então, assim, como é tudo muito novo, a gente não sabia de tudo, por exemplo, perguntavam de como fazer pesquisa; essas coisas (risos); até hoje eu não sei. Na época a gente recebia uma bolsa de R\$ 110,00 para o café da manhã durante o mês. Se você não quisesse ficar na moradia, tinha que esperar 6 meses para pedir a bolsa moradia que é um auxílio financeiro de R\$ 350,00. Eu fiquei até 2019 e depois eu saí. Já em 2019, mudou um pouco, o acolhimento continua existindo e são os estudantes indígenas que fazem reuniões para discutir como é que vai ser o acolhimento, quando começa, exemplo: têm alguns estudantes que chegam antes do acolhimento e fica na casa da gente. Tinha um menino que se chama GG, ele já se formou, na casa dele passavam 50 estudantes; na minha casa só passava 1 porque eu não gostava de muita gente em casa. Mas na casa dele, chegava a passar 50 pessoas. Então, assim, a Universidade dava uma ajuda de custo de R\$ 180,00 para o GG e eu que estávamos no acolhimento. Aí você vai ficar com uma pessoa na sua casa para dar café, almoço e janta, acabava que o dinheiro não dava. Isso era uma coisa que a gente reclamava, que o auxílio acolhimento era muito pouco. Muitos indígenas chegam antes do acolhimento e alguns chegam depois porque têm estudantes que vem do Norte e demoram 7 dias para chegar de barco para depois chegarem em Manaus em São Gabriel da Cachoeira. Então ter a bolsa, alimentação e permanência e para pesquisa são importantes. Nós temos alguns professores parceiros que não são professores da medicina, como da Antropologia, das Ciências Sociais. Tem o professor Pedro que foi tutor da gente no PET saúde indígena e o PET saberes. Os professores que trabalham no PET são envolvidos com a causa, como o professor Willian. Então, eles são de grande importância, pois nos ajudam nas coisas que não sabemos, até mesmo ajuda financeira e, apoio pedagógico. Até o momento a bolsa permanência não abriu,

acredito que devido a esse governo que estamos (Bolsonaro) e ainda não temos promessa de e voltar. As bolsas do CNPq tiveram aumento, mas só foi isso. Muitos indígenas de 2021 e 2022 não têm bolsa.

5.3 "OCUPAR UMA VAGA AQUI NÃO É SÓ PARA MIM, É PARA O MEU POVO!" – A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO

Com base na perspectiva da pesquisa narrativa adotada para o desenvolvimento desta dissertação, chegamos, então, na sexta etapa do método de Schütze. Para quem, a construção do modelo teórico trata-se de uma ação "[...] recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo" (SCHÜTZE, 2011, p. 215).

Com o desenvolvimento desta, na leitura sociológica de schützeana, são mobilizadas teorias a partir do que as biografias revelam. Assim, para além do foco de discutir as políticas de ações afirmativas (foco de nossa investigação), as narrativas dos estudantes indígenas revelam outros processos históricos, sociais, políticas e econômicos que perpassam questões, para além do foco deste estudo, e isso, no método do autor é fundamental que se discuta/analise, haja vista, pela abordagem em Schütze, o que nos interessa são os sentidos e experiências das pessoas a partir de determinado foco que constitui-se eixo disparador da narrativa.

Para Vaz (2018, p. 290):

A construção de um modelo teórico a partir das narrativas não é tarefa fácil. Ainda que as trajetórias de vida possam indicar caminhos coletivos e singulares que permitem teorizar, é difícil pensar em um modelo que de conta da complexidade de relações sociais como as apresentadas pelas biografias.

Dito isso, a título de contextualização, resgatamos a questão geradora do narrar as experiências indígenas na UFSCar, isso porque, durante a entrevista, realizada presencialmente nas dependências da Biblioteca Comunitária (BCO) do *campus* São Carlos, indagamos os estudantes da seguinte forma:

- **Como ocorreu o processo de acesso, ingresso e permanência no curso em que está matriculado(a) e quais mecanismos você observa que seus professores, colegas de turma e demais agentes educacionais desenvolvem para as questões da inclusão do estudante indígena no ambiente universitário?**

A perspectiva, frente ao método Schütze, é que os entrevistados narrem suas histórias de vida até chegar à questão geradora da narração, sendo esta a coda da narrativa, ou seja, a "[...] noção que faz com que se saiba que este é o momento de se criar um senso de finalização a tudo o que foi dito" (GILBERT, 2012, p. 151).

Assim, como pudemos perceber nos excertos destacados nas etapas que antecederam a "Construção do Modelo Teórico" (Análise Formal do Texto; Descrição Estrutural do Conteúdo; Processo de Abstração Analítica e Análise do Conhecimento; e Análise Contrastiva), ficou perceptível que, dentre os três entrevistados, somente *Atikum* falou de sua vida de modo mais abrangente, incluindo sua infância no percurso biográfico narrado. Os demais, *Omágua/Kambeba*, *Terena* e *Pankará* iniciaram a narração já em resposta à questão e, ao que tudo indica, silenciaram memórias dos diferentes percursos da vida que os trouxeram até a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Independentemente do modo como transcorreu o processo de interação durante a entrevista, é inegável que temos quatro biografias atravessadas pelas políticas de ações afirmativas seja para o ingresso e sua permanência no espaço universitário. Retomaremos esse debate logo mais à frente, contudo, antes disso algumas considerações sobre a história de vida e teorias que perpassam a forma de análise destas são relevantes destacarmos.

Pelo percebido, nos quatro casos, temos estudantes indígenas não aldeados (que não vivem em aldeias), mas que se identificam com suas etnias seja pela relação que mantêm com seus pares familiares que ainda estão nas aldeias e/ou por seus antepassados que demarcaram, nas regiões que viviam antes do ingresso na Universidade, seja como liderança indígena e/ou nos movimentos de luta pela demarcação de terras.

