



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

MARIA EDINALVA SOUSA DE LIMA

**FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA: O IMPACTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO
DE ESTUDANTES INGRESSANTES PELO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL IN-
DÍGENA DA UFOPA DE 2014 A 2018**

**SANTARÉM-PA
2022**

MARIA EDINALVA SOUSA DE LIMA

**FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA: O IMPACTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO
DE ESTUDANTES INGRESSANTES PELO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL IN-
DÍGENA DA UFOPA DE 2014 A 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma

**SANTARÉM-PA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- L732f Lima, Maria Edinalva Sousa de
 Formação básica indígena: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes ingressantes pelo processo seletivo especial indígena da Ufopa de 2014 a 2018. / Maria Edinalva Sousa de Lima. – Santarém, 2022.
 168 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Orientador: Edilan de Sant’Ana Quaresma
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade.
1. Ações afirmativas. 2. Indígena. 3. Formação básica indígena. I. Quaresma, Edilan de Sant’Ana, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 378.01098115

MARIA EDINALVA SOUSA DE LIMA

**FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA: O IMPACTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO
DE ESTUDANTES INGRESSANTES PELO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL IN-
DÍGENA DA UFOPA DE 2014 A 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma

Conceito: Aprovado

Data de aprovação: 30/03/2022

Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma – Orientador
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Profa. Dra. Edna Ferreira Coelho Galvão - Examinador interno
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Profa. Dra. Lidiane Nascimento Leão - Examinador interno
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Ao Deus da minha vida.

“Eu te louvarei, porque de um modo assombroso, e tão maravilhoso fui feito; maravilhosas são as tuas obras, e a minha alma o sabe muito bem.” (BÍBLIA, Salmos 139.14).

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente ao Deus eterno, por seu amor, graça e bondade. Por me fortalecer, me sustentar e me ensinar a confiar nos seus planos.

Aos meus amados pais (em memória) por me ensinarem a ter empatia, respeitar e procurar sempre fazer algo bom em prol do outro.

Ao meu amigo, companheiro e esposo Francisco Nascimento, às minhas filhas Adna, Ana e meu filho Arthur, vocês são os amores da minha vida e a minha força motriz. Obrigada pelo incentivo, palavras de encorajamento e por entenderem minha ausência em alguns momentos.

Aos meus irmãos(as), sobrinhos(as) e cunhados(as), obrigada pelo apoio e orações.

Às minhas líderes e irmãs do círculo de oração, obrigada pela comunhão e pelas orações.

Ao meu orientador e mui querido amigo, Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma, minha mais sincera gratidão pela orientação e parceria nesta caminhada. Obrigada por seu compromisso e amor pela educação. Essa conquista é nossa!

Aos gestores da Ufopa obrigada pelas informações concedidas para esta pesquisa.

À Pró-Reitoria de gestão estudantil, minha gratidão a todos os colegas de trabalho que sempre me incentivaram. Gratidão à Pró-reitora pela liberação, apoio e pelas informações concedidas para esta pesquisa.

Às professoras e também coordenadoras da Formação Básica Indígena, agradeço pela contribuição com esta pesquisa, pela disponibilidade de dialogar e conceder informações importantes para a realização deste trabalho.

Aos discentes indígenas que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, fornecendo informações indispensáveis para que pudéssemos obter os resultados alcançados, muito obrigada!

Aos docentes e colegas da turma do Mestrado em Ciências da Sociedade – PPGCS/2019, obrigada pela troca de experiências e conhecimentos, como diz o nosso querido amigo Thiago Sarmiento “vocês são a melhor turma de mestrado do mundo”. Sucesso a todos!

À minha querida florzinha Antônia Eurenice, obrigada pela parceria, incentivo e amizade.

À minha amiga e parceira Mirla Ribeiro, como sou grata a Deus por sua vida e por sua amizade. Agradeço pelas conversas, pelas trocas, por me ouvir, por ter sempre uma palavra de apoio e por torcer por mim. Obrigada por compartilhar essa caminhada comigo, sabemos que foram dias intensos, cheios de desafios, mas que com a graça de Deus, vencemos.

A todos quantos contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa, minha gratidão!

O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida (LUCIANO, 2006, p. 171).

RESUMO

Esta dissertação é uma abordagem sobre o acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior no Brasil, assegurada por meio do Projeto de Formação Básica Indígena (FBI) instituído pela Resolução Nº 194/2017 e posteriormente, pela Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-racial, a partir da Resolução Nº 200/2017, ambas do CONSEPE/Ufopa. Esse marco legal fundamentou a criação da FBI aos estudantes indígenas ingressantes nos cursos de graduação da instituição, por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), e direcionou políticas de permanência no ensino superior. O objetivo geral consiste em analisar a contribuição da Formação Básica Indígena, enquanto política de ação afirmativa, no desempenho acadêmico de estudantes. O percurso metodológico da pesquisa utilizou multimétodos e as tipologias descritiva, de campo e documental, mediante questionário realizado via google forms, e entrevistas semiestruturadas guiadas por roteiro com questões em aberto. Foram analisados três grupos de discentes: (a) aqueles que não participaram da FBI, ingressantes em 2014 e 2015; (b) aqueles que participaram parcialmente da FBI, ingressantes em 2016 e (c) aqueles que participaram integralmente da FBI, ingressantes em 2017 e 2018. Foram utilizados dados fornecidos pelo Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação da Ufopa, contendo informações sobre o desempenho dos estudantes indígenas nos componentes curriculares cursados. Constatou-se que a FBI contribui para solidificar redes de apoio e promover acesso à vida acadêmica; há reconhecimento por parte das coordenadoras da FBI, da importância do projeto na instituição, mas que ainda prescinde de investimento, no que refere a recursos humanos, materiais e financeiros, além de incluir a FBI no Projeto Político Pedagógico dos cursos e criar o Instituto específico; finalmente testes de hipóteses foram realizados apontando existirem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho acadêmico dos estudantes nos três grupos analisados, indicando melhor desempenho daqueles que cursaram a FBI, em detrimento dos que não cursaram, ou cursaram parcialmente. A conclusão desta pesquisa revelou que a FBI, enquanto política de ações afirmativas na Ufopa contribuiu para o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas no ensino superior.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Indígena. Formação Básica Indígena. Ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation is an approach about the access and permanence of indigenous students in higher education in Brazil, ensured through the Indigenous basic training Project (FBI) established by Resolution number 194/2017 and after that, by the Affirmative Action Policy and Promotion of Ethnic-Racial Equality, based on Resolution number 200/2017, both of them from CONSEPE/Ufopa. This legal framework was the basis for the creation of FBI to indigenous students that entering the institution's undergraduate courses, through the Special Indigenous Selection Process (PSEI), and directed permanence policies in higher education. The general objective is to analyze the contribution of basic Indigenous Education, as an affirmative action policy, in the academic performance of students. The methodological way of research used multi-methods and the descriptive typologies, field and documentary, through a questionnaire conducted by Google forms, and semi-structured interviews guided by a script with open-ended questions. Three groups of students were analyzed: (a) those who didn't participate to the FBI, in 2014 and 2015 entrants; (b) those who partially participated to the FBI, newcomers in 2016; and (c) those who fully participated to the FBI, entering in 2017 and 2018. Data provided by Ufopa's Information and Communication Technology Center were used, containing information about the performance of indigenous students in the curricular components taken. It was found that the FBI contributes to solidify support networks and promote access to academic life; there is recognition by the FBI coordinators, about the importance of the project in the institution, but it still needs investment, in terms of human material and financial resources, in addition to including the FBI in the Political Pedagogical Project of the courses and creating the specific Institute; Finally, hypothesis tests were performed indicating that there were statistically significant differences between the academic performance of the students among the three analyzed groups, indicating better performance by those who took the FBI in detriment of those who did not attend it or took it partially. The conclusion of this research revealed that the FBI, as a policy of affirmative action at Ufopa, has contributed to the academic success of indigenous students, in addition to ensuring their access and permanency in higher education.

Keywords: Affirmative Actions. Indigenous. Indigenous Basic Education. Higher Education.

LISTA DE IMAGENS E ESQUEMAS

Imagem 1 - Documentos usados na prática pedagógica dos jesuítas - Sec. XVIII.....	24
Esquema 1 - Objetivos do Diretório dos Índios - Sec. XVIII.....	25
Esquema 2 - Síntese da linha do tempo da educação indígena no Brasil - 1758-2007	30
Esquema 3 - Passo-a-passo para realizar o levantamento do Estado do conhecimento	47
Esquema 4 - Procedimentos para o estudo do material coletado (2010-2022)	49
Esquema 5 - Características dos participantes da pesquisa de campo - Ufopa - 2022	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento do número de estudantes indígenas no ensino superior - Brasil - 2010 - 2018	41
Gráfico 2 - Número de ingresso de estudantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2011-2021	70
Gráfico 3 - Percentual de alunos indígenas ingressantes por sexo - PSEI/Ufopa - 2014-2018	88
Gráfico 4 - Valores individuais de idades versos ano de ingresso - PSEI/Ufopa - 2014-2018	90
Gráfico 5 - Situação de matrícula (%) em componentes curriculares. Estudantes ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014-2015	94
Gráfico 6 - Percentuais de aprovação, reprovação e trancamento por Unidade Acadêmica. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014 e 2015	96
Gráfico 7 - Fluência em Língua Portuguesa. Estudantes ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014-2015	98
Gráfico 8 - Tipo de escola do Ensino Fundamental. Ingressantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2014-2015	99
Gráfico 9 - Situação de matrícula (%) em componentes curriculares. Estudantes ingressantes - PSEI - Ufopa - 2016	102
Gráfico 10 - Percentuais de aprovação e reprovação por Unidade Acadêmica. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2016.....	103
Gráfico 11 - Fluência em Língua Portuguesa. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2016.....	105
Gráfico 12 - Tipo de escola do Ensino Fundamental. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2016	105
Gráfico 13 - Situação de matrícula (%) em componentes curriculares. Estudantes ingressantes - PSEI/Ufopa - 2017-2018	109
Gráfico 14 - Desempenho acadêmico dos estudantes indígenas por Unidade Acadêmica - Ufopa (2017-2018)	110
Gráfico 15 - Fluência em Língua Portuguesa. Ingressantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2017-2018	111
Gráfico 16 - Tipo de escola do Ensino Fundamental. Ingressantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2017-2018	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais desafios à educação indígena no Brasil.....	31
Quadro 2 - Políticas de acesso a estudantes indígenas no ensino superior - Brasil: 2001-201237	
Quadro 3 - Universidades Públicas e políticas de acesso à educação superior indígena - Brasil - 1990-2005.....	39
Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022) (continua)	51
Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022) (continuação).....	51
Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022) (continuação).....	52
Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022) (conclusão	53
Quadro 5 - Resultado da V Pesquisa Nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES (2018).....	66
Quadro 6 - Estatísticas das idades dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa por sexo - 2014-2018	89
Quadro 7 - Comparações acerca do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo PSEI/Ufopa entre os três grupos (2014 e 2015), (2016) e (2017 e 2018)	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos dados obtidos sobre dissertações relacionadas à política de ações afirmativas (2022).....	48
Tabela 2 - População e amostragem dos participantes da pesquisa - FBI/Ufopa - 2014-2018	83
Tabela 3 - Etnia/Local de origem da moradia dos estudantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2014-2018).....	91
Tabela 4 - Contagem do número de matrículas em componentes curriculares, realizadas por estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa - 2014 a 2018	92
Tabela 5 - Situação de matrícula em componentes curriculares por ano de ingresso - PSEI/Ufopa - 2014-2015	95
Tabela 6 - Situação de matrícula em componentes curriculares de estudantes indígenas - PSEI/Ufopa (2016)	103
Tabela 7 - Situação de matrícula em componentes curriculares por ano de ingresso - PSEI/Ufopa - 2017 - 2018	110
Tabela 8 - Estatísticas do rendimento dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados - 2014 - 2018	116
Tabela 9 - Estatísticas do rendimento dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados, por grupo de aluno (para todos os percentuais de frequência) - 2014-2018	117
Tabela 10 - Estatísticas do rendimento dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados, por grupo de aluno (a partir de 70% dos percentuais de frequência).....	118
Tabela 11 - Estatísticas do rendimento dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados, por unidade acadêmica/Campus - 2014-2018	119
Tabela 12 - Situação de matrícula por ano de ingresso. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014-2018	119

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
Art.	Artigo de lei
CEULS	Centro Universitário Luterano de Santarém
CF-88	Constituição Federal de 1988
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CGE	Coordenação Geral de Educação
CNEI	Coordenação Nacional de Educação Indígena
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CORI	Campus Oriximiná
CTIC	Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil
DPEAA	Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FBI	Formação Básica Indígena
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Floresta
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
IEG	Instituto Geográfico do Exército
IES	Instituição de Ensino Superior

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBEX	Mobilidade Externa
NAES	Núcleo Avançado de Ensino Supletivo
NIREMA	Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
NUGEPE	Núcleo de Pedagogia
NUPSI	Núcleo de Psicologia
NUSES	Núcleo de Serviço Social
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PAPIT	Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDC	Programas de Desenvolvimento Comunitário
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGD/UFGA	Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Proges	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
Prolind	Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSEI	Processo Seletivo Especial Indígena
PSEQ	Processo Seletivo Especial Quilombola

PSPF	Processo Seletivo Plataforma Freire
PSR	Processo Seletivo Regular
PSS	Processo Seletivo Seriado
PUC- Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Res	Resolução
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SECAD	Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Supremo Tribunal Federal
TI	Terra Indígena
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEP	Universidade Estadual de Pelotas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
Ufra	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília

UNFESSA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unir	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA, POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: PERCURSO HISTÓRICO	23
2.1	Escolarização indígena no Brasil	23
2.2	Políticas de acesso para indígenas no Ensino Superior no Brasil	33
2.3	Ação afirmativa e o ensino superior no Brasil.....	42
2.4	O Estado do Conhecimento	46
3	SURARA: UM GRITO POR AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFOPA.....	59
3.1	Da criação da Universidade Federal do Oeste do Pará.....	59
3.2	Das políticas de ação afirmativa na Ufopa	62
3.3	Do acesso ao ensino superior indígena na Ufopa.....	68
3.4	Política de Permanência dos estudantes indígenas na Ufopa	70
4	PERCURSO METODOLÓGICO	79
5	A FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES: IMPACTOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS.....	87
5.1	O perfil acadêmico dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI entre 2014 e 2018.....	87
5.2	O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas e a FBI	92
5.2.1	Desempenho acadêmico dos ingressantes que não participaram da Formação Básica Indígena - 2014 a 2015.....	93
5.2.2	O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas que cursaram parcialmente a Formação Básica Indígena- 2016.....	101
5.2.3	O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas que cursaram integralmente a Formação Básica Indígena - 2017 a 2018.....	109
5.3	O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas - 2014 a 2018.....	115
5.4	Percepção dos coordenadores da FBI sobre a formação de discentes indígenas na Ufopa.	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICE A – CONVITE PARA OS PARTICIPANTES A, B e C	158
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES A, B e C.....	159
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DOCUMENTAL	162

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE D.....	163
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTES A, B e C.....	165
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DISCENTES.....	167
ANEXO A – REQUERIMENTO PARA OS INSTITUTOS - Ufopa	169
ANEXO B – REQUERIMENTO À PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	171
ANEXO C – MANIFESTAÇÃO AO INEP Nº 23546.072488/2021-48.....	173
ANEXO D – REQUERIMENTO À PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO	174

1 INTRODUÇÃO

Antes de adentrar no detalhamento da pesquisa, acredito ser importante apresentar aos leitores, de forma breve, a minha trajetória acadêmica e a relação desta com o tema pesquisado. Sou a caçula de oito filhos(as) e vim de uma família que não via a educação como prioridade. Meus pais eram de uma época e de uma cultura em que para a mulher bastava saber ler e escrever (não os julgo, pois foram ensinados assim). Quando casei parei de estudar por um tempo (por opção minha) e depois de alguns anos, quando já era mãe, voltei a estudar. Fiz o supletivo por meio do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), e assim concluí o ensino fundamental e médio, em 1999 e 2008 respectivamente.

A primeira vez que entrei em uma universidade foi para trabalhar na biblioteca, como auxiliar administrativo, e foi na Universidade do Estado do Pará (UEPA) em Santarém que descobri um mundo que eu não conhecia... que não me era tão familiar. Trabalhei por cinco anos na biblioteca e foi uma experiência incrível, muito enriquecedora. Foi ali, a partir das vivências em um ambiente universitário, que nasceu o desejo de cursar uma graduação. O curso de Serviço Social passou, então, a ser o meu sonho, no entanto, o curso só era ofertado por instituições privadas e na época eu não tinha condições de custear. Cheguei a me inscrever algumas vezes para prestar o vestibular para o Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS), porém, desistia de fazer a prova porque ficava com medo de não conseguir pagar a mensalidade, e assim esse sonho foi sendo adiado. Mas em 2012 fiz o Enem e consegui uma bolsa para cursar Serviço Social no CEULS, pelo Programa Universidade Para Todos (PRO-UNI).

O PROUNI enquanto política pública afirmativa, foi para mim, mais do que a possibilidade de cursar uma graduação, foi a chance da realização de um sonho. Em 2014 passei no concurso da Ufopa e fui lotada na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, que desenvolve ações voltadas aos estudantes da universidade, por meio da política de assistência estudantil e da política de ações afirmativas. Na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proges) as demandas estudantis são diversas e o fato de trabalhar em uma Pró-Reitoria que atua articulando as políticas de ação afirmativa, contribuiu para ampliar o contato e experienciar a realidade dos estudantes indígenas. Nesses seis anos de Proges foi possível acompanhar questões e processos que envolvem o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Acredito que em virtude da minha formação acadêmica; de ter sido beneficiada por uma política pública de ação afirmativa; por perceber a Formação Básica Indígena (FBI)

como um projeto muito significativo para os estudantes indígenas e para a instituição e; por ver que tem poucos trabalhos com essa temática, surgiu o interesse pela escolha do tema desta pesquisa.

O desenho desta investigação inicia com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) quando foi implementado o processo seletivo específico para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, no ano de 2010, sob a coordenação da Universidade Federal do Pará (UFPA), quando a Ufopa disponibilizou 16 (dezesseis) vagas para esse público, tendo este quantitativo aumentando nos anos posteriores. No ano de 2021 foram ofertadas nos cursos de graduação da Ufopa 77 vagas para indígenas e 81 vagas para quilombolas, desde que estes passem pelos respectivos Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ). Estas modalidades de seleção se integraram à Política de ação afirmativa adotada na Ufopa, desde 2010, configurando forma de seleção específica para estudantes indígenas em virtude das peculiaridades dos candidatos, cujo processo seletivo é realizado em duas etapas: prova escrita (redação) e entrevista, ambas de caráter classificatório e eliminatório.

O direito constitucional de acesso à educação pelos povos indígenas, aliado à Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-racial, por meio da Resolução Nº 200/2017 e à política de permanência executada em consonância com a Política de Assistência Estudantil da Ufopa definida pela Resolução Nº 210/2017, serviram como fundamentos para a criação do Projeto de Formação Básica Indígena (FBI) instituído pela Resolução Nº 194/2017 (Ufopa, 2017), com o objetivo de orientar os estudantes indígenas. A FBI acontece preliminarmente ao ingresso no curso escolhido, com vistas a melhorar a qualidade do percurso acadêmico, minimizando a evasão, trancamento de matrícula e contribuindo com a permanência na graduação até à conclusão do curso. Instituída formalmente em 2017, mas executada inicialmente de forma parcial em 2016, já é possível analisar as contribuições dessa política institucional no desempenho acadêmico dos estudantes. Diante dessas assertivas formulamos a seguinte problemática: *Quais os impactos que a Formação Básica Indígena instituída na Ufopa, tem produzido no desempenho acadêmico de estudantes indígenas?* Para responder essa questão, a pesquisa definiu como objetivo geral *Analisar a contribuição da Formação básica indígena, enquanto política de ação afirmativa, no desempenho acadêmico de estudantes.* Paralelamente ao objetivo geral, os objetivos específicos foram: *a) realizar um levantamento histórico sobre a construção da política institucional de ações afirmativas na Ufopa; b) conhecer o perfil social e acadêmico dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa; c) analisar o desempenho acadêmico de estudantes indígenas que passaram*

pela FBI com de estudantes indígenas que não cursaram a formação básica; d) analisar a política de permanência de alunos indígenas no ensino superior na Ufopa.

No percurso acadêmico desses estudantes foi observado o histórico de retenção, se fazendo necessário pensar em uma estratégia para minimizar tal situação, bem como orientá-los para melhor aproveitamento acadêmico. Dessa forma, foi implementado o projeto de Formação Básica Indígena, contemplando um elenco de componentes curriculares cursados em dois semestres letivos por estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI, antes de entrar no curso de graduação propriamente dito. A formação é desenvolvida por meio de ações de ensino e extensão, visando proporcionar a excelência acadêmica, no intuito de assegurar a permanência na universidade. Adicionalmente, além da FBI, a Ufopa busca o desenvolvimento de ações por meio de serviços, projetos e programas que proporcionem a igualdade de oportunidades, na perspectiva de equidade e inclusão social, objetivando garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI na Ufopa.

Esta pesquisa está organizada em seis Seções. A primeira expõe os aspectos introdutórios como a problemática, os objetivos e a justificativa para a produção desse estudo.

Na Seção 2 apresentamos em 4 subseções, um recorte histórico sobre a escolarização indígena, as políticas de acesso à educação superior e as ações afirmativas. Na primeira subseção percorremos sobre a escolarização indígena no Brasil; na segunda apresentamos as políticas de acesso para indígenas no Ensino superior no Brasil; a terceira trata do estudo sobre o surgimento das ações afirmativas e o acesso ao ensino superior no Brasil e; na quarta subseção discorremos acerca do Estado do Conhecimento.

A Seção 3 intitulada Surara: um grito por ações afirmativas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) está dividida em 4 subseções. Na primeira introduzimos referências sobre a criação da Ufopa; na segunda reportamos acerca das políticas de ações afirmativas na Ufopa; na terceira mostramos as formas de acesso ao ensino superior, e a na última subseção estão delineadas as referências sobre a Política de Permanência dos estudantes indígenas na Ufopa.

Na Seção 4 relatamos o percurso metodológico utilizado para a produção desta pesquisa centrando nas características, local da pesquisa, participantes (universo e amostragem), instrumentos e procedimentos de coleta de dados, aspectos éticos, sistematização e análise dos dados.

A Seção 5 consiste dos resultados do levantamento de campo e documental. Iniciamos com a mostra dos resultados referentes ao perfil acadêmico dos estudantes indígenas.

Na subseção seguinte apresentamos dados acerca do desempenho acadêmico dos estudantes indígenas, subdividindo entre aqueles que não participaram da FBI (2014-2015); aqueles que cursaram parcialmente a FBI (2016) e, por fim os estudantes indígenas que cursaram integralmente a FBI (2017-2018). Seguimos apresentando o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas a partir dos dados gerais apontados no período temporal de 2014 a 2018, e comparando o desempenho acadêmico nos três períodos citados. Ao final desta seção apresentamos o resultado da entrevista com os coordenadores da FBI. As considerações finais acerca desta pesquisa estão descritas na Seção 6.

2 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA, POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: PERCURSO HISTÓRICO

Esta seção versa sobre a escolarização indígena no Brasil, as políticas de acesso à educação superior e o desenvolvimento das ações afirmativas no contexto histórico. Iniciamos primeira subseção fazendo uma reflexão acerca do percurso histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil, detalhando desde o Brasil Colônia. Na segunda subseção tracejamos essa história, mostrando o repertório de políticas de acesso ao ensino superior dirigidas à indígenas e promulgadas pelo governo federal, além das políticas específicas definidas por meio de diversas universidades públicas. Na terceira subseção apresentamos uma linha do tempo acerca das políticas de ação afirmativa, formando o conjunto de medidas destinadas a proteger os grupos indígenas no sentido de ampliar a participação no ensino superior em um contexto nacional e; na quarta subseção mostramos o Estado do Conhecimento sobre os estudos anteriores que abordam as temáticas desta pesquisa.

2.1 Escolarização indígena no Brasil

A escolarização indígena no Brasil teve início com a catequização feita por padres jesuítas que chegaram ao Brasil colônia a partir de 1549 e teve como objetivo principal converter os povos indígenas à fé cristã. Os colonizadores cristãos ensinavam a língua portuguesa, para que os indígenas pudessem ler a bíblia e serem catequisados mais facilmente, posto que a ideia original desse processo educacional, era a tentativa de controlá-los e impor sua cultura, num processo hoje compreendido como aculturação. Como declara Silva (1994) a educação escolar indígena tinha apenas o intuito de catequisar e civilizar e que esse sempre foi o objetivo, desde a chegada dos colonos até meados do século XX. Assim, crendo em Deus, estariam salvos e conseqüentemente seriam civilizados, no entanto, o pano de fundo desse processo era um velado jogo político, cujo foco estava centrado na posse das riquezas dessa terra, ainda que para isso fosse necessário o extermínio físico ou cultural dos povos indígenas conforme argumenta Ciaramello (2014a).

A permanência dos indígenas no processo escolar no período da colonização do Brasil estava marcada por duas matrizes, sendo a primeira, a inclusão dos povos autóctones na escola catequética, e a segunda, a utilização da mão-de-obra indígena nas construções erguidas pelas ordens religiosas. Conforme anuncia D'Angelis (2017), nos dois primeiros séculos de colonização, a catequese visava a conversão dos indígenas ao cristianismo e a escola era

tão somente um instrumento utilizado para esse fim e, na sequência, garantia o fluxo de mão de obra indígena para o empreendimento colonial.

A princípio, a responsabilidade de educar os indígenas manteve-se a cargo dos padres jesuítas e conforme Silva e Amorim (2017) tinham suas práticas pedagógicas norteadas por três documentos: Exercícios espirituais de Inácio de Loyola, as Constituições da Companhia de Jesus e a Encíclica papal *Ratio Studiorum*¹, cujas capas desses documentos estão dispostas na Imagem 1. De acordo com Casimiro (2007) esses três documentos, continham as instruções que foram responsáveis por assegurar a uniformidade da prática pedagógica dos jesuítas.

Imagem 1 - Documentos usados na prática pedagógica dos jesuítas - Sec. XVIII



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

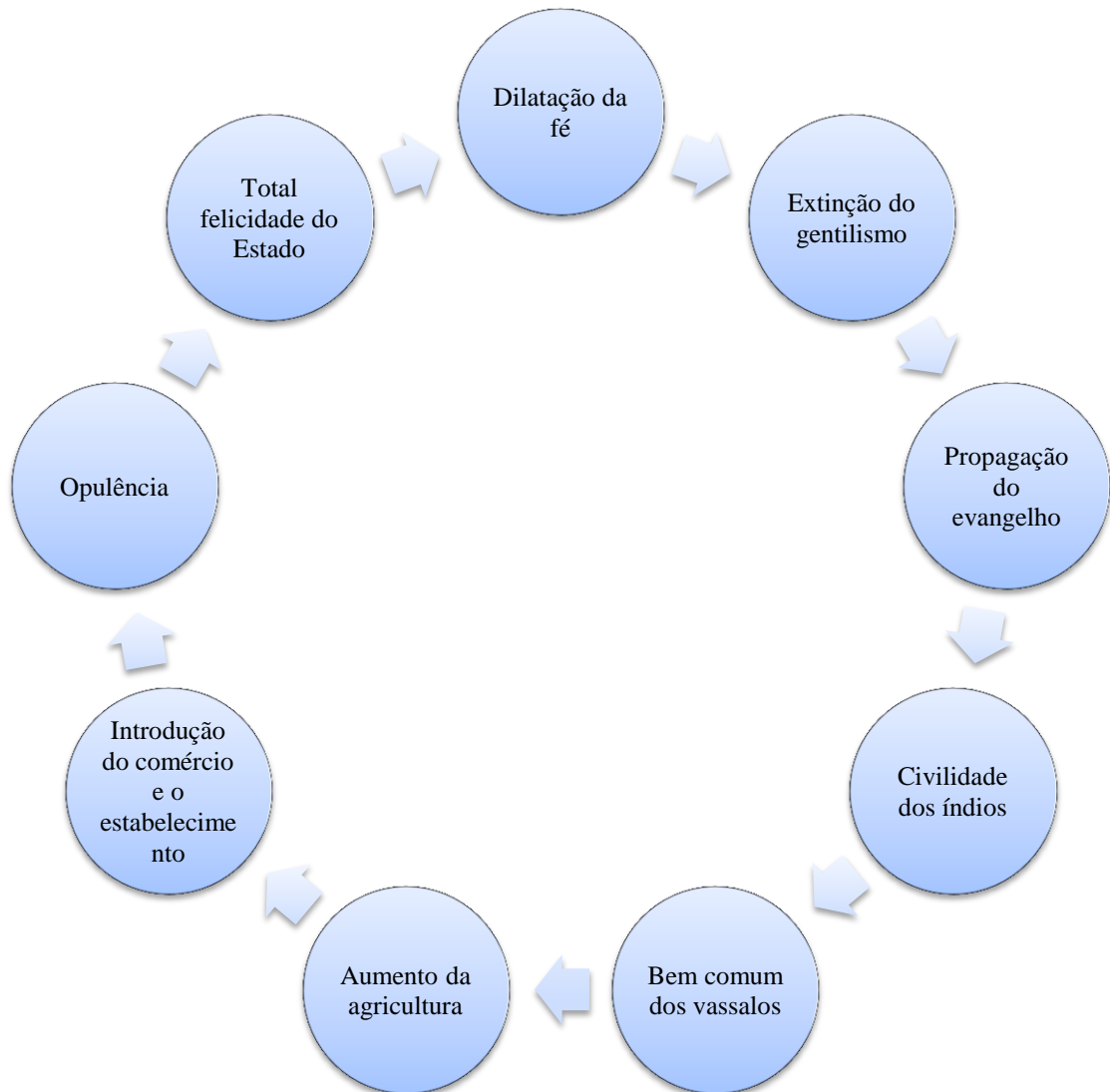
Outro momento marcante nesse processo histórico foi quando Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal proclamou a libertação dos indígenas no território brasileiro e expulsou os jesuítas do Brasil, dando lugar à criação do Diretório Pombalino, também conhecido como Diretório dos Índios, vigente no Brasil no período de 1758 a 1798. Na nova legislação criada constavam as diretrizes para regular a vida dos indígenas aldeados, incluindo a questão educacional. No entanto, algumas das ações do Marquês de Pombal objetivavam assegurar que os índios ficassem livres da tutela religiosa e se miscigenassem, assegurando

¹ Exercícios espirituais de Inácio de Loyola, as Constituições da Companhia de Jesus e a Encíclica papal *Ratio Studiorum*.

assim um crescimento populacional que contribuiria para o controle do interior nas fronteiras geográficas (SECO; AMARAL, 2006).

Para Oliveira e Mesquita (2019) os objetivos do Diretório dos Índios estavam bem estabelecidos, os quais demonstramos no Esquema 1:

Esquema 1 - Objetivos do Diretório dos Índios - Sec. XVIII



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, com base em Oliveira e Mesquita (2019).

Ao analisar os nove (9) objetivos do Diretório dos Índios (Esquema 1) da forma como estão descritos ao final dos 95 parágrafos do documento norteador, concordamos com a visão de Mattos (2012) que propõe uma inversão na leitura, pois acredita que o objetivo principal, era o estabelecimento da opulência e a total felicidade do Estado, pois no fim das contas, esse sempre foi o principal sentido do governo de Mendonça Furtado: garantir a soberania territorial portuguesa após o Tratado de Madri (1750) e para isto, converter o índio em vassalo

livre do rei e de Deus, seria uma estratégia e tanto, para ocupação do território limítrofe no norte da América portuguesa e a mão de obra livre. Deste modo, a liberdade do índio não era um princípio em si, mas sim, uma consequência da busca pelo lucro que pudesse garantir a “total felicidade do Estado.” (MATTOS, 2012).

Em relação à educação, consta no § 7º do Diretório dos Índios que em cada aldeamento deveria existir duas (2) escolas, sendo uma para meninos e outra para meninas. Nas escolas, além de instruir na doutrina cristã de ensinar a ler e escrever, os meninos deveriam aprender a contar e as meninas a fiar, fazer renda e a costurar, bem como outras funções específicas para homens e mulheres (GAMA, 1758).

Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), mesmo após os jesuítas serem destituídos da função, os princípios do plano civilizador se mantiveram durante os séculos de colonização, se distinguindo dos moldes jesuítas por algumas pequenas diferenças de espaço e tempo, o qual esteve sob a gerência de outras ordens religiosas, passando a ser retomado pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando a educação escolar indígena passou por um segundo momento. Ainda de acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010), foi criado em âmbito nacional o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, com o intuito de romper com a catequese indígena, separando a Igreja do Estado. Nesse contexto, a educação escolar indígena torna-se tutela exclusiva do Estado, entretanto os moldes pedagógicos utilizados continham os mesmos métodos de controle sobre os indígenas, os quais deveriam ser civilizados e integrados à “sociedade nacional”.

O Serviço de Proteção ao Índio contribuiu de forma acelerada para a criação de escolas visando possibilitar às crianças indígenas aprenderem a ler e escrever na língua portuguesa e, nesse mesmo tempo, as missões religiosas submetiam as crianças indígenas ao internato, onde as mesmas não poderiam usar a língua materna (D’ANGELIS, 2017).

Conforme Silva (2007), no Brasil, tanto nas escolas dos jesuítas, quanto posteriormente nas escolas públicas, os povos indígenas por vezes viram-se coagidos a abandonar sua língua, religião, cultura. E, partindo desse pressuposto de “integrá-los” ao Brasil, lentamente tentavam apagar a sua identidade. Essa prática de negação das diferenças do outro, não é uma premissa do passado, é um comportamento que continua a ser reproduzido nos dias atuais. Sobre essa conduta colonialista Quijano (2005) afirma, que a América Latina reproduziu e ainda continua a reproduzir a ideia de superioridade dos europeus, que por sua vez, buscavam apagar a nossa história à base de grande violência, subjugando-nos como inferiores. Inferioridade essa que está diretamente relacionada a questões raciais e de heterogeneidade por inquisições puramente histórico culturais.

Por muito tempo a educação escolar indígena ficou à mercê dos interesses do Estado, sendo usada como estratégia para o assimilacionismo, para que dessa forma pudessem apagar a identidade dos povos indígenas e integrá-los aos costumes, hábitos e culturas do restante da sociedade, como no caso das escolas do programa educacional indígena (lançado na gestão do SPI), que apesar do nome, em nada se diferenciava dos demais projetos pedagógicos colocados em prática para “controlar” e “civilizar” os indígenas que aconteceu desde a chegada dos colonizadores. No entanto, é importante ressaltar que apesar de todos os esforços amplamente executados, os indígenas não perderam sua identidade (KNAPP; MARTINS, 2017).