Na contemporaneidade, a da questão **infância indígena**, no Brasil, ainda é pouco recorrente na literatura especializada na temática. Vemos em "Antropologia da Criança", publicação de Clarice Cohn (2005), que para compreender essa etapa de vida é preciso enxergá-la como um fenômeno em seu contexto histórico e cultural.

Para Tassinari (2007, p. 12), "A mirada da Antropologia para as crianças indígenas no Brasil é muito recente e podemos dizer que, embora as crianças sejam aquelas que mais pacientemente nos acolhem nas aldeias, temos nos dedicado muito pouco à interlocução com elas". Embora este trabalho não seja sobre a infância indígena, resgatar aqui a relevância desse momento da vida torna-se imprescindível para entender como cada um dos indígenas, estudantes da UFSCar, chegaram a ser o que são hoje, bem como inferir acerca dos processos de influencia suas opções na constituição de suas identidades étnicas. Conforme explicitado anteriormente, mesmo os entrevistados não sendo aldeados, *Atikum* é o que vivenciou, desde

pequeno, a vida na aldeia, seja visitando seus avós aos finais de semana, seja retornando mais tarde, na juventude, para morar com eles.

Viver a infância indígena em nosso país muito dependerá da etnia que estamos a falar. No caso pesquisado, temos representações das etnias: ***Omágua/Kambeba, Terena e Pankará e Atikum***. Em estudos aprofundados na questão, esta etapa da vida da criança indígena depende muito da forma como a comunidade encara esse momento. Existem casos em que, como vimos na fala de ***Atikum***, a relação com a família, desde cedo, no plantio de arroz, feijão, melancia, no trabalho com a terra foi uma atividade central em sua infância. Ou seja, participar das atividades dos adultos, em sua cultura, é algo recorrente e primordial para o sentimento de pertença ao seu grupo étnico.

Dito isso, a infância indígena no Brasil é um tema rico e complexo, que remonta a séculos de história e tradições culturais. As comunidades indígenas no país têm uma visão única da infância, que difere significativamente das perspectivas ocidentais. A infância nas comunidades indígenas é profundamente enraizada na cultura e nas tradições de cada grupo étnico, a exemplo da relação com a terra e plantio dos ***Atikum***. Cada povo indígena tem suas próprias crenças, rituais e valores que moldam a vida das crianças desde o nascimento. As crianças indígenas aprenderam desde cedo sobre suas origens, língua, costumes e as histórias de seus ancestrais, transmitidas oralmente de geração em geração, isso mesmo não sendo aldeados como nos casos de ***Omágua/Kambeba, Terena e Pankará***, a representatividade de seu povo e respeito às origens são questões fundamentais para suas identidades e, portanto, o direito à usufruir, mais tarde, das políticas de tentativa de equiparação histórica da dívida secular que o Brasil tem com essa população, a exemplo das ações afirmativas. Muitas crianças indígenas enfrentam dificuldades para receber uma educação de qualidade que respeite suas identidades culturais, o que ficou evidente em parte do período escolar de ***Atikum*** quando comentou que ao mudar-se para o contexto urbana teve que "*voltar. A escola da cidade não aceitou as minhas notas da escola anterior e, por isso, tive que recomeçar uma parte do ensino fundamental [...]*".

No caso pesquisado, embora não tenhamos muito acesso às memórias deste período, temos a predominância de estudantes indígenas das regiões Norte e Nordeste brasileiro, aqui especificamente das etnias: ***Omágua/Kambeba, Terena e Pankará***.

Com isso, frente a esse ponto, cumpre salientar que a infância indígena brasileira é diversificada, e as experiências das crianças podem variar muito de acordo com a etnia, a localização geográfica e as regiões específicas de suas comunidades. No entanto, é essencial considerar a importância de preservar e apoiar as culturas, garantindo que as crianças

indígenas tenham acesso a oportunidades educacionais, serviços de saúde e um ambiente que respeite e valorize as suas tradições, isso da Educação Básica ao acesso ao Ensino Superior, o que verificamos em todas as falas quando referiram-se ao Vestibular Indígena da UFSCar.

Para nós, em uma leitura tímida interpretativa, do silenciamento dos demais indígenas sobre seus percursos de vida antes do ingresso na Universidade tem uma relação muito direto com os mecanismos de subjetivação do sujeito e não estereotipização de seu modo de produção de vida enquanto indígena.

Assim, chegamos ao segundo ponto emergente das narrativas, aquele que diz respeito a forma de **ingresso no Ensino Superior** (UFSCar).

A forma de acesso, em todos os casos, foi via Vestibular Indígena, avaliação esta que, em sua essência, busca, desde sua implementação na instituição, valorizar os saberes indígenas em correlação com a "capacidade" de expressão escrita por meio de uma redação específica. *"A gente faz uma prova de 50 questões distribuídas na área do conhecimento tradicional indígena, perguntas que a gente aprende no ensino básico: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química; as matérias básicas"* (**Pankará**, estudante de Medicina). *"Fiz o vestibular em São Paulo. Se não me engano, na minha época o vestibular era realizado em Recife, Manaus e São Paulo"* (**Terena**, estudante de Psicologia). *"A prova da UFSCar é diferente das outras que fazemos, como o Enem. A prova da UFSCar visa meio que nossa vivência, então ela tenta ligar o conteúdo às nossas práticas do cotidiano indígena"* (**Omágua/Kambebe**, estudante de Enfermagem). Além de que, *"[...] o vestibular indígena da UFSCar tinha esse perfil inclusivo [...]"* (**Atikum**, estudante de Medicina)

Figura 11. Entrada da UFSCar "Área Sul".



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/ufscar-monta-comite-para-receber-e-ajudar-na-adaptacao-de-alunos-indigenas.ghtml> (2023).

Para *Omágua/Kambeba*, *Terena*, *Pankará* e *Atikum*, a forma de acesso à Universidade teve representatividade importante tanto para o povo de sua etnia quanto para suas famílias, de modo geral. Embora não aldeados, os quatro estudantes que tivemos contato para a produção dos dados, enfatizaram que têm consciência de que o acesso ao Ensino Superior, via políticas de ações afirmativas, para os grupos étnicos é de extrema importância e que enxergam na UFSCar pontos fortes em relação à permanência. A exemplo disso, referenciam ação de acolhimento indígena, realizada sempre ao começo de cada ano letivo, espaço-tempo este em que conheceram mais sobre a instituição, tiveram acesso à outras etnias, bem como passaram a integrar processos de movimentos indígenas universitários e ainda fizeram amizades que muito contribuíram e ainda contribuem para que sintam-se bem na academia.

A política de acolhimento não é algo específico da UFSCar, os trabalhos referenciados na revisão de literatura (Seção 2 da dissertação), destacaram a relevância dessas atividades para potencializar o sentimento de pertença nas instituições (AMARAL, 2010; DAL' BÓ, 2010; ESTÁCIO, 2011; JODAS, 2012; FERREIRA, 2013; AMADO, 2016, entre outros).

Além disso, destacaram em suas narrativas que para além do ingresso "*não é passar, tem que ter dinheiro para vir para cá*" (*Omágua/Kambeba*) [referindo-se à São Carlos-SP]. Ao refletir sobre condições de permanência, todos evidenciaram as redes apoio constituídas para chegar até aqui, seja pelas lideranças indígenas de seu povo (*Atikum*), pelo

conhecimento de seus pais acerca dos direitos ou ainda por colegas já universitários que passaram pelos mesmos trâmites (vestibular, instalação no *campus*, luta por condições de moradia, etc.). As redes de apoio indígenas são de fundamental contribuição também para permanência no Ensino Superior. *Omágua/Kambeba* já tinha uma "conterrânea" aqui, como destacado em entrevista, o que auxiliou-o no desejo de prestar vestibular para São Carlos-SP.

Quando os estudantes refletiram sobre a **chegada na cidade universitária**, de forma unânime, referenciaram os programas existentes na UFSCar: Programa de Acolhimento Indígena (para recepção de calouros pelos veteranos e setores do Pró-Reitoria de Graduação – ProGrad – e da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - ProACE).

Figura 12. Notícia sobre o acolhimento indígena na UFSCar (2018).



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/ufscar-monta-comite-para-receber-e-ajudar-na-adaptacao-de-alunos-indigenas.ghtml>. (2018).

Todos os entrevistados afirmaram a importância **da ação de acolhimento aos indígenas** a partir da recepção, momento este que "não se sentem sozinhos" no ambiente acadêmico e que passaram a perceber que existiam outras indígenas em diferentes cursos da instituição. Chegar à Universidade, aparentemente, para eles parecia "algo fora da minha realidade" (*Terena*, estudante de Psicologia), porque "*A UFSCar eu pensava, só que acharia que nunca iria passar. Eu nunca tinha conhecia alguém que tinha passado [...]*" (*Pankará*, estudante de Medicina).

A **presença indígena no Ensino Superior**, como vimos no capítulo de referencial teórico, é uma realidade presente desde o início dos anos 2000. Autores como Russo e Diniz (2020, p. 2) afirmam que na primeira década do governo Lula (Partido dos Trabalhadores),

"[...] vimos um crescimento significativo do número de estudantes indígenas nas universidades brasileiras". Segundo esses autores, tal crescimento é fruto de fatores diversos, dentre os quais destacam-se o próprio movimento indígena ao reafirmar se preciso estabelecer diálogos com a academia na perspectiva de formação dos indígenas em termos de pesquisa e, consequentemente, qualificação do trabalho (RUSSO; DINIZ, 2020).

Dito isso, não basta garantir o acesso, é preciso lutar pela **permanência**. Sem dúvida, no caso pesquisado, são reconhecidas as oportunidades que a UFSCar apresenta frente as lutas históricas dos povos indígenas. Chegar até aqui, como o próprio nome desta seção da dissertação expõe, não apenas por si só, mas também pelo seu grupo étnico, haja vista que grande parte dos indígenas que nesta instituição se formam é para que possam retornar aos seus lugares de origem e contribuir com a comunidade. Mesmo aqui não falando de estudantes aldeados, tal reflexão apresentou-se em suas narrativas fortemente.

O sentido coletivo ou comunitário presente no universo e no cotidiano indígena evidencia uma diferença significativa quando se definem políticas de cotas, políticas afirmativas ou qualquer outra política social voltada aos povos indígenas. Além dos interesses de ascensão ou sucesso profissional individual para o mercado, comumente observados em estudantes universitários negros ou oriundos da escola pública no contexto e na organização social capitalista, os estudantes indígenas carregam consigo as vivências, os pertencimentos culturais, as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade (AMARAL, 2010, p. 141).

Para este fim, o de conseguir concluir a graduação, usufruir de bolsas como alimentação, moradia e de qualquer outra origem que os garanta permanecer na Universidade foi referenciada como ponto forte, desde o ingresso em seus cursos, uma vez que tais informações e orientações para pleiteio destas são repassadas desde o primeiro dia que chegam na UFSCar.

Segundo Paula (2017, p. 306), a permanência estudantil na Universidade pública brasileira, desde sua expansão tanto com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) quanto com a política da lei de cotas, precisa levar em consideração que, apesar de todos os esforços, "[...] a inclusão dos segmentos marginalizados socialmente ainda não se concretizou no Brasil, em especial nos cursos de alta demanda, que conferem maior possibilidade de mobilidade social".