O SPI foi extinto em 1967 e foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai) que deu sequência às políticas integracionistas, ou seja, mesmo depois da Funai assumir a gerência das políticas indigenistas, no que se refere à educação escolar indígena, deu-se continuidade ao assimilacionismo e à interferência de instituições religiosas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88) a educação escolar indígena teve avanços significativos, pois a partir da constituição, se rompeu com a lógica integracionista e se garantiu aos indígenas direitos antes ignorados que trouxeram novas perspectivas, também, quanto ao ensino escolar indígena, respeitando as especificidades da população indígena, na forma de um ensino diferenciado, bilíngue, intercultural e alterando a forma das relações entre o Estado e povos indígenas, além da manutenção da cultura, língua e tradição.

Art. 210 § 2º - assegurar às comunidades indígenas a ministração do ensino fundamental em língua portuguesa e também a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem

Art. 231 - organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 1988).

A trajetória da educação indígena no Brasil é marcada por momentos de conflitos, de isolamento, de inviabilidade e violência. No entanto, nas últimas décadas foi possível visualizar progressivas conquistas, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito a uma educação bilíngue e diferenciada (MEDEIROS; SILVA, 2017).

A educação escolar indígena passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, e nesse mesmo ano foi criada a Coordenação Nacional de Educação Indígena (CNEI) que segundo (CIARAMELLO, 2014b) é um comitê de caráter consultivo, normativo e supervisor. O comitê tem na sua composição, representantes indígenas, de órgãos governamentais, de entidades da sociedade civil. Que tem como objetivo con-

ceder apoio técnico às tomadas de decisões nas ações e processos que envolvem o Programa da Educação Escolar Indígena e assim garantir a escolarização dos indígenas de acordo com as legislações vigentes (COMITÊ, 1994). Segundo Guimarães (2001), em 1991 o MEC assumiu a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena sendo uma mudança muito importante, tendo em vista que dentre suas atribuições estaria a de normatizar essas ações, ficando as secretarias estaduais e municipais responsáveis por executar essa política do MEC. O autor citado destaca ainda que dentre as prioridades do MEC estava a questão da formação dos professores indígenas e investimentos em materiais didáticos.

Em consonância com a Constituição Federal (CF-88), que assegura aos povos indígenas uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, foram elaboradas pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994), as quais devem servir de referência para as ações dos Estados e Municípios (COMITÊ, 1994), e que define sobre a escola indígena:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/96 também assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas tanto no ensino fundamental regular, quanto no ensino médio, conforme descritos nos Artigos 32 e 35:

Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

Art. 35 § 3º - O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 1996, Art. 32, Art. 35).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 10.088, de 5 de novembro

de 2019, Art. 2º,² LXXII, afirma que deverão ser tomadas medidas que garantam aos povos indígenas, a oportunidade de obter educação em todos os níveis de ensino, em condições de igualdade com a comunidade nacional (BRASIL, 2019). E no Art. 30, §1 da Convenção 169, fica definido que os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos indígenas, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção (OIT, 2011).

O direito dos povos indígenas à educação diferenciada também está garantido na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, conforme o disposto: “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.” (DECLARAÇÃO, 2008, Art. 14, § 1º).

Vários documentos normativos foram criados a partir da Constituição Federal e visam assegurar o direito à educação indígena diferenciada, bem como, outros direitos humanos e sociais. Conquistas e processos construídos ao longo dos anos, que surgem em resposta à resistência e à luta dos indígenas, que não recuaram na defesa da afirmação de sua identidade, cultura e liberdade, mesmo estando sob forte dominação colonialista.

A luta dos povos indígenas em defesa do território e pela sobrevivência coletiva teve início no período colonial, quando estes tiveram que deixar de lado suas crenças, rituais, tradições e língua materna. Porém, mesmo diante das inúmeras tentativas de dizimá-los, eles resistiram e ainda resistem, pois não poderiam abandonar a sua essência, deixando de alimentar sua ancestralidade e nem de cuidar da floresta e dos seres que ali habitam (FONSECA et al., 2021).

Alves (2002), ressalta que o Ministério da Educação (MEC) se esforçou para desenvolver ações e programas descentralizados, para que a política nacional de educação escolar indígena, seus princípios e objetivos fossem colocados em prática, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas, e por uma educação intercultural e bilíngue, de maneira que se investisse na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, incentivando a produção, a publicação de material didático específico e divulgar a existência da diversidade étnica, linguística e cultural no país para toda a sociedade.

² Art. 2º As convenções e recomendações da OIT, aprovadas pelo Congresso Nacional, promulgadas por ato do Poder Executivo federal e consolidadas por este Decreto estão reproduzidas [...] em ordem cronológica de promulgação[...] LXXII Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; [...] pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002; [...] (BRASIL, 2019).

Segundo Luciano (2006) as ideias iniciais propostas pela educação escolar indígena, serviram para alimentar o ânimo e motivar professores e lideranças indígenas, e também serviram como justificativa para conduzir o apoio das comunidades indígenas às lutas pelas bandeiras que sempre defenderam.

No Esquema 2 apresentamos a síntese da linha do tempo referente as intervenções e propostas conduzidas pela Igreja no período do Brasil colonial, perpassando pela República até os dias atuais:

Esquema 2 - Síntese da linha do tempo da educação indígena no Brasil - 1758-2007



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja analisar a efetividade da educação escolar indígena, os temas são correlatos e se entrelaçam; neste sentido, faz-se necessário refletirmos diante de todas as conquistas, se o modelo de educação escolar indígena proposto nas legislações que regulam o ensino no Brasil tem sido efetivados para a garantia e manutenção do direito à educação diferenciada, intercultural, com a utilização de suas línguas maternas e dos próprios processos de aprendizagem dos povos indígenas. Também é importante pensarmos se esse modelo tem sido suficiente para conduzir a outros caminhos no futuro, ou se o que vemos hoje é apenas um pequeno vislumbre de onde se pretendia chegar.

É verdade que os avanços da educação escolar indígena são significativos, mas enquanto política precisa ser confrontada, revista e melhorada, levando em conta as necessidades e os anseios das comunidades em relação às suas demandas, culturas e especificidades.

De acordo com Baniwa (2019) a educação escolar indígena tem em sua base diretrizes suficientes para lidar com as questões de especificidade cultural dos grupos étnicos, porém, essa política necessita de efetivação para ser consolidada e legitimada na sociedade. Se a educação básica de não indígenas ainda prescinde de investimentos públicos e efetivação quanto mais a educação escolar indígena.

Segundo Sobrinho, Souza e Bettioli (2017) há necessidade urgente de pensar a educação escolar indígena como uma política que atenda as reais necessidades dos indígenas, perpassando pela infraestrutura até o processo pedagógico, garantido o direito constitucional. Os autores afirmam ser inaceitável que os indígenas não tenham acesso às escolas com projeto pedagógico de acordo com sua cultura e que os materiais didáticos sejam elaborados apenas com conteúdo não indígenas. Neste sentido, Ladeira (2004) aponta para o desafio da educação escolar indígena em propor um ensino diferenciado de qualidade, que atenda as especificidades das populações indígenas, compreenda seus anseios do futuro, pois não são os mesmos dos não indígenas.

Para Luciano (2006) os desafios à educação indígena no Brasil hoje estão centrados em duas principais questões, conforme descritas no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais desafios à educação indígena no Brasil

A implantação de ação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem	Garantia de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não
Por meio de pesquisas	Tendo em vista as características
De acordo com os interesses e demandas das comunidades e dos alunos	E as necessidades definidas pelos povos indígenas

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base em Luciano (2006).

Diante desses apontamentos e da trajetória da educação escolar indígena no Brasil, compreende-se que é necessário dialogar com os povos indígenas, que esse diálogo deve ser contínuo e que principalmente esse deve ser o ponto de partida para configurações asserti-

vas dos processos educativos para essas populações. É pensar com eles as suas necessidades e criar estratégias conjuntas, adequadas às demandas das comunidades.

2.2 Políticas de acesso para indígenas no Ensino Superior no Brasil

O acesso da população indígena à educação básica diferenciada, englobando todos os aspectos referentes às especificidades, quanto à cultura, linguagem e abordagem pedagógica é secular, tardio e ainda não alcançou legitimidade. Esse mesmo movimento reverbera no processo de inserção dessa população no ensino superior. A institucionalização do ensino superior no Brasil, aconteceu prioritariamente para atender aos interesses e favorecer a elite, momento em que o acesso à educação superior ficou limitado às classes dominantes (SOUZA, 2007).

No período da colonização, o trabalho braçal era reservado aos indígenas. A escolarização era pontual e o ensino superior não era algo do qual poderiam usufruir. Talvez os colonizadores nunca imaginaram a possibilidade de um indígena ingressar em uma faculdade, já que não eram tidos como cidadãos, conforme diz Meneses (2010, p. 82) “Nos espaços coloniais, a nacionalidade surgia ‘desnaturalizada’ para os indígenas, obrigando-os aos mesmos deveres dos cidadãos - a obrigação/direito ao trabalho - sem lhes garantir a igualdade de direitos”. Como consequência, eles carregaram por décadas as marcas do preconceito decorrente da colonização, que os subjugou à invisibilidade, pois os colonizadores declaravam a bestialidade e animalidade desses povos (CUNHA, 1992). Essa herança do colonialismo trouxe vários prejuízos e, conseqüentemente, os colocou no lugar onde o processo educativo e a inclusão se tornavam muito mais difícil, principalmente por essa forma de enxergá-los, ou melhor, de não os enxergar.

A Fundação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, “o primeiro órgão estatal formalmente instituído e separado das ordens eclesiásticas, com a finalidade de gerir as relações entre os povos indígenas.” (MEC, 2007, p. 23.), contribuiu para a expansão de escolas para crianças indígenas, visando possibilitar o aprendizado da língua portuguesa, no entanto, naquele momento e por muitas décadas, não havia nenhum parágrafo indicando acesso ao ensino superior para essas populações. A referida Fundação SPI sinalizava a “proteção” com direcionamento ao trabalho agrícola e doméstico, para integração dos indígenas à sociedade como produtores rurais a fim de transformá-los em cidadãos produtivos (MEC, 2007).

Em uma época que não se pensava nos menos favorecidos e nem em inclusão social, a educação superior foi marcada pela centralização e arbitrariedade, com tendência ideológica enrijecida e dominadora, executada pelo Estado por meio de autoridade legal. Sem autonomia, a universidade possuía um currículo estritamente voltado à concessão de diploma, sem atender às demandas da sociedade, literalmente elitista, particularidades que se manteve-

ram até os anos de 1950 (OLIVEIRA, 1997). A educação ofertada era excludente, seletiva e heterogênea. Aos filhos daqueles que eram considerados das classes dominantes, era ofertado estudo superior, e aos de classe inferior, cabia o estudo que os preparassem para o trabalho, ou seja, os cursos técnicos (BAQUEIRO, 2015).

Em 1967 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi extinto, dando lugar à criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão indigenista brasileiro, com a função de promover, proteger e executar políticas públicas para os indígenas. “A política educacional da Funai estruturou-se fundamentada nos Programas de Desenvolvimento Comunitário (PDC), respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU), e nas ações de implantação do ensino bilíngue nas escolas indígenas.” (MEC, 2007). Porém, a Funai encontrou dificuldade de implantar o ensino bilíngue, por falta de profissionais com conhecimento técnico, e em razão disso recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL), com quem estabeleceu convênio; no entanto, as ações desenvolvidas por esse grupo não foram bem recebidas pela população indígena; isso contribuiu para alterar o modelo gerencial das questões relativas à Educação escolar indígena, deslocando da Funai para o Ministério da Educação, Estados e Municípios o gerenciamento da educação indígena. A partir disto o número de escolas em terras indígenas cresceu, e passou a contar com professores das próprias comunidades, começando a se utilizar propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilíngues, inicialmente se apropriando das práticas de instituições ocidentais, mas que pouco a pouco vai tomando a forma dos indígenas, os sujeitos que as utilizam (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013).

As políticas de acesso ao ensino superior para os indígenas, foram respostas de lutas empreendidas pelos movimentos sociais. Segundo Gomes (2001), na segunda metade do século XX, o movimento e as organizações indígenas, se juntaram a outros movimentos étnicos raciais e demandaram pela implementação de políticas educacionais que observassem suas especificidades.

Para Luciano (2006) a consolidação do movimento indígena no Brasil nas décadas de 70 e 80, foi um período de resistência contra forças do estado e da igreja, pelos quais eram subjugados. No entanto, os indígenas receberam apoio de alguns aliados, começando assim uma longa caminhada de mobilização e articulação política de resistência e de defesa dos direitos e interesses coletivos. Uma época heroica que marcaria o curso da história dos indígenas no Brasil.

A partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal (CF- 88), os povos indígenas tiveram o reconhecimento de seus direitos, dentre eles o direito à educação diferenciada. No Artigo 210 § 2º “assegurar às comunidades indígenas a ministração do ensino fun-

damental em língua portuguesa e também a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem”, e no Artigo 231, conferiu o direito à “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.” (BRASIL, 1988).

Para Bonin (2008), a Carta Magna de 1988 é um divisor de águas, tendo em vista que ela alterou a forma das relações entre Estado e povos indígenas. A Constituição Federal garantiu aos indígenas no Brasil o direito de permanecerem na escola mantendo cultura, língua e tradição (GRUPIONI, 2002).

As políticas de acesso à educação superior indígena foram materializadas por meio de diferentes iniciativas implantadas por universidades públicas da rede federal e da estadual como ocorreu com um grupo de estudantes que ingressou na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) no início da década de 1990.

A partir de 1991 a educação passa a ser responsabilidade do MEC, em todos os níveis e modalidades de ensino, e este fica responsável também por estabelecer as políticas de educação escolar indígena, de acordo com os princípios constitucionais (MEC, 2007). Este foi um importante passo, que atribuiu aos Estados e Municípios a responsabilidade da execução dessa nova política educacional.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi o ponto de partida para a criação de leis voltadas para a educação, contemplando a educação indígena, dentre as quais podemos destacar a Lei nº 9.394/1996 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que traz diretrizes à educação brasileira, com alguns pontos específicos para a população indígena “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º).

A inserção de indígenas no ensino superior também ganhou força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que afirma que ao sistema de ensino da União cabe promover meios para que se possa desenvolver ensino e pesquisa, educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

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

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

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1.º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2.º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

O Artigo 79 da LDBEN foi complementado posteriormente com o § 3º, incluído pela Lei nº 12.416, de 2011, que endossa a oferta de educação superior aos povos indígenas, salientando que o atendimento a esses povos será efetivado em universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais, sem prejuízo das demais ações.

Mas, entre o reconhecimento do direito à educação superior e a formulação de leis para efetivação dos direitos conquistados pelos indígenas, foi necessário muitos debates e lutas. De acordo com Barroso-Hoffmann (2005), os debates em torno do ensino superior indígena, surgiram a partir de meados dos anos 90, ganhando a visibilidade governamental. A primeira questão entrou na pauta dos debates em decorrência das normas jurídicas relativas ao ensino escolar bilíngue e diferenciado garantido aos indígenas pela Constituição de 1988, que passou a requerer a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias, tanto no nível do ensino fundamental quanto do ensino médio. A exigência de diploma universitário para atuar como professor/a desencadeou, de forma mais direta, a criação dos cursos de 3º grau indígena, com vestibular específico para indígenas.

A segunda questão que adensou o debate em torno do ensino superior indígena foi a adoção da política de cotas que colocou em discussão o ingresso de indígenas no ensino superior, tanto na carreira de magistério, como em todos os cursos superiores ofertados nas universidades brasileiras. E embora o ordenamento jurídico em relação à política de cotas seja recente, as demandas por parte dos povos indígenas por ensino superior vêm de aproximadamente três décadas (BARROSO-HOFFMANN, 2005).

O ingresso de indígenas no ensino superior, surgiu a partir de demandas dos próprios indígenas e as duas principais vertentes segundo Paladino (2012) são: a) por formação superior e qualificação de professores indígenas para ensinar nas aldeias e; b) formar profissionais de suas comunidades, para que possam compreender diversas áreas do saber e melhor

articular com o governo sobre políticas públicas em favor dos direitos e interesses indígenas, diante de todos os desafios contemporâneos.

O pequeno número de indígenas dentro do conjunto da sociedade brasileira e sua fragmentação espacial, somado a um percentual ainda pouco significativo e mal mapeado de indivíduos que concluíram o ensino médio e estão cursando a universidade, fizeram com que as demandas por ensino superior só ganhassem maior visibilidade quando, saindo da esfera dos esforços individuais, passaram a ser associadas às necessidades coletivas dos povos indígenas, seja através dos cursos de magistério superior voltados ao atendimento das necessidades escolares das aldeias, seja através das demandas das organizações indígenas, confrontadas com a necessidade de responder a um número crescente de responsabilidades ligadas à gestão dos territórios indígenas, para as quais a formação superior vem se tornando uma ferramenta central. (BARROSO-HOFFMANN, 2005, p. 15).

No Quadro 2 mostramos as principais iniciativas do governo federal para implementar políticas de acesso à educação superior indígena no Brasil:

Quadro 2 - Políticas de acesso a estudantes indígenas no ensino superior - Brasil - 2001-2012

ANO	INICIATIVA	RESULTADO
2001	Termo de cooperação técnica firmado pela Fundação Nacional do Índio com IES públicas e privadas	Criação de cursos de licenciatura intercultural e pré-vestibulares. Fomento à permanência dos discentes indígenas na universidade
2002	Programa Diversidade na Universidade	Viabilizar acesso de pessoas de grupos socialmente desfavorecidas, incluindo afrodescendentes e indígenas no ensino superior
2006	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	Os investimentos na educação básica possibilitaram a ampliação da demanda de estudantes indígenas para o ensino superior
2012	Lei Federal n.º 12.711 (Lei de cotas). Relevante no combate às desigualdades raciais e inclusão no ensino superior	Reservar 50% de vagas para discentes oriundos de escolas públicas, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, e para autodeclaração étnico-racial (pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência)

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Para Lima (2018), a Funai foi o suporte fundamental a partir dos acordos de cooperação assinados com várias universidades (muitos dos convênios firmados ainda estão vigentes), tanto em cursos de licenciatura intercultural, como para vestibulares diferenciados, e também para o fomento da permanência desses estudantes na universidade. De acordo com Luciano (2006) foram as primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas e; a partir do termo de cooperação entre Funai e IES públicas e privadas, estudante indígenas puderam ingressar no ensino superior.

Algumas universidades públicas brasileiras começaram a pensar políticas internas e a dar os primeiros passos para a inclusão social e étnico-racial frente às demandas apresentadas no cotidiano dessas universidades. A exemplo disso, a partir do ano de 2000, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), passou a adotar política de isenção da taxa de inscrição do vestibular em número igual ao número de vagas, usando critérios socioeconômicos para a seleção dos candidatos (TESSLER, 2006).

Outra universidade que se destacou, ficando conhecida como a primeira universidade pública a adotar cotas, foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da Lei nº 3524/2000, sancionada em 28 de dezembro de 2000. A lei determinou reserva de 50% das vagas para alunos de escolas públicas. Em 2001, foi sancionada outra Lei Estadual nº 3.708/2001, que estabelecia cota mínima de até 40% para negros e pardos nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (CRUZ, 2011).

No entanto, foi a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a primeira universidade a instituir vagas suplementares no país, destinada diretamente à indígenas, por meio da Lei Estadual nº 13.134/2001 (AMARAL, 2010). Ainda segundo o autor, até naquele momento, não existia um debate adequado entre as instituições públicas de ensino superior do Paraná e nem entre os próprios indígenas, sobre ações que viabilizassem o ingresso deles no ensino superior (AMARAL, 2010).

Com mais indígenas buscando ingressar nas universidades, novas medidas tiveram que ser traçadas, para que eles pudessem ter acesso à educação superior, e uma das primeiras ações que contribuíram para o ingresso de indígenas no ensino superior, foi o termo de cooperação e convênios firmados entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e instituições de ensino superior.

Segundo Fialho, Menezes e Ramos (2013), até o final de 1980 a demanda de indígenas para a educação superior não passava de 200 estudantes no Brasil. O acesso desses estudantes ao ensino superior, ocorria principalmente em Instituição de Ensino Superior (IES) da rede particular, e isso demandava da Funai, recursos próprios, os quais serviam para custear tanto mensalidades quanto alimentação e material didático. Anos depois, com o aumento da demanda para o ensino superior e a falta de investimentos necessários para a Funai atender todos os estudantes foram realizadas por intermédio da Coordenação Geral de Educação (CGE), no ano de 2001, parcerias e convênios tanto com universidades públicas, como com algumas universidades privadas.

Apresentamos no Quadro 3 o cenário do acesso ao ensino superior por meio de políticas implementadas por IES públicas no Brasil a partir de 1990:

Quadro 3 - Universidades Públicas e políticas de acesso à educação superior indígena - Brasil - 1990-2005

ANO	UNIVERSIDADE	MARCO LEGAL
1990	Universidade Católica de Goiás	Ingresso de um grupo de discente indígena
2000	Universidade Estadual de Campinas	Isenção de taxa de inscrição para estudantes de escolas públicas
2000	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - 1ª universidade pública a adotar política de cotas	50% das vagas para alunos de escolas públicas
2001	Universidade Estadual de Londrina	Vagas suplementares para indígenas - Lei Estadual nº 13.134/2001
2002	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Reserva de vagas nos cursos de graduação para candidatos indígenas
	Universidade Estadual de Maringá	
	Universidade Estadual de Londrina	
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	
	Universidade Estadual do Centro Oeste	
	Universidade Estadual do Norte do Paraná	
2002	Universidade Estadual de Pelotas	
2002	Universidade Federal de Roraima - 1ª IES a ofertar o curso de licenciatura intercultural para indígenas	Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas - É um programa de apoio à formação de professores indígenas (Licenciaturas Interculturais) em universidade pública (federal e estadual)
2004	Universidade de Brasília. 1ª IES a adotar as políticas de ações afirmativas. Criou o plano de metas para integração social	Reserva de vagas para discente preto ou pardo Destinou 20% das vagas do pré-vestibular para candidatos negros e indígenas de acordo com a demanda
2005	Universidade Federal do Pará	Reserva de 50% das vagas para cotas sociais e raciais. Resolução N° 3.361/2005 – CONSEP/Ufpa

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Em 2001 a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu um grande momento que deu destaque mundial à essa luta, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. A conferência ocorreu em Durban, na África do Sul. Foi o impulso necessário ao governo brasileiro, para que se colocasse em pauta essas questões, que há bastante tempo vinham sendo reivindicadas pela sociedade (SANTOS, 2005). Ainda segundo autor, o debate sobre racismo e políticas de inclusão foi acentuado a partir das propostas de medidas contra discriminação racial apresentadas na Conferência de Durban pelo governo brasileiro.

Como resposta ao que foi apresentado pelo Brasil na Conferência de Durban, em 2002 foi promulgada a Lei Federal nº 10.558/2002 que dispõe sobre a criação o Programa Diversidade na Universidade; essa lei também foi significativa para a inclusão de indígenas no ensino superior. De acordo com Piovesan (2005), nas recomendações da Conferência de Durban, é endossada a importância de os Estados adotarem políticas de inclusão, como medidas

especiais e compensatórias direcionadas a amenizar a carga de um passado discriminatório, vivenciados por todos que foram vítimas da discriminação racial, xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas.

O programa Diversidade na Universidade foi instituído no âmbito do Ministério da Educação por meio da Lei nº 10.558/2002 e tem como finalidade implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, em especial os afrodescendentes e os indígenas brasileiros (BRASIL, 2002, Art. 1º). O Programa Diversidade na Universidade foi implementado em um momento em que ocorriam várias discussões no país, em torno das ações afirmativas, discussões essas que se intensificaram após a conferência de Durban (SANTOS, 2005).

No Estado do Paraná, a partir de 2002, houve a normatização de vagas suplementares, e todas as universidades do Estado do Paraná (Unioeste, UEM, UEL, UEPG, Unicentro, UENP e UEP) começaram a reservar vagas nos cursos de graduação para candidatos indígenas. Nesse mesmo ano, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) passou a ofertar o curso de licenciatura intercultural para indígenas, sendo a primeira universidade federal a realizar este feito, através do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProIind), um programa de apoio à formação de professores indígenas por meio de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em universidades públicas federais e estaduais, criado pelo Ministério da Educação/MEC (PEREIRA, 2017).

Outro dos principais avanços na luta antirracista foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura africana e afro-brasileira” (BRASIL, 2003, Art. 26A), que posteriormente também foi alterado pela Lei nº 11.645/2008 incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” (BRASIL, 2003).

Na região Norte, a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi uma das primeiras a fazer reserva de 50% das vagas para cotas sociais e raciais, em 2005 pela Resolução nº 3.361/2005 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFPA, 2005), a regulamentação visava atender candidatos oriundos de escola pública, pretos, pardos, baixa renda, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. De acordo com o Artigo 1º foi aprovada a reserva de 50% das vagas ofertadas no processo seletivo seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, para o ingresso nos Cursos de Graduação da UFPA. A resolução determina ainda que do percentual de vagas a que se refere o Artigo 1º,

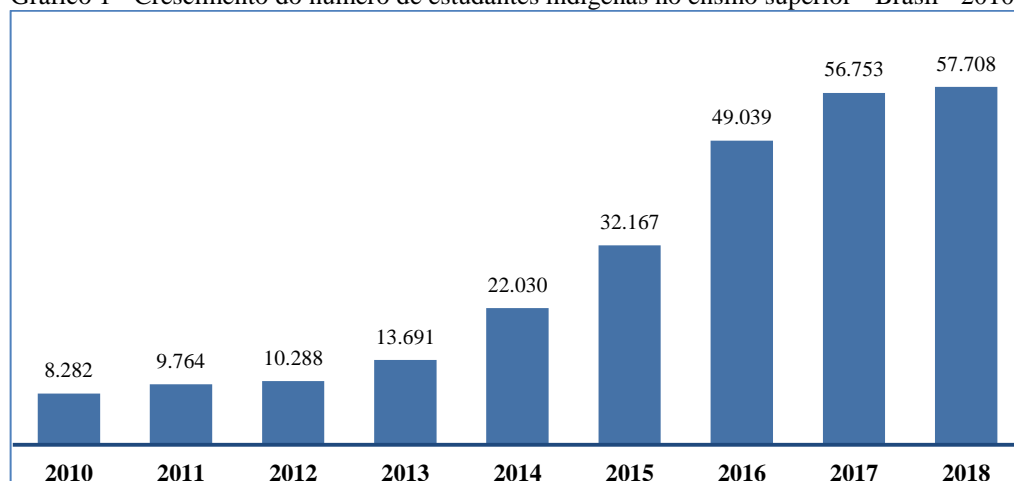
no mínimo, 40% serão destinados a candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas para candidatos negros (UFPA, 2005).

A partir das lutas dos povos indígenas por uma educação inclusiva (e do processo de democratização da educação), se desenhava, ainda que paulatinamente, novos arranjos e demandas para o nível superior. No dizer de Luciano (2006) com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), os Estados e Municípios passaram a investir mais na educação básica, e essa ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e Médio produziu crescente demanda de estudantes indígenas para o ensino superior.

Um importante passo foi dado por essas universidades para a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior, no entanto, uma política mais ampla, que abrangesse todas as Universidades Públicas Federais do país e, que previsse reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência só foi possível a partir da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a lei de cotas. Esta lei tem sido uma das mais relevantes no combate às desigualdades raciais e inclusão no ensino superior. Nela está definido que as instituições de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e os IES federais devem reservar 50% de suas vagas para as cotas, contemplando candidatos oriundos de escolas públicas, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, e para auto-declaração étnico-racial, distribuídas entre pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

O Gráfico 1 mostra o panorama do crescimento do número de estudantes indígenas ingressantes no ensino superior desde 2010 a 2018, com base nos dados constantes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Gráfico 1 - Crescimento do número de estudantes indígenas no ensino superior - Brasil - 2010 - 2018



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, com dados fornecidos pelo INEP/MEC.

Observa-se no Gráfico 1, uma evolução nos números de estudantes indígenas matriculados no intervalo de 9 anos (2010-2018), no ensino superior. Importante notar que o crescimento no número de estudantes matriculados é progressivo e que a partir de 2014 esse crescimento é superior a 100% em relação a 2010.

Diante das conquistas aqui demonstradas, por meio das ações que contribuíram para a inclusão de indígenas no ensino superior, fica notório que as cotas tem um papel significativo, e que são bem mais que reserva de vagas, como salienta (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016), o acesso dos povos indígenas ao ensino superior é sobre justiça histórica. Eles poderiam não aceitar os modelos de aprendizagem diferentes dos seus. No entanto, sabem que para lutar é necessidade de conhecer um pouco mais da estratégia de saber dos não indígenas, para estabelecer relações mais próximas, pois ter acesso a esse conhecimento é tentar dominar as armas com as quais os adversários lhes impõem seu poder.

2.3 Ação afirmativa e o ensino superior no Brasil

De acordo com Gomes (2003), ação afirmativa tem sido definida como um conjunto de políticas, que têm a finalidade corrigir anos de desigualdade, as quais foram impostas a grupos étnico-raciais e os grupos sociais, que têm sido excluídos e discriminados ao longo da história. Trata-se de uma política de inclusão, e se difere de políticas governamentais, que têm como base leis proibitivas e de caráter reparatório. “Assim, o objetivo das políticas de ação afirmativa é corrigir uma injustiça social, de forma urgente, emergencial e transitória pelo tempo que se mostre necessário, diferenciando os grupos privilegiados dos subalternizados.” (PETRUCCELLI, 2010, p. 152).

A primeira vez que a expressão ação afirmativa foi utilizada, foi em decorrência de uma ordem executiva americana em 1965, em que empresas contratadas por entidade públicas deveriam contratar pessoas pertencentes a grupos em situação de desigualdade social, e este ato foi chamado de “ação afirmativa” (GOMES, 2003).

No Brasil em 1980 foi formulado um projeto de lei que propôs uma ação compensatória para afro-brasileiros, com reserva de vagas para mulheres e homens negros no serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil, dentre outras. Foi a primeira proposta nesse sentido, no entanto, não foi aprovado (MOEHLECKE, 2002). Ainda segundo Moehleck, outros projetos foram propostos nesse sen-

tido, no entanto, somente a partir de 2001 é que foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra.

Segundo Lima (2012), o movimento negro teve forte atuação na construção e implantação das ações afirmativas no Brasil,

É indiscutível que a luta pelas cotas empreendida pelo movimento negro foi essencial para a ampliação da presença de indígenas na universidade, a demanda por inclusão no mainstream sociocultural, de formação para melhoria das condições de renda, de reparação histórica, tal luta não esgota nem dá conta das demandas indígenas no ensino superior. É preciso chamar a atenção de que a pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos “excluídos”. Não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceitos idem. (LIMA, 2012, p. 15).

Neste sentido, destaca-se o papel dos movimentos sociais no Brasil frente às reivindicações e lutas por direitos. Diante desta perspectiva as ações afirmativas surgem como respostas à essas distintas reivindicações, pois são as políticas públicas meios pelos quais se busca desenvolver ações que permitam dar resposta às demandas da sociedade. Demandas essas são sinalizadas dentro das lutas daqueles têm sido prejudicados por não usufruírem dos direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Para Luciano (2006, p. 60),

muitas das conquistas políticas não seriam possíveis sem o movimento indígena articulado, que apesar de suas limitações e fragilidades, em vista de ainda estarem aprendendo sobre este modelo branco de trabalho e luta, formas que são muito novas e desconhecidas para os povos indígenas.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-88), Art. 205 a educação é um direito de todos, e dever do estado e da família, mas infelizmente não foi disponibilizada a todos os brasileiros de forma homogênea, e nem no mesmo período. E foi na Constituição Federal de 1988, que se assegurou aos indígenas preservarem a sua alteridade cultural e o direito à educação diferenciada. Houve considerável avanço às questões que se referem ao tratamento dados às sociedades indígenas, e a constituição foi a materialização disto, no entanto, é inegável que é necessário discutir e avançar muito ainda (CAVALHEIRO; COSTA, 2012). Compreende-se, portanto, a necessidade de políticas de ação afirmativa que garantam acesso, tratamento igual a todos e a eliminação das desigualdades.

Quando se fala em ação afirmativa é comum as pessoas fazerem logo uma associação à política de cotas, porque de fato é isso, mas não apenas isso. As políticas de ação afirmativa podem ser desenvolvidas de várias maneiras, tanto cotas para inserção em vagas de

empregos, para vagas em escolas particulares, vagas em universidades particulares e públicas, bem como, por meio de projetos e ações que viabilizem a permanência nesses espaços. De uma maneira bem didática, o objetivo é sempre no sentido de garantir que se possa chegar ao mesmo lugar do não cotista e de ter condições de permanecer lá, se quiser.

A história das ações afirmativas no ensino superior no Brasil, foi sendo construída em diferentes momentos, sempre dependendo das demandas que surgiam nas universidades, mas em geral, independentemente de onde, quando e como foram executadas, a intenção era a mesma, garantir condições de acesso e também de permanência nos cursos de graduação de universidades públicas do Brasil, pelos grupos historicamente excluídos. Compreende-se, portanto, a necessidade das políticas de ação afirmativa que viabilizem que garantam acesso e tratamento igual a todos, eliminando as desigualdades.

Até 1990 não havia nenhum programa de ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras, e os alunos do ensino superior eram em sua maioria brancos e oriundos de escolas privadas (GODOI; SANTOS, 2021). É no decurso da política de ação afirmativa que se busca a inserção dos grupos historicamente excluídos e discriminados, em lugares onde estes devem estar, espaços comuns e em posição de igualdade com os outros grupos da sociedade.

No que se refere ao direito à educação superior, Marques e Rodrigues (2020) afirma que a partir das mobilizações sociais dos movimentos negros e indígenas, e da aprovação das cotas na UERJ e na UnB, outras universidades também passaram a deliberar por meio da autonomia do conselho universitário, sobre cotas sociais e raciais.

As universidades públicas do Brasil passaram a aderir às políticas de ações afirmativas, mas a pioneira foi a Universidade de Brasília (UnB), sendo a primeira universidade federal a adotar política de ações afirmativas através do plano de metas para a integração social. A partir de 2004 passou a utilizar reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e destinou 20% das vagas do vestibular para candidatos negros, além de disponibilizar também vagas para indígenas, de acordo com as demandas (PAIVA, 2010).

Em 2004 a Unicamp estabeleceu o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), (UNICAMP - CONSU 2004). Com uma política de ação afirmativa diferente das que as universidades costumam ofertar, não havia reserva de vagas (cotas). O programa contempla estudantes de escolas públicas e o candidato ganha pontos de bônus na seleção do vestibular, de acordo com os critérios do programa, 30 pontos para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, e mais 10 pontos se estudou em escola pública e se autodeclararam preto, pardo ou indígena (TESSLER, 2006).