Sobre a **relação com os colegas de turma e professores**, ficou evidente que ainda existem, nos anos 2023, muitos estereótipos acerca da cultura indígena. Isso, sem dúvida, reflete em discursos que reforçam uma visão errônea de que "todo índio é igual" (ZOIA;

PERIPOLLI, 2010), quando, na verdade, estamos a falar de indígenas e não mais de índios. Além disso, termos como "tribo", "oca" para referência à moradia nas aldeias são recorrentes na interação com os demais membros da comunidade acadêmica ufscariana. Outro elemento presente nas narrativas também relação com suas identidades diretamente, isso quando, por parte de colegas de turma, é recorrente falas do tipo *"têm indígena no Nordeste? Ai eles olham para mim e vê que não tenho cabelo liso e o olho puxado e pergunta se eu sou indígena"* (**Pankará**, estudante de Medicina).

Na sociedade contemporânea ainda há um forte estereótipo de que ser indígena significa viver isolado da civilização urbana, isso é também destacado por **Omágua/Kambebe** (estudante de Enfermagem), quando revela ter sido indagado com questões do tipo: *"você anda pelado na sua cidade?"*. Não podemos nos esquecer de que, no Brasil, existem mais de 305 etnias e que há registro oficial de 74 línguas indígenas (SANTINO; CIRÍACO, 2021). Em outra palavra, quando referimo-nos ao indígena, precisamos saber de qual etnia queremos referenciar. Dado o processo migratório de determinadas etnias, como também na fusão de culturas e de povos, a questão fenotípica não é mais, hoje, uma fonte direta de distinção de quem é ou não indígena.

Lima e Hoffmann (2007, p. 17-18) contribuem com essa discussão ao evidenciarem que:

É preciso ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem. Chegam ao ponto de, como dito antes, serem invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamentos, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo em última instância, por suas redes de parentesco e relacionamento e, não esqueçamos, por saberem-se portadores de identidades diferenciadas hoje em dia apoiadas em direitos coletivos. Os indígenas são, também, portadores da consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incide sobre eles – muito distinto do relativo aos afro-descendentes – em razão dessa trama de estereótipos, verdadeiras narrativas historicamente construídas ao seu redor. Parte dos efeitos dessa trama é reduzir a rica diversidade de seus modos de viver a um ente único e genérico, que todos nós brasileiros, negros, brancos, filhos de imigrantes, supomos conhecer – "o índio"

Logo, pelas narrativas expressas, o não conhecimento de suas etnias por parte de alguns agentes educacionais, a exemplo de colegas de turma e professores pode contribuir para o isolamento do estudante indígena em seu curso de graduação. Foi recorrente em algumas das narrativas falas que expressaram a dificuldade de adaptação no curso por não

encontrar parceiros para trabalhos acadêmicos, como também dificuldade em adaptação com metodologias de ensino ativas, a exemplo do curso de Medicina do qual *Atikum e Pankará* são estudantes.

A pesquisa de Vaz (2018), ao trabalhar com narrativas de professores formadores no contexto das políticas de ações afirmativas, conclui que no Ensino Superior não há uma formação específica para que os docentes possam compreender e trabalhar com a Filosofia da Diferença de seus estudantes. Para a autora "existe luz no fim do túnel" e esta reside no trabalho do professor formador:

[...], pois compreendo que é somente por meio de um trabalho comprometido com as dimensões éticas e políticas que se fará a resistência necessária para que a universidade possa sobreviver e cumprir o seu papel social. É preciso e urgente resistir ao o fascismo e estar atento não apenas a face violenta que ele apresenta. As políticas de ações afirmativas se constituem um importante instrumento de inserção de indivíduos segregados da educação pública superior. Essa conquista foi, como já discutido nesta tese, fruto de lutas de coletivos populares que reivindicam sua emancipação social por meio da educação. É nesse sentido que o trabalho docente se faz essencial como bandeira de resistência e proteção desses direitos tão arduamente conquistados (VAZ, 2018, p. 302).

É certo que o perfil do estudante universitário mudou, de 2005 para cá isso foi mais bruscamente, e isso reflete o quão a Universidade hoje vem deixando, ao menos face o ingresso de estudantes da classe trabalhadora, de diferentes grupos étnicos e da diversidade de gênero neste contexto, mas, sem dúvida, isso exigirá implicações estruturais, curriculares e pedagógicas. As narrativas produzidas pelos estudantes indígenas que contribuíram com nosso estudo e que foram mobilizadas, a partir da perspectiva de Fritz Schütze, revelam sentidos e experiências vivenciadas desde o ingresso na Universidade Federal de São Carlos em tempos distintos, isso porque não são estudantes ingressantes.

Tivemos perfis distintos em de cursos das áreas de Ciências Humanas (Psicologia) e da área da Saúde (Enfermagem e Medicina), que, ao narrarem seus percursos de ingresso/acesso e permanência na UFSCar contribuíram para que pudessem desvelar, pelo olhar daquele/daquela que usufrui da política de ação afirmativa, os processos que consideram potencializadores para continuarem estudando, bem como os desafios que apresentam-se como limites do tempo presente, mas que, no futuro, a partir de ações coletivas das lutas de movimentos sociais estudantis e das comunidades indígenas passaram a fazerem-se direitos dos seus pares.

As políticas de ação afirmativa, instituídas ao apagar as luzes do segundo mandato FHC, e de fato implantadas na gestão de Lula, enfrentam hoje o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (LIMA; HOFFMANN, 2007, p. 13).