Segundo Amaral e Baibich-Faria (2012), as universidades estaduais do Paraná foram as primeiras a implementar ações com vistas a presença de acadêmicos indígenas. Por lei estadual de 2001, as instituições garantiam para o processo seletivo de 2002 a reserva de três vagas, ampliadas para seis vagas posteriormente. E em 2005, a Universidade Federal do Paraná também passou a realizar esse processo, e atualmente oferta dez vagas por ano para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior.

No ano de 2005, o MEC por meio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), lançaram o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), cujo objetivo geral era instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas, como uma política pública da União a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país (MEC, 2008).

Lázaro (2013, p. 19) fala que no ano de 2009, com o intuito de:

apoiar com instrumentos adequados a educação do campo, de quilombolas e de povos indígenas o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atuou favoravelmente à aprovação da Lei 12.155, de dezembro de 2009. Os artigos de 9 a 13 da lei, regulamentados pelo Decreto nº 7.416, de dezembro de 2010, autorizam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a “conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo”. A base legal construída para o apoio à educação de populações mais vulneráveis e excluídas ainda não ganhou o peso necessário na construção da política de acesso e permanência dos estudantes do campo, indígenas e quilombolas nas instituições federais.

Até o ano de 2012, quando foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, cerca de 50 universidades desenvolviam alguma política para o ingresso de estudantes indígenas, seja por meio de licenciaturas interculturais, por reserva de vagas ou vagas suplementares, o que possibilitou o ingresso de estudantes indígenas até que fosse instituída a referida lei (AMARAL, 2010).

Um estudo realizado de 2007 a 2012 por meio de um projeto de pesquisa de acompanhamento e monitoramento desenvolvido no Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA) (PUC-Rio), revelou o avanço das ações afirmativas no país, apontando como as ações afirmativas eram desenvolvidas em algumas universidades brasileiras. O resultado demonstrou que há semelhanças entre a lei de cotas e as políticas de ações afirmativas executadas nas universidades pesquisadas. Mostrou também que o nível de desigualdade de escolarização entre negros e brancos nas universidades estão diminuindo, e

que as políticas de ações afirmativas estão contribuindo para o aumento do número de estudantes negros no ensino superior (MACHADO, 2013).

Outro aspecto refere-se à promulgação da Lei nº 12.711/2012, após várias discussões, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais, momento em que a referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O Artigo 3º, cap. II desse decreto fala a respeito das cotas para povos autodeclarados: pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente:

[...] à proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta das vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE – será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2012).

Resultados positivos são respostas da assertividade das ações destinadas aos indígenas, em especial das políticas públicas que com o passar dos anos foram sendo implementadas, com vistas a atender esse grupo nas mais variadas questões, e a contribuir para que se dirimissem as desigualdades e os abismos entre os grupos étnicos que compõem o Brasil.

Para Baniwa (2019), colocar os indígenas para disputar vagas com outras categorias já os coloca em desvantagens, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas porque sua educação já é diferenciada. Segundo Baniwa (2019, p. 176):

A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas tem reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais.

Neste sentido, compreende-se que a resistência e as lutas protagonizadas pelos movimentos sociais indígenas ao longo da história, foram imprescindíveis para a implementação da política de ação afirmativa; resultando no conjunto de medidas, pelos quais é possível fazer reparação de desigualdades sociais, garantir igualdade de oportunidade e combater a discriminação (GOMES, 2005).

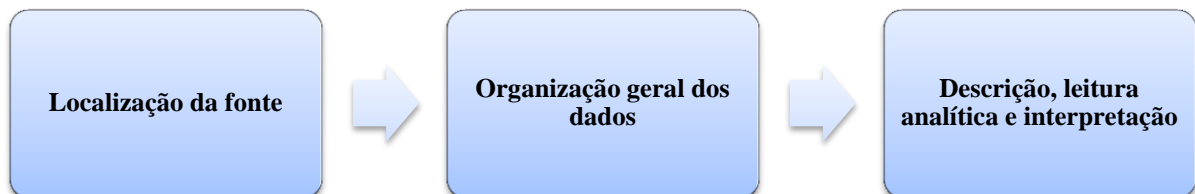
2.4 O Estado do Conhecimento

Nesta seção apresentamos o resultado da investigação bibliográfica nominada o “Estado do conhecimento” que se refere a um mapeamento de estudos, direcionado a produzir revisão teórica e análise crítica das literaturas encontradas sobre uma determinada temática. Segundo a pesquisa “Estado do conhecimento” pode ser realizada sob duas condições:

a) investigação para realizar “[...] o mapeamento crítico e reflexivo das produções ou; b) como uma das etapas de estudos acadêmicos (monografias, dissertações e/ou teses), nos quais aparece de forma introdutória, objetivando, sobretudo, justificar o mérito da pesquisa realizada. (MAGALHÃES JUNIOR; BATISTA, 2021, p. 74).

O estudo que aborda apenas um setor das publicações, ou seja, uma única fonte de pesquisa, portanto é denominado de “Estado do conhecimento”. Assim, utilizamos a metodologia “Estado do conhecimento” seguindo os passos propostos por Romanowski (2002 apud MAGALHÃES JUNIOR; BATISTA (2021), conforme demonstramos no Esquema 3 para esclarecer acerca do procedimento utilizado para realizar o levantamento dos estudos produzidos sobre as temáticas dessa dissertação:

Esquema 3 - Passo-a-passo para realizar o levantamento do Estado do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base em Romanowski (2002 apud MAGALHÃES JUNIOR; BATISTA, 2021).

A localização da fonte de dados foi o primeiro passo: usamos a Plataforma Sucupira, uma base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O levantamento foi realizado com o recurso da internet.

A primeira consulta às teses e dissertações seguiu a temática delimitada, usando os seguintes unitermos para compor o corpus da análise: <ações afirmativas> <ensino superior> <aluno indígena>.

Na segunda busca usamos os unitermos <ações afirmativas> <auxílio permanência> <indígenas>. Estabelecemos como critério somente as dissertações defendidas no perío-

do de 2010 a 2022. Escolhemos <Ciências Sociais Aplicadas> e <Multidisciplinar> entre as publicações da grande área do conhecimento. E na área do conhecimento selecionamos trabalhos da área da educação; direito; antropologia; antropologia social; demandas populares e dinâmicas regionais; direito e; antropologia, sociedade e cultura na Amazônia.

Buscamos dissertações defendidas pelas universidades federais da região norte, quais sejam: Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNFESSPA). Há exceção, pois consultamos a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O segundo passo do levantamento reside na organização geral dos dados obtidos, os quais, apresentamos por meio da Tabela 1 onde consta o quantitativo dos estudos identificados a partir dos unitermos:

Tabela 1 - Organização dos dados obtidos sobre dissertações relacionadas à política de ações afirmativas (2022)

CLASSIFICAÇÃO	UNITERMOS	INTERVALO (ANO)	SUB TOTAL	SELECIONADO	%
Dissertação 1ª Pesquisa	Ações afirmativas, política de permanência, ensino superior, aluno indígena	2008 a 2022	798	8	1,0
Dissertação 2ª Pesquisa	Ações afirmativas, auxílio permanência, indígenas	2010 a 2022	1792	9	0,52
TOTAL GERAL			2.590	17	0,65

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho.

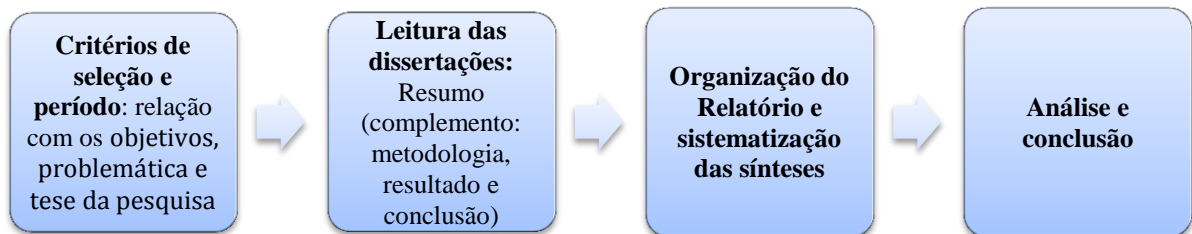
O total geral de publicações encontradas foi de 2.590, dos quais selecionamos 0,62%, correspondente a 17 (dezessete) dissertações referente aos unitermos indicados na Tabela 1. Na primeira pesquisa identificamos 798 dissertações no banco de dados da Plataforma Sucupira, utilizando como filtro o período de 2008 a 2022 e somente as IES da região norte, desse quantitativo extraímos 8 (oito) dissertações que indicavam no título do trabalho, os unitermos apresentados para fazer a busca, correspondente ao percentual de 1,0% dos estudos. Na segunda pesquisa encontramos 1.792 dissertações e imprimimos filtragem na faixa temporal de 2010 a 2022 e as IES da região norte. Foram extraídos desse total o correspondente a 9 (nove) publicações que indicaram 0,52% das produções selecionadas.

Selecionamos o seguinte quantitativo de dissertações, por universidades: 1 (uma) da Unifap – Campus Macapá); 4 (quatro) da Ufam – Campus Manaus; 2 (duas) da Ufac –

Campus Rio Branco; 1 (uma) da UFRR – Campus Boa Vista; 3 (três) da Unir – sendo 2 (duas) do Campus Porto Velho e 1 (uma) do Campus de Ji-Paraná; 2 (duas) da UFPA; 2 (duas) da Ufopa; 1 (uma) da (UFT) e; 1 (uma) da UEFS.

O terceiro passo do levantamento consiste na descrição, leitura analítica e interpretação. O procedimento para sistematizar e analisar os estudos inicia pela organização dos descritores, conforme anuncia Romanowski (2002 apud MAGALHÃES JUNIOR; BATISTA (2021) e apresentamos visualmente, por meio do Esquema 4 como elaboramos a análise para o “Estado do Conhecimento” a partir das recomendações da autora em tela:

Esquema 4 - Procedimentos para o estudo do material coletado (2010-2022)



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho adaptado de Romanowski (2002 apud MAGALHÃES JUNIOR; BATISTA, 2021).

Os procedimentos para a elaboração da análise dos estudos selecionados do estado do conhecimento, seguiram as seguintes etapas:

a) Os critérios de seleção do material e período: os critérios de seleção das dissertações foram definidos com base nos objetivos e na problemática desta pesquisa de mestrado, visando encontrar parâmetros de análise entre o objeto em estudo e o conjunto dos estudos produzidos. Foram selecionados dois intervalos de tempo diferentes, sendo um de 2008 a 2022 e o outro de 2010 a 2022, em virtude da resposta que se obteve ao realizar a busca com os respectivos unitermos.

b) Leitura das dissertações: nesta etapa realizamos a leitura do resumo de 21 (vinte e uma) dissertações selecionadas, visando sistematizar dados acerca do objetivo geral; do percurso metodológico; do resultado e; da conclusão. Na contracapa retiramos dados referente ao autor, ano, título, programa e IES. Recorremos à leitura da metodologia, dos resultados e da conclusão, no corpo do trabalho onde esses dados não estavam claros no resumo das dissertações.

c) Sistematização e análise: concernente a organização geral dos dados levantados apresentamos as variáveis utilizadas para realizar a descrição das produções encontradas apontando, quais sejam: autor, ano, título, metodologia, resultado, conclusão, programa e IES, que estão demonstrados no Quadro 4 divididos em continua, continuação, continuação e conclusão, no intervalo das páginas 50 a 53:

Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022)

Continua

AUTOR	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA	RESULTADO	CONCLUSÃO	PROGRAMA	IFS
COSTA, Danielle Dias da	2013	Programa universidade para todos (2006-2011): democratização do acesso e permanência, na educação superior do Amapá?	Abordagem quantitativa-qualitativa	O PROUNI: feição focalizada e compensatória, privilegiando as IES privadas, em detrimento dos estudantes; Permanência: há ausência de assistência estudantil	O PROUNI atinge de forma seletiva e pontual, o problema da demanda excedente por Educação Superior, favorecendo as IES privadas, com uma volumosa isenção fiscal e flexibilização dos lucros com as Bolsas parciais	Mestrado em Desenvolvimento Regional	Universidade Federal do Amapá Macapá
SANTIAGO, Salomão Nunes	2014	A política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010'	Bibliográfica Documental	A Assistência Estudantil, como instaurada e institucionalizada no governo Lula (2003- 2010), por meio do PNAES, apresenta uma concepção limitada, fragmentada e focalizada	Atende os segmentos sociais empobrecidos da população. A adota a lógica do menor recurso orçamentário para o maior quantitativo de atendimento	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Pará Belém
TELES, Maria Alcione Pereira	2015	A implementação da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Amazonas no período de 2007 a 2012'	Abordagem quantitativa-qualitativa Entrevistas Análise de conteúdo	A Assistência Estudantil na Ufam vem acompanhando a realidade brasileira das políticas públicas adotadas ao longo do tempo, no que se refere à focalização de suas ações em grupos específicos	Os benefícios recebidos são fundamentais, pois representam não somente uma ajuda financeira para a compra de materiais didáticos e alimentação, sobrevivência pessoal e a garantia de permanência na Universidade. O	Mestrado em Serviço Social	Universidade Federal do Amazonas Manaus
LOEBLIN, Elaine Lucio	2015	A materialização do programa nacional de assistência estudantil - PNAES para estudantes de graduação da UNIR/ Ji-Paraná/RO	Bibliográfica Documental Campo Materialismo histórico-dialético	Ações envolvendo assistência estudantil destinada aos estudantes em situação socioeconômica vulnerável na UNIR, é recente e no caso do campus Ji-Paraná	A pesquisa somente identificou seu início a partir da aprovação e implementação do PNAES por meio da portaria 39/2007 do MEC	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Rondônia Porto Velho
COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese	2016	O ideal e o real da política de cotas para negros e indígenas no IFRO – campus Porto Velho zona norte	Abordagem qualitativa	Ingressaram no período de 2013 a 2014, pudéssemos conferir o previsto enquanto ideal no documento da referida Lei e o que é o real executado pelo Ifro em análise	A idealização dessa política pública não foi concretizada plenamente de acordo com os critérios estabelecidos na sua formulação legal	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Rondônia Porto Velho

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022)

Continuação

AUTOR	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA	RESULTADO	CONCLUSÃO	PROGRAMA	IFS
SOUTO, Clivea de Farias	2017	Políticas de expansão para o ensino superior: a implementação do Reuni Na Universidade Federal de Roraima'	Documental Entrevistas semiestruturadas	Aumento da evasão, o aumento da Relação Aluno Professor, o aumento da infraestrutura com questionável qualidade, dentre outros	As políticas de expansão servem muito mais para massificar o ensino do que atender as necessidades sociais que se propõem realizar	Mestrado em Sociedade e Fronteiras	Fundação Universidade Federal de Roraima Boa Vista
PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira	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)'	Qualitativa, descritiva e exploratória, do tipo estudo de caso microetnográfico Entrevista Questionário online e impresso análise de conteúdos Técnica de triangulação	PSE Indígena é uma expressão da política de ação afirmativa da Ufopa, (acesso de 254 indígenas ao ES entre 2010 e 2015; 17 etnias, bolsa de monitoria CE ANAMA e Programa de Facilitação de Aprendizagem, visando acompanhar discentes com maior índice de insucesso acadêmico.	Altos percentuais induzem que a Ufopa não tem atingido resultados satisfatórios que minimizem as dificuldades de aprendizagem desses indígenas, principalmente em relação à vivência no mundo acadêmico.	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém
FREIRE, Jeane de Amorim	2017	Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais: a implementação do sistema de cotas na UFAM	Abordagem qualitativa Entrevistas Análise de conteúdo	O sistema de cotas atende a uma demanda legítima de pessoas excluídas do acesso ao ensino superior público,	Há necessidade de democratização do acesso ao ensino superior e vê o sistema de cotas como uma contribuição nesse processo de democratização.	Mestrado em Serviço Social	Universidade Federal do Amazonas Manaus
SOUZA, Adenildo Vieira de	2018	O programa de educação tutorial e as políticas de ações afirmativas no ensino superior: um olhar sobre o PET indígena da UFAM	bibliográfica e documental	O PET Conexões Indígena, contexto de política de diversidade. Lacuna na tríade acadêmica em relação à pesquisa. Proposição do contexto das atividades extensionistas e numa conjuntura de ações afirmativas	Atividades de ensino proporcionam autonomia e uma relação dialógica. No entanto, pesquisa, deve estar relacionada às atividades de extensão e ensino- pesquisa ação	Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia	Universidade Federal do Amazonas Manaus

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022)

Continuação

AUTOR	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA	RESULTADO	CONCLUSÃO	PROGRAMA	IFS
MELO, Jessica Regina Teixeira	2019	O programa nacional de assistência estudantil - PNAES e os desafios para a inclusão social face à “política da dor”	Abordagem Exploratória Bibliográficas Documentais	Necessidade de uma reconfiguração da “arquitetura” do PNAS, acentuando a importância da democratização; a fragilidade deste Programa em estratégias que primem pela inclusão social real, a ausência de critérios de monitoramento para o cumprimento dos objetivos e a ausência de controle social e participação dos agentes envolvidos	Desta forma, conclui-se que o PNAES carece de mecanismos que lhe assegurem ser, de fato, um instrumento que contribua para a promoção da inclusão social	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Pará Belém
SILVA, Adão Rogerio Xavier	2019	A materialização do programa nacional de assistência estudantil na universidade federal do acri: texto, contexto, processos e práticas'	Bibliográfica Documental	Criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), momento em que se observa a ampliação quantitativa e diversificação das ações/programas de assistência estudantil e um maior aporte financeiro ao subsídio do Restaurante Universitário (RU).	Identificou-se uma forma mista de atendimento, pautada pela lógica da inclusão/exclusão devido à focalização e seletividade dos perfis, além do direcionamento de determinados programas a uma perspectiva mais ampla de atendimento	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Acre, Rio Branco
CARVALHO, Mageana de Freitas Souza de	2019	Evasão no ensino superior: uma análise da desistência de alunos dos cursos de graduação no campus sede da Universidade Federal do Acre	Bibliográfica Quantitativa e qualitativa Questionário	570 (quinhentos e setenta) alunos se evadiram pela desistência de curso entre 2013 e 2017. Maioria, é jovem, do gênero masculino, pardo, com idade média de 24 anos, insatisfeitos com o curso. Não tem boas condições financeiras. Recém ingressante. Não conseguiu conciliar a vida acadêmica com o trabalho e/ou necessidade de trabalhar ou escolha de um novo curso.	A conclusão da pesquisa nos aponta que é necessário rever as ações e propostas implementadas que estão sendo realizadas pela instituição quanto à garantia da permanência do aluno em um curso de graduação, em especial nos dois primeiros anos do seu ingresso	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Acre Rio Branco
PANTOJA, Jean Adriano Sena	2020	Ensino superior: um estudo sobre a política de assistência estudantil na trajetória da Ufopa	Qualitativa e quantitativa Materialismo histórico-dialético Entrevistas semiestruturadas Questionários (Google Forms)	Há condicionamentos à equalização dos direitos humanos à educação. Vincula-se a assistência estudantil muito mais à lógica de serviço do que de direito. Há relação entre o recebimento dos auxílios e o desempenho dos discentes assistidos. Melhorar no coeficiente de rendimento acadêmico, após o recebimento dos auxílios assistenciais	Os resultados obtidos indicam que embora haja a necessidade de se ampliar em termos quantitativos e qualitativos, os programas de assistência estudantil existentes na Ufopa têm grande importância para a permanência dos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica	Mestrado em Ciências da Sociedade	Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Quadro 4 - Dissertações selecionadas para construir o Estado do conhecimento (2010-2022)

Conclusão

AUTOR	ANO	TÍTULO	METODOLOGIA	RESULTADO	CONCLUSÃO	PROGRAMA	IFS
-------	-----	--------	-------------	-----------	-----------	----------	-----

SOUSA, Eliezilda Oliveira de	2020	Políticas públicas para o ensino superior estudo sobre o acesso e a permanência de cotistas e não cotistas na Universidade Federal do Tocantins sob a perspectiva do desenvolvimento seniano	Documental Abordagem quantitativa Bibliográfica	Maior inserção de pardos, de pretos, e de oriundos de escola pública, nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Medicina Veterinária. Há indícios de uma possível segregação por sexo nesses cursos; Não evidenciou diferença significativa entre o coeficiente de rendimento de não cotistas e de cotistas; quanto permanência, as políticas de assistência estudantil e as monitorias contribuíram positivamente, Os índices de evasão de não cotistas e de cotistas carecem de uma maior atenção, de forma mais contundente em relação aos cotistas	As cotas promoveram maior acesso das camadas populares aos cursos de graduação na UFT. Em relação à permanência, mesmo existindo algumas ações voltadas para esse fim, necessitam de uma complementação por meio do desenvolvimento de outras práticas e/ou políticas (apoio pedagógico, qualificação do corpo de servidores	Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais	Universidade Federal do Tocantins
JESUS, Marcineuza Santos de	2020	Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas'	Abordagem qualitativa Materialismo histórico e dialético Análise documental	Aumento do acesso de estudantes oriundos das escolas públicas, pretos, pardos e amarelos. Diminuição da representação dos indígenas. Em relação à permanência o índice é relativamente mediano.	Necessidade de institucionalização de políticas de permanência. Alcance limitado. Fundamental importância na luta pela democratização do ensino superior, por possibilitar uma disputa menos desigual no ensino superior público.	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas Manaus
ZATTI, Fernanda Almeida Ribeiro; IRIART, Mirella Figueiredo	2020	Lugar de índio: processos subjetivos e permanência simbólica de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana	Pesquisa Documental Questionário estruturado	A instituição possui diversidade étnica, que os estudantes. Pertencem aos Povos Indígenas do Nordeste. São jovens de ambos os sexos	Ampliar a visibilidade sobre a diversidade cultural, fortalecendo as políticas de permanência.	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana
AIRES, Cleidiane Leite Bueno	2021	Do acesso ao sucesso: análise da política de cotas e do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) na Fundação Universidade Federal de Rondônia'	Estudo de caso Abordagem quantitativa Exploratória; Descritivas Bibliográfica; Documental Análise de conteúdo	Os resultados encontrados apontam que os/as alunos/as assistidos/as pela Política de Assistência Estudantil permaneceram na instituição e concluíram o curso	Revela não apenas a inclusão de estudantes cotistas, mas também seu sucesso acadêmico por meio da aplicação dessa Política no âmbito da UNIR	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Rondônia Porto Velho

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Conforme explicamos, o terceiro passo do mapeamento “Estado do conhecimento” possibilita a realização da leitura analítica e interpretação. A análise das dissertações trilha pelos dos seguintes eixos:

Eixo 1 – Publicação por Campus Universitário e o acesso de estudantes indígenas no ensino superior por meio de ações afirmativas

Incluimos este eixo de análise para visualizar o mapa de dissertações publicadas por universidades federais na região Amazônica, cuja discussão versa sobre a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior e a política de ações afirmativas. O mapeamento geral selecionou 17 (dezesete) dissertações. Das Universidades sediadas nas capitais do norte do país encontramos 5 (cinco) pela Ufam, UFPA, Unifap, UFRR, UFAC, UFT e UNIR, Campus Porto velho e Campus Ji-Paraná. A maioria dos estudos foram realizados no Campus sede das IESs, com exceção da Unir que tem uma publicação advinda de estudo em Campus municipal de abrangência da IES. Isso denota estudos centrados nas ações afirmativas desenvolvidas, enquanto política de gestão para todos os estudantes da IES, independente do campus de matrícula. Publicações por universidade localizadas em cidades médias encontramos 2 (duas) na Ufopa, Campus Santarém e 1 (uma) dissertação defendida na UEFS, Campus Feira de Santana (esta é a exceção da nossa pesquisa, pois é uma IES estadual (Bahia), mas dialoga com o objeto da nossa pesquisa).

Dentre essas 17 (dezesete) publicações, somente 4 (quatro) tratam do acesso de estudantes indígenas no ensino superior e a política de ações afirmativas (COLEN, 2016; PEREIRA, 2017; SOUZA, 2018, ZATTI; IARTI, 2020). Esses dados revelaram poucos estudos sobre a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior, por meio da política de ações afirmativas. Dentre os trabalhos selecionados não encontramos experiência similar ao projeto de Formação Básica Indígena (FBI) desenvolvido pela Ufopa.

Não obstante, destacamos a dissertação de Souza (2018), pois estuda um programa o “Programa de Educação Tutorial Conexões Indígena”, operacionalizado pela Ufam com objetivo de promover ações de ensino, pesquisa e extensão para os estudantes indígenas. A partir desse levantamento podemos reconhecer o protagonismo da Ufopa com um programa de formação para estudantes indígenas, uma universidade sediada em cidade média, inovando em ação afirmativa, visando a permanência desses estudantes na universidade, promovendo sua autonomia acadêmica, com vistas ao sucesso no desempenho acadêmico.

Eixo 2 – Percurso metodológico das dissertações

O desenho metodológico de 4 (quatro) dissertações mostrou as abordagens quantitativa e qualitativa foram usadas, simultaneamente, nas pesquisas. Entretanto, nenhuma utilizou explicação sobre a abordagem multimétodo. A abordagem qualitativa foi mencionada em 5 (cinco) trabalhos e a abordagem quantitativa em apenas 1 (uma) dissertação. O propósito de mensurar os dados e fazer análises dos fenômenos a partir de casos concretos, revelam a constâncias das duas abordagens. Sobre isso, mostramos dialogamos em nossa pesquisa sobre a abordagem multimétodo, pois essa combinação possibilita reduzir as lacunas ou inconsistências dessas abordagens. É um processo dissociativo encontrado no momento de mensurar e analisar as informações externalizados pelos estudantes indígenas e pelas coordenadoras da FBI.

As pesquisas do tipo bibliográfica e tipo documental foram encontradas em 9 (nove) estudos; a pesquisa do tipo exploratória foi utilizada em 2 (dois) trabalhos; o estudo de campo encontramos em 1 (uma) dissertação e; a pesquisa do tipo descritiva foi informada em 2 (dois) estudos. Assim, observamos diferentes tipologias de pesquisa, visando atender as requisições que a abordagem requer para explicar o objeto delimitado nas pesquisas.

O principal instrumento de coleta direta de dado foi o questionário com perguntas semiestruturadas, identificado em 4 (quatro) dissertações, com exceção de 1 (um) trabalho com questões estruturadas. Apresentamos destaque para duas pesquisas que utilizaram questionário *on line*, pela plataforma *google forms* (PEREIRA, 2017; PANTOJA, 2020), pois em 2017 já temos registros do uso plataforma para coleta de dados, que também utilizamos nesta pesquisa, em atendimento às orientações da vigilância sanitária, devido a pandemia de *sars-cov-2/covid-19*, declarada, no Brasil em março de 2020.

A técnica mais usual de coleta de dados foi a entrevista, identificada em 5 (cinco) dissertações, mostrando características de pesquisa de campo, descritiva e exploratória, diferenciando da maioria das pesquisas selecionadas que buscaram aporte de dados documental e bibliográfico. A técnica de entrevista investiga dados qualitativos para conhecer o fenômeno empírico, por meio de falas, escrita livre das respostas e expõe a liberdade para perguntar e/ou dialogar sobre o tema da pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

Encontramos em duas (duas) dissertações a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Destaque para 4 (quatro) trabalhos que fizeram análise de conteúdo para interpretar os resultados obtidos, com base nos estudos de Laurence Bardin. Levantamos 3 (três) trabalhos

elaborados com apoio do materialismo histórico e dialético, como método para análise do real, a partir da perspectiva da totalidade, luta dos contrários e particularidades.

A maioria dos resumos das dissertações não identifica, com clareza, o percurso metodológico do estudo. Isso ilustra a necessidade do rigor científico, pois uma dada pesquisa, deve apresentar clareza e concisão do desenho da pesquisa. Desse modo, tratamos em nossa dissertação dos fundamentos da metodologia científica, mostrando os procedimentos utilizados, clarificado a veracidade e a fidedignidade dos dados.

Eixo 3 – Resultados e conclusões das dissertações por temática

Dentre as 17 (dezesete) dissertações encontramos 3 (três) nichos temáticos: Programa de Assistência Estudantil; Políticas de cotas e, outras temáticas. Esta subdivisão oportuniza conhecer as minudências dos estudos, a partir dos resultados e conclusões.

Referente aos Programas de Assistência Estudantil encontramos 7 (sete) estudos sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em cujos resultados sinalizaram que as ações decorrentes dessa política são focalistas, limitadas, fragmentadas, pontual e seletista, mas há o reconhecimento do impacto dessas ações no sucesso acadêmico e na permanência dos estudantes no ensino superior. As conclusões confirmam a importância da PNAES quanto a provisão de ações afirmativas voltadas à permanência dos estudantes no ensino superior, mas abordaram acerca do necessário investimento no processo de democratização de acesso, a fim de evitar a seletividade, aproximando da disputa menos desigual, pois é preciso ultrapassar o caráter da “bolsificação” (LEOBLIN, 2015), da lógica de serviço para a lógica do direito. A PNAES segundo a maioria das conclusões, prescinde de monitoramento efetivo com acompanhamento e autonomia, bem como tornar a política universalista.

Concernente à política de cotas para acesso ao ensino superior selecionamos 5 (cinco) dissertações, sendo 1 (uma) que tratou de cotas e da PNAES conjuntamente. Os resultados revelaram que a política de cota atende a demanda legítima de excluídos do ensino superior. Mostrou a inclusão de pardos, pretos, advindos de escola pública, inclusive com acesso a cursos mais ampla concorrência de vagas, como medicina, engenharia e direito. O estudo da UEFS (Bahia) mostrou menor representatividade de estudantes indígenas. No estudo de Zatti e Iriart (2020), ao contrário mostra o crescimento da diversidade étnica no ensino superior. Evidenciaram ainda os seguintes aspectos: ideologização, não concretização da proposta e ausência de democratização. Não obstante ao sucesso da política de cotas, as conclusões pon-

deraram sobre a ampliação dos processos democráticos para acesso à política de cotas, qualificar a política e aumentar quantitativamente as cotas para acesso de segmentos da população hipossuficiente, somando-se às ações de acompanhamento pedagógico, qualificação de servidores (docentes, técnicos e administrativo) e apoio nos processos acadêmicos, visando a permanência dos estudantes na universidade.

Outras dissertações contextualizaram sobre o PROUNI, REUNI, PSE indígena, programa de extensão e evasão fazendo relação com a política de ações afirmativas no ensino superior. A cerca do PROUNI foi apresentado por Costa (2013) o caráter focalizado e compensatório, cujo fosso reside na desigualdade de cobertura financeira entre as IES pública e as da rede privada. Essa política além de seletiva e pontual, favorece as IES privadas com isenção fiscal, flexibilização dos lucros e oferta de bolsas parciais. Assim, as IES públicas ficam com as vagas diminutas, inibindo o acesso ao ensino superior aos estudantes sem condições de arcar com contrapartida financeira, sobretudo indígenas, quilombolas e outros.

Da mesma forma, o trabalho sobre o REUNI elaborado por Souto (2017) versou sobre a expansão das universidades e anunciou no resultado da pesquisa que houve aumento da evasão escolar, ocorrência de número dispare na relação aluno x professor e a questionável qualidade em relação à melhoria da infraestrutura. Encontramos na conclusão desse estudo muita ressonância com a nossa pesquisa, pois a ocorrência da massificação do ensino recrudescer o atendimento das reais necessidades dos estudantes, dos programas de ensino, pesquisa, extensão e etc.

O estudo de Pereira (2017) traceja pelo PSE indígena e mostra a inclusão de 254 estudantes indígenas no ensino superior, na Ufopa, totalizando 17 etnias. Os dados apontaram que a Ufopa precisa investir em estratégias de bolsa de monitoria, programa de facilitação da aprendizagem, pois há registro considerável de insucesso acadêmico. Na conclusão a pesquisadora é enfática ao dizer que os “Altos percentuais induzem que a Ufopa não tem atingido resultados satisfatórios que minimizem as dificuldades de aprendizagem desses indígenas, principalmente em relação à vivência no mundo acadêmico.” (PEREIRA, 2017, p. 13). Este trabalho tem bastante proximidade com a temática do nosso estudo, pois trata de uma ação afirmativa para a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior. Assim, podemos contribuir com essa conclusão enfatizando sobre a necessidade de ações conjuntas entre a FBI e os institutos onde os estudantes indígenas estão vinculados. É preciso avançar na compreensão de uma universidade pluriétnica, com orçamentos definidos e planejamentos participativos.

Destaque para o estudo de Sousa (2020) que tratou sobre o Programa Conexões Indígena (PET) desenvolvida pela Ufam e agrega ações da tríade acadêmica – ensino, pesquisa e extensão. No resultado informou a existência de lacuna nessa tríade, em relação à pesquisa, mas há o propósito extensionistas e num contexto de ações afirmativas. A sua conclusão refere que as atividades de ensino proporcionam autonomia e ampliam a relação dialógica, mas o PET precisa ampliar investimento em pesquisa, considerando a indissociada relação com a extensão e ensino. Este estudo destaca a pesquisa-ação como ferramenta de investigação. Quanto a isso, trazemos o projeto de extensão Comunicação desenvolvido pela FBI, tracejando por essa tríade acadêmica – ensino, pesquisa e extensão, para legitimar o estudante indígena em seu lugar de origem, estudar as problemáticas e promover a troca de saberes.

A dissertação de Carvalho (2019) tratou da evasão de alunos por desistência de curso e mostrou a características dos estudantes como sendo maioria jovem, do gênero masculino, pardo, com idade média de 24 anos, sem autonomia financeira, recém ingressante e insatisfeitos com o curso. O trabalho evidenciou a dificuldade em conciliar estudo com trabalho e/ou necessidade de trabalhar ou com a escolha de um novo curso. A conclusão dessa pesquisa trilhou com o apelo ao necessário investimento em ações e propostas na direção da garantia da permanência dos estudantes no curso de graduação, com destaque nos dois primeiros anos do seu ingresso. Este trabalho revigora a nossa escolha pelo estudo sobre a FBI, pois compreendemos a necessidade da integração entre as estratégias e ações afirmativas no interior da Ufopa, para evitar a dispersão de tempos e recursos financeiros, materiais e humanos. Esta assertiva de Carvalho (2019) pode ser transformada em chamado à gestão da Ufopa no sentido de qualificar a FBI e dar visibilidade aos estudantes indígenas, afirmando suas prerrogativas legais e reafirmando o respeito à auto declaração dos povos, notadamente os indígenas.

3 SURARA: UM GRITO POR AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFOPA

Nesta sessão apresentamos um estudo bibliográfico centrado nas políticas de ação afirmativa operacionalizada na Ufopa, com base nas resoluções internas da instituição e na legislação nacional. A primeira subseção trata de dados históricos sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará e o contexto geopolítico da sua instalação na região. Na segunda subseção apresentamos o desenvolvimento da política de ação afirmativa, com destaque para a oferta do PSEI e o lugar que a FBI ocupa enquanto uma das ações afirmativas desenvolvidas pela Ufopa. Na terceira subseção tratamos sobre a criação das políticas de acesso à educação superior indígena e o protagonismo dessas iniciativas na Amazônia brasileira, notadamente na região oeste do Pará. Na quarta e última subseção apresentamos a política de permanência para estudantes indígenas na Ufopa.