Findamos esta seção de "Construção do Modelo Teórico" com uma fala de um dos entrevistados que, refletindo sobre sua chegada ao Ensino Superior, declara: **"ESSA VAGA NA UFSCar não foi uma coisa dada, foi uma LUTA! (Atikum, Estudante de Medicina, destaques nosso)"**. Logo, precisamos finalmente entender que **"COTA NÃO É ESMOLA!"** Os indígenas existem e eles estão em todo lugar, ocupando espaços políticos em nossa sociedade e lutando para que mais direitos para o ingresso em Universidades públicas brasileiras sejam cada vez mais uma realidade presente no contexto social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] quando eu ficava no acolhimento eu sempre dizia aos indígenas calouros, sempre que vocês saem de casa para ir à uma Universidade, a sua família tem uma expectativa que você irá mudar a realidade da família. Então, você não é mais você, você é seu povo. Então assim, eu represento meu povo Atikum. E as ações afirmativas aqui na UFSCar, além de ter esse perfil de inclusão, eles dão assistência porque não é só a vaga (**Atikum**, estudante de Medicina).*

Quando uma história termina? Como se identifica o seu fim? Na verdade, certas histórias não chegam a um fim propriamente dito, mas são constituídas de intervalos para retomada do fôlego, deixando entrever outros fios narrativos possíveis que partem do atual (GILBERT, 2012, p. 151).

As epígrafes que dão "fim" (ou seria um início?) à esta investigação expressam, pela narrativa de um estudante indígena, o quanto o ingresso na Universidade, não só o seu, mas principalmente o "dos seus", tem relevância histórica, social, política e econômica para toda uma comunidade. O reconhecimento de que ao sair de casa, o indígena, não é mais só ele, é pois seu povo coloca em destaque sua identidade étnica e o quanto acessar determinados espaços, elitizados historicamente, como é o caso do Ensino Superior dá esperança de que dias melhores virão!

Como escreveu Gilbert (2012), uma história não chega ao fim, assim acreditamos! Pelas vozes ecoadas de **Omágua/Kambeba**, **Terena**, **Pankará** e **Atikum** não tivemos, nesta dissertação, um fim "propriamente dito". As narrativas dos estudantes indígenas entrevistados constituem-se intervalos para que, com a "retomada de fôlego", outros "fios narrativos" da história e cultura indígena se faça presente e constante não só na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mas fundamentalmente em tantas outras instituições públicas espalhadas pelo Brasil em suas cinco regiões: do Oiapoque ao Chuí.

Assim, para que "outros fios narrativos possíveis partam do atual", ao longo desta tivemos como objetivo geral analisar percepções de estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos, acerca do acesso e permanência em cursos de graduação presenciais de Enfermagem, Medicina e Psicologia e, para tanto, no mapeamento inicial junto às matrículas regulares junto à ProGrad, a partir do contato inicial, localizarmos quatro colaboradores. Frente ao objetivo em tela, concluímos que, dado os sentidos e experiências dos indígenas, a percepção sobre o acesso foi carregada de dúvidas, expectativas e dificuldades em relação à adaptação com a dinâmica formativa do curso, especialmente o de Medicina (dado a metodologia ativa). Em relação à permanência, apesar do pouco número de

bolsas quando comparado com a alta demanda discente, de modo geral, todos os entrevistados consideram que a Universidade se destaca pelos esforços empreendidos pelos agentes educacionais envolvidos com a questão indígena na comunidade acadêmica. Destacaram a importância das atividades de acolhimento para apresentação da instituição, como também os auxílios moradia e alimentação como essenciais para a subsistência longe de casa.

Sobre o primeiro objetivo específico, **mapear e identificar os resultados do vestibular indígena da UFSCar dos últimos três anos**, como vimos na seção do delineamento metodológico existiram em 2022, quando do momento da produção de dados para esta finalidade, 290 (100%) estudantes (aldeados e não aldeados) vinculados à cursos de graduação nos 4 *campi* da UFSCar: Araras, Lagoa do Sino, São Carlos e Sorocaba. Deste total, 153 (53%) são do sexo masculino e 137 (47%) feminino. Como o trabalho de campo aqui referenciado empreendeu esforços para o diálogo com estudantes do *campus* sede, do quantitativo geral, fizemos contato com 72% (209) dos que estavam com matrícula ativa em São Carlos. Dos quais, destes, 4 responderam positivamente e participaram de modo voluntário da entrevista narrativa. A UFSCar tem, atualmente, mais de 40 povos indígenas em seus *campi*.

Assim, ao darmos prosseguimento ao segundo objetivo específico que foi **identificar e contatar alunos-indígenas dos cursos considerados de elite selecionados para a análise deste estudo**, acabamos por refutar a ideia de "cursos de elite" por, na ocasião do exame de qualificação (março/2023), discutirmos com a banca examinadora que a ideia de "elite" defendida por nós, à época, como sendo àqueles que, historicamente, são mais concorridos para ingresso e que apresentam notas de cortes altas, a exemplo de cursos das áreas de Ciência, Saúde e Tecnologia. Sendo assim, como vimos, acabamos por trabalhar pelo critério de adesão ao convite em participar da investigação e, como resultado, tivemos estudantes de Enfermagem [1], Medicina [2] e Psicologia [1].

Como terceiro e último objetivo, destacamos o ato de **realizar entrevista narrativa com os estudantes acerca das ações de inclusão, acesso e permanência nos cursos em que ingressaram na UFSCar**, o que ocorreu entre os meses de abril a maio/2023. Como saldo deste processo, a forma de análise dos resultados se inspirou nos pressupostos do método do sociólogo alemão Fritz Schütze, para quem narrar é reviver sentidos e experiências sobre determinados aspectos da vida em curso.

A aproximação com o contexto da investigação colocou-nos em movimento de reflexão acerca dos processos empreendidos, historicamente, pela sociedade civil e, especialmente, pelas políticas de ações afirmativas para tentar equipar a dívida que temos para

com os povos originários. Pelas narrativas ecoadas no trabalho, ficou nítido que, diferentemente de trabalhos anteriores, os quais também se dedicaram a compreender o que pensam estudantes indígenas sobre o ingresso/permanência no Ensino Superior brasileiro, em nosso estudo, apesar das falas enaltecerem a ação da UFSCar, estas não deixam de ter um viés crítico sobre formas de ampliação do acesso ao Vestibular Indígena, tendo em vista o translado de determinados povos para a realização da prova, como ainda a necessidade de ampliação de programas de assistência estudantil indígena.