3.1 Da criação da Universidade Federal do Oeste do Pará

Em 2001 o governo federal criou medidas para ampliar o crescimento do ensino superior no país a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), que teve como objetivo ampliar investimentos e o número de estudantes atendidos na educação superior. Tais medidas foram divididas em duas etapas: a primeira fase foi denominada de expansão I (2003-2007), cujo objetivo principal foi de interiorizar o ensino superior público federal e; a outra fase (2007-2012) se deu com a integração regional e internacional concomitante com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo principal objetivo foi de criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior (BRASIL, 2012).

A ausência de uma universidade pública na região amazônica, em especial no Estado do Pará, sempre foi uma realidade, seja pelo benefício ao desenvolvimento econômico da região frente aos seus recursos naturais; ou pela necessidade de democratização do acesso à universidade pública e gratuita, para que também estivesse ao alcance das populações dessa região, visto a riqueza da diversidade sociocultural da região amazônica. De acordo com Carvalho:

Apesar de tanta riqueza, os resultados observados quanto aos processos de industrialização, crescimento econômico, e prestação de serviços não beneficiam a sociedade local e ou regional, mantendo a base produtiva do modelo econômico que é o primário-exportador, 'um dos exemplos dessa situação pode ser observado pelo forne-

mento da energia elétrica à população paraense', ainda, pode-se encontrar lugares, no meio rural, em que a população não possui energia elétrica, utilizam fontes alternativas de energia (baterias de carro, barco ou caminhão), para gerar um pouco de conforto. (CARVALHO, 2014, p. 57, grifo do autor).

Antes da criação da Ufopa as universidades UFPA, UEPA e UFRA funcionavam como polos universitários em Santarém, no entanto, suas sedes ficavam localizadas em Belém, capital do Estado. A primeira manifestação sobre o projeto de criação de uma universidade com sede no interior do Pará, veio com a proposta de transformar o campus da Ufpa de Santarém em Campus universitário, em dezembro de 2000. Mas foi em 2007, que iniciou um movimento de luta e ampla divulgação para a implantação da Ufopa em Santarém, motivado pela fala do reitor da Ufpa na época, que durante o Fórum de coordenadores de campi, disse que o governo Lula tinha intenção de implantar uma universidade no interior da Amazônia (CARVALHO, 2014).

O movimento pela criação da Ufopa, contou com o apoio da UFPA, bem como da sociedade em geral, de lideranças políticas e de agentes de outros municípios que também se envolveram e lutaram pela implantação da universidade. Ainda em 2007, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o ministro da educação solicitaram a criação de uma comissão para elaboração do projeto de uma universidade em Santarém. E depois de muito trabalho e muitas reuniões, em 2008, o projeto de lei de criação da Ufopa passou a tramitar no Congresso Nacional, e em 2009, a Ufopa foi criada por meio Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009 (CARVALHO, 2014). É a primeira universidade federal com sede no interior da Amazônia, localizada em um dos pontos estratégicos, o município de Santarém, a terceira maior cidade paraense.

A criação da Ufopa aconteceu no contexto do REUNI, em um momento de expansão das universidades públicas e também por necessidade de inclusão social no ensino superior, das populações que vivem na região amazônica.

Terceira universidade federal criada no estado do Pará e primeira no interior da Amazônia, a Ufopa surge como resultado de um processo histórico construído por diversos atores sociais ao longo de mais de três décadas de tentativas de consolidação da educação superior pública em uma cidade interiorana, encontrando finalmente aporte político, econômico e social a partir do ano de 2007 com o alinhamento partidário nas três esferas dos poderes executivos e com a implementação de projetos destinados à expansão das universidades federais brasileiras para o interior dos estados. (SOUSA, 2019, p. 145).

A adesão ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), que faz parte de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto Nº 6.096/2007 foi um grande passo para essa inserção social e para o crescimento da região, haja vista que uma universidade federal com sede no interior da Amazônia seria primordial para o acesso das populações tradicionais locais.

As instituições de ensino superior têm por desafio o compromisso de transformar os recursos naturais da região onde estão inseridas em ganhos socioeconômicos de maneira ambientalmente sustentável, com o uso da ciência e da tecnologia e da força de trabalho formada e capacitada nessas áreas. Em regiões como a Amazônia, cuja diversidade tem despertado interesse mundial, tanto nos aspectos científicos quanto nos políticos, reflexo de suas características ambientais, a universidade deve ser responsável por transformar todo este capital natural em resultados econômicos e sociais de maneira sustentável, equilibrada e articulada cientificamente. (SOUSA; COLARES, 2019, p. 151).

A Ufopa nasceu da fusão do Campus de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais realizavam as atividades na região oeste paraense. A instituição também integrou outras unidades da UFPA e da UFRA para a estruturação de seus campi em Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (Ufopa, 2012).

A criação da Ufopa foi uma grande conquista, pois sua contribuição para o desenvolvimento da região é inegável, tanto do ponto de vista da formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, bem como da qualificação desses profissionais que poderão atuar também como professores da educação básica e assim levar o conhecimento às comunidades que estão no entorno dos municípios onde a Ufopa e seus campi foram implantados.

A Ufopa tem por missão, visão e valores as seguintes premissas:

- a) *missão* “[...] produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia”;
- b) *visão*: “Ser referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e interdisciplinar para contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de cidadãos”.
- c) *valores*: “Democracia e pluralismo, inclusão, compromisso ambiental, ética e autonomia”. (Ufopa/PDI, 2020, grifo nosso).

No dizer de Gomes (2011) qualquer investimento na Amazônia deve considerar preliminarmente, o homem amazônico. Esse pensamento corrobora para a compreensão da importância da educação superior, para o desenvolvimento do homem vivente na região amazônica e para o desenvolvimento regional, pois nessa área geográfica, em detrimento da capi-

tal do Estado diminui o acesso a serviços públicos, com destaque para universidades públicas, meios de expressão dos direitos de cidadania e de alcance das melhorias da condição de vida da população.

Neste sentido, a Ufopa tem desenvolvido com excelência a sua missão, possibilitando a formação profissional de homens e mulheres e, conseqüentemente a melhoria das condições de vida e no desenvolvimento econômico, social e cultural da região oeste do Pará.

3.2 Das políticas de ação afirmativa na Ufopa

A Ufopa é uma universidade implantada na região norte, que nasceu com uma demanda pluriétnica, visto que está localizada em uma região onde vivem grupos de várias etnias. Grupos que anteriormente não tinham vez e nem voz, porém aos poucos foram conseguindo seus espaços com muita resistência e luta. Com a criação de uma universidade federal com sede na região oeste do Pará, abriu-se um leque de possibilidades para efetivar a inclusão desses grupos à formação superior, notadamente, por meio de ações afirmativas.

A inserção das ações afirmativas no ensino superior é resultado de lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, cujas discussões sobre políticas antirracistas foram relevantes e contribuíram para a sua composição na agenda do Estado brasileiro e chegassem às universidades em forma de acesso às minorias (PEREIRA, 2017).

Apesar da Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas (DPEAA) ter sido criada em 2014, quando passou a executar suas ações e a ser referência para o público-alvo das ações afirmativas, a política de ação afirmativa e promoção da igualdade étnico racial, só foi regulamentada em 2017, conforme dispõe a Resolução nº 200/2017. No entanto, por compreender o seu papel social, frente à luta pelo combate às desigualdades sociais, ao racismo, a todas as formas de exclusão e considerando as legislações vigentes, a universidade sempre defendeu o compromisso com a sociedade, prezando pela garantia do direito à igualdade e acesso à educação superior.

A Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas (DPEAA) tem trabalhado no sentido de fortalecer as ações afirmativas tanto para estudantes indígenas, como para comunidades tradicionais, pessoas com deficiência, negros, quilombolas e LGBTQI+; implantar projetos, programas e ações que fortaleçam a permanência desses grupos na instituição, bem como, contribuir para a elaboração e aprimoramento de novas políticas que consolidem os direitos desses estudantes.

Ao se definir políticas públicas com o sentido de inclusão dos povos indígenas, como garantia de direito à educação, deve-se levar em conta os sentidos profundos que se guardam dos seus próprios processos educativos (LÁZARO, 2013). Neste sentido, a concretização da política de ação afirmativa na Ufopa é o resultado das lutas e reivindicações dos povos indígenas pelo direito à educação diferenciada (PEREIRA, 2017).

Para Luciano (2006, p. 165):

O sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras.

É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados.

Nos últimos anos, tem estado em pauta assuntos como discriminação étnico racial, ação afirmativa, cotas, dentre outras questões que abordem e coloquem em destaque as temáticas, bem como, o combate às várias formas de preconceitos. Esses temas estão cada vez mais em pauta no país, seja pelos debates intelectuais em torno do assunto ou por denúncias trazidas à tona sobre situações de preconceitos, discriminação e/ou racismo ainda presentes na sociedade nos dias atuais. Isso tem produzido discussões e gerado ações com o objetivo de combater e assegurar a proteção dos direitos constitucionais.

As lutas, o não silenciamento e a resistência favorecem para que os temas sejam colocados em pauta constantemente e contribuem fortemente para que medidas sejam tomadas, a partir da criação de leis, programas e projetos que visem coibir tais ações, desconstruindo-as, buscando combater e reparar desigualdades e outras formas de preconceitos baseadas na cor, etnia, religião e orientação sexual, dentre outras. Os autores Martins, Santos e Colosso (2013) afirmam que nas quatro últimas décadas, desde a promulgação da Constituição de 1988, a sociedade brasileira tem aprofundado o debate e, decorrente a isso, tem-se proposto a novos encaminhamentos visando a garantia da promoção de direitos e a superação da discriminação e desigualdades.

Vivemos em uma sociedade pluriétnica e multicultural e, a educação é a única ferramenta capaz de produzir condições de igualdade para uma sociedade tão diversificada como a do Brasil. Ela é importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois na transversalidade com a educação podemos conquistar as transformações na sociedade. A educação ainda é a melhor e a mais eficaz arma no combate à exclusão social, étnica, racial e

no combate às desigualdades, como bem enfatiza Adorno (2013), ao afirmar que é necessário imprimir uma nova forma de educar (intelectual, cultural e socialmente), para que possamos respeitar os outros, independentemente da cor, gênero, raça, religião ou qualquer outra coisa que nos diferem. E por mais que haja leis que coíbam esse tipo de crime, ainda hoje podemos ver pessoas sendo discriminadas e até mesmo morta por questões étnicas, raciais, gênero, orientação sexual, dentre outros.

Na região norte do país as ações afirmativas no ensino superior cresceram substancialmente nos últimos anos, especificamente quanto ao ingresso de indígenas em instituições federais de ensino superior. No ano de 2005, o Programa Rede de Saberes que era financiado pela Fundação Ford/PHEI foi fundamental na articulação institucional, local, regional e nacional, “bem como a abertura de espaços para que os estudantes indígenas em formação pudessem exercitar as atividades universitárias, especialmente por meio da iniciação à pesquisa e de tutorias e cursos específicos” (ELOY, [2017?] apud LIMA, 2018, p. 413). Por meio desse projeto, foi feita uma subdotação orçamentária ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (PPGD/UFGA), para a realização de um seminário sobre Formação Jurídica e Povos Indígenas: Desafios para uma Educação Superior no Brasil, tendo à frente da iniciativa a Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão (LIMA, 2018, p. 414). Este seminário contou com a presença da Associação Brasileira de Antropologia e do Ministério Público.

Em 2005, o Programa de Pós Graduação em Direito lançou um edital para curso de direitos humanos. Segundo Lima (2018) nesse edital, o programa inovou com abertura de cotas para alunos indígenas e negros e investia em um diálogo denso com a antropologia, o que para este autor, permitiu uma área de concentração sólida em direitos humanos e um trabalho pioneiro em ações afirmativas na pós-graduação da UFGA.

Como desdobramento do seminário do Rede de Saberes, culminou com seu ensejo a criação do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT), que liderou o debate para a extensão das ações afirmativas a indígenas e “povos tradicionais” na UFGA. O PAPIT propõe e desenvolve políticas de inclusão voltadas aos povos indígenas e populações tradicionais. O programa implementa tanto as vagas reservadas para povos indígenas, como para acesso ao curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento (BELTRÃO; RIBEIRO, 2011, p. 1).

A implementação desse curso na região Norte vem tendo uma ponderável repercussão na Amazônia, pois ele vem dando suporte a “algumas propostas de ações afirmativas

para coletividades que, até então, não reivindicavam uma educação superior específica e que, por direito, são detentoras do acesso às terras que tradicionalmente ocupadas, como no caso de quilombolas e outros povos tradicionais.” (LIMA, 2018, p. 416).

Segundo Paladino (2012) até 2011 a maioria das vagas para indígenas estavam na região Sul, embora esse fosse um estado com menor número de indígena, por outro lado, a região norte, concentra a maior população indígena e o acesso deles ao ensino superior era menor. A autora afirma ainda que na região norte, onde se concentra o maior contingente da população indígena do país, apenas 35% das instituições de educação superior (IES) públicas possuíam ações afirmativas na época. No mesmo período, na região sul, que por sua vez, concentra o menor índice populacional indígena, 61,9% das IES públicas possuíam ações afirmativas, sendo assim a região brasileira com a maior número de indígenas alcançados pelas ações afirmativas (PALADINO, 2012).

Dados recentes mostram o crescimento das ações afirmativas na região norte nos últimos anos, de acordo com a V Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) realizada em 2018.

No Quadro 5 apresentamos o resultado da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018) correspondente a variável, cor ou raça, por região geográfica do Brasil.

Quadro 5 - Resultado da V Pesquisa Nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES (2018)

Região/Cor ou raça		Amarela	Branca	Parda	Preta - quilombola	Preta - não quilombola	Índigena aldeado	Índigena não aldeado	Sem declaração	Total
Norte	Freq.	3.389	28.708	92.833	3.276	16.474	2.240	1.778	2.483	151.181
	% (L)	2,2	19,0	61,4	2,2	10,9	1,5	1,2	1,6	100,0
	% (C)	13,2	5,5	19,7	30,5	12,4	48,0	29,3	8,3	12,6
Nordeste	Freq.	8.540	100.798	178.598	3.593	51.611	1.106	2.196	8.598	355.040
	% (L)	2,4	28,4	50,3	1,0	14,5	0,3	0,6	2,4	100,0
	% (C)	33,3	19,4	38,0	33,4	38,9	23,7	36,2	28,6	29,6
Sudeste	Freq.	6.989	183.057	116.062	2.156	39.944	310	1.136	10.504	360.158
	% (L)	1,9	50,8	32,2	0,6	11,1	0,1	0,3	2,9	100,0
	% (C)	27,3	35,2	24,7	20,1	30,1	6,6	18,7	34,9	30,0
Sul	Freq.	3.525	155.247	32.546	847	11.917	482	409	4.913	209.886
	% (L)	1,7	74,0	15,5	0,4	5,7	0,2	0,2	2,3	100,0
	% (C)	13,8	29,9	6,9	7,9	9,0	10,3	6,7	16,3	17,5
Centro-Oeste	Freq.	3.199	52.198	50.188	875	12.905	532	545	3.589	124.031
	% (L)	2,6	42,1	40,5	0,7	10,4	0,4	0,4	2,9	100,0
	% (C)	12,5	10,0	10,7	8,1	9,7	11,4	9,0	11,9	10,3
Total	Freq.	25.642	520.008	470.227	10.747	132.851	4.670	6.064	30.087	1.200.300
	% (L)	2,1	43,3	39,2	0,9	11,1	0,4	0,5	2,5	100,0
	% (C)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: FONAPRACE (2019).

*Em virtude do arredondamento necessário à padronização da expansão amostral, a soma total de graduandos (as) seria 1.200.296.

No Quadro 5 observamos que somente 0,89% dos alunos matriculados em IES no ano de 2018 eram indígenas. A região norte se destaca em relação às outras regiões do Brasil, quando se observa a maior concentração desses estudantes em IES ali existentes: 37,4% dos estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação no Brasil, pertenciam à região norte no ano de 2018. Esta alta concentração exige das IES um olhar diferenciado à esta comunidade, considerando a necessidade de se pensar políticas específicas de inclusão e permanência. Destacando a região norte que é onde se concentra a maior proporção de estudantes indígenas, chegando a praticamente o triplo da proporção nacional, sejam eles aldeados (as) ou não (FONAPRACE, 2019, p. 47).

No que se refere às normas voltadas para ações afirmativas na universidade, a Ufopa dispõe da Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial, instituída pela Resolução nº 200, de 2017. De acordo com a resolução, “ação afirmativa é um conjunto de medidas e ações específicas, que visam contribuir com a afirmação da dignidade, da identidade e da cultura de grupos discriminados e vitimados pela exclusão social.” (Ufopa,

2017, p. 2), bem como com a diminuição da desigualdade social. E dentre os objetivos dessa política destacam-se,

Promover o acesso à universidade dos grupos historicamente excluídos, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação; garantir as condições de permanência e acompanhamento dos discentes na educação superior pública federal de acordo com as especificidades culturais e sociais dos grupos beneficiários; combater o racismo e todas as formas de preconceito e discriminação na universidade; acompanhar e monitorar as ações afirmativas. (Ufopa, 2017, p. 2).

A Ufopa apresenta em sua política de ação afirmativa ferramentas que tem como objetivo contribuir para a inclusão de grupos sociais e pessoas com necessidades especiais, bem como, combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou qualquer outra forma de preconceito.

Na perspectiva de fortalecer as ações afirmativas na universidade, a Ufopa iniciou um processo de inclusão através de ações afirmativas. Primeiramente com a criação de um Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) em 2010 indígenas passaram a ter a oportunidade ingressar no ensino superior através de um processo seletivo diferenciado (PEREIRA; BRASILEIRO, 2020). Posteriormente, em cumprimento à Lei nº 12.711/2012, logo no ano de 2013, a Ufopa passou a ofertar 50% de suas vagas nos cursos de graduação a candidatos oriundos de escolas públicas, sendo esse percentual dividido etnicamente, conforme dados populacionais para o Estado do Pará, autodeclarados nos censos do IBGE. No ano de 2015, o Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) ofertou vagas em todos os cursos de graduação apoiado na autonomia conferida pela CF-1988, reconhecendo às pessoas com deficiência como hipossuficientes. A Ufopa também implantou, desde o processo seletivo de 2015, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação, antecipando a publicação do Decreto nº 9.304/2018, que alterou o Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 9/2017/MEC (MEC, 2017).

Além dos processos que viabilizam o ingresso de estudantes negros (pretos e pardos), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência, existem outras ações que são desenvolvidas no âmbito da Ufopa que fortalecem a política de ação afirmativa da instituição. Um conjunto de ações e políticas direcionadas a esses estudantes, dentre os quais destacam-se: a Política de Assistência Estudantil da Ufopa; Programa de Bolsa Permanência do MEC; Cartilha de Combate ao Racismo na Universidade - Orientações para promoção da igualdade étnico-racial e superação do racismo; Programa Especial de Ajuste de Percurso Acadêmico da Ufopa; Política de Ações Afirmativas para inclusão de negros (pretos e pardos), quilombolas,

indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Ufopa; e a Formação Básica Indígena da Ufopa (FBI).

3.3 Do acesso ao ensino superior indígena na Ufopa

Os movimentos indígenas se fortaleceram a partir de 1970, e segundo Luciano (2006), foi a década que marcou o movimento indígena no Brasil. Foi a partir de então que os povos indígenas passaram a se organizar de forma articulada, para lutarem por objetivos comuns; recebendo o apoio de aliados, esse movimento conseguiu força para que o congresso nacional aprovasse em 1988 a constituição federal, na qual há notável avanço nos direitos indígenas. O autor destaca que foi esse movimento, que lutou para que fossem garantidos os direitos à terra, à educação diferenciada, dentre outros direitos essenciais. Essa conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária (LUCIANO, 2006).

A ampliação e reestruturação de instituições de ensino superior públicas é uma estratégia que contribui para a diminuição das desigualdades, para o combate à discriminação e contra outras formas de preconceito, visto que a educação é a melhor maneira de combater esses problemas na sociedade, como pontua Ribeiro (2014), a educação é capaz sim, de resolver as desigualdades sociais que existem em nosso país, mas ela não poderá arcar sozinha com o ônus que há anos está batendo à nossa porta.

Pensar na expansão da universidade pública é pensar em educação inclusiva, pluriétnica, que seja para todos e ao alcance de todos. Dentro dessa perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e consolidar a igualdade de oportunidades, durante as discussões sobre a criação da Ufopa foram ouvidas as reivindicações tanto da sociedade civil, quanto das lideranças indígenas que requeriam a solidificação de uma seleção específica para as populações indígenas, fato que posteriormente acabou contribuindo para a consolidação da Política de Ações Afirmativa na Ufopa (PEREIRA, 2017).

A luta dos povos indígenas pela garantia de direitos perpassa por todos os campos políticos, inclusive pela educação, uma bandeira levantada contra o modelo tradicional de ensino, que não se aplica e não se encaixa na cultura indígena. Eles têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação (EDUCAÇÃO, 2020). Os frutos da organização do movimento in-

dígena e a respectiva articulação das entidades indigenistas e sociedade civil propiciaram conquistas significativas para os povos indígenas (FEITOSA; VIZOLLI, 2019, p. 13).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), contribuiu para a criação da Ufopa e também para o acesso de estudantes indígenas, pois o mesmo foi criado com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, possibilitando às universidades terem condições não apenas de garantir o acesso pela ampliação do número de vagas no ensino superior, mas também de criar novos cursos, aumentar o número de professores, enfim, criar estratégias para ingresso e permanência dos estudantes. E essas ações somadas às outras demais ações do Ministério da Educação, tornam possível a implementação tanto de políticas públicas voltadas à educação, quanto de políticas para a redução de desigualdades sociais (MEC, 2009).

O primeiro processo seletivo para vagas nos cursos de graduação da Ufopa ocorreu em 2010, sob responsabilidade da UFPA. Somente no ano seguinte, em 2011 a Ufopa realizou o seu próprio processo seletivo, já fazendo uso das notas do Enem. Em 2010, a Ufopa também iniciou sua política de inclusão social para estudantes indígenas a partir de um processo seletivo diferenciado, específico para estudantes indígenas, o Processo Seletivo Especial Indígena-PSEI (Ufopa, 2020).

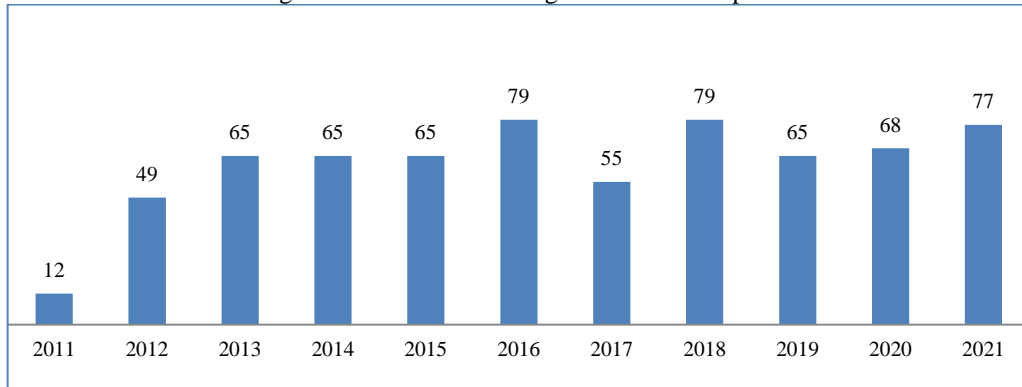
Em 2013, após a aprovação da Lei de Cotas nº 12.711/2012, também se iniciou a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo pretos, pardos e índios, como determina a Lei nº 12.990/2012. E em 2015, da mesma forma, começou a ser realizado o Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) destinado a estudantes quilombolas. Atualmente, além dos processos seletivos especiais, também há reserva de vagas, que possibilita o ingresso no ensino superior, de indígenas, quilombolas, pessoa com deficiência, por intermédio do Processo Seletivo Regular (PSR), pelo qual esse público pode concorrer às vagas dos cursos de graduação da Ufopa.

Atualmente existem várias outras formas de ingresso nos cursos de graduação da Ufopa, além do PSR, que são o Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI); Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ); Processo Seletivo Plataforma Freire (PSPF) e; Mobilidade Externa (MOBEX). No entanto, o PSEI, o PSEQ e PSR são as formas de ingresso mais utilizadas e com maiores demandas. No que se refere ao público indígena, o PSEI é o que tem mais candidatos, pois é um processo específico para indígenas, que busca através de uma seleção diferenciada, oportunizar a entrada de estudantes no ensino superior da Ufopa, observando as especificidades e cultura desses povos.

O PSEI, o PSEQ e o PSR são seleções realizadas anualmente, quando ocorre o lançamento de edital específico para cada público. A avaliação dos candidatos ocorre de acordo com critérios estabelecidos nos próprios editais. Pelo PSEI é realizada prova de redação em língua portuguesa e entrevista com os candidatos. Pelo processo seletivo especial quilombola (PSEQ), ocorre prova discursiva e objetiva, e o ingresso pelo PSR, é por meio da nota do ENEM.

No Gráfico 2 observamos o número de indígenas que ingressaram de 2011 a 2021 por meio do processo seletivo especial indígena que é específico para esse público:

Gráfico 2 - Número de ingresso de estudantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2011-2021



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base nos dados de Sigaa/Ufopa (2022).

De acordo com o Gráfico 2, nesses 11 anos, cerca de 679 estudantes indígenas ingressaram pelo Processo PSEI da Ufopa (Sigaa/Ufopa).

Segundo Pereira (2017), o PSEI tem identidade própria e passou a ser uma política diferenciada, que garante aos povos indígenas o direito a vagas nos cursos de graduação da Ufopa.

Apesar de o PSEI ocorrer há mais de 10 anos, somente em 2021 foi normatizado por intermédio da Resolução nº 369, de 9 de dezembro de 2021, que regulamenta os Processos Seletivos Especiais de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará. A partir de 2022 os processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas, deverão seguir os critérios estabelecidos nessa resolução.

3.4 Política de Permanência para os estudantes indígenas na Ufopa

Os debates sobre a presença indígena nas IES vêm trazendo à tona outras discussões sobre a política de permanência desses estudantes nas universidades, pois se o governo

dá a oportunidade desses alunos cursarem o ensino superior, há de se pensar em como manter esses alunos nas instituições haja vista que eles enfrentam vários problemas como: a saúde da família, a vida individualizada da cidade, a falta de informação sobre a vida acadêmica, entre outros.

Nos últimos anos, a Ufopa vem pensando em como garantir a permanência, a qualidade e a excelência na formação acadêmico- científica desses alunos indígenas, visto que esses ainda são uns dos maiores desafios tanto para os docentes quanto para os discentes na atualidade, seja por problemas relacionados ao ensino básico que esses alunos tiveram, a má qualidade e da relação conflituosa que há entre indígenas e não indígenas que é alimentado pelo preconceito e o racismo, infelizmente (COLARES; CARNEIRO, 2020).

É nesse contexto de desafios da permanência de estudantes indígenas que a Ufopa tem buscando proposições e ações que sejam efetivas, para ampliar as condições de permanência de maneira positiva e concreta, diminuindo as barreiras, para que os mesmos possam concluir com êxito a graduação. Visando esse objetivo, a política de assistência estudantil da Ufopa vindo sendo executada desde 2010 com a concessão de auxílios estudantis, contemplando diferentes áreas (moradia, transporte, alimentação e etc.), conforme critérios normatizados pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e; posteriormente, pela Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, emitida pelo MEC que cria o Programa de Bolsa Permanência do MEC; a Resolução Ufopa /CONSEPE nº 200, de 8 de junho de 2017, que institui a Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial; a Resolução nº 210, de 22 de agosto de 2017, que aprova a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Oeste do Para (SILVA; AGUIAR; SOUSA, 2018).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 é destinado à assistência dos estudantes da graduação conforme dispõe os Artigos 1º, 4º e 5º:

Art. 1º - tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

Art. 4º - as ações de assistência estudantil também devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º - atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010, Art. 1º, 4º, 5º).

De acordo com o Decreto nº 7.234/2010, no Artigo 3º, § 2º consta que caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados, desta forma, como política de permanência, a assistência estudantil na Ufopa é realizada, por meio de ações em áreas estratégicas definidas na Resolução nº210/2017, Art. 6º, que são: permanência, desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte; temáticas gerais para os estudantes (Ufopa, 2017).

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proges) é a unidade administrativa responsável por gerir as ações e programas de Assistência e Atenção estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará, criada em 2014, com a missão de:

incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com as demais Pró-reitorias, Unidades Acadêmicas, Secretarias Administrativas e Órgãos Suplementares, o estudante, em suas múltiplas demandas, no decorrer de sua trajetória estudantil, através de ações afirmativas de permanência nas áreas social, psicológica, pedagógica e esportiva, em vista do bom desempenho acadêmico. (Ufopa, 2020).

A proposta da política de assistência estudantil baseia-se em princípios de inclusão social, com o intuito de contribuir para que discentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica e também de grupos específicos, como quilombolas; indígenas; pessoa com deficiência, **dentre outros**, para que possam permanecer na instituição. A intenção é também favorecer a redução das desigualdades sociais dentro da Ufopa. Neste sentido os auxílios concedidos no âmbito da Proges são destinados a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica conforme critérios estabelecidos por edital, e tem como objetivo de que esses estudantes sejam assistidos em suas dificuldades e tenham condições de concluir o curso no tempo regular, evitando também situações de retenção e evasão.

A assistência estudantil da Ufopa é destinada aos estudantes da graduação e, é um conjunto de princípios e de diretrizes que orientam as ações que visam contribuir com o processo de democratização da universidade, garantindo o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação. A assistência estudantil não está voltada apenas para concessão de auxílios, mas também para atendimento de outras demandas igualmente importantes. São instrumentos articulados pela universidade, os quais contribuem com a permanência dos estudantes assistidos por essa política, inclusive os estudantes indígenas.

Algumas das ações voltadas aos estudantes indígenas são ofertadas por meio dos serviços especializados dos Núcleos da Proges, como o Núcleo de Pedagogia (NUGEPE),

realizando acompanhamento, orientação, de acordo as necessidades apresentadas pelos estudantes, visando sempre o pleno desenvolvimento e a permanência no curso (Ufopa, 2020).

O Núcleo de Psicologia (NUPSI), que trabalha com acolhimentos individualizados em psicologia escolar/educacional, com o objetivo de conceder aos estudantes escuta qualificada, em um espaço seguro e a garantia da segurança e ética profissional. Além dos atendimentos individuais existe o atendimento em grupo que é realizado através do círculo acolhedor, que é um espaço de acolhimento, partilha e reflexões coletivas, onde são abordados temas de interesse do grupo, buscando sempre contribuir com questões da vida acadêmicas, para que se promova um maior bem-estar e que possibilite um melhor enfrentamento das dificuldades encontradas durante o percurso acadêmico (Ufopa, 2020).

O Núcleo de Serviço Social (NUSES) trabalha com atendimento individual, acompanhamento, avaliação socioeconômica, articulando com políticas internas e com políticas públicas em geral, visando garantir aos estudantes atendimento de suas demandas e assim contribuir com a permanência dos mesmos (Ufopa, 2020).

Outro núcleo que tem realizado um trabalho muito significativo é o Núcleo de Acessibilidade (NUACES), que tem fomentado o debate sobre a inclusão e acessibilidade. O NUACES tem relação com a política de ações afirmativas e desta forma desenvolve ações que contribuem com a inserção e a permanência dos estudantes com deficiência na Ufopa. Tem objetivo de incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com unidades internas, contribuindo para melhor atender as especificidades dos discentes com deficiência (Ufopa, 2020). Também são desenvolvidas ações pela coordenação de esporte e lazer da Proges, que tem a atribuição de implementar e desenvolver ações de lazer, utilizando música e jogos, que contribuam para o bem-estar dos estudantes melhorando a qualidade de vida e favorecendo a permanência na universidade (Ufopa, 2020).

Além dessas, existem outras ações realizadas no âmbito da Ufopa que também contribuem significativamente para a formação acadêmica e para a permanência, como o Programa de Educação Tutorial (PET), que é destinado aos discentes da Ufopa, e tem como objetivo contribuir para a formação de estudantes de graduação oriundos do campo, em uma perspectiva interdisciplinar a fim de fortalecer o diálogo intercultural:

Foi a articulação entre o Programa Conexões de Saberes, criado em 2006 no Ministério da Educação, com o Programa de Educação Tutorial, que resultou no PET Conexões de Saberes, instituído pela Portaria Ministerial nº 976, de julho de 2010. Entre seus objetivos está o de desenvolver ações inovadoras que promovam o diálogo de saberes entre comunidades populares e universidade, valorizando o protagonismo

dos estudantes oriundos das comunidades do campo, quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade social (LAZARO, 2013, p. 20).

Programa de monitoria CEANAMA, destinado aos discentes da universidade, o qual tem o objetivo de desenvolver ações de ensino e acompanhamento pedagógico aos discentes indígenas da Ufopa.

O Programa Especial de Ajuste de Percurso previsto pela Resolução nº 340/2021, objetiva realizar o acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas, buscando corrigir as defasagens, contribuindo para a integralização do curso, utilizando-se de materiais de apoio específicos e metodologia diferenciada (Ufopa, 2021).

Com vistas a garantir a permanência de estudantes nos cursos, sem prejuízos no aprendizado por questões econômicas, são publicados editais para concessão de auxílios financeiros para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para estudantes indígenas e quilombolas, a fim de contribuir para a permanência e melhor desempenho acadêmico. Os estudantes também podem concorrer à bolsa estágio; bolsa de iniciação científica (Pibic); bolsa de extensão (Pibex), dentre outras.

Os estudantes indígenas podem ainda ter acesso ao Programa de Bolsa Permanência (PBP), instituído pelo MEC no ano de 2013, executada pela Ufopa desde então, busca também contribuir para a permanência de estudantes indígenas na instituição até a conclusão do curso. A bolsa permanência do MEC tem um valor diferenciado para os estudantes indígenas, a qual é o dobro do valor da bolsa dos demais estudantes, o que se explica em “decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.” (BRASIL, 2013, p. 12). O Programa Bolsa Permanência (PBP) criado pela Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, se trata de um auxílio financeiro concedido a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas que estejam matriculados em instituições federais de ensino superior (IFES) e tem como objetivo minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica em especial indígenas e quilombolas, sendo que na Ufopa, o auxílio é concedido a estudantes indígenas e quilombolas (Ufopa, 2013).