Contudo, paralelamente às críticas, esses estudantes apresentam, hoje, sentimento de pertença à instituição e isso reverbera o reconhecimento dos esforços empreendidos pela administração local para a manutenção das políticas de acesso/permanência nos cursos superiores presenciais. Ao contrário do que verificamos, nos trabalhos anteriores também realizados na UFSCar (DAL'BÓ, 2010; JODAS, 2012; MATTIOLI, 2014; OLIVEIRA, 2019), tivemos aqui uma experiência de identificação de uma apreciação, pelo viés das narrativas, que trouxe o entendimento de que a vaga na instituição não é algo dado, mas sim resultado de uma luta política história, a qual, cada vez mais, precisa ser intensificado pelos que aqui chegaram para que outros como estes possam também no futuro serem universitários indígenas.

Reportando-nos aos dados angariados neste trabalho, mesmo não sendo objeto direto da investigação, uma questão fica em aberto para reflexões, em termos de proposituras futuras, após o "fôlego" recuperado. Estamos nos referindo ao número expressivo de estudantes indígenas matriculados em cursos de licenciatura. Com isso, em perspectivas próximas de projeto para doutorado, a partir das informações constituídas nesta dissertação, ao que tudo indica há uma certa **atratividade pela carreira docente por parte dos estudantes indígenas**.

Longe de termos aqui o esgotamento das reflexões sobre ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro, estimamos que os resultados do processo desta pesquisa possam oportunizar a outros e outras que também investigam a temática o "respiro" necessário para continuar (re)existindo!

REFERÊNCIAS

- AMADO, Simone Eloy. **O Ensino Superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/842815.pdf>. Acesso em: 2, abr. 2022.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba-PR. 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf. Acesso em: 30, jul. 2023.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf. Acesso em: 11, mar. 2022.
- ANDRADE, Francisco Jatobá de. Ações afirmativas e raça no Brasil: dinâmicas na trajetória de institucionalização da temática. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2016, Vol. 1 n. 22. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235705>. Acesso em: 23, jun. 2022.
- ANGNES, Juliane Sachser. **O Ensino Superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná**. 2010. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26067/Tese%20Juliane%20Sachser%20Angnes%201-%20Versao%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10, abr. 2022.
- ARRETCHE, Marta T. S.; BRANT, Maria do C. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. (Org.). **Avaliação de política sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/11746571/AVALIA%C3%87%C3%83O_DE_POLITICAS_SOCIAIS_UMA_QUESTAO_EM_DEBATE_VARIOS_AUTORES. Acesso em: 13, jun. 2021.
- ASSIS, Yérsia Souza de. **A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos Direito e Medicina**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/3171/1/YERSIA_SOUZA_ASSIS.pdf. Acesso em: 16, mar. 2022.
- ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. 2010. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010. Disponível em <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8167-acoes-afirmativas-cotas-e-a-insercao-de-academicos-indigenas-na-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems.pdf>. Acesso em: 10, abr. 2022.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Saria. Preconceito e discriminação como expressão de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. p. 119-141, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100007>. Acesso em: 10, jan. 2023.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA. **Anais...** 2005. Disponível em: http://www.laced.etc.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf. Acesso em: 12, set. 2021.

BASSUMA, Rose Marie Vianna Prates. **Universidades e escolas públicas:** pela integração necessária. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador-BA. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16690/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15, jun. 2022.

BATISTA, Lia Raquel Ventura. **Povos indígenas e Ações afirmativas:** a experiência do Programa de Pós-Graduação em Direito na Universidade Federal do Pará e análise do Projeto de Lei do Senado N. 007/2002. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2007. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/570/3276>. Acesso em: 10, jun. 2022.

BERGMANN, Barbara. **In: Defense of Affirmative Action**. New York: Basic Books, 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade pública brasileira:** será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024/1961**. Brasília. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 11, jun. 2022.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5540/68**. Brasília. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 11, jun. 2022.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394/96**. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l.htm. Acesso em: 11, jun. 2022.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. **Lei nº 2.894**. Amazonas. 2004. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2004/7349/7349_texto_integral.pdf. Acesso em: 9, set. 2022.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei nº 3627/2004**. Brasília. 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>. Acesso em: 15, jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei nº 73/1999**. Brasília. 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 11, jun. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo demográfico. 2010.

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. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 02, maio. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274**. Brasília. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 10, maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 5, jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.096**. Brasília. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 13, maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20, ago. 2022.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins**: concepção e implementações para a permanência dos estudantes indígenas. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2084/1/dissertacao-Doracy-meb-2010.pdf>. Acesso em: 10, abr. 2022.

CASTORINO, Adriano Batista. **A reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT**. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2011. Disponível em: http://www.uft.edu.br/neai/file/diss_adriano.pdf. Acesso em: 10, fev. 2022.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB**, ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754>. Acesso em: 2, jan. 2022.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

CONSUNI. **Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-final>. Acesso em: 1, mar. 2023.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670/15239>. Acesso em: 22, jun. 2022.

CORBELLINI, Marcos; GERHARDT, Andrea. Desigualdade social: discriminação nos maiores municípios do Vale do Taquari/RS. **La Salle Estrela**, 2017, V. 1, n. 7, p. 65-85, ago-dez, 2017. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/50496a1b36b9958e02f1cd98ec431288.pdf>. Acesso em: 02, fev. 2023.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença**: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência. 3ed., Belo Horizonte: ARRAES, 2009. Disponível em: http://www.arraeseditores.com.br/media/ksv_uploadfiles/o/_o_direito_a_diferen_a.pdf. Acesso em: 3, jan. 2022.

DAL'BÓ, Talita Lazarin. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: - uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional". 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/203/3939.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13, mar. 2022.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS**: movimento de re-existência. 2017. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19, set. 2022.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3183/1/Marcos%20Andre%20Ferreira%20Estacio.pdf>. Acesso em: 13, mar. 2022.