O auxílio do PBP-MEC é pago pelo Ministério da Educação (MEC) e é acumulável com outros auxílios financeiros concedidos pela Ufopa custeados com o recurso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), não podendo ultrapassar o teto/limite de

R\$1.000,00 para recebimento dos benefícios, conforme Resolução nº 186, de 25 de abril de 2019 emitida pelo gabinete do Reitor da universidade (Ufopa, 2019).

Além de todas as ações que são destinadas aos estudantes indígenas anualmente na Ufopa, em 2020 foi inaugurado o restaurante universitário da Ufopa, que sob a gerência da Proges, passou a fornecer alimentação aos estudantes de graduação regularmente matriculados. O restaurante passou a funcionar em momento muito delicado que o mundo tem passado ultimamente, e que de alguma forma tem impactado na vida de muitas pessoas. Foi um momento em que a economia do país teve uma queda e com isso muitos perderam o emprego, neste sentido, considera-se que o funcionamento do restaurante universitário da Ufopa foi muito oportuno, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que frente às dificuldades do momento puderam ter esse auxílio da universidade, contribuindo para a permanência dos mesmos nos cursos de graduação. Cabe ressaltar que nesse período de pandemia a Proges criou estratégias que contribuíram significativamente para garantir que os estudantes pudessem acompanhar as aulas de casa, como por exemplo, disponibilizar aos estudantes da Ufopa o empréstimo de *Chromebook* e fornecer chip com internet.

Outro projeto muito significativo desenvolvido na Ufopa que busca contribuir para a permanência desses estudantes, o qual além de relevante é igualmente urgente frente aos desafios da permanência no ensino superior para os indígenas é a Formação Básica Indígena (FBI).

A Formação Básica Indígena (FBI) é um projeto de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), destinado a estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígenas (PSEI), com a finalidade de minimizar possíveis problemas enfrentados por esses estudantes em seus cursos de graduação, conforme Resolução nº 194/2017 - Consepe/Ufopa). Para isso tem como objetivos:

Promover a integração e melhores condições para a permanência dos(as) alunos(as) indígenas que ingressam na Ufopa pelo processo seletivo especial; Desenvolver metodologias de ensino, extensão e produção de conhecimento que valorizem e reconheçam as cosmologias e o modo de vida dos povos indígenas; Fortalecer os processos identitários e organizativos dos povos indígenas; Promover o intercâmbio perene entre a Ufopa e as comunidades indígenas; Oferecer atividades de formação sobre os princípios da interculturalidade e a realidade dos povos indígenas. (Ufopa, 2017, p. 5).

Em novembro de 2015, durante uma oficina realizada com os estudantes indígenas, foi apontada uma proposta do que seria a da Formação Básica Indígena (COLARES; CARNEIRO, 2020), ela seria uma alternativa para tentar diminuir o quadro de retenção aca-

dêmica dos indígenas. Ela surgiu do diálogo entre a universidade e estudantes indígenas, neste caso, uma demanda significativa apresentada, com o propósito de contribuir para a inserção exitosa desses estudantes ao ambiente acadêmico, foi a oferta de disciplinas específicas para indígenas recém-ingressos na universidade.

De acordo com a Resolução nº 194/2017, a FBI justifica-se com o intuito de minimizar problemas que dificultem a vida dos estudantes na obtenção de bom desempenho, e reduzam a evasão, o que implica diretamente no percurso acadêmico e na permanência desses estudantes na universidade. Deste modo, a Formação Básica Indígena é um projeto que está intimamente ligado à Política de Ações afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-racial (Resolução nº 200/2017) e Política de Assistência Estudantil (Resolução nº 210/2017), as quais são desenvolvidas pela Proges/Ufopa.

Apesar de a FBI ainda não ter sido vista e nem executada de forma específica como sendo parte da Política de Assistência Estudantil, a sua razão de ser e existir está intrinsecamente ligada às ações que corroboram para que os estudantes tenham êxito no seu percurso formativo, atendendo desta forma ao que determina o parágrafo único da Política de Assistência Estudantil da Ufopa (Resolução nº 210/2017), que visa “contribuir com o processo de democratização da universidade, garantindo acesso, permanência e a conclusão do curso...” “agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão...”. E neste sentido, a FBI tem sido desenvolvida, atendendo ao que propõem as áreas estratégicas da Política de Assistência Estudantil da Ufopa, bem como, atendendo aos objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), definido por meio do Decreto nº 7.234/2010.

A Formação Básica Indígena corresponde ao período de 2 (dois) semestres pelo qual os estudantes indígenas passam antes de ingressarem nos cursos regulares escolhidos. E foi pensando em formas de atenuar as lacunas deixadas pelo ensino médio (básico), que foram criadas atividades a serem desenvolvidas por meio do ensino, da pesquisa e extensão. Para isso a Formação Básica traz em sua grade curricular, disciplinas que buscam favorecer o aproveitamento acadêmico, com o ensino de disciplinas como matemática, antropologia, língua portuguesa, direito dentre outras. Na extensão, a FBI possui projetos de ação nas aldeias e diversas atividades de ensino-aprendizagem com o intuito de levar a universidade também para as comunidades, e como uma forma de o aluno indígena se ver como parte da sua universidade também.

A proposta desse projeto de formação, também surge como uma alternativa pela qual se pode trabalhar questões básicas que são pré-requisitos para a academia, mas também

para que se tenha um lugar para reflexões e discussões sobre elaboração de estratégias para a garantia de direitos e de combate ao racismo e a discriminação que sempre persegue grupos étnicos e outras minorias. Assim o projeto busca contribuir para a autonomia intelectual dos discentes indígenas, favorecendo reflexões e conhecimentos acerca de seus direitos, para que encontrem estratégias de enfrentamento de problemas que surjam por situação de preconceito ou racismo, que ainda é muito presente na nossa sociedade (CARNEIRO; COLARES, 2020).

A presença indígena na universidade ainda é muito recente, por isso as ações que envolvem a questão da permanência ainda desafiam os próprios estudantes e as instituições de ensino, principalmente pela dificuldade de se manter frente aos desafios de ter que se adaptar a um outro universo que é totalmente diferente do seu. Como aponta Pereira (2017, p. 112):

a realidade educacional no ensino básico dos indígenas é um desafio que a Ufopa necessita compreender no seu espaço acadêmico. Um contexto bastante diferente da história desses povos em séculos passados, em que a troca multiétnica era inexistente.

De acordo com estudantes indígenas, a permanência na universidade tem sido o principal desafio, pois ingressar na universidade gera mudança de localidade, choque cultural, tendo em vista que é outra realidade, que querer adaptação e que também implica em demandas financeiras. E essas questões que se apresentam, geralmente surgem como barreiras que trazem um impacto negativo para a sua formação universitária (COLARES; CARNEIRO, 2020).

Sabe-se que o direito a educação dos povos indígenas está assegurado desde a Constituição Federal, em se falando da educação superior, esses jovens enfrentam alguns empecilhos, dada as limitações da educação secundária, para os indígenas a educação superior é uma tarefa que impõe grande dedicação e esforço tanto das comunidades como dos próprios jovens (LÁZARO, 2013).

Ainda que não seja em um quantitativo ideal, hoje há vagas disponibilizadas para estudantes indígenas no ensino superior, e por isso é urgente trabalhar no sentido de possibilitar condições necessárias para que esses estudantes possam não apenas ingressar, mas permanecer nos seus cursos, com estruturação adequada, tanto dentro quanto fora da universidade. E dessa forma tenham suporte necessário para estudar e apreender, agregando assim mais conhecimento aos seus saberes, respeitando as diferenças. Mas para isso é preciso continuar a pensar estratégias e novas epistemologias para fortalecer o ensino e a aprendizagem, para que possam ser de fato efetivas.

É importante trabalhar no sentido de conceber propostas que respeitem as diversidades culturais, e valorizem esse multiculturalismo existente dentro da universidade. Esse seria um trabalho educativo que contribuiria para desenvolver a cultura emancipatória e para a construção de uma nova forma de conceber novas epistemologias (PEREIRA, 2017, p. 35).

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas. (LIMA, 2007, p. 20).

Os autores Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) falam que os dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para sua permanência na universidade são incipientes. Essa autores comentam que as IES estão preocupadas em primeiro momento no ingresso dos indígenas ao ensino superior, e a permanência desses indígenas na universidade, uma questão secundária. Há de se pensar segundo o estudo divulgado por esses autores que os maiores índices de evasão ocorrem nos primeiros semestres do curso, e por esse motivo tem que se pensar em como manter esses alunos na universidade, portanto precisa-se criar redes de apoio aos indígenas nas universidades, concomitante ao ingresso, à continuidade dos estudos.

Em seu trabalho sobre o mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas brasileiros no ensino superior, Paladino fala que a

importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior. (PALADINO, 2013, p. 110).

É importante ressaltar que a política de ação afirmativa na Ufopa completou 10 anos, e que desde 2010 tem avançado bastante. E apesar da ampliação e dos caminhos que se tem percorrido para viabilizar a política e para fazer com que ela chegue a quem precisa, ainda há muita estrada a percorrer. Sendo assim, o ponto central deste momento é saber se os objetivos dessa política estão sendo atingidos, se ela tem alcançado o seu público alvo e quais os seus impactos e relevância para essa população. Reflexão essa que coaduna com a fala de Paiva (2010), qual diz que se hoje as políticas de ações afirmativas entraram definitivamente para a agenda pública do país, é preciso que se analisem seus impactos, os processos hora em curso, as novas questões que se apresentam, além de sua efetividade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa buscou avaliar parte das políticas públicas voltadas às Ações Afirmativas da Ufopa, de forma específica, analisar o impacto da Formação Básica Indígena no desempenho acadêmicos dos estudantes indígenas, ingressantes na instituição pelo processo seletivo especial indígena.

Esta dissertação foi executada com base na pesquisa de abordagem multimétodo, cuja estratégia é combinar dados quantitativos e qualitativos.

Na definição de Creswell e Clark, a abordagem multimétodo é um desenho completo de pesquisa, que assume múltiplas formas de dar sentido ao mundo, e variadas maneiras de ver e ouvir, integrando métodos quantitativos e qualitativos, seja na coleta (geração) ou na análise de dados. (OLIVEIRA, 2015).

Em relação ao problema da pesquisa os métodos quantitativas e qualitativas foram utilizadas não como opostos ou dicotômicos, tipo números *versus* palavras, mas como produção para explicar dos fenômenos, com destaque para as diferenças, no sentido de mostrar a precisão, comparação e explicação (OLIVEIRA, 2015). A combinação de métodos quantitativos e qualitativos contribui para minimizar as lacunas ou inconsistências desses métodos e potencializar a validade dos resultados da investigação.

Assim, no dizer de Ribeiro e Gessinger (2018) a abordagem quantitativa resguarda a possibilidade de uso de vários métodos, e os dados são numéricos. A mensuração emerge de codificação quantificável, cujas variáveis operacionalizadas podem ser contagens, medidas e estatísticas. Nessa direção, a autora anuncia o seguinte:

O foco dos métodos quantitativos está na descoberta de regularidades dos fenômenos, observando as relações entre um número menor de atributos em um grande número de casos (amostras N grande, na terminologia adotada por Ragin), a partir de uma metodologia dedutiva, afirmando a distância pesquisador-pesquisado e a imparcialidade. (OLIVEIRA, 2015, p. 135).

Em outra vertente, não opostativa, a abordagem qualitativa associa-se ao paradigma interpretativista; nela a pesquisa segue na direção de semelhanças entre os casos analisados, no intuito de universalizá-las. O diálogo é discursivo para alcançar a profundidade do conhecimento a ser investigado, faz o refinamento e destaca a proximidade do pesquisador-participante. Sobre a abordagem qualitativa, a autora diz:

O foco está na investigação de um maior número de atributos em relativamente poucos casos (amostras n pequeno, na terminologia de Ragin), a partir de uma metodologia indutiva, enfatizando a proximidade pesquisador-pesquisado. (OLIVEIRA, 2015, p. 135).

A estratégia de usar multimétodos nesta dissertação, justificou-se diante da possibilidade de estudar cenários complexos e multifacetados presentes nos problemas que requisitam investigação social. Isto aprimora os resultados de uma pesquisa, pois de um lado, a explicação dos resultados empíricos com base, exclusivamente, no desenho estatístico pode ocasionar a inobservância do papel dos microprocessos sociais; e por outro, se os resultados, forem baseados, exclusivamente, em dados qualitativos podem apresentar parte da história. Portanto, a abordagem multimétodo é uma estratégia de pesquisa capaz de responder a uma mesma questão de pesquisa, buscando confirmar e convergir os resultados (PINHEIRO; FARIAS; ABE-LIMA, 2013; CRESWELL; CLARK, 2011 apud OLIVEIRA, 2015; SMALL, 2011).

Em conclusão, afirmo, junto com a literatura referenciada, que a abordagem multimétodo é a mais rica opção metodológica quando voltada a responder às questões centrais de uma pesquisa, desde que contextualizada a partir de um enquadramento teórico-conceitual e adequada à especificação dos diversos aspectos do problema de pesquisa proposto, considerando a ressalva já feita de que diferentes métodos contribuem com diferentes tipos de dados e resultam em diferentes níveis de conhecimento acerca dos fenômenos sociais. (OLIVEIRA, 2015, p. 142).

A abordagem multimétodo permitiu a realização da observação dos fatos e o entendimento com maior profundidade da forma como ocorrem as interações entre alunos indígenas e o Projeto de Formação Básica Indígena (FBI) na Ufopa.

No percurso metodológico desta pesquisa inserimos as tipologias descritiva e de campo, exequíveis tanto em abordagem quantitativa quanto qualitativa, pois proporcionam uma nova visão do problema, e diríamos uma visão mais completa. A pesquisa descritiva possibilita ao pesquisador o registro e a descrição dos fatos observados sem fazer interferências sobre eles. “Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Esta escolha permitiu registrar, analisar, ordenar e interpretar os dados; tornou possível descobrir a frequência das ocorrências e as diversas relações com outros fatos.

Visando aprofundar as questões propostas nesta investigação selecionou-se a pesquisa de campo, ou seja, um estudo com os participantes da pesquisa, baseando-se na argumentação de Gil (2008, p. 57) “[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comu-

nidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes [...]”. Os principais métodos qualitativos agregam pesquisa de campo, pois permitem a imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa, visando à descoberta de significado e à importância dos fenômenos sociais (OLIVEIRA, 2015).

O local da pesquisa foi delimitado no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Instituto de Ciências da Educação (ICED) - Unidade Rondon, em Santarém-PA, onde o projeto de Formação Básica Indígena é operacionalizado, embora os discentes sejam oriundos dos diferentes cursos de graduação da referida Universidade.

A pesquisa foi realizada em quatro fases, a saber:

a) Levantamento documental junto a Ufopa. Inicialmente foi solicitado do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação - CTIC, planilha eletrônica contendo informações dos históricos escolares dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI nos anos de 2014 a 2018, excetuando-se dados pessoais dos discentes. Da planilha fornecida pelo CTIC foram utilizadas para esta pesquisa as seguintes variáveis: sexo, data de nascimento (que permitiu o cálculo da idade), ano de ingresso, unidade acadêmica, nome dos componentes curriculares cursados por semestre, nota média obtida no componente curricular, situação de matrícula (aprovado, reprovado, reprovado por falta, reprovado por média e por falta, trancado), e percentual de frequência. Com esses dados foi possível obter informações que permitiram traçar o perfil acadêmico dos discentes, o que incluiu análise do seu desempenho acadêmico. Adicionalmente foi obtido por intermédio da coordenação da Formação Básica Indígena, os povos originários dos discentes, após consulta direta feita pela referida Coordenação aos discentes;

Na segunda fase, após sugestão feita pela banca avaliadora durante o exame de qualificação, foi realizada pesquisa de campo junto aos estudantes público alvo desta pesquisa, realizada por meio da aplicação de formulário eletrônico, para obter outras informações não presentes na base de dados fornecida pelo CTIC, que contribuiriam para melhor entendimento do fenômeno estudado.

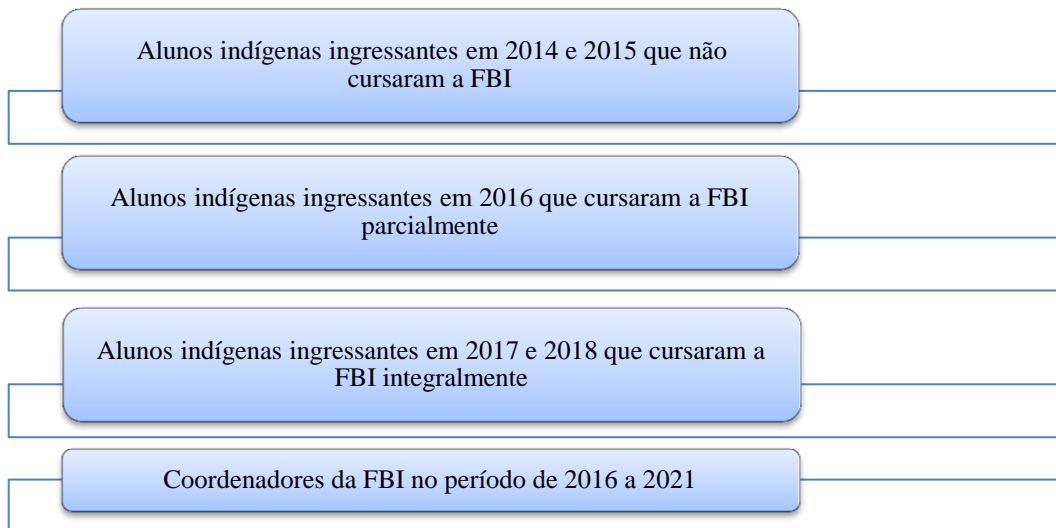
b) Esta segunda fase foi realizada no período de 27 de setembro a 4 de novembro de 2021, e as respostas foram aceitas até o dia 30 de novembro de 2021. As entrevistas foram realizadas no dia 26 de outubro de 2021, com a Coordenação da FBI e ex-coordenadora, no tempo de aproximadamente 60 minutos.

Ribeiro e Gessinger (2018) anunciam que o questionário pode ser enviado para o endereço eletrônico do participante ou ser entregue pessoalmente. O participante, remete o

questionário ao pesquisador pelos mesmos canais de recebimento. Apoiado nesse rigor metodológico, nas restrições sanitárias decorrente da epidemia de pandemia de *sars-cov-2/covid-19* e na Resolução do CNS/CONEP (2021), o questionário foi respondido em ambiente virtual, compreendido como “aquele que envolve a utilização da internet [...], do telefone [...], assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.” (CNS, 2021, 0.1). Procedemos a elaboração do questionário e disponibilizamos por meio da plataforma do *Google Forms*, guiado por um *link* de acesso enviado, juntamente com um convite (APÊNDICE A), para o endereço eletrônico de cada participante. No ambiente virtual inserimos o convite para participação da pesquisa na forma de lista oculta (CNS, 2021, 2.2.1), no intuito de esclarecer acerca dos objetivos da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa, o conjunto de participantes da pesquisa agregou discentes indígenas matriculados na Ufopa de 2014 a 2018, ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), e coordenadores da FBI no período de 2016 a 2021. No Esquema 5 apresentamos as características dos discentes com destaque para o ano de ingresso na Ufopa e a participação na FBI e; da coordenação apontando o recorte temporal da gestão:

Esquema 5 - Características dos participantes da pesquisa de campo - Ufopa - 2022



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

A população ou universo de uma dada pesquisa “É um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características [...] em termos estatísticos, pode-se entender como [...] o conjunto de alunos matriculados numa escola, os operários filiados a um sindicato” Gil (2008, p. 89). O quantitativo da população é representativo para esta investigação, entretanto, o estudo desses elementos, na sua totalidade tornou-se inviável à execução da pes-

quisa, fundamentalmente em função da pandemia de *sars-cov-2/covid-19*, que impossibilitou a aplicação de questionários diretamente aos discentes, e induziu a busca de mais informações por meio da aplicação de formulário eletrônico, que utilizou a plataforma *google forms*, cujo preenchimento foi solicitado a todos os discentes ingressantes pelo PSEI nos cursos de graduação da Ufopa, o que foi realizado via e-mail fornecido pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/Ufopa).

Pela atipicidade global causada pela pandemia, a aplicação do formulário eletrônico não considerou no processo de coleta, a amostragem do tipo probabilística, quando se poderia utilizar os critérios da ciência Estatística para a determinação do tamanho amostral. Optou-se pela amostragem não probabilística do tipo por conveniência, baseada na livre disponibilidade dos discentes em fazer parte da pesquisa. Na Tabela 2 apresentamos o quantitativo da população ou universo e o da amostragem de respondentes ao formulário eletrônico, por tipo de participante:

Tabela 2 - População e amostragem dos participantes da pesquisa - FBI/Ufopa - 2014-2018

PARTICIPANTE	POPULAÇÃO OU UNIVERSO	SUB-TOTAL	AMOSTRAGEM (%)
A	Discentes indígenas ingressantes de 2014 e 2015 que não cursaram a FBI	130	7
B	Discentes indígenas ingressantes em 2016 que cursaram a FBI parcialmente	79	9
C	Discentes indígenas ingressantes em 2017 e 2018 que cursaram a FBI integralmente	134	20
D	Coordenador da FBI no período de 2016 a 2021	3	3
TOTAL GERAL		346	39

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho.

Esta investigação estabeleceu como critérios de inclusão dos participantes discentes indígenas: aos Participantes A, aqueles ingressantes na Ufopa em 2014 e 2015 que não cursaram a FBI; aos Participantes B os que ingressaram na Ufopa no ano de 2016 que cursaram a FBI parcialmente; aos Participantes C os ingressantes na Ufopa em 2017 e 2018 que cursaram a FBI integralmente e, aos Participantes D os coordenadores da FBI cuja gestão foi exercida no período de 2016 a 2021.

Definimos como instrumentos para a coleta direta dos dados o formulário eletrônico (vide Apêndice B) direcionado aos discentes indígenas, designados de Participante A, B e C, os quais ingressaram na Ufopa entre os anos de 2014 a 2018, por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). O formulário foi selecionado enquanto instrumento de coleta

que agrega as interrogações a serem respondidas por escrito ou eletronicamente e, de modo geral, sem a presença do pesquisador (RIBEIRO; GESSINGER, 2018).

Para Gil (2008) no questionário/formulário,

Procurar-se-á, neste caso, descrever com precisão as características de sua população em termos de sexo, idade, estado civil, escolaridade, renda etc. Já num estudo de campo, a ênfase poderá estar, por exemplo, na análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre seus moradores. (GIL, 2008, p. 57).

O formulário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, considerando que as perguntas abertas consistem em não limitar as alternativas de respostas; as perguntas fechadas reúnem alternativas previamente delimitadas, com facilidade de codificação e análise. As perguntas fechadas contribuem para reduzir o tempo de resposta, assegurar menor esforço dos entrevistados, minimizar respostas ambíguas e facilitar as comparações das respostas (BURNETT, 2009; SARIS; GALHOFER, 2007).

Produzimos também, um roteiro para fazer o levantamento de dados documental (APÊNDICE C) estabelecendo linhas de corte temporal condizente com a delimitação da pesquisa visando responder a problemática e objetivos da pesquisa. Para isso, reunimos informações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da Política de Ações Afirmativas e Promoção Étnico-Racial da Ufopa. Também se reuniu dados fornecidos pela coordenação da Formação Básica Indígena, Pró-Reitoria de ensino, Pró-Reitoria de Gestão estudantil, Instituto de ciência da Educação, e demais institutos da Universidade, dos quais foram solicitadas informações, documentos ou atas sobre desenvolvimento de Programas, ações e projetos de acompanhamento pedagógico direcionado aos estudantes indígenas e outras informações pertinentes. O roteiro segue um percurso cronológico para estabelecer uma linha do tempo, as finalidades e as ações direcionadas à inclusão de discentes indígenas no ensino superior, no Brasil e na Ufopa.

Realizamos entrevista semiestruturada com o participante D (coordenação do projeto FBI), considerando a entrevista um instrumento qualitativo que possibilita ao pesquisador falar, escrever livremente sobre as respostas e com liberdade de fazer perguntas ou dirimir dúvidas ou obter mais informação sobre o tema da pesquisa (GOLDENBERG, 2004). A entrevista foi realizada em ambiente virtual, por meio da plataforma de transmissão de vídeo e som *google meet*, atendendo todos os critérios da vigilância epidemiológica. Realizamos a gravação para melhor codificar e elaborar a sistematização.

Utilizamos o roteiro com perguntas abertas (APÊNDICE D) para guiar a entrevista com o Participante D (coordenação do projeto FBI). Com o apoio desse instrumento para realizar uma entrevista com profundidade é possível a imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa e assim descobrir o significado e a importância dos fenômenos sociais para os participantes envolvidos nesta investigação (OLIVEIRA, 2015).

Os aspectos éticos desta pesquisa atendem as normativas previstas na Resolução CNS 466/12, na Norma Operacional nº 001/2013, na Resolução CNS 510/16 e complementares, que regulamentam a pesquisa com seres humanos no Brasil (CNS, 2012; CNS, 2016). Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E) para sua anuência dos Participantes A, B e C, bem como para o Participante D (APÊNDICE F). Os discentes receberam o TCLE no escopo do questionário on line, informando que “será considerado anuência quando ao responder ao questionário[...] ou entrevista da pesquisa.” (CNS/CONEP, 2021, 2.5). Os coordenadores receberam o TCLE no momento antecedente ao início da entrevista e a anuência foi reconhecida após o preenchimento de formulário *on line* e retorno imediato à pesquisadora/entrevistadora.

O tipo de dados, oriundos da base de dados fornecida pelo CTIC e da pesquisa de campo realizada com os discentes e com os coordenadores da FBI, fez com que os instrumentos e procedimentos para análise de dados desta dissertação fossem definidos a partir da combinação entre métodos quantitativos e qualitativos. “Combinar dados quantitativos e qualitativos não é algo novo, estando essa combinação presente na Sociologia e nas Ciências Sociais em diversas pesquisas ao longo do tempo, de diferentes formas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 136). Esse “combinar” foi um exercício metodológico utilizado nesta pesquisa para utilizar, os dados qualitativos, como linguagem, imagem, texto; falas transcritas, gravações, documentos oficiais da Ufopa, anotações e; os dados quantitativos, como registros fornecidos pelo CTIC. As ferramentas quantitativas auxiliam na generalização e as ferramentas qualitativas possibilitam o aprofundamento da análise. Essa combinação de estratégias de análise “é designada por Small como análises de cruzamento (*crossover analysis*, no original).” (OLIVEIRA, 2015, p. 137).

A síntese analítica dos resultados comparou os desempenhos acadêmicos de 3 grupos de alunos: a) alunos de 2014 e 2015 que não cursaram a FBI; b) alunos de 2016 que cursaram a FBI parcialmente; c) alunos de 2017 e 2018 que cursaram a FBI integralmente. Para efeito de comparação do desempenho dos três grupos foi analisado a situação do discente após conclusão do componente curricular (aprovado, reprovado, reprovado por nota, reprova-

do por nota e falta, trancado), e as notas médias obtidas nos componentes curriculares cursados pelos discentes.

A partir dos resultados da comparação procedemos a verificação do desempenho acadêmico dos alunos entre os anos de 2014 e 2015, quando não existia a FBI, no ano de 2016, em que cursaram parcialmente a FBI, e nos anos de 2017 e 2018 em que os alunos do PSEI cursaram integralmente a FBI. No processo de comparação das médias entre os grupos, utilizou-se o teste de hipóteses não paramétrico conhecido na literatura como Teste Qui-quadrado.

Para o processo de análise, utilizou-se o Excel para elaboração dos gráficos e tabulação dos dados, e o software MINITAB 18.1 (2017) para os cálculos estatísticos e testes de hipóteses.

5 A FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES: IMPACTOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Nesta seção reside a sistematização dos resultados da pesquisa e a análise dos dados pesquisados sobre Formação Básica Indígena e os impactos no desempenho acadêmico de estudantes indígenas na Ufopa. Na primeira subseção mostramos os dados referente ao perfil acadêmico dos estudantes indígenas do PSEI no período de 2014 a 2018. Na segunda subseção os resultados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes indígenas, dividida em três seções terciárias para mostrar, primeiramente o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas ingressantes no período de 2014 a 2015 que não cursaram a FBI; em seguida os estudantes ingressantes em 2016 que cursaram parcialmente a FBI, e ao final dessa subseção, tratamos dos dados referentes aos ingressantes no período de 2017 a 2018 que cursaram integralmente a FBI. Na terceira subseção apresentamos um panorama geral do desempenho acadêmico dos estudantes indígenas no intervalo de tempo de 2014 a 2018. Na subseção final mostramos os dados pesquisados junto aos coordenadores da FBI no período de 2016 a 2021.

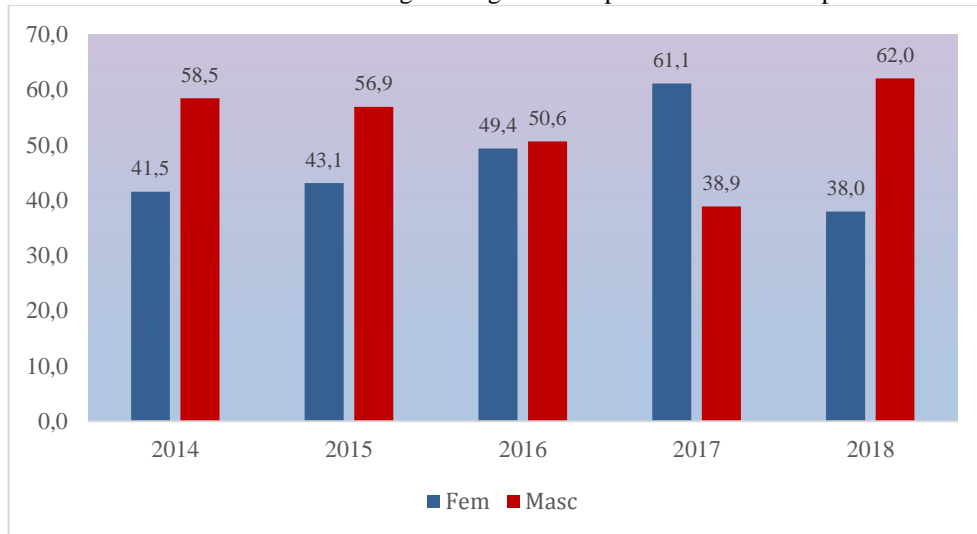
5.1 O perfil acadêmico dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI entre 2014 e 2018

A apresentação e análise do perfil acadêmico dos estudantes ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), feita a partir desta subseção da dissertação, é importante para compreendermos um pouco mais sobre os atores do estudo, envolvendo o sexo, idade, local de moradia, etnia e ano de ingresso. Os dados foram obtidos por meio de relatórios fornecidos pelo Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) da Universidade Federal do Oeste do Pará, em forma de planilha eletrônica, e trabalhados pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa. Informações sobre a etnia foram fornecidas pela coordenadora da Formação Básica Indígena após coleta dessas informações diretamente feitas junto ao grupo de alunos indígenas.

Iniciamos a análise do perfil dos estudantes, mostrando o gênero descrito nas informações fornecidas pelo CTIC. O Gráfico 3 apresenta os percentuais de alunos ingressantes pelo PSEI, no período de 2014 a 2018, por sexo, onde se observa que, de forma geral, dos 342 alunos ingressantes no período sob análise, a maioria é do sexo masculino (mediana equivalente a 56,9% dos alunos), com único destaque para o ano de 2017, onde houve predominân-

cia de ingressantes do sexo feminino (61,1%). Não encontramos nos estudos, motivos que tenham conduzido ao expressivo percentual de estudantes indígenas do sexo feminino no ano de 2017. Dados do IBGE sobre o Censo 2010, indicam que no Brasil existem 100,5 homens indígenas para cada 100 mulheres indígenas, com maior concentração das mulheres em áreas urbanas, destacando que em 2010 haviam nas áreas rurais, 108,1 homens para cada 100 mulheres indígenas (IBGE, 2010).

Gráfico 3 - Percentual de alunos indígenas ingressantes por sexo - PSEI/Ufopa - 2014-2018



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Os percentuais de estudantes ingressantes por sexo nos cursos da Ufopa, no período de 2014 a 2018, contrariam os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior no Brasil, quando aponta que dos 9.569.756 alunos ingressantes nos cursos de graduação presencial das IES brasileiras, no período de 2014 a 2018, o montante de 5.179.812 eram do sexo feminino, caracterizando 54,1% das ingressantes mulheres. Na Ufopa, ao contrário do observado no cenário nacional, as mulheres indígenas representaram um percentual mediano igual a 43,1%, induzindo a pesquisadora a apontar a necessidade de trabalhos futuros que analisem, possivelmente na percepção antropológica, os motivos que levaram mais homens a ingressar nos cursos de graduação da Ufopa, por meio do PSEI no período estudado.

Os dados referentes a idade por sexo dos ingressantes no PSEI/Ufopa, no período de 2014 a 2018, revelaram que entre os 342 ingressantes, a média de idade para alunos do sexo masculino é de 1,3 anos menor que a média das idades das alunas do sexo feminino, caracterizando uma leve diferença entre as idades dos ingressantes.

Os dados mostrados no Quadro 6 também indicam que as idades dos estudantes do sexo masculino variam de 26 a 54 anos, enquanto que das estudantes do sexo feminino essa variação está compreendida entre 28 e 55 anos. Considerando a idade geral dos alunos, as estatísticas mostram que 25% dos alunos apresentam idades abaixo de 23 anos (1º quartil), enquanto que 75% deles apresentam idades abaixo de 32,2 anos (3º quartil), caracterizando um grupo de estudantes jovens, com maiores concentrações de idades abaixo dos 32,2 anos:

Quadro 6 - Estatísticas das idades dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa por sexo - 2014-2018

SEXO	TOTAL	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO	1º QUAR-TIL	MEDIANA	3º QUAR-TIL
Todos	342	28,7	6,9	27	55	23	27	32,2
Masculino	157	28,0	7,2	26	54	23	26	32,0
Feminino	185	29,3	6,6	28	55	24	28	34,0

Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Dados do IBGE referentes ao censo demográfico de 2010, indicam que naquele Censo, “metade da população indígena tinha até 22,1 anos de idade. Nas terras indígenas, o índice foi de 17,4 anos e, fora delas, 29,2 anos”. Ao comparar os dados do Quadro 6 com os dados fornecidos pelo IBGE, mesmo considerando o Censo Demográfico de 2010, colocam o grupo, objeto de estudo dessa pesquisa, a saber, os alunos ingressantes pelo PSEI na Ufopa no período de 2014 a 2018, abaixo da idade indígena mediana nacional, reforçando a caracterização de se tratar de um grupo considerado jovem.