FANTASIA, Ana; LEITE, Pedro Pereira. As Narrativas Biográficas e as metodologias de investigação-acção sobre a memória e o esquecimento. In: **5 Th European Conference on African Studies “African Dynamics in Multipolar World” 2014**. Lisboa. Procedinf. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, v. 1, p. 1146-1166, 2013. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3942/Narrativas%20Biogr%c3%a1ficas%20e%20as%20metodologias%20qualitativas_artigo.pdf?sequence=1. Acesso em: 20, jun. 2022.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12^a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://mizanzuk.files.wordpress.com/2018/02/boris-fausto-historia-do-brasil.pdf>. Acesso em: 10, jun. 2022.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed., São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Sandra Alberta. **Políticas de Ação Afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT**. 2013. 131f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/23212/Sandra%20Alberta%20Ferreira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16, mar. 2022.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. p.107-259. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/a-universidade-no-seculo-xxi>. Acesso em: 8, maio 2022.

FRANÇA, Felipe Frota de. **As políticas de ações afirmativas e as trajetórias de alunos indígenas no centro de estudo superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (2005-2018)**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas, Tefé-Amazonas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6992780. Acesso em: 13, fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 22, jun. 2022.

FRESER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, outubro 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 10, out. 2021.

GILBERT, Ana Cristina Bohrer. Coda ou um sentido de finalização... In: GILBERT, Ana Cristina Bohrer. **Vértice do impensável: um estudo de narrativas em síndrome de Down** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012. p. 151-156. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqykz/pdf/gilbert-9788575415726-08.pdf>. Acesso em: 5, set. 2023.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. **Renovar**, Rio de Janeiro, 444p., 2001. Disponível em: http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc_library=SEN01&doc_number=000591707&format=999. Acesso em: 30, maio, 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. (Org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p.19-34.

GUIMARÃES, Antonio. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jossé. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil/Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15. 1997. p.233-242.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **R. bras. Est. Pedag.**, v. 93, n. 235, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>. Acesso em: 10, jun. 2022.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção de igualdade racial no Brasil: o desafio da prática". In: PAIVA, Angela Randolpho. (Org.). **Ação afirmativa na Universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004. p. 55-86. Disponível em: <http://www.editora.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=17&sid=2>. Acesso em: 15, maio 2022.

JAGUARIBE, Erlandsen Freitas. **Estrutura da Universidade brasileira: um estudo a partir do departamento**. 1981. 215f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, 1981. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76769>. Acesso em: 25, maio 2022.

JAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 3ª Ed. 1987.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6741/4810.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14, mar. 2022.

JONES JR., James. The rise and fall of affirmative action. In: HILL, Hebert; JONES Jr., Jones. E. (Eds.). **Race in America: the struggle for equality**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1993. p.345-368.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 63. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 9, fev. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prática**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.90-113.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações Afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KÖTTIG, Michaela; VÖLTER, Bettina. "Isso, sim, é ser sociólogo!" Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas**. Porto Alegre v. 14 n. 2 p. 204-226 maio-ago. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/civitas/a/FGBbpj59JbPjVZZwHM7y5Vj/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15, dez. 2022.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educação Superior de indígenas no Brasil - sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, André Augusto Brandão. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora Ltda/LPP/UERJ, 2007. p.253- 279.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Macedo Barroso. (Orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil**. Trilhas de conhecimentos. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED. 2007.

LIMA, Antonio Carlos de; Barroso-hoffmann. Povos indígenas e ações afirmativas no Brasil. Boletim PPCor – Programa Políticas da cor na Educação Brasileira, **Laboratório de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, nº 28, p. 1-11, agosto, 2006. Disponível em:

<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/boletim-ppcor-programa-politicas-da-cor-na-educacao-brasileira-laboratorio-de-politicas-publicas>. Acesso em: 2, dez. 2021.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul**. Orientadora: Cláudia Turra Magni. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015. Disponível em:

<http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2836/5/Ind%c3%adgenas%20em%20universidades%20p%c3%bablicas%20do%20Rio%20Grande%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 20, mar. 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso: 10, jul. 2023.

MARTELETO, Leticia. Educational Inequality by race in in Brazil. 1982–2007: Structural Changes and Shifts in Racial Classification. **Demography**, Texas, v.49, n. 1, p. 337–358, jan. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3698049/>. Acesso em: 22, jun. 2022.

MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami. **Povos indígenas na Universidade: ação e a geopolítica do conhecimento**. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de e Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6691/6495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20, mar. 2022.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**. v. 27, n. 2, p. 205-221, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 5, maio. 2022.

MEDEIROS, Ana Lúcia de. **Cartografia simbólica da dignidade dos docentes de universidades brasileiras: uma reflexão à luz de Boaventura Sousa Santos**. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em:
<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/806/1/Ana%20Lucia%20de%20Medeiros.pdf>.
 Acesso em: 2, jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Leticia Miranda de; FERREIRA, Sidney. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v.13, n.29, p.383-94, abr./jun. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/gk6cQKbbGkhDkH5JsnnSLTH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7, maio. 2021.

MOEHLECKE, SABRINA. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQzzrpvcpsy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2, jul. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 9, jun. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. **Proposta de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao Ensino Superior**. 2000. 189f. Mestrado (Dissertação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072003-172034/pt-br.php>. Acesso em: 20, dez. 2021.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; OLIVEIRA, João Costa de. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/13.pdf>. Acesso em: 16, jun. 2022.

MOLINA, Karina da Silva. **A Educação Superior e o reconhecimento da identidade: compreendendo o processo de inserção indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede) – Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em:
<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/908b724cb0d56090f8ed3069073788f2.pdf>. Acesso em: 2, jan. 2022.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. Olhares para a produção bibliográfica sobre educação física escolar: algumas reflexões a partir de um levantamento bibliográfico. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.34, n 1, p. 121-128, Jan.-June, 2012. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v34n01/v34n01a13.pdf>. Acesso em: 7, maio. 2021.