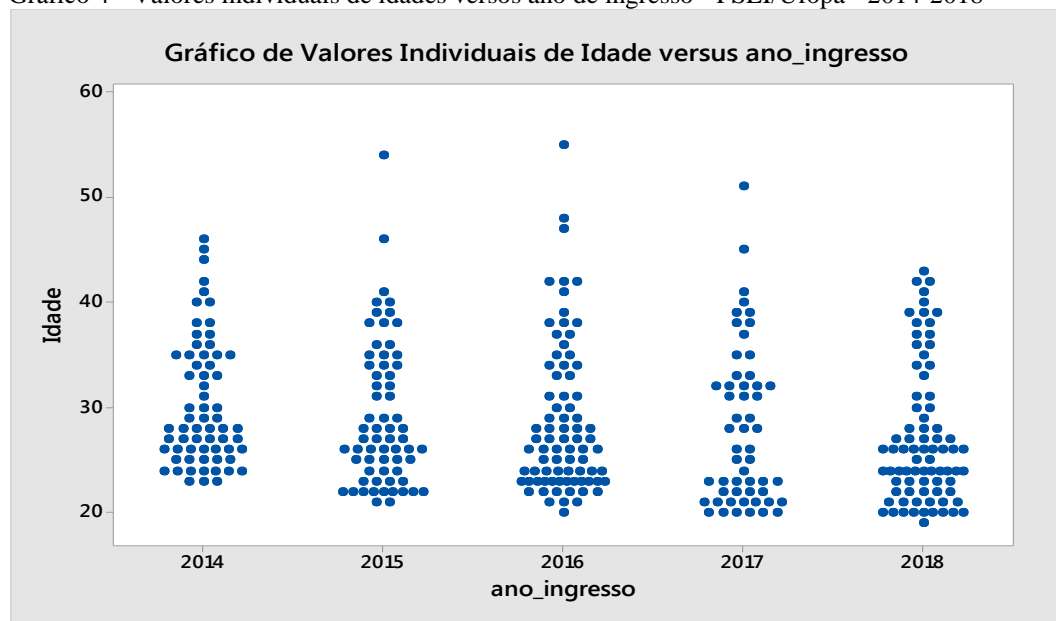
Embora se tenha observado que a idade dos alunos indígenas ingressantes nos cursos da Ufopa esteja abaixo da idade mediana da população indígena brasileira, observa-se que a média de idades tanto dos homens como das mulheres (28 e 29 anos, respectivamente), caracterizam o ingresso tardio desse público na universidade, quando comparado com o grupo de não indígenas, conforme evidenciado por pesquisa de Capello e Tommasino (2004), que ao comparar alunos indígenas com os não indígenas no Estado do Paraná, indicam para o grupo de alunos indígenas uma formação tardia, justificada, segundo os autores, pelas dificuldades em concluir o ensino fundamental e o ensino médio, principalmente quando esses são realizados nas aldeias.

Corroborado, estudos realizados por Novak (2007) e Paulino (2008) no Estado do Paraná, concluíram que as mulheres indígenas têm maiores dificuldades em deixar os fi-

lhos e companheiros para cursar o ensino superior nas cidades onde está localizado o campus universitário. Em nossa região, é sabido que por questões de cunho cultural, os indígenas se casam cedo, por volta dos 13 e 14 anos, momento quando passam a constituir famílias, ficando a educação dos filhos ao encargo da mulher. Tal fato pode agregar uma dificuldade às mulheres indígenas de terem acesso ao ensino superior (ANGNES, 2010). Outro aspecto relevante citado por Angnes (2010) é que famílias indígenas do Estado do Paraná (local do estudo dela) não aceitam que suas filhas solteiras saiam de casa para morar na cidade distante dos pais.

O Gráfico 4 mostra a dispersão das idades dos alunos ingressantes, por ano de ingresso, com a identificação de valores extremos (valores considerados diferentes dos demais) nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Gráfico 4 - Valores individuais de idades versus ano de ingresso - PSEI/Ufopa - 2014-2018



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Esses valores extremos influenciam os valores das médias aritméticas das idades, elevando-as para patamares maiores, razão pela qual optou-se pelo uso da mediana como medida resumo, por ser uma medida não influenciada por valores extremos.

A informação sobre a etnia e, conseqüentemente, o local de origem da moradia dos estudantes indígenas, foi obtida pela coordenação da FBI, a partir da troca de informações pelos grupos de rede social dos estudantes indígenas, principalmente pelo *WhatsApp*, considerando que não conseguimos obter tal informação junto a Ufopa. Essa correspondência propor-

cionou acesso a 198 estudantes, sendo que apenas 55 estudantes indígenas informaram a etnia. Assim, nesse levantamento, encontramos 15 etnias.

A Tabela 3 mostra que a maioria dos respondentes se declarou como povo indígena Arapiun e Tupinambá, ambos com 21,2% dos estudantes. Seguido pelo povo Munduruku correspondente a 16,2%; o povo indígena Wai-Wai totaliza 12,6% dos estudantes. Os povos Borari, Munduruku-Baixo Tapajós e Kumaruara correspondem, 6,6%, 5,1%, e 3%, dos estudantes respectivamente. Com taxas percentuais menores de 1,5% estão os povos Tapuia (1,5%), Jaraqui (1%), Munduruku Cara Preta-Baixo Tapajós (1%) e com 0,5% respectivamente são os povos Arara Vermelha, Maytapú, Sateré-Mawé e Tapaiú.

A etnia corresponde aos aldeamentos dos povos, portanto sua moradia, conforme representadas na Tabela 3:

Tabela 3 - Etnia/Local de origem da moradia dos estudantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2014-2018)

POVO INDÍGENA	Nº ALUNOS	% ALUNOS
Arapiun	42	21,2
Tupinambá	42	21,2
Munduruku	32	16,2
Wai-Wai	25	12,6
Borari	19	9,6
Munduruku - Baixo Tapajós	13	6,6
Kumaruara	10	5,1
Tapuia	6	3,0
Jaraqui	3	1,5
Munduruku Cara Preta - Baixo Tapajós	2	1,0
Arara Vermelha	1	0,5
Maytapú	1	0,5
Sateré-Mawé	1	0,5
Tapaiú	1	0,5
Sem informação	144	-
TOTAL	198	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pela Coordenação da FBI.

Temos, portanto, como perfil geral dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa no período de 2014 a 2018, o seguinte: a maioria dos ingressantes é do sexo masculino; apresentam idade mediana abaixo da idade mediana indígena nacional; acessam o ensino superior em idade considerada tardia; e destacam maiores percentuais oriundos das etnias Arapiun, Tupinambá, Munduruku e Wai-Wai.

Este cenário mostra como o fator amazônico deve ser considerado pelos entes da federação brasileira, com destaque para a educação e, em especial o acesso ao ensino superior

por diferentes povos indígenas. A Ufopa é uma universidade implantada pluriétnica, por isso encontramos o número de 15 etnias nesta pesquisa, anunciando que o acervo de leis, políticas e ações afirmativas, contribuem para o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior.

5.2 O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas e a FBI

Nesta subseção apresentamos os dados acerca do desempenho acadêmico dos estudantes indígenas que ingressaram na Ufopa no período de 2014 a 2018. Os dados utilizados para análise foram fornecidos pelo Centro de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Oeste do Pará, com a omissão de dados pessoais dos discentes.

Inicialmente trataremos do número de matrículas em componentes curriculares integralizados pelos estudantes indígenas no período de 2014 a 2018, mostrados na Tabela 4:

Tabela 4 - Contagem do número de matrículas em componentes curriculares, realizadas por estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa - 2014 a 2018

ANO_INGRESSO	CONTAGEM	PERCENTUAL
2014	3666	30,80
2015	3223	27,08
2016	2335	19,62
2017	1497	12,58
2018	1182	9,92
Total	11903	100,00

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Os dados apontam maior concentração de componentes curriculares matriculados por alunos ingressantes no ano 2014, resultado esperado ao se considerar que estamos trabalhando com ano de ingresso, justificando um número maior de componentes curriculares cursados por alunos que estão há mais tempo na Instituição.

Os 11.903 componentes curriculares nos quais os alunos ingressantes pelo PSEI/Ufopa se matricularam, no período do estudo, tiveram como resultado da situação de matrícula o seguinte: aguardando deferimento, aprovado, aproveitamento de estudos, cancelado, cumpriu, em espera, excluída, indeferido, matriculado, reprovado, reprovado por faltas, reprovado por média e faltas, substituído, trancado. Optamos em filtrar as situações aprovado, reprovado (seja só reprovado, reprovado por faltas ou reprovado por média e faltas), e trancados, por considerar que esses resultados contribuiriam para o objeto de pesquisa proposto,

uma vez que o rendimento acadêmico (aprovação, reprovação ou abandono) costuma ser tratado como a forma mais usual de mensurar o aprendizado do aluno ao longo do seu percurso formativo, sendo este determinado por fatores relacionados ao conjunto de elementos: o discente, a instituição e os docentes.

Mostraremos a seguir o desempenho acadêmico desses alunos, divididos em três grupos distintos: (a) o primeiro grupo contemplará alunos ingressantes nos anos 2014 e 2015, que não cursaram a FBI; (b) o segundo grupo contemplará alunos ingressantes no ano de 2016, que cursaram parcialmente a FBI; e (c) o terceiro grupo contemplando alunos ingressantes nos anos de 2017 e 2018, que cursaram integralmente a FBI.

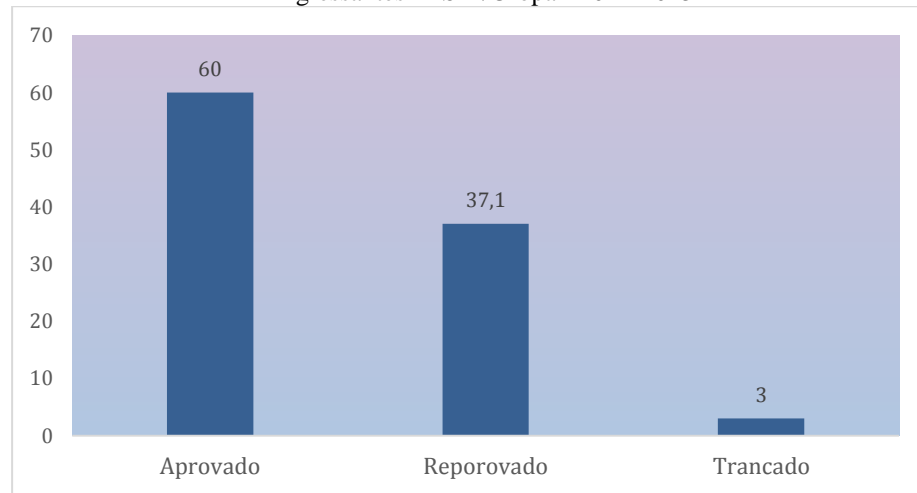
Adicionalmente, visando corroborar com a análise dos dados fornecidos pela instituição, utilizamos respostas de um questionário aplicado aos discentes, contemplando informações que abordavam suas participações em projetos/programas institucionais, suas vivências ou não diante de situações de racismo, dentre outras.

5.2.1 Desempenho acadêmico dos ingressantes que não participaram da Formação Básica Indígena - 2014 a 2015

Iniciamos a apresentação de dados, mostrando informações sobre o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas ingressantes no ensino superior, por meio do PSEI/Ufopa, no período de 2014-2015, caracterizado como o grupo que não participou da Formação Básica Indígena.

No Gráfico 5 é apresentada a situação do percentual de matrícula em componentes curriculares dos estudantes ingressantes PSEI/Ufopa, mostrando os percentuais de matrícula nas quais os estudantes foram aprovados, chegando à maioria com 60% de sucesso na situação:

Gráfico 5 - Situação de matrícula (%) em componentes curriculares. Estudantes ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014-2015



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Esses dados revelam fatoraçoão significativa quanto ao percentual de aprovaçoão, acima de 50%, mas merece destaque o alto percentual de reprovaçoões (37%), que pode estar caracterizado pelas dificuldades vivenciadas pelos discentes no período de formaçoão.

De acordo com pesquisa realizada por Carneiro, Colares e Sousa (2021) com estudantes indígenas da Ufopa, foi possível observar a existência de uma série de fatores que impactam na vida acadêmica desses discentes indígenas, e as principais dificuldades estão relacionadas à questão financeira; à moradia, tendo em vista que o custo e ao modo de vida diferente das aldeias; à precariedade do ensino básico, que deixa lacunas significativas prejudicando o aprendizado; à falta de tecnologias para realizar os trabalhos solicitados pelos professores; à falta de acompanhamento pedagógico e social por parte da Ufopa, e à questão da maternidade das estudantes indígenas que são mães, que não têm com quem deixar os filhos enquanto assistiriam às aulas, seja porque as creches públicas já estão sem vagas ou porque a universidade não dispõe dessa política.

Carneiro, Colares e Sousa (2021) afirmam ainda que, em relação à questão linguística, diferente do senso comum, os estudantes indígenas compreendem a língua portuguesa, mesmo aqueles que têm o português como segunda língua. O grande problema enfrentado tanto pelos indígenas bilíngues, quanto pelos monolíngues está relacionado à complexidade de ler e produzir textos acadêmicos, pela falta de familiaridade com os termos dos textos científicos, situação que é uma realidade também na vida de não indígenas. Eles também relatam a dificuldade de apresentarem trabalhos orais, por receio de serem alvos de preconceito, considerando não terem fluência na língua portuguesa.

Importa lembrar que no período de 2014 e 2015 a Universidade Federal do Oeste do Pará utilizava como regime acadêmico, o ingresso pelo Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), quando os alunos ingressavam na instituição numa formação interdisciplinar e a depender do seu desempenho acadêmico nesse período, migrava para as unidades acadêmicas onde também passavam por um período de formação ampla, para somente depois disso, também a depender do seu desempenho acadêmico, ingressar em um curso, que nem sempre era o curso pretendido. O modelo acadêmico adotado pela instituição à época, gerava descontentamento e críticas pelos discentes e comunidade acadêmica, por criar um clima altamente competitivo entre os discentes e, por muitas vezes conduzir o discente a um curso que não era do seu interesse. A situação pode ter repercutido diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, indígenas e não indígenas, desmotivando, principalmente aqueles que não conseguiam ingressar nos cursos desejados.

Um interesse da pesquisadora consistiu em analisar a existência ou não de diferenças significativas entre os distintos rendimentos dos ingressantes indígenas pelo PSEI/Ufopa para os dois anos analisados (2014 e 2015). Para isso foram utilizadas as informações apresentadas na Tabela 5 e gerado um teste de hipótese não paramétrico do tipo Qui-quadrado:

Tabela 5 - Situação de matrícula em componentes curriculares por ano de ingresso - PSEI/Ufopa - 2014-2015

Ano %	Aprovações	Reprovações	Reprovações por falta	Reprovações por média e falta	Trancamentos	Total
2014	2226	1029	222	74	115	3666
%	60,72	28,07	6,06	2,02	3,14	100,00
2015	1904	852	291	85	91	3223
%	59,08	26,43	9,03	2,64	2,82	100,00
Total	4130	1881	513	159	206	6889
%	59,95	27,30	7,45	2,31	2,99	100,00

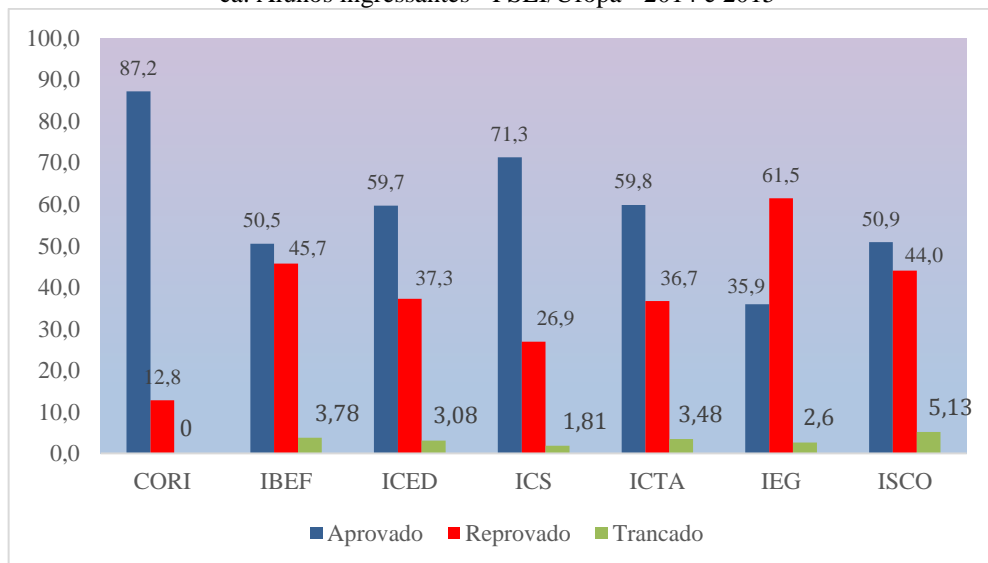
Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

O teste Qui-quadrado foi utilizado para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nos rendimentos dos alunos, por ano de ingresso. Os resultados do teste, apontando um valor do Qui-quadrado igual a 26,220 e um p-valor igual a 0,000, indicam significância no teste, o que corresponde a acatar a existência de diferença estatisticamente significativa entre os diferentes tipos de rendimento para os dois anos analisados. O teste aqui

proposto não intencionou apontar o ano em que os rendimentos foram melhores ou piores, mas ateve-se unicamente a verificar a existência ou não de diferenças entre os rendimentos para os anos analisados.

O interesse em conhecer o desempenho dos estudantes nas Unidades Acadêmicas da Ufopa, resultou na identificação da situação de matrículas e seus respectivos percentuais de aprovação, reprovação e trancamento de matrículas dos estudantes ingressantes PSEI/Ufopa (2014-2015). Os resultados são oriundos de seis unidades acadêmicas, a saber: Campus de Oriximiná (CORI), Instituto de Biodiversidade e Floresta (IBEF), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA), e Instituto de Saúde Coletiva (ISCO). Os resultados da matrícula são apresentados, por unidade acadêmica, no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Percentuais de aprovação, reprovação e trancamento por Unidade Acadêmica. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

No Gráfico 6 é possível observar que os estudantes indígenas ingressantes nos anos 2014 e 2015, do Campus de Oriximiná, ICS, ICTA e ICED foram os que apresentaram respectivamente maiores percentuais de aprovação e, conseqüentemente, menores percentuais de reprovação, ao passo que os estudantes do IEG, IBEF e ISCO foram os que apresentaram respectivamente, no período sob referência, os maiores percentuais de reprovação.

As características próprias de cada Unidade Acadêmica pode ser uma possível explicação para os resultados apresentados, obviamente associados a outra quantidade de fatores não considerados no bojo deste trabalho. A atual Direção do Campus de Oriximiná, ao ser

questionada sobre prováveis justificativas para estes resultados, fez considerações enfatizando o tamanho do Campus, considerado pequeno, com apenas dois cursos de graduação, o que facilita a proximidade dos servidores com os discentes, viabilizando maior dedicação aos alunos, com maior proximidade, e em consequência, com melhores resultados no aprendizado.

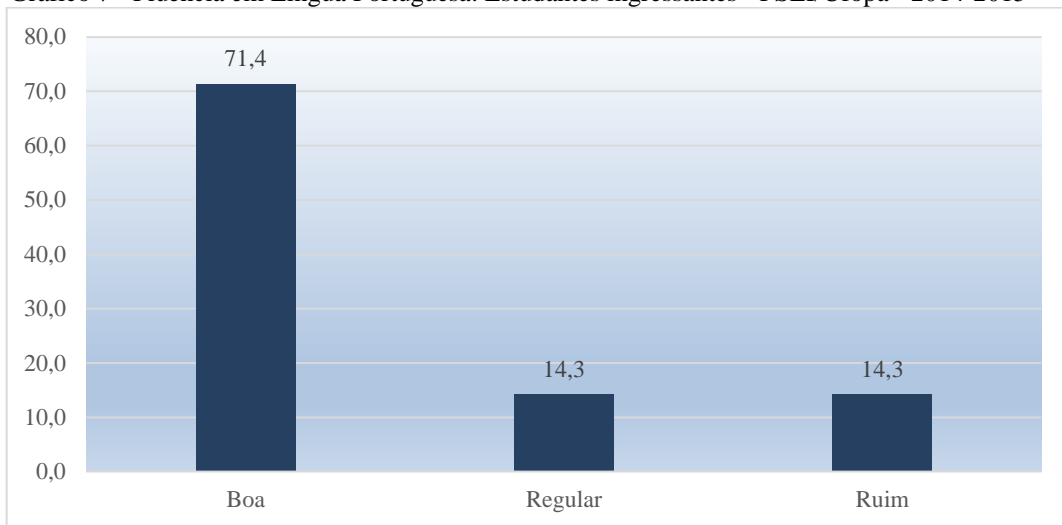
No Campus de Oriximiná são realizadas atividades de acompanhamento, com avaliações diferenciadas, como forma de inclusão, considerando as dificuldades com a língua portuguesa, a inclusão em projetos de pesquisa, fornecimento de auxílios institucionais aos alunos, incentivo aos alunos não indígenas a auxiliarem os alunos indígenas, tudo justificado pelo tamanho do Campus, ações estas que facilitam a realização das atividades e a busca por mais conhecimentos.

No caso das Unidades Acadêmicas como o ICED e ICS, uma provável justificativa esteja associada à essência dos componentes curriculares ofertados nessas unidades, com menores exigências de aparato da matemática, ao contrário do que ocorre, por exemplo, no ISCO, IBEF e IEG. Merece destaque aqui o IEG quanto a oferta cursos da área tecnológica, pois exigem bom conhecimento de ferramentas da área, nem sempre presentes no cotidiano dos alunos indígenas. Não se levantou informações sobre a prática pedagógica ou formação dos docentes, o que pode ser considerado um necessário campo de investigação em trabalhos futuros.

O desempenho acadêmico é compreendido como êxito escolar, em que na maioria das vezes se atribui apenas ao estudante o seu “sucesso ou insucesso” acadêmico. Não que este não seja um fator preponderante, mas pensar desta forma exclui outros aspectos igualmente relevantes no desenvolvimento desses estudantes durante o percurso acadêmico, pois tais aspectos também compõem a engrenagem da universidade, que são os docentes e a instituição. Essa ideia é corroborada por Guney (2009), quando o mesmo afirma que em um estudo sobre o desempenho acadêmico, faz-se necessário avaliar aspectos endógenos (tem relação com o estudante) e exógenos (tem relação com a instituição e corpo docente).

Portanto, buscando compreender melhor os resultados apresentados, uma pesquisa foi aplicada aos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, no período de 2014 a 2015, onde foram questionados sobre sua autoavaliação relacionada à fluência na Língua Portuguesa. O resultado mostrou que 71,4% relatam boa fluência da Língua Portuguesa, enquanto 14,3% consideram pertencer ao nível de fluência regular e o mesmo percentual (14,3%) dos respondentes se identificaram com fluência ruim na língua, conforme mostrado no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Fluência em Língua Portuguesa. Estudantes ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014-2015

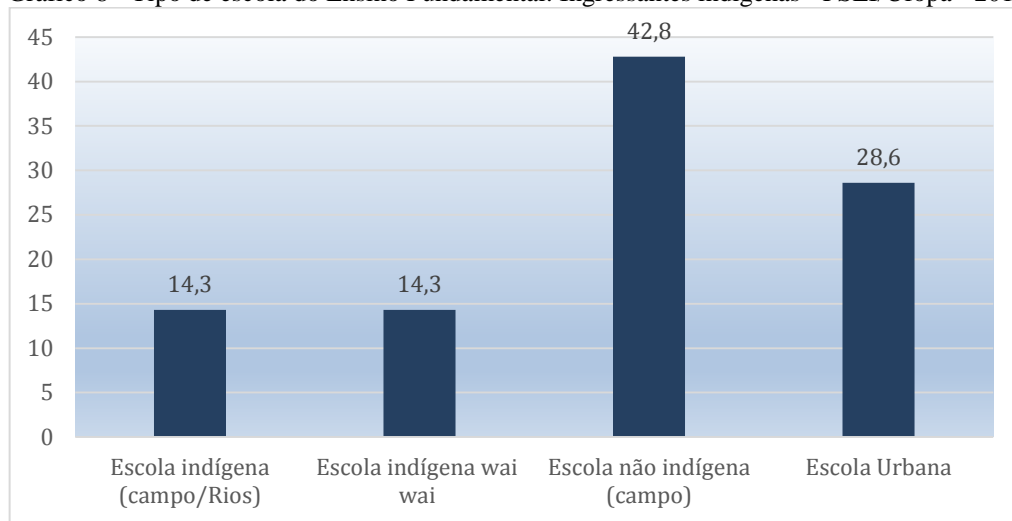


Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelos estudantes.

Sobre os resultados apontados no Gráfico 7 podemos asseverar que uma das razões que levaram a Ufopa a pensar em políticas afirmativas para os discentes indígenas, dizia respeito às dificuldades de comunicação apresentada pelos alunos, no acompanhamento das aulas ministradas. Obviamente que a comunicação é refletida como um mecanismo de fundamental importância para a compreensão de conteúdos, para o diálogo entre os atores do processo educativo, e em consequência, pela qualidade do aprendizado.

Outro fator considerado importante para contribuir com a compreensão dos resultados refletidos no rendimento dos alunos, diz respeito à análise do percurso escolar do discente, identificando o tipo de escola onde o mesmo cursou a parte inicial do seu caminhar educacional. Questionados sobre o tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental, 28,6% informaram ser oriundos de escolas indígenas, e a sua maioria (71,4%) de escolas não indígenas e urbanas, conforme mostrado no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Tipo de escola do Ensino Fundamental. Ingressantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2014-2015



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelos estudantes.

O trilho escolar dos povos indígenas tem traços do Brasil Colônia, conforme declarou Silva (1994) desde a chegada dos colonos a educação escolar indígena assentava-se no princípio catequético/religioso. Passados quase 6 séculos, desde o descobrimento do Brasil, podemos considerar que a escolarização para povos indígenas, assegurando as particularidades, cumpre um papel civilizatório e democrático. Nas últimas décadas, segundo Medeiros e Silva (2017) foi possível visualizar progressivas conquistas, quanto ao direito a uma educação bilíngue e diferenciada. Entretanto, os dados desta pesquisa acenam por maior investimento em escolas indígenas, pois a maioria dos estudantes indígenas não acessam essas escolas.

Perguntado sobre a participação dos alunos ingressantes pelo PSEI/Ufopa (2014/2015) em projetos de ensino, pesquisa e extensão, 57% anunciaram que não participaram de nenhum projeto durante seu percurso formativo. Mesmo que a maioria não tenha participado desses projetos, o resultado aponta que a Ufopa possui um repertório de ações afirmativas no ensino superior, os quais são fundamentais para contribuir com a trajetória universitária desses estudantes.

As respostas sobre possível acompanhamento psicológico durante seu percurso formativo alcançou o percentual de 71,4% dos estudantes que nunca recebeu acompanhamento da Psicologia. E a oferta do acompanhamento dos serviços especializados, 57,1% dos respondentes informaram que nunca receberam nenhum tipo de acompanhamento durante seu percurso formativo, seja do Serviço Social ou de outros. Estes dados possuem relação com a Política de Permanência da Ufopa, bem como com a qualidade e a excelência na formação acadêmico- científica. Para Colares e Carneiro (2020) os estudantes indígenas, estão na mira dos desafios da permanência. A Ufopa investiu em ações que ampliaram as condições de

permanência, visando a conclusão da graduação, dentre elas estão os serviços de Psicologia, Serviço Social e outros, instituídos por meio da Resolução nº 210, de 22 de agosto de 2017, que aprovou a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará (SILVA; AGUIAR; SOUSA, 2018). Entretanto, a maioria dos estudantes indígenas, ingressantes em 2014 e 2015 não procuraram esses serviços.

Quanto a participação em rede de apoio entre estudantes indígenas, a maioria, correspondente a 71,4% participaram de alguma rede e apontam que essa participação contribui de alguma forma no seu desempenho acadêmico. Esse dado mostra que os microprocessos fazem parte do cotidiano e possibilitam, como argumenta Certeau (2014), é a visão do chão que compreende o olhar do homem ordinário, as suas práticas, trajetórias e histórias. Esse sentido gregário é característico dos povos indígenas, talvez por isso, mesmo distante do aldeamento, utiliza essa tática e encontra nela as alternativas para obter resolutividade frente aos problemas do cotidiano e assim, melhorar o desempenho escolar. Este dado em contraponto a resposta da pergunta anterior cabe melhor aprofundamento, pois os microprocessos, pelo que se percebe, são mais viáveis para eles do que os serviços de apoio institucional propostos pela Ufopa.

Perguntado sobre a validação da FBI no percurso acadêmico, a maioria totalizando 71,4% avalia de forma positiva o apoio institucional da Ufopa e a implantação da FBI. Este dado emblemático quanto ao reconhecimento do papel positivo da Formação Básica Indígena em seus percursos formativos é também apontado pelos discentes, como um espaço importante que propicia a compreensão do que é a universidade, e do quanto a FBI contribui para o aprendizado dos alunos. Esse reconhecimento é evidenciado nas falas dos discentes indígenas do Povo Maytapu, e também Wai-Wai:

A Formação Básica, eu acredito que foi um dos pontos que a universidade se atentou pra dar essa, iniciação científica (posso dizer assim), pois ao entrar na universidade tudo é novo, nós que viemos das aldeias, que é muito lento o aprendizado. (Discente do Povo Maytapu - ICED).

A Formação Básica Indígena contribui muito para a aprendizagem do aluno dentro da universidade. Isso busca a desempenho de cada aluno, professores devem explicar bem, mostrar como dever fazer os trabalhos, escrever bem, durante a aula seja bom relação com alunos indígenas. (Discente Wai-Wai - IBEF).

A ambientação na universidade, e a relação do estudante indígena com seus pares, podem ser consideradas características importantes durante seus processos formativos. Embora existam registros do trabalho realizado pela universidade para combater qualquer forma de

racismo na instituição, ainda existem relatos dessa prática que desfavorece processos construtivos de aprendizagem. Dos discentes ingressantes pelo PSEI/Ufopa no período de 2014 e 2015, 85,7% declaram já ter sofrido algum tipo de racismo por ser indígena, e 57,1% apontam já ter sofrido algum tipo de racismo dentro da Ufopa, também pelo fato de serem indígenas. Sobre situação de racismo dentro da universidade, o estudante indígena Wai Wai relata o seguinte:

Por ser indígena, porque não queriam que eu fosse encaixado na equipe da apresentação, isso me prejudicou muito durante meu percurso acadêmico. Ainda hoje ocorre isso mesmo sendo distante. (Discente Wai Wai - IBEF).

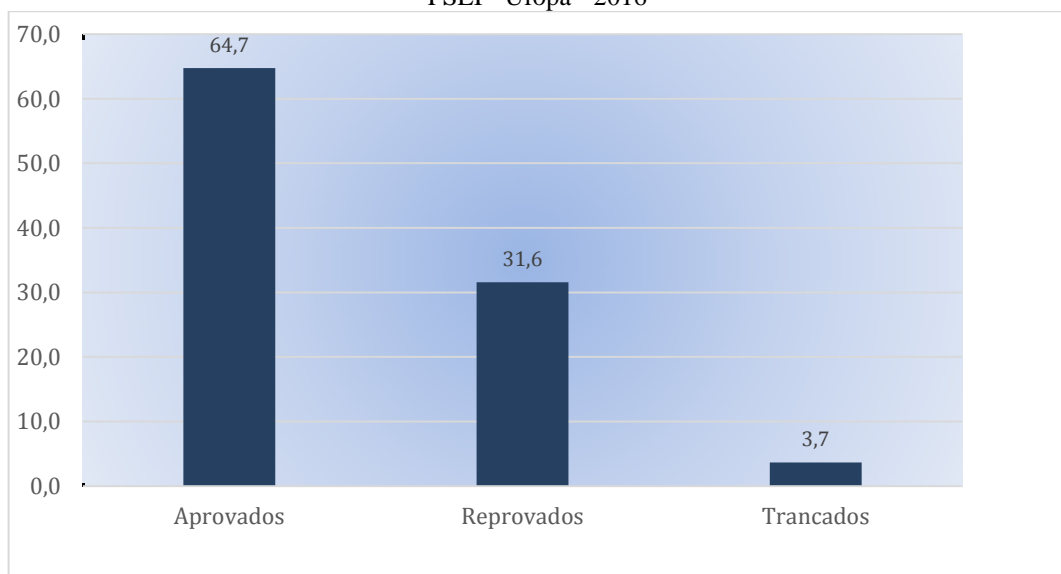
A existência de tais práticas dentro da instituição acende o alerta da necessidade de intensificar as ações de combate ao racismo, ampliando o debate e o diálogo institucional, e estendendo-os até a sociedade local. E encontra respaldo legal na Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial que tem como princípio assegurar a igualdade de oportunidades; a promoção e a defesa dos direitos individuais e coletivos das minorias étnicas e sociais, bem como o combate ao racismo, a todas as formas de preconceito e discriminação (Ufopa, 2017).

5.2.2 O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas que cursaram parcialmente a Formação Básica Indígena - 2016

Nesta subseção apresentamos os dados acerca do desempenho acadêmico dos estudantes indígenas que ingressaram na Ufopa no ano de 2016, aqui caracterizado como o grupo que frequentou parcialmente a Formação Básica Indígena.

Os dados apresentados no Gráfico 9 são referentes aos percentuais de aprovação e reprovação dos estudantes ingressantes PSEI/Ufopa - 2016, em componentes curriculares matriculados no período de estudo. Dos componentes matriculados, 64,7% obtiveram aprovação, enquanto 31,6% foram de reprovações.

Gráfico 9 - Situação de matrícula (%) em componentes curriculares. Estudantes ingressantes - PSEI - Ufopa - 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Embora o percentual de aprovação seja significativo, as reprovações foram expressivas. Como foi dito anteriormente, existem problemas bem específicos que são enfrentados pelos estudantes indígenas que refletem de forma negativa no desempenho acadêmico e, conseqüentemente, contribuem para o aumento das reprovações. Estes aspectos poderão ser mitigados com a efetiva aplicação da Resolução nº 210/2017, que dispõe sobre a política de permanência, a assistência estudantil na Ufopa, e no Artigo 6º define como prioridades a permanência, o desempenho acadêmico; desenvolvimento da cultura, lazer e esporte e; temáticas gerais para os estudantes.

Acredita-se que essas políticas de atendimento, como moradia e creche universitária, ajudariam a reduzir as dificuldades dos indígenas que se deslocam para Santarém em busca de formação superior. Habitualmente, ao se deslocarem trazem suas famílias, esposa e filhos, que assim como eles necessitam continuar suas vidas na cidade e ter estrutura financeira, escolar e moradia. Para a maioria dos indígenas que ingressou na Ufopa, estes auxílios ainda são as principais fontes de rendas desses discentes (PEREIRA, 2017. p. 156).

A Tabela 7 complementa a situação de matrícula nos componentes curriculares, detalhando o quantitativo e o motivo de cada uma das situações. Foram aprovados 64% dos estudantes. O percentual de reprovados, conforme o Gráfico 9 é de 31% e nesta Tabela 6 podemos descrevê-lo da seguinte forma: quanto a reprovação o percentual apontou 22,9%; no tocante à reprovação por faltas o índice anotou 4,8% e; por média e faltas chegou em 3,9%. Nesse cômputo de informações 3,7% obtiveram trancamento da matrícula:

Tabela 6 - Situação de matrícula em componentes curriculares de estudantes indígenas - PSEI/Ufopa (2016)

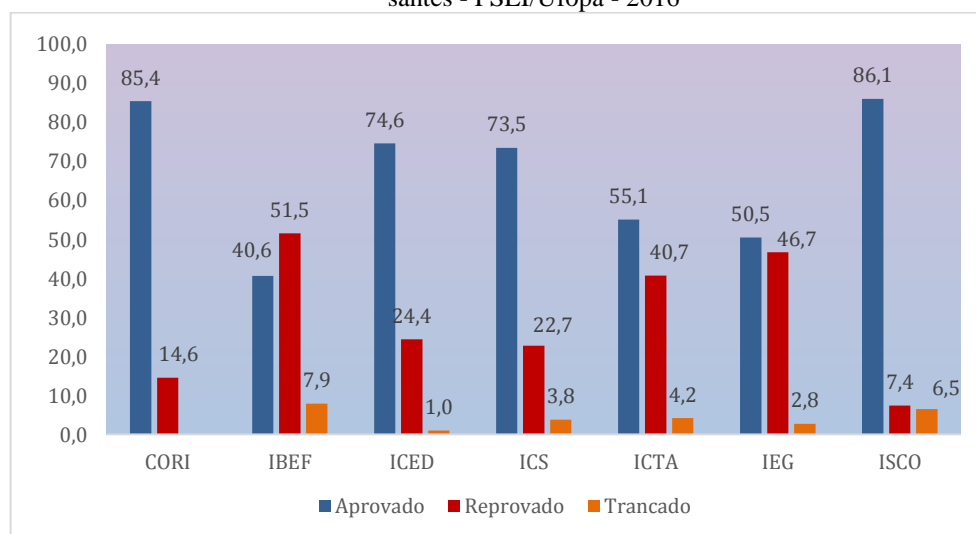
SITUAÇÃO	Nº COMPONENTES	%
Aprovado	1656	64,7
Reprovado	585	22,9
Reprovado por faltas	122	4,8
Reprovado por média e por faltas	101	3,9
Trancado	94	3,7
TOTAL	2558	100

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Os dados revelados nesta Tabela 7 demonstram a continuidade do processo acadêmico pela maioria dos estudantes indígenas matriculados, que obtiveram sucesso com aprovação nas disciplinas. Essa discussão agrega maior empenho para a continuidade da FBI e para a ampliação das políticas voltadas aos indígenas nos processos que permeiam seu ingresso, permanência e conclusão do ensino superior. Os mesmos dados apontam e sugerem investimentos para o acompanhamento dos estudantes quanto à reprovação por média e por faltas, isso pode indicar lacuna no formato interventivo das ações para esse fim.

No Gráfico 10 observamos que os estudantes indígenas ingressantes no ano 2016, do Campus de Oriximiná (CORI), ICED, ICS e ISCO foram os que apresentaram maiores percentuais de aprovação. Os institutos IBEF, IEG e ICTA apresentaram maiores percentuais de reprovação. Merece destaque aqui a melhora no desempenho acadêmico dos estudantes do ISCO, que saltaram do percentual de aprovação de 50,9% no grupo anterior, para 86,1% no grupo atual.

Gráfico 10 - Percentuais de aprovação e reprovação por Unidade Acadêmica. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Em consulta informal, via telefone, ao diretor do Instituto de Saúde Coletiva (IS-CO), que gerenciava o Instituto à época, nos foi informado não terem sido realizadas nenhuma ação específica direcionada ao público indígena na época.

O Gráfico 11 apresenta os resultados obtidos por meio do questionário respondido pelos estudantes indígenas ingressantes em 2016, sobre a fluência deles em língua portuguesa. Dos estudantes que participaram da pesquisa apenas 11,1% consideram como regular a sua fluência na língua portuguesa, o restante, 89% consideram a fluência boa.

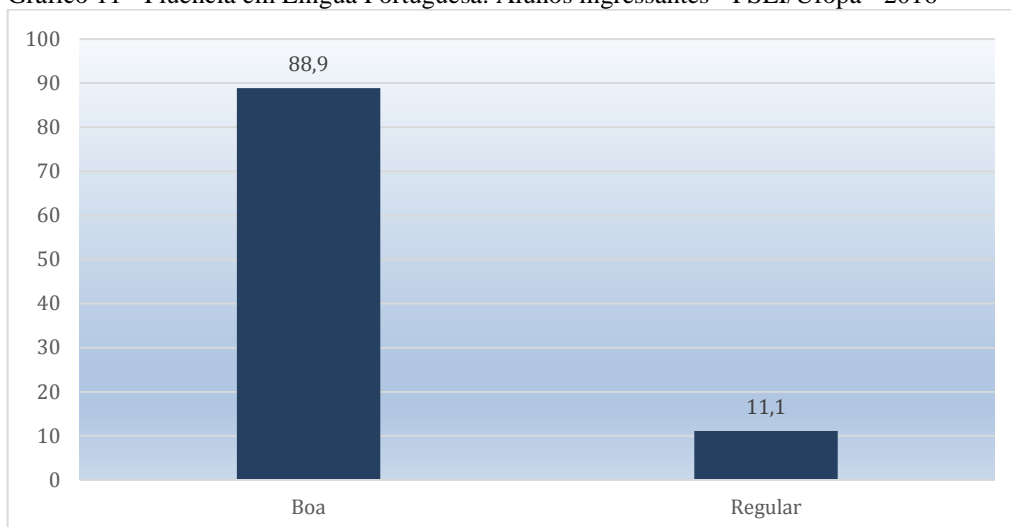
A fluência considerada regular pelos participantes, pode estar relacionada às situações de bilinguismo, como afirma Carneiro, Colares e Sousa (2021, p.5),

Em uma situação de bilinguismo ativo, os indivíduos compreendem e falam duas línguas de seu repertório linguístico, portanto se diz que o indivíduo é fluente nas duas línguas. Por outro lado, em uma situação de bilinguismo passivo, os indivíduos compreendem duas línguas de seu repertório linguístico, porém, falam apenas uma. Isso ocorre por não saberem falar, mas apenas entender ou por se recusarem a falar uma das línguas...”

Situação que é corroborada por meio da fala de uma discente indígena de 2016, participante da pesquisa, oriunda do povo Sateré Mawé,

Quando se trata de indígenas dentro da Universidade e na Formação Básica devemos saber e levar em consideração que nem todos os indígenas são falantes de suas línguas materna, partindo dessa questão se torna mais fácil de compreender as suas necessidades e dificuldades na instituição acadêmica. Questão 1 os indígenas bilíngues passam por um processo de adaptação do ambiente acadêmico e língua portuguesa e oferecer ferramentas adequadas conforme suas necessidades, ou seja, terem acesso adequado às ferramentas tecnológicas e materiais. Questão 2 indígenas não falantes de suas línguas materna precisam ter acesso às ferramentas tecnológicas adequadas conforme sua necessidade. Deixo meu agradecimento aos professores da Formação Básica atuais de que incansavelmente ofereceram o seu melhor aos seus alunos. (Discente Sateré Mawé - ICS).

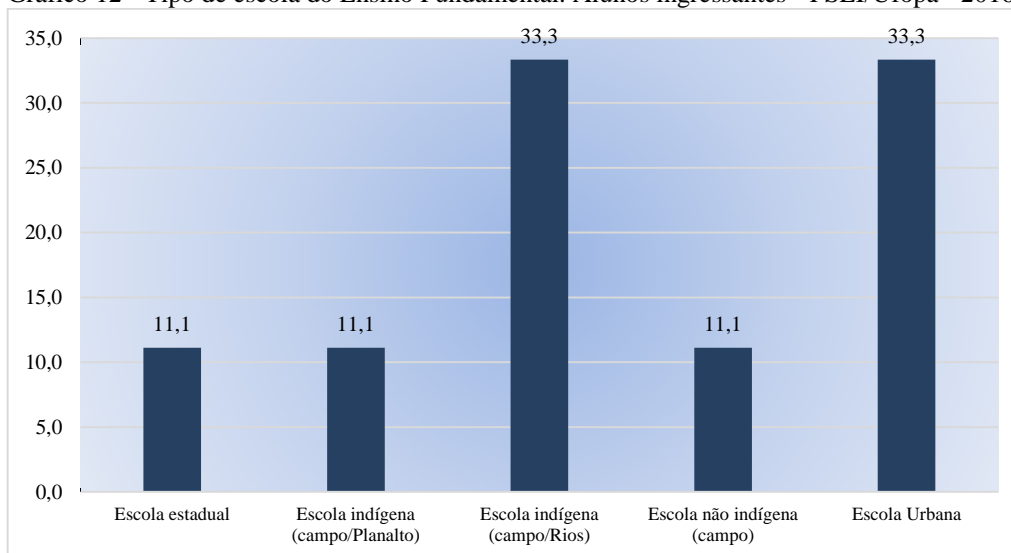
Gráfico 11 - Fluência em Língua Portuguesa. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelos estudantes.

No questionário aplicado foi perguntado em qual tipo de escola os estudantes indígenas cursaram o ensino fundamental. Quanto ao tipo de escola 44,4% informaram ser oriundos de escolas indígenas e 55,6% estudaram em escolas não indígenas (campo), estadual e urbana, conforme mostra o Gráfico 12:

Gráfico 12 - Tipo de escola do Ensino Fundamental. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelos estudantes.

O mandamento constitucional – CF-88 inovou sobre políticas voltadas aos indígenas, no cenário da educação, e no Art. 210 instituiu que os ensinamentos propostos nas escolas deverão respeitar a cultura e, ainda, afirma que os indígenas deverão receber o ensino na língua materna (BRASIL, 1988). As Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, por meio da

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, define que a Educação Básica no Brasil possui diferentes modalidades de ensino, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (CNE, 2010). Os dados desta pesquisa acenam por maior investimento em escolas indígenas, pois a maioria dos estudantes indígenas não acessam essas escolas. Segundo Medeiros e Silva (2017) a educação indígena no Brasil tem marcas de conflitos, de isolamento, de inviabilidade e de violência. No entanto, nas últimas décadas as marcas são de progressivas conquistas, notadamente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito a uma educação bilíngue e diferenciada aos estudantes indígenas. Há um acentuado desequilíbrio entre o acesso a escolas indígenas e as escolas não indígenas e urbanas. Essa matéria pode ser fonte para futuros estudos sobre a educação básica indígena.

A seguir serão apresentados outros dados da pesquisa, realizada junto aos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa em 2016:

Perguntado aos estudantes sobre a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, 77% dos respondentes informaram que participaram de projetos de pesquisa, extensão e ensino. Os outros 33% dos alunos ingressantes em 2016 disseram que não participaram de nenhum projeto de ensino, pesquisa ou extensão durante seu percurso formativo.

Esses dados são promissores aos estudantes quanto ao engajamento no tripe obrigatório nas universidades e são indissociáveis, conforme dispõe o Artigo 207, da Constituição de 1988 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988). Encontramos em Silva e Mendoza (2020) as bases para fundamentar esse resultado, pois estas consideram que a tríade (ensino, pesquisa e extensão) atende as transformações no ensino de forma geral, com o cabedal de leis, reformas institucionais, programas, investimentos materiais, financeiros e de recursos humanos, isso para além de contribuir com a produção acadêmica, mostra o papel solidário, social e cultural para com os seguimentos de estudantes, com destaque os indígenas, e com a sociedade

Outra pergunta feita aos estudantes foi se durante o curso, eles haviam recebido algum acompanhamento pedagógico e/ou psicológico e/ou do Serviço Social, os quais são disponibilizados pela universidade para os estudantes. As respostas dos estudantes indígenas ingressantes em 2016, totalizaram 77,8% referente aos que nunca receberam qualquer tipo de acompanhamento pedagógico; 88,9% disseram nunca ter recebido acompanhamento psicoló-

gico, e 88,9% afirmam que não receberam acompanhamento do Serviço Social durante o curso.

A Ufopa, por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proges), unidade administrativa que coordena as ações e programas de Assistência e Atenção estudantil, disponibiliza aos discentes serviços de Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, que conjuntamente integram as ações afirmativas de permanência. Entretanto, a maioria dos respondentes declararam que não acessaram os serviços, não tendo sido indagados os motivos para tal.

Foi perguntado aos estudantes ingressantes de 2016 se eles participam de alguma rede de apoio entre estudantes indígenas e se consideram que isso contribuiu para o seu desempenho acadêmico. O percentual de 66,7% dos respondentes, não participam de alguma rede de apoio entre estudantes indígenas. Mas os 33,3% que participam, apontam que essa participação contribui de alguma forma no seu desempenho acadêmico. Este resultado é contraditório diante das dificuldades indicadas pelos estudantes indígenas em decorrência do modo de vida na área urbana. São dificuldades financeiras, de comunicação (fluência da língua portuguesa e/ou acesso a tecnologias), moradia etc. (CARNEIRO; COLARES; SOUSA, 2021). A solução desses problemas poderia se dar por meio da rede de apoio, entretanto, nem os atendimentos especializados em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social estão sendo acessados pelos estudantes. Este resultado pode indicar impacto adverso no rendimento acadêmico dos estudantes indígenas.

Quando questionados se já haviam vivenciado algum tipo de racismo por ser indígena, 66,7% dos estudantes declaram que já experimentaram algum episódio de racismo por ser indígena, inclusive dentro da Ufopa. Abaixo seguem alguns relatos dos estudantes, expressando de que forma a situação de violência por racismo na universidade interferiu no desempenho acadêmico. A fala dos discentes a seguir refletem aspectos da discriminação racial no percurso acadêmico:

Em de diversas formas, distanciamento dos colegas, dos professores, gera falta de confiança tanto em si como nos outros, medo de ser vítima de agressão, insultos. (Discente Tupinambá - ICS).

Desisti do semestre do ano de 2018, não tinha coragem de entrar na sala, pois as pessoas riam de mim, me deixavam de fora de qualquer equipe, eu era sozinha, sofri preconceito pela cor da minha pele por ser clara e pôr os cabelos enrolados, por não falar a língua indígena. No decorrer do semestre tive uma gestação, aí que sofri mesmo. Me reergui e voltei pra estudar, nessa turma que frequente fui acolhida, me sinto muito bem. (Discente Borari - IBEF).

Afetou na participação nas aulas, não conseguia expressar minhas ideias nas aulas. (Discente Tupinambá - ICED).

De acordo com o Parecer nº 3, de 10 de março de 2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação cabe às universidades,

elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (CNE, 2004, p. 52).

Essa informação alude aspectos da incidência de episódios de discriminação racial no contexto da Ufopa que são canalizados por professores e estudantes, transgredindo o mérito da missão da instituição de: “[...] produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” e dos valores definidos em “Democracia e pluralismo, inclusão, compromisso ambiental, ética e autonomia.” (Ufopa, 2020, p. 19-21).

Sobre as considerações a respeito do impacto da Formação Básica Indígena no desempenho acadêmico dos estudantes indígenas, indagamos se a participação ou a não participação na FBI contribuiu ou não com o seu desempenho acadêmico. Recebemos como resposta que 56 % dos estudantes indígenas acreditam que isso foi significativo para um bom desempenho acadêmico; 11% afirmaram que não participaram da Formação Básica e acreditam que isso prejudicou o seu desempenho acadêmico ao longo do curso; 22% dos estudantes afirmaram que participaram da Formação Básica, mas que isso não teve relevância no desempenho acadêmico deles. E 11% dos estudantes afirmaram que não participaram da Formação Básica e que acreditam que isso não os prejudicou em relação ao seu desempenho acadêmico.

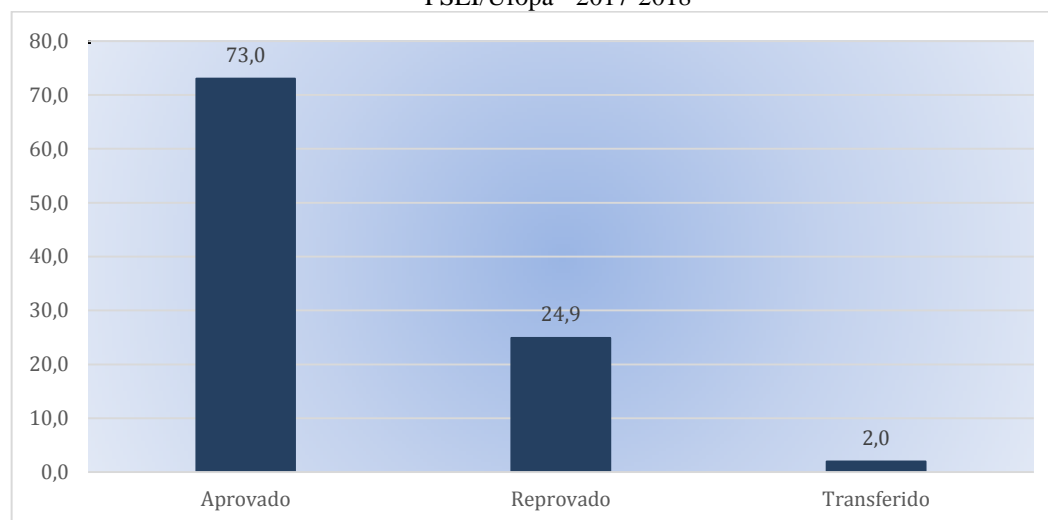
Encontramos na Seção 3 desta pesquisa os aspectos históricos da criação das ações afirmativas e da Política de permanência de estudantes no ensino superior, com destaque para os estudantes indígenas. A Formação Básica Indígena é uma das estratégias desenvolvidas pela Ufopa, considerando a sua demanda pluriétnica, dada a sua localização na região Amazônica. As respostas corroboram na afirmação de que o caminho institucional é acertado, afinal como apregoam os autores Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), as ações afirmativas de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas e a sua permanência na universidade ainda não integram a totalidade das IES. Assim, é preciso manter as ações afirmativas, com destaque para a FBI e realizar estudos sobre a resolutividade dessa ação para o ingresso/permanência/continuidade dos estudantes indígenas no ensino superior, conforme diz (PAULINO, 2008, p. 148) “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem”.

5.2.3 O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas que cursaram integralmente a Formação Básica Indígena - 2017 a 2018

Nesta seção analisamos informações geradas pelos dados dos alunos indígenas, ingressantes nos cursos de graduação da Ufopa nos anos 2017 e 2018, caracterizados pelo grupo de discentes que cursaram integralmente a Formação Básica Indígena.

Iniciamos a análise apresentando o percentual da situação de matrícula em componentes curriculares dos estudantes ingressantes PSEI/Ufopa dos anos de 2017 e 2018, mostrado no Gráfico 13, onde se constata que 73,0% dos componentes curriculares cursados pelos discentes, finalizou com a aprovação.

Gráfico 13 - Situação de matrícula (%) em componentes curriculares. Estudantes ingressantes - PSEI/Ufopa - 2017-2018



Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Os dados apontados no Gráfico 13 anunciam que os estudantes indígenas ingressantes PSEI/Ufopa dos anos de 2017 e 2018, alcançaram nível satisfatório de aprovação. A Tabela 8 complementa os dados sobre aprovação, reprovação e trancamento de matrícula, pois mostra a situação de matrícula nos componentes curriculares, detalhando o quantitativo de cada uma das situações.

Na Tabela 7 constata-se baixo índice de reprovação por falta e média (4,5%), embora a reprovação por falta seja a menos representativa. Ao se somar os diferentes tipos de reprovações, aproxima-se do patamar de 25%, o que aos moldes dos grupos anteriormente analisados, continua inspirando a necessidade de cuidados, e de fortalecimento de ações afirmativas voltadas para este segmento dos estudantes. Esse nível de sucesso escolar pode ter

relação com diferentes indicadores, apontados, como exemplos, a política de permanência, as ações afirmativas, o investimento público, entre outros.

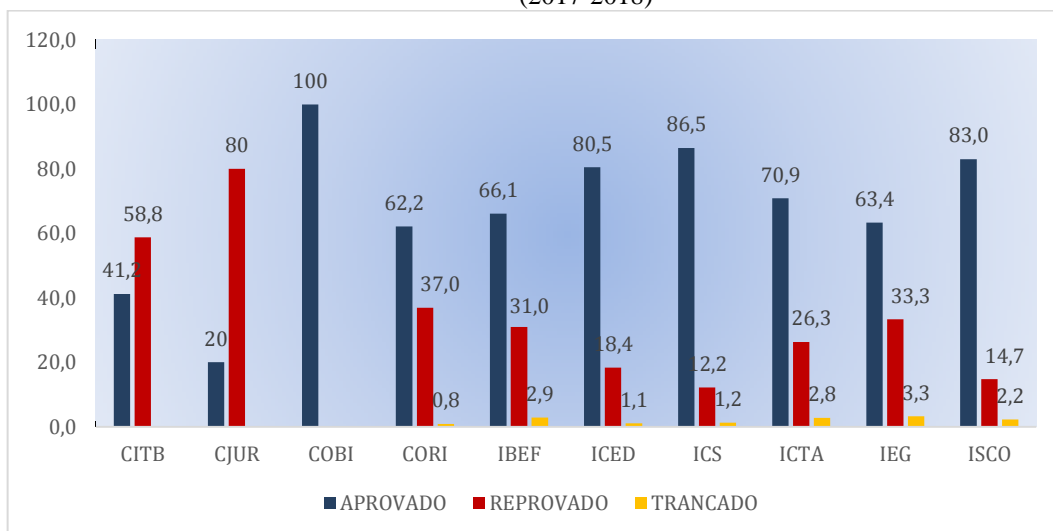
Tabela 7 - Situação de matrícula em componentes curriculares por ano de ingresso - PSEI/Ufopa - 2017 - 2018

Ano %	Aprovações	Reprovações	Reprovações por falta	Reprovações por média e falta	Trancamentos	Total
2017	2226	1029	222	74	115	3666
%	60,72	28,07	6,06	2,02	3,14	100,00
2018	1904	852	291	85	91	3223
%	59,08	26,43	9,03	2,64	2,82	100,00
TOTAL	4130	1881	513	159	206	6889
%	73,1	18,7	1,7	4,5	2,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Novamente se buscou conhecer a situação dos alunos (aprovação, reprovação, trancamento) por unidade acadêmica, sempre no intuito de identificar possíveis experiências exitosas, e adequá-las às realidades de outras Unidades Acadêmicas. Essa situação por unidade é mostrada no Gráfico 14, onde se observa que dos 10 institutos e campi com estudantes indígenas ativos e participantes do FBI, onde se destaca percentuais de aprovação acima de 80% no Campus de Óbidos (COBI) (100%), ICS (85,6%), ISCO (83%) e ICED (80,5%). Para esses discentes, os Campi de Itaituba e Juriti obtiveram os maiores percentuais de reprovação, com 58,8% e 80% respectivamente.

Gráfico 14 - Desempenho acadêmico dos estudantes indígenas por Unidade Acadêmica - Ufopa (2017-2018)

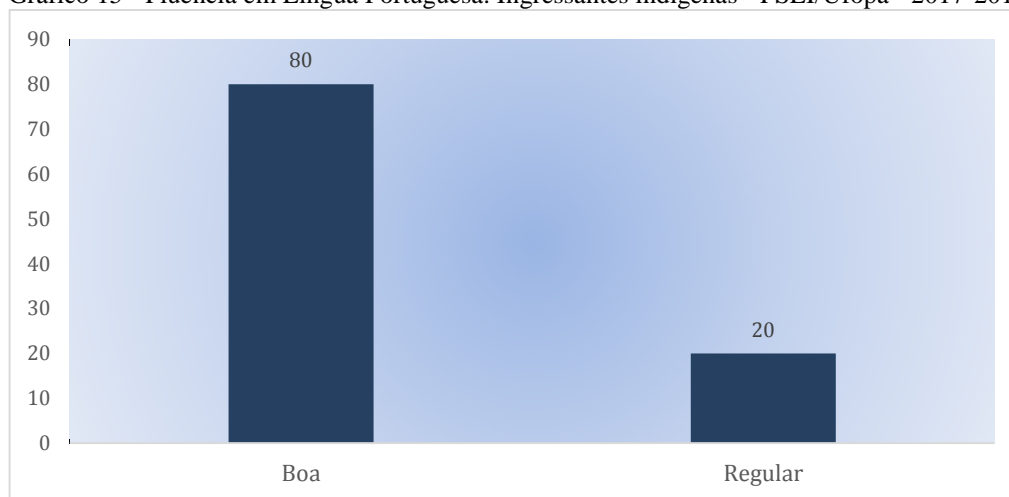


Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Esses dados servem para explicar que não basta somente o repertório de leis, é preciso efetivá-las, construí-las e transformá-las em ação concreta. Por meio das ações afirmativas, políticas de permanência e continuidade dos estudos em nível superior podemos asseverar que a institucionalidade pública é direito de cidadania.

Associar a análise dos dados obtidos diretamente junto ao CTIC/Ufopa com a percepção dos estudantes, é fundamental para cruzar os dados, visando melhor compreensão do fenômeno estudado. Essa percepção dos alunos é inicialmente mostrada no Gráfico 15, que apresenta os resultados obtidos por meio do questionário respondido pelos estudantes indígenas ingressantes PSEI/Ufopa em 2017 e 2018, sobre a questão da fluência em língua portuguesa.

Gráfico 15 - Fluência em Língua Portuguesa. Ingressantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2017-2018



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

As respostas dos estudantes, mostradas no Gráfico 15 indicam que embora 80% dos estudantes consideram boa, em relação as suas fluências em língua portuguesa, todos apontaram não ter problemas com a língua portuguesa. O processo embrionário da Formação Básica Indígena considerou a constatação de dificuldades na comunicação com os alunos indígenas, parte dos quais demonstravam não compreender bem as aulas ministradas, interagiam pouco com os demais, fatores que associados a outros, influenciavam no desempenho acadêmico dos estudantes. Com o passar do tempo, constatou-se a existência da não dificuldade de comunicação na língua portuguesa, mas a dificuldade na leitura e compreensão de textos, e a sua conseqüente dificuldade também na produção escrita.

Considerando que a minoria dos discentes encontram dificuldades quanto à compreensão dos assuntos estudados na língua portuguesa, na qual os mesmos não são fluentes, é

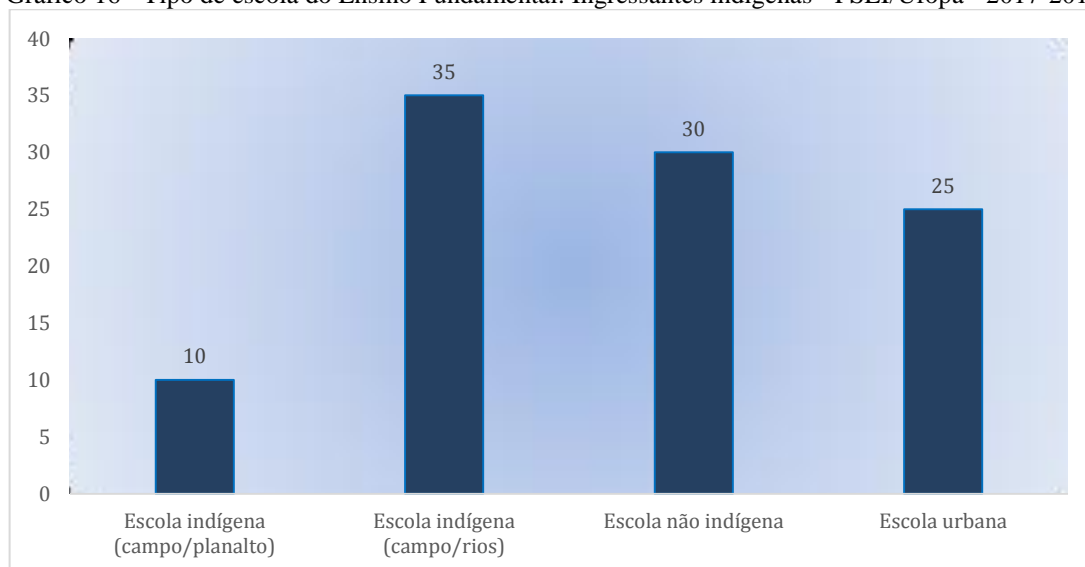
importante pensar em estratégias dirigidas a melhoria da qualidade dessa comunicação, seja criando meios ou até mesmo aprimorando ações já existentes. Ao responder o questionário, um dos estudantes que ingressou em 2017, reforçou acerca da necessidade de:

melhorar a forma de ensinamento com os alunos indígenas que tem pouco conhecimento com a língua portuguesa, os estudantes bilíngues. (Discente Tupinambá, ICTA).

Há, portanto, o entendimento de que o processo de comunicação por meio da língua portuguesa se faz presente nas relações, inclusive dentro da universidade, mas que esse entendimento não é suficiente para compreensão e produção de textos, por exemplo. Neste sentido Pereira (2017) defende que as universidades “precisariam de um modelo pedagógico intercultural e diferenciado para atendê-los, sobretudo os discentes bilíngues, que necessitam superar primeiramente as barreiras linguísticas no ensino superior.” (PEREIRA, 2017, p. 159).

Esse processo de utilizar a língua portuguesa como ferramenta de comunicação, pode estar relacionado à origem da educação inicial realizada pelos alunos. Buscamos então, informações sobre o tipo de escola onde os estudantes indígenas cursaram o Ensino Fundamental, cujas respostas são apresentadas no Gráfico 16:

Gráfico 16 - Tipo de escola do Ensino Fundamental. Ingressantes indígenas - PSEI/Ufopa - 2017-2018



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, com base em informações dos discentes.

O Gráfico 16 mostra que 75% dos estudantes cursaram seu Ensino Fundamental em escolas consideradas como não urbanas, com destaque para o percentual de 45% de alunos

que cursaram essa modalidade de ensino em escolas indígenas, com destaque para a escola indígena na região de rios, considerando que a maioria dos povos indígenas da região oeste do Pará são originários de aldeias com característica ribeirinha. É oportuno o destaque para os dados referentes a escola não indígena e escola urbana, o que pode indicar que o afastamento do estudante do seu povoamento o afasta também do seu modo de vida, colocando-os frente aos conflitos culturais que são presentes na área urbana, sobretudo a predominância do homem branco. As informações disponibilizadas não nos permitiram analisar de forma mais profunda o tipo de educação exercida nessas escolas, e suas correlações com o conhecimento da língua portuguesa.

Ao analisar a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, constatamos que somente a metade dos respondentes confirmam suas participações nesses tipos de projetos durante seus processos formativos. Como os dados foram fornecidos no início do ano 2019 é de se esperar a pouca participação dos alunos ingressantes mais recentemente, em projetos dessa natureza, reforçando o destaque já feito nesta dissertação, da importância da participação nesses projetos, e da conseqüente repercussão dessas participações em seus rendimentos acadêmicos, e na sua construção cidadã.

Associado à participação ou não dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa ou extensão na universidade, buscou-se conhecer sobre o acesso ao acompanhamento pedagógico, psicológico e do Serviço Social que está disponível aos estudantes da Ufopa. Dentre as respostas dos estudantes indígenas que ingressaram em 2017 e 2018, 55% dos alunos afirmaram que nunca receberam qualquer tipo de acompanhamento pedagógico, 90% deles nunca receberam acompanhamento psicológico, e 80% afirmam nunca terem recebido acompanhamento do Serviço Social durante seu percurso acadêmico.

Este resultado aproxima-se das respostas dos estudantes ingressantes em 2016. É um resultado que suscita estudos posteriores, pois a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proges) enquanto unidade administrativa responsável pelas ações e programas de Assistência e Atenção estudantil, oferta, por meio dos diferentes institutos, ações afirmativas e mantém com regularidade os serviços de acompanhamento escolar em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, configurando-o no rol das ações afirmativas de permanência na universidade. Essa investigação anunciou que esses serviços podem estar respondendo a contento as demandas institucionais para mediação na inclusão de alunos na inclusão de programas de permanência em detrimento dos atendimentos individuais.

Foi perguntado aos estudantes se eles participam de alguma rede de apoio entre estudantes indígenas, e se consideram que isso contribui para o seu desempenho acadêmico. O percentual de resposta chegou em 55% dos estudantes de 2017-2018 que negaram participação em redes de apoio entre estudantes indígenas. Os 45% que participam, afirmam que participar dessas redes de apoio, contribui de alguma forma para o seu desempenho acadêmico.

Os dados revelaram a maior participação em redes de apoio do que os ingressantes de 2016. Essa revelação pode ter refletido no percentual de aprovados, pois a afirmação de recebimento de apoio por meio das redes, segundo os respondentes, contribuíram no desempenho acadêmico. Conforme já dito neste trabalho reiteramos que as conquistas e processos, com destaque para a área da educação, decorreram da resistência e luta dos indígenas, na direção da afirmação de sua identidade, cultura e liberdade.

Quando questionados se já haviam vivenciado algum tipo de racismo por ser indígena, 60% dos estudantes ingressantes de 2017-2018 também admitiram ter passado por algum tipo de racismo por ser indígena, e 30% desses episódios ocorreram dentro da Ufopa.

Abaixo seguem alguns relatos dos estudantes, expressando de que forma foram vítimas de racismo na universidade, e o quanto isso interferiu no desempenho acadêmico.

Motivo de desistência por não me sentir incluída na turma, não sentir capaz de fazer o curso, as disciplinas. (Discente Arapiun - ICED).

Em desistir do curso, e o racismo foi pelos próprios parentes indígenas fora da Ufopa. (Discente Kumaruara - IEG).

Medo, de ser já julgada, minha autoestima não existiu mais, medo de encara desafios. (Discente Tupinambá - ICED).

Outros estudantes disseram que ficaram desanimados, foram afetados nas participações das aulas, que sentiam medo de se expressar e apresentar trabalhos e chegaram até a desistir do curso. Esses relatos, embora contemporâneos, guardam as mesmas similaridades da coação existente sobre os povos indígenas para abandonar sua língua, religião e cultura. Antes eram intelectuais religiosos, portanto catedráticos estudiosos; hoje, professores não confessionais, mas com titulação de doutores ou mestres e; estudantes formandos em ensino superior. O pressuposto que continua é o de “integrá-los”. Esse exercício nega as diferenças do outro. É conduta colonialista. É rigor do mito das raças, por meio da ideia de superioridade (QUIJANO, 2005; SILVA, 2007).

Os relatos dos estudantes ingressantes em 2017-2018 aquecem os contornos da violência racial, pois ao afastar o estudante indígena da sala de aula quebra o pacto constitui-

onal do direito conquistado para acessar o ensino superior. Esta pesquisa não teve projeções para debater sobre a denúncia do crime racial, mas escancara a possível subnotificação dessa prática relacionada a questão racial, por inquisição racista dado o histórico cultural do povo indígena.