MOREIRA, Gláucia de Oliveira; FERRARESI, Flávio Henrique; CARVALHO, Emanuel M.; AMARAL, Eliana. Inclusão social e ações afirmativas no Ensino Superior no Brasil: para quê? **Revista Ensino Superior Unicamp**, p. 1-17, 11 de agosto, 2017. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 10, jun. 2022.

OLIVEIRA, Sirlene Maria Dias de. **Estudantes indígenas e os desafios pedagógicos no Ensino Superior**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12262/Sirlene%20-%20Disserta%20a7%20c3%20a3o_Corrigida_Final_Postar%20BCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10, abr. 2022.

OLIVEIRA, Valéria dos Santos de. **Entre desafios e oportunidades: análise da política afirmativa educacional superior indígena na UFPR**. Orientador: Rodrigo Rossi Horochovski. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45192/R%20-%20D%20-%20VALERIA%20DOS%20SANTOS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22, mar. 2022.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas Universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 1, jan/abr, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>. Acesso em: 18, set. 2022.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 15, jun. 2022.

PAES, Fernando Luís Oliveira Athayde. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n03sespecial/v07n03sespeciala09.pdf>. Acesso em: 2, ago. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 8, jun. 2022.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para Descolonizar descolonizar a Universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. 2013. 305f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14108>. Acesso em: 16, mar. 2022.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na Universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins (UFT).** 2011. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2491/1/2011_Dis_CiceroVPEREIRA%200K.pdf. Acesso em: 14, mar. 2022.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. **Os indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015).** 2017. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/terezinha_do_socorro_lira_pereira.pdf. Acesso em: 20, jul. 2022.

PINO, Vanda Aparecida Fávero. **Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS – Campus Sertão: os discursos que permeiam o processo.** 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4050946. Acesso em: 22, mar. 2022.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10, maio, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** Companhia das letras, São Paulo: Companhia das letras. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyZWFSaWRhZGVicmFzaWxlaXJhMjAwMHxneDozNGI2OTY5ZmJmYTE0MzM0>. Acesso em: 24. Jul 2022.

ROCHA, Francine. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade.** 2018. 511f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32303/R%20-%20D%20-%20FRANCINE%20ROCHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15, mar. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/10417718/Educacao_Otaiza_O_Romanelli_Livro_Historia_da_Educacao_no_Brasil. Acesso em: 30, maio 2022.

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson Araújo. Trajetórias Indígenas na Universidade: O Direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Vol. 28, No. 73. 2020.

SANTINO, Fernando Schlindwein; CIRÍACO, Klinger Teodoro. "O essencial é invisível aos olhos": percepções acerca da interculturalidade e etnomatemática no atendimento à infância indígena. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2021. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/103390/61539>. Acesso em: 04, ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente Não-Ocidentalista? Ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009. p.445-486. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 20, jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 15, nov. 2021.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/d8hdb8r8RWLTxtvySBMqvcc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7, maio 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 394. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 8, mar. 2022.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes**: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012. 2014. 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1429>. Acesso em: 30, ago. 2022.

SCHÜTZE, Fritz. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyze autobiographical narrative interviews – part one and two. **European Studies on Inequalities and Social Cohesion**, n. 1-2, p. 153- 242, 243-298; 3-4. 2008. p.6-77.

SCHÜTZE, Fritz. Interaktionspostulate – am Beispiel literarischer Texte (Dostojewski, Kafka, Handke u.a.). In: E. W. B. Hess-Lüttich (Org.). **Literatur und Konversation**: Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft. Wiesbaden: Athenaion, 1980. p.72-94.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. p.211-22.

SCHÜTZE, Fritz. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications', **Parts 1 and 2, International Sociology**. 1992. p.187-208,347-67.

SILVA, Márcia Gilson da. **"Ninguém me convidou"**: estudo sobre a permanência do estudante indígena na Universidade Federal do Paraná – o caso dos alunos do curso de Direito. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2014.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1906626. Acesso em: 17, mar. 2022.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu - 2000. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000.

Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF>. Acesso em: 17, jun. 2022.

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. **Discriminação positiva**: ações afirmativas na realidade brasileira. 304f, Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais**. 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 5, maio. 2021.

SOUZA, Adriana Schulz Nunes de. **Políticas Públicas**: o ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. 2014.

166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=734621 Acesso em: 10, ago. 2022.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. **"PASSOU? AGORA É LUTA!"** Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23561>. Acesso em: 20, abril. 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 5, 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 30, maio 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 442f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFB. 2004. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 23, jun. 2022.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da Educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 23 (12), p. 15-33, 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 9, jun. 2022.

STYKER, Sheldon. Traditional Symbolic Interactionism, Role Theory, and Structural Symbolic Interactionism: The Road to Identity Theory. In: TURNER, Jonathan H. **Handbook of Sociological Theory**. New York: Springer, 2006. p. 211-231. Disponível em:

https://lmsspada.kemdikbud.go.id/pluginfile.php/550279/mod_resource/content/1/Handbook_of_Sociological_Theory.pdf. Acesso em: 20, maio. 2022.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, [S. l.], n. 13, p. 11–25, 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em: 5, set. 2023.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para Além dos Nascidos em Berço Esplêndido** – Narrativas Docentes sobre o Trabalho do Professor no Campo das Políticas de Ações Afirmativas na UFMS. 2018. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" –FCT/UNESP. Presidente Prudente-SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180294/vaz_trd_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 26, dez. 2022.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para Além dos Nascidos em Berço Esplêndido** – Narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2018. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180294/vaz_trd_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13, fev. 2022.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9, 2010. DOI: 10.22456/1982-6524.12647. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12647>. Acesso em: 5, set. 2023.