No que se refere às situações de racismo e combate ao mesmo, entende-se que o ambiente escolar (em todos os níveis), e principalmente a universidade, são os locais mais propícios para a promoção de diálogos que possibilitem conhecer e experienciar as diferenças étnico-raciais, bem como promover o empoderamento desses grupos por meio do conhecimento, para que assim, ao mesmo tempo que se educa também se combata todos os tipos de comportamentos racistas e discriminatórios, que como sabemos são totalmente desconexos com a realidade do nosso país e de nossas universidades.

Sobre o impacto da Formação Básica Indígena no desempenho acadêmico indígena, foi perguntado se os estudantes consideram que a sua participação ou a não participação na FBI contribuiu ou não com o seu desempenho acadêmico. Como resposta obteve-se os seguintes resultados: 85% dos estudantes indígenas ingressantes de 2017-2018, afirmaram ter participado da Formação Básica e acreditam que isso foi significativo para um bom desempenho acadêmico; 5% dos estudantes que afirmaram que não participaram da Formação Básica e acreditam que isso prejudicou o seu desempenho acadêmico ao longo do curso; 10% dos estudantes afirmaram que participaram da Formação Básica, mas que isso não teve relevância no desempenho acadêmico deles.

Este resultado reafirma que os objetivos da Formação Básica Indígena (FBI) possuem efetividade, com destaque para o objetivo de “Promover a integração e melhores condições para a permanência dos(as) alunos(as) indígenas que ingressam na Ufopa pelo processo seletivo especial.” (Ufopa, 2017, p. 5), agregado à finalidade de oportunizar acesso aos cursos de graduação minimizando questões enfrentados pelos estudantes indígenas (Ufopa, 2017). Enquanto projeto de ação afirmativa da Ufopa, destinado a estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígenas (PSEI), o projeto pode resultar em créditos ao desempenho acadêmico para os estudantes, que conquistam a superação das barreiras que se apresentam no decorrer da mobilidade aldeia-cidade.

5.3 O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas - 2014 a 2018.

Realizada a análise individual dos três grupos de alunos, mostradas nas subseções 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3, parte-se agora para a busca de resposta à questão norteadora dessa pesquisa, com a identificação do impacto da Formação Básica Indígena no desempenho acadêmico dos ingressantes indígenas na Ufopa.

Iniciamos com uma visão conjunta do rendimento dos discentes, para todos os anos considerados no estudo, a saber, anos de 2014 a 2018, com estatísticas mostradas na Tabela 8:

Tabela 8 - Estatísticas do rendimento dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados - 2014 - 2018

Ingresso	Média	Desvio Padrão	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Assimetria
2014	5,5275	3,1810	3,0000	6,5000	8,0000	-0,65
2015	5,3340	3,4288	1,6600	6,5000	8,0000	-0,52
2016	6,3483	2,6717	5,6167	6,9000	8,2000	-1,04
2017	7,1416	2,3897	6,2500	7,7000	8,8333	-1,49
2018	6,4573	2,7744	5,8833	7,2000	8,5000	-1,11

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Na Tabela 9 observa-se um relativo aumento nos valores das médias aritméticas obtidas pelos alunos indígenas nos componentes curriculares matriculados entre 2014 e 2018, com destaque para a nota média no ano de 2017, que chegou ao patamar de 7,14. O mesmo comportamento se observa quando se considera a mediana como medida de posição;

Aparentemente o melhor desempenho dos estudantes ocorreu para aqueles ingressantes em 2017, que obtiveram maior nota média (7,1) com menor desvio padrão (2,4), mostrando ser o grupo de ingressantes com notas mais homogêneas. Entre os anos 2014 e 2017 ocorreu redução na variabilidade das notas, mostrando que com o passar dos anos, houve maior homogeneidade entre os rendimentos alcançados pelos alunos indígenas.

Enquanto para os alunos ingressantes em 2014, 25% obtiveram notas abaixo de 3,0, para este mesmo grupo 25% também obteve notas a partir de 8,0. Em 2017 para esses mesmos percentuais, as notas foram 6,3 e 8,8 respectivamente. Para todos os anos de ingresso, o coeficiente de assimetria foi negativo indicando maior concentração de notas nos maiores valores da escala que varia de 0 a 10.

Buscando comparar os três grupos de discentes (que não cursaram a FBI, que cursaram parcialmente a FBI, e que cursaram integralmente a FBI), relacionando o fato de terem ou não participado da FBI com seu desempenho acadêmico, apresentamos na Tabela 9 as es-

tatísticas do rendimento acadêmico para os três grupos descritos, considerando todos os percentuais de frequência dos alunos às atividades acadêmicas, de zero a cem por cento de frequências:

Tabela 9 - Estatísticas do rendimento dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados, por grupo de aluno (para todos os percentuais de frequência) - 2014-2018

Ingresso	Média	Desvio Padrão	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Assimetria
2014 e 2015	5,4369	3,3005	2,4500	6,5000	8,0000	-0,59
2016	6,3483	2,6717	5,6167	6,9000	8,2000	-1,04
2017 e 2018	6,8371	2,5900	6,0000	7,5000	8,6667	-1,31

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

De imediato, a Tabela 10 mostra que as notas médias dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, que não cursaram a FBI, aparentemente são menores (média 5,4) daqueles que cursaram a FBI, ainda que parcialmente. As notas médias dos alunos ingressantes em 2016, que cursaram parte da FBI (média 6,3), aparentemente são menores daqueles que cursaram a FBI de forma integral (média 6,8). O mesmo desempenho pode ser observado se considerarmos as medianas como medidas resumo, que aumentam conforme a intensidade de participação na FBI também aumenta. Acompanhando a diferença entre as notas médias, observamos que os desvios padrões das notas, decrescem conforme aumenta a participação dos estudantes na FBI, acarretando maior homogeneidade entre as notas dos alunos que cursaram integralmente a FBI, o que é considerado uma qualidade no processo de aprendizado.

Os dados mostram, de forma geral, para alunos com todos os quantitativos de frequência às atividades acadêmicas, que existe uma aparente indicação de que alunos que cursaram a FBI, integral ou parcialmente, apresentam resultados melhores no desempenho acadêmico, quando comparados com aqueles que não cursaram a FBI

Considerando que a frequência mínima de aprovação é 75%, houve um filtro nos dados, considerando somente os alunos que obtiveram frequência a partir de 75%, considerado o grupo de alunos que efetivamente cursaram os componentes curriculares, sobre os quais recaíram nosso estudo.

Na Tabela 10 é mostrado que, quando se considera somente aqueles alunos que tiveram frequência mínima de 75% às aulas, nos componentes curriculares cursados, os resul-

tados das médias do desempenho são maiores para aqueles que cursaram integralmente a FBI (média 6,85), quando comparados com aqueles que cursaram parcialmente a FBI (média 6,35), e com aqueles que não cursaram a FBI (média 5,91):

Tabela 10 - Estatísticas do rendimento dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados, por grupo de aluno (a partir de 70% dos percentuais de frequência)

INGRESSANTES	MÉDIA	DESVPAD	Q1	MEDIANA	Q3	ASSIMETRIA
2014 e 2015	5,9072	3,0329	4,1667	6,7667	8,0883	-0,82
2016	6,3539	2,6699	5,6542	6,9667	8,2000	-1,05
2017 e 2018	6,8523	2,5795	6,0000	7,5000	8,6667	-1,33

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Observa-se também que conforme as médias nos rendimentos aumentam de conformidade com o fato de terem ou não cursado a FBI, suas dispersões diminuem, acarretando maior homogeneidade nas médias do grupo que cursou integralmente a FBI. O mesmo comportamento é obtido se utilizarmos a mediana como medida de tendência central, quando se observa o aumento nos valores da mediana, conforme aumenta a intensidade de participação dos alunos na FBI.

A Tabela 10 também mostra que enquanto 25% dos alunos que não cursaram a FBI (ingressantes em 2014 e 2015) obtiveram notas abaixo de 4,2 (1º quartil), esses valores aumentam para o grupo que cursou parcialmente a FBI (1º quartil 5,65), e aumentam ainda mais para o grupo que cursou integralmente a FBI (1º quartil 6,00). Analisando o 3º quartil para os três grupos, observa-se que enquanto 75% dos alunos que não cursaram a FBI obtiveram notas abaixo de 8,1, os que cursaram parcialmente a FBI obtiveram notas abaixo de 8,2, e os que cursaram integralmente a FBI obtiveram notas abaixo de 8,7, também caracterizando melhores desempenhos aos alunos que cursaram parcial ou integralmente a FBI. Para os três grupos analisados, a assimetria negativa indica maiores concentrações de notas nos valores maiores da escala que varia de 0 a 10.

A Tabela 11 mostra o rendimento dos alunos ingressantes pelo PSEI/Ufopa, no período de 2014 a 2018, por unidade acadêmica:

Tabela 11 - Estatísticas do rendimento dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, nos componentes curriculares matriculados, por unidade acadêmica/Campus - 2014-2018

Unidade	Média	Desvio Padrão	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Assimetria
CALE	*	*	*	*	*	*
COBI	7,78	1,27	6,7	7,3	8,7	0,55
CORI	6,88	2,11	6,1	7,0	8,3	-1,42
ICS	6,58	2,88	6,0	7,5	8,5	-1,26
ICED	6,08	3,28	4,3	7,2	8,5	-0,86
ICTA	5,59	2,95	3,9	6,5	7,7	-0,79
CITB	5,39	2,91	3,3	6,3	7,7	-1,01
IBEF	5,38	2,99	3,1	6,1	7,6	-0,53
IEG	5,07	3,36	1,6	6,1	7,9	-0,37
CJUR	2,98	2,32	1,1	2,7	5,5	0,42

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Nota: O Campus de Alenquer – CALE teve somente um aluno indígena, que abandonou o curso.

A Tabela 11 mostra que no Campus de Óbidos os alunos indígenas tiveram melhor desempenho médio nos componentes curriculares (média 7,78), quando comparado com as demais unidades acadêmicas, e que o Campus de Juruti merece uma atenção especial por apresentar menor desempenho acadêmico nos componentes curriculares (média 2,98).

Para analisar o impacto da FBI no desempenho acadêmico dos alunos ingressantes pelo PSEI, optou-se por analisar a situação de matrícula por ano de ingresso, com os dados mostrados na Tabela 12:

Tabela 12 - Situação de matrícula por ano de ingresso. Alunos ingressantes - PSEI/Ufopa - 2014-2018

Situação	2014	2015	2016	2017	2018	TODOS
Aprovado	2226	1904	1656	1218	869	7873
Reprovado	1325	1228	585	242	293	3673
Trancado	115	91	94	37	20	357
TODOS	3666	3223	2335	1497	1182	11903

Fonte: Elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

Ao se comparar a situação de matrícula por ano de ingresso, se testou a hipótese de que a situação de matrícula (aprovados, reprovados e trancados) independe do ano de in-

gresso do aluno. Utilizou-se, para testar a hipótese o teste não paramétrico Qui-quadrado, obtendo-se o valor do Qui-quadrado igual a 360,045, com 8 graus de liberdade, e p-valor igual a 0,000. Tais valores apontam que não se pode aceitar a hipótese de que a situação de matrícula independe do ano de ingresso dos alunos, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre a situação de matrícula (Aprovado, Reprovado, Trancado) para os diferentes anos de ingresso dos alunos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

Identificada a existência de diferenças significativas entre a situação de matrícula e o ano de ingresso, seguiu-se para testar as hipóteses de diferenças, grupo a grupo, com resultados mostrados no Quadro 7:

Quadro 7 - Comparações acerca do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo PSEI/Ufopa entre os três grupos (2014 e 2015), (2016) e (2017 e 2018)

Comparações	Hipóteses e Estatísticas	Conclusões
Grupo 1 e Grupo 2	<p>Hipótese nula $H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0$</p> <p>Hipótese alternativa $H_1 : \mu_1 - \mu_2 \neq 0$</p> <p>Valor-T GL Valor-p</p> <p>-13,38 4926 0,000</p>	As notas médias do grupo 1 diferem significativamente das notas médias do grupo 2
Grupo 2 e Grupo 3	<p>Hipótese nula $H_0 : \mu_2 - \mu_3 = 0$</p> <p>Hipótese alternativa $H_1 : \mu_2 - \mu_3 \neq 0$</p> <p>Valor-T GL Valor-p</p> <p>-6,56 4873 0,000</p>	As notas médias do grupo 2 diferem significativamente das notas médias do grupo 3
Grupo 1 e Grupo 3	<p>Hipótese nula $H_0 : \mu_1 - \mu_3 = 0$</p> <p>Hipótese alternativa $H_1 : \mu_1 - \mu_3 \neq 0$</p> <p>Valor-T GL Valor-p</p> <p>-21,91 6171 0,000</p>	As notas médias do grupo 1 diferem significativamente das notas médias do grupo 3

Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pelo CTIC/Ufopa.

O Quadro 7 aponta que:

a) a notas média dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI nos anos de 2014 e 2015, caracterizados por aqueles alunos que não cursaram a FBI, difere significativamente, ao nível de significância de 5%, da nota média dos alunos que ingressaram no ano de 2016, e que cursaram parcialmente a FBI;

b) a nota média dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI nos anos de 2016, caracterizados por aqueles alunos que cursaram parcialmente a FBI, difere significativamente,

ao nível de significância de 5%, da nota média dos alunos que ingressaram no ano de 2017 e 2018, e que cursaram integralmente a FBI;

c) a nota média dos alunos indígenas ingressantes pelo PSEI nos anos de 2014 e 2015, caracterizados por aqueles alunos que não cursaram a FBI, difere significativamente, ao nível de significância de 5%, das notas médias dos alunos que ingressaram no ano de 2017 e 2018, e que cursaram integralmente a FBI.

As análises apresentadas, ao indicar diferenças significativas no desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo PSEI/Ufopa caracterizados pelos três grupos (que não cursaram a FBI, que cursaram parcialmente a FBI, e que cursaram integralmente a FBI), conclui que a Formação Básica Indígena influencia no desempenho acadêmico dos estudantes, de tal forma que quanto maior a intensidade da participação dos discentes na FBI, maiores os seus desempenhos acadêmicos.

A Formação Básica Indígena é produto de lutas históricas por processos de inclusão de comunidades indígenas no Brasil, historicamente rechaçadas a condições subalternas. A Constituição Federal de 1988 é vista como um marco histórico de conquistas de direitos, e de visibilidade dos problemas sociais vivenciados pelas comunidades indígenas no Brasil. O processo de implementação da Formação Básica Indígena na Universidade Federal do Oeste do Pará, surgiu com a criação da Ufopa no ano de 2009, e se fortaleceu com o movimento estudantil na instituição, com reconhecimento das demandas acatado pela Ufopa, e incorporado paulatinamente no percurso formativo dos seus estudantes. Avaliar internamente a Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Ufopa (Ufopa, 2017), por meio da execução da Formação Básica Indígena como parte integrante dessa política institucional, é também um primeiro exercício necessário de avaliação das ações institucionais, e aporta, neste primeiro exercício, em resultados importantes, indicando que a Formação Básica Indígena contribui significativamente para o desempenho e rendimento acadêmico dos estudantes atendidos por tal política.

5.4 Percepção dos coordenadores da FBI sobre a formação de discentes indígenas na Ufopa.

A análise feita sobre os impactos da Formação Básica Indígena – FBI no desempenho acadêmicos dos discentes ingressantes nos cursos de graduação da Ufopa por meio do Processo Seletivo Especial Indígena, contemplou quatro vertentes: as normativas institucionais

lizadas que propiciaram a FBI na Ufopa, dados sobre o desempenho acadêmico dos discentes, a percepção dos estudantes indígenas, e a visão institucional traduzida nas falas das docentes que coordenaram a FBI no período de 2017 a 2020.

Nesta seção apresentamos a percepção das coordenadoras da FBI sobre a formação indígena na Ufopa, e sobre o trabalho desenvolvido pela instituição, relacionada a Formação Básica Indígena. Foram entrevistadas duas coordenadoras atuais do Projeto FBI e uma ex-coordenadora, nomeadas de Participante A, Participante B e Participante C, respectivamente.

Compreender a percepção dos coordenadores sobre a implantação da Formação Básica Indígena na Ufopa é fundamental para contribuir com o processo de avaliação do Projeto na instituição, contemplando o papel da FBI, seus impactos no desempenho acadêmico dos estudantes, e a importância da Ufopa no contexto educacional amazônico.

No que diz respeito à percepção sobre a implantação da FBI na Ufopa, as participantes A e B reconhecem o compromisso da Ufopa com a educação indígena, considerando a implantação da FBI como estratégia necessária à inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior, aos impactos positivos no desempenho acadêmico, bem como a sua contribuição, não apenas para a permanência dos estudantes indígenas na universidade, mas, sobretudo para a conclusão dos cursos com sucesso. A FBI agregou os estudantes e tornou-se referência no processo aldeia x cidade, amenizando dificuldades e produzindo com qualidade a imersão no universo da universidade. A Ufopa e o projeto da FBI materializam a missão institucional com os povos originários da região, conforme sentenciaram a Participante A e a Participante B:

A Formação Básica Indígena, além de proporcionar conhecimentos importantes para a inclusão indígena na universidade, é um espaço de acolhida. Acolher bem os indígenas é uma ação que tende a trazer impactos positivos, uma vez que pode amenizar dificuldades e tornar a mudança da aldeia para a cidade/universidade menos “traumática. (Participante A).

[...], mas o X da questão é a permanência desses estudantes, é a conclusão dos cursos deles, é eles saírem com sucesso [...]. (Participante B).

A declaração da Participante B é enfática quanto ao reconhecimento da FBI como referência de vitória dos estudantes a partir do notório empenho da Ufopa. Para esta participante a FBI integra-se ao conjunto de ações institucionais, formado pelo acesso à universidade por meio do processo seletivo especial; pela política de cota do processo seletivo regular e; outras formas de ingresso no ensino superior, voltadas a contribuir para a permanência do Estudante indígena na educação superior. Sobre este aspecto acrescentou informações enunci-

ando que as políticas de permanência no ensino universitário possibilitam aos estudantes, os meios para chegarem à universidade em condições de adentrar no universo acadêmico, com satisfatório nível de informação. O projeto da FBI tornou a Ufopa uma referência nacional em projeto de permanência, dentro da Política de Ação Afirmativa, conforme relatou:

A Formação Básica Indígena é uma vitória muito grande dos Estudantes indígenas, e para nós enquanto instituição é uma vitória e orgulho porque a Ufopa tem sido referência nacional quando se fala em programas como esse, em projetos como esse [...]. Esse projeto é a sistematização de todo um sonho da região oeste do Pará antes mesmo da política de cotas de 2012, a Ufopa já nasceu com essa proposta de inclusão de fazer cotas para os povos indígenas pensando nessa multiplicidade étnica que tem na região. Então desde 2010 acontece esse processo seletivo Especial. (Participante B).

A Participante B releva seu ponto de vista sobre o fazer pedagógico da FBI, enfatizando que o estudante indígena aprende a fazer projeto; entra em contato com os gêneros acadêmicos; aprende o que é um artigo; aprende a fazer seminário; adentra no universo de disciplinas como direito, metodologia do trabalho científico, língua portuguesa, matemática, tecnologias. Ao participar da FBI o universo acadêmico é apresentado ao estudante. Nesse momento reside a troca simbólica de conhecimentos, pois os indígenas com o seu cabedal de conhecimento carregam consigo as particularidades e as especificidades do seu povo/aldeia, como a linguagem, as peculiaridades da terra onde vive, e nessa simbiose possibilitam construir “essa universidade que a gente sonha.” (Participante B).

Esse projeto é a sistematização de todo um sonho da região Oeste do Pará antes mesmo da política de cotas de 2012. A Ufopa já nasceu com essa proposta de inclusão, de fazer cotas para os povos indígenas pensando nessa multiplicidade étnica que tem na região, então desde 2010 acontece esse processo seletivo Especial. (Participante B).

A Participante C contextualizou historicamente o seu ponto de vista acerca da FBI. Ponderou sobre a necessidade compreender as minudências ocorridas para implementar o projeto até a sua regulamentação. Disse que a FBI foi aprovada no início dos anos 2017, época em que tomou posse no cargo público. Na ocasião o projeto precisava de vários ajustes e a principal dificuldades foi dar continuidade ao projeto em construção que, por conseguinte, não recebeu contribuição de profissionais de antropologia e linguísticas e, os objetivos do projeto não estavam claros e concisos. Para a continuidade na elaboração do projeto foram nomeadas uma antropóloga e duas profissionais da área de linguística, especificamente para atuarem na implantação da FBI. Essa equipe, formada por apenas 3 (três) professoras tornou-

se mentora intelectual, para implementar o projeto, com a envergadura de atender os estudantes indígenas de todos os Institutos/Cursos da Ufopa em seus diferentes Campi. No final, a Participante C sintetizou que “essa experiência tem sido enriquecedora, mas existem muitos desafios, pois o projeto foi aprovado, mas os caminhos para o mesmo criar corpo, não estavam dados no início, e que isso é uma coisa que ainda estão trilhando”.

Esse conjunto de respostas reafirmam as conjecturas formuladas por Carneiro e Colares (2021) acerca da permanência dos estudantes indígenas na universidade. As autoras, apoiadas em Amaral (2010) e Paladino (2012), tecem argumento que essa permanência tem relação com a “efetivação de um ‘duplo pertencimento’: o ‘acadêmico e étnico-comunitário’” (AMARAL (2010); PALADINO (2012) apud CARNEIRO; COLARES, 2021, p. 4-5, grifo dos autores). Esse duplo pertencimento requisita às universidades um efetivo planejamento e a implementação de ações e programas que oportunizem essa permanência. O conjunto de leis é a base de fundamentação, mas a viabilidade implica em investimento real. A FBI nasce com essa complexidade, possui aporte legal, mas prescinde de ações orgânicas pelo poder público para materializar as letras das leis, valorizar os acadêmicos indígenas e incentivar a sua autonomia.

Existe a concepção de que o processo formativo de alunos no ensino superior, pode ser enriquecido pelas experiências vivenciadas nas ações do tripé ensino, pesquisa e extensão. Considerando essa prerrogativa, foi questionado aos coordenadores da FBI sobre a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão. As respostas das participantes trilharam pelos seguintes aspectos: a inserção dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão; incremento à participação política; a ligação entre a universidade e a aldeia e; a ocorrência de conflito cultural entre os estudantes não indígenas e os estudantes indígenas.

As Participante A e B destacam a participação dos estudantes no Comunicação Indígena, sendo este concretizado a partir das disciplinas e proporcionador de ricas experiências que acabaram culminando em eventos, dentro da FBI, sendo organizado e protagonizado pelos estudantes indígenas. O Comunicação Indígena é um evento acadêmico que ocorre na Ufopa ao final de cada ano letivo. A Participante B afirma que eles ficam entusiasmados com o Comunicação Indígena, pois ele contém disciplina de elaboração de projetos, cuja produção é realizada no primeiro semestre, com objeto de atender a uma demanda da Aldeia. E no mês de julho, período de intervalo de aulas, os estudantes realizam a aplicação do projeto, nas

respectivas aldeias, cujo produto é um relatório, um artigo a ser apresentado no evento anual coordenado pela FBI. Sobre isso revela:

É uma riqueza, uma experiência que eles trazem e eles vão aprendendo a fazer esses projetos e a pensar a área deles como que pode contribuir e como pode ser construído junto na comunidade, na aldeia deles. (Participante B).

Sobre a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão é importante destacar que desde o início da implantação da FBI, os discentes são incentivados a desenvolver ações dentro das aldeias, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, além de possibilitar aproximação entre a universidade e as comunidades indígenas, conforme assevera o autor:

A elaboração desses projetos ocorre no âmbito das atividades das disciplinas Introdução à Metodologia Científica e Elaboração de Projetos (ofertadas na FBI), atreladas aos nossos projetos de extensão universitária. Já a sua implementação ocorre no período de recesso acadêmico, momento em que os estudantes viajam para suas aldeias. (CARNEIRO; COLARES, 2021, p. 5-6).

O objetivo do Comunicação Indígena é propiciar aos discentes indígenas, um espaço para o compartilhamento das experiências vivenciadas, por meio de projetos acadêmicos desenvolvidos por eles nas aldeias, os quais fazem parte das atividades desenvolvidas pela Formação Básica Indígena (CARNEIRO; COLARES, 2021). Esse projeto nasce com diversos propósitos,

dentre os quais destacamos: proporcionar a manifestação do duplo pertencimento étnico; estimular a germinação de novas formas de produção de conhecimento; reconhecer o protagonismo e o potencial acadêmico dos indígenas, visibilizar a presença indígena na universidade (CARNEIRO; COLARES, 2021, p. 5).

A Participante A relatou que esse protagonismo pode ser exemplificado pelo episódio com um ex-estudante e liderança indígena ao tecer agradecimentos pelo trabalho operacionalizado pela FBI com os estudantes indígenas, pois na época em que ele era aluno da Ufopa, os indígenas não sabíamos nem o que era Pibex, ou que poderiam fazer intercâmbio em outra universidade. Uma outra situação relatada pela Participante B é referente a fala de uma estudante que chegou para ela e disse:

Professora, aquele projeto que você me ensinou a fazer eu estou ensinando meus colegas aqui do meu grupo. Eles achavam que por ser indígena eu não sabia. E agora

todo mundo quer ser meu amigo, agora todo mundo quer fazer trabalho comigo, porque eu sei fazer projeto, sei fazer resumo, sei fazer resenha de livro. Eu sei o que é um artigo e eles não sabem fazer resenha crítica. Então agora todo mundo quer fazer trabalho comigo (Participante B, relatando a fala de uma ex-aluna da FBI).

No dizer da Participante C, os projetos de ensino, pesquisa e extensão são formas de produzir conhecimento e gerar o protagonismo, pois fazem com que o estudante tenha oportunidade de compreender e formular um trabalho acadêmico, bem como fazer levantamento de fontes de referências bibliográficas, elaborar projeto, elaborar texto, saber utilizar como referência outros textos, fazer citações diretas e indiretas. Esse investimento possibilitou, ao chegar nos cursos, saber apresentar um seminário, saber como elaborar um resumo solicitado pelo professor. Por isso:

Essa atividade merece ser valorizada, pois a mesma envolve uma gama de propósitos que se entrelaçam, inclusive reiterando a concepção da FBI como um trabalho que focaliza a emancipação intelectual e política dos indígenas, em vez da ideia de nivelamento recorrente nessa universidade. Nela, destaca-se uma relação muito particular entre ensino e extensão, em que essa última traspassa a primeira e proporciona maior relação entre a universidade e as comunidades indígenas, permite a mobilização de diversos atores e saberes e, por não se limitar ao espaço universitário, enche-se de realidade. (CARNEIRO; COLARES, 2021, p. 5-6).

A Participante C confirma a inserção de estudantes em programas de bolsas de iniciação científica; participação em projetos de extensão e em diferentes experiências na sua vida acadêmica. Disse ainda que os projetos de pesquisa dentro da FBI contribuem com o desempenho acadêmico dos estudantes, pois há registro de estudantes, concluintes da FBI, assumindo vaga como monitores no CEANAMA, na FBI ou nos seus cursos.

A Participante B considera que os estudantes absorvem mais experiência, como se fosse um laboratório de experiências de ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade. Destacou a participação de estudante que ao concluir a Formação Básica Indígena consegue aprovação em editais de convocação de bolsista ou PIBIC ou bolsista de extensão. E estão “vivendo diversas experiências na sua vida acadêmica”. A participante ouvia dizer que o acesso aos editais, era impossível para os estudantes indígenas.

As Participantes B e C trouxeram à discussão outros aspectos resultantes do protagonismo dos estudantes indígenas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, pois com essa participação adquirem visibilidade no universo acadêmico. A Participante B explicou que alguns estudantes são liderança nas aldeias e tornam-se líderes entre os estudantes, galgando espaço de disputa política no diretório acadêmico indígena; nos Grupos de Trabalho (GT) do

Fórum de Ações afirmativas, que inclusive conta com a participação de duas estudantes da FBI atualmente. Assim podemos perceber que a FBI contribui para além da formação acadêmica, contribui também com formação política. A participante lembrou também da participação os estudantes com tocata aos eventos.

Um exemplo dessa atuação foi a articulação para eleger, pela segunda vez consecutiva, duas acadêmicas (como titulares) para compor o Conselho Universitário da Ufopa, com cadeira no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), uma conquista relevante para povos minoritários em relação à majoritária comunidade acadêmica, não indígena. Para a gestão do triênio 2017-2019, elegeram a discente do povo Tapuia Crislaine Castro de Sousa; e para 2020-2023, elegeram a acadêmica do povo Borari Solange Maria de Almeida da Silva. Esse resultado mostra o potencial organizativo dos indígenas nessa universidade. (CARNEIRO; COLARES, 2021).

A Participante C enfatizou a contribuição da FBI no fomento à participação dos estudantes nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e destacou a solidariedade entre eles no sentido de criar redes de apoio nos cursos, podendo ser traduzidas como uma corrente de informação favorável a inclusão dos estudantes nas ações propostas pela FBI. Essa transmissão de informação agrega solidariedade e reverbera na importância do engajamento nos projetos, principalmente aqueles que serão projetados para a comunidade de origem do estudante.

Encontramos na participante A e C relatos de ocorrência de conflito cultural entre os estudantes não indígenas e os estudantes indígenas, no processo de inclusão nos programa de ensino, pesquisa e extensão, cujo teor inaugura a intolerância com a linguagem e com o modo de vida do estudante: “Ah, o indígena vai atrapalhar, vai baixar o ritmo da turma”, relatou a Participante A. Ou outro comentário: “era impossível para os estudantes indígenas, eles não conseguem acessar”. No entanto, conforme anunciam as participantes, ao saírem da FBI, “eles saem com uma força muito grande. Saem sabendo muita coisa e ensinam os colegas a fazerem. Isso mudou muito a autoestima deles.” (Participante A).

As afirmações das participantes sobre a participação dos estudantes indígenas em projetos de ensino, pesquisa e extensão confirmam os propósitos das atividades projetadas pela FBI. Segundo Moraes et al. (2020) essas atividades são elos entre os estudantes e suas comunidades. Intencionam sanar as demandas dos estudantes indígenas, principalmente quando elas configuram uma solicitação das lideranças. Assim, o estudante mantém o foco dos seus trabalhos acadêmicos para aldeia, no intuito de dar visibilidade aos problemas que seus povos indígenas enfrentam e buscam encontrar meios de superação. O engajamento nos projetos de ensino, pesquisa e extensão expressa a estratégia de ensino-aprendizagem articulada a diferentes saberes e atores de conhecimento. A FBI promove a interlocução entre a universidade, os

estudantes e as respectivas comunidades indígenas, por meio da produção de conhecimentos, com destaque para os trabalhos no Comunicação Indígena, pois revelam a oportunidade de contribuir em suas comunidades e apresentar o resultado. Esse projeto de extensão da FBI resultou na elaboração do livro “Paneiro: o protagonismo indígena na relação universidade comunidade”. Um trabalho organizado pelas professoras da FBI Denize Carneiro e Paula Colares, que coloca em evidência e estimula o protagonismo indígena.

A vivência protagonizada pelas coordenadoras da FBI permite que as mesmas tracem opiniões sobre o impacto da Formação Básica Indígena no desempenho acadêmico dos estudantes. Suas opiniões recaem entre os seguintes aspectos: o sucesso escolar; as subjetividades humanas; engajamento político e; a interação entre os povos indígenas e outros povos da floresta.

A Participante A informa a ausência de pesquisas sobre o impacto da FBI, mas pela análise empírica fundamentada pelos relatos dos estudantes indígenas que passaram pela FBI, e por aqueles que não passaram, pode concluir que o impacto é positivo. Há registro do sucesso acadêmico desses estudantes, com conclusão de seus cursos de graduação dentro do prazo de integralização, contribuindo inclusive para aumentar o número de estudantes indígena na pós-graduação “estimulados por uma semente plantada na FBI”.

Sobre o mesmo aspecto, a Participante B opinou que de acordo com o que se percebe, é possível ver o potencial dos estudantes participantes da FBI, que hoje estão se envolvendo na construção dessa universidade. O envolvimento dos estudantes indígenas nas avaliações e projetos permitiram acesso e inclusão em programas de pesquisa, de extensão e na monitoria Ceanama, conforme afirmaram a Participante B e a Participante C.

Ainda sobre o sucesso acadêmico, a participante C opinou fazendo referência à uma comparação que um estudante fez acerca da FBI, em uma pesquisa que ela realizou, quando a estudante disse que:

a Formação Básica Indígena é comparada com uma almofada que ajuda a diminuir o impacto da chegada na universidade.

As opiniões sobre impacto da FBI no desempenho dos estudantes indígenas alcançam compleições afetas ao campo da subjetividade humana, conforme expressou a Participante C, ao afirmar que a FBI contribui para a construção da autonomia dos estudantes indígenas e desconstruir essa ideia de inferioridades entre os estudantes que alcançam o ensino superior. E acrescenta que:

o papel dos estudantes indígenas dentro da universidade não é se integrar e se adaptar na universidade, mas é de pensar criticamente, inclusive para transformar essa universidade eurocêntrica, e muito racista. (Participante C).

A construção da autonomia e a legitimidade das identidades são afirmações projetadas aos estudantes indígenas participantes da FBI. Essa ressignificação contribuiu para chegar no nível superior de ensino e mostrou os caminhos da universidade.

Outro aspecto opinado pelas Participante C gerou em torno da interação entre os povos indígenas e outros povos da floresta. Expressando seu entendimento sobre a universidade, a participante diz que a universidade é um espaço para todos os povos indígenas, não se resume a espaço de encontro e aumenta o conhecimento sobre o que é diferente. A Participante C acrescenta: “É um espaço de abertura mesmo para conhecer pessoas diferentes”. Isso faz emergir a interação entre os povos indígenas e os outros povos da floresta e considera:

uma coisa bonita que acontece agora e que não acontecia antes, que foi sendo construído nesses anos de FBI, foi articulação com os estudantes quilombolas, por exemplo. (Participante C).

O percurso acadêmico dos estudantes indígenas é amalgamado nessas redes de relação que oportunizam, não apenas conhecimento sobre a universidade, mas também adentram e criam “novos mundos possíveis” no interior da universidade.

Outra opinião das participantes em relação ao impacto da FBI no desempenho acadêmico refere-se ao engajamento político dos estudantes. A Participante B opinou “que nem todos que entram estão afim mesmo e às vezes acontece alguma coisa que a pessoa não consegue se dedicar”, entretanto, os estudantes ativos, participantes efetivos na FBI se dedicaram aos estudos e “a gente vê o diferencial deles hoje tanto acadêmico, quanto político e como técnico”. Esse protagonismo lança os estudantes para participar do cotidiano universitário e da construção política dentro da universidade.

Sobre o engajamento político dos estudantes indígenas, opinou a Participante C:

também espero que a Formação Básica Indígena auxilie nesse fortalecimento político dos estudantes indígenas. Que auxilie na reflexão sobre a universidade, sobre o que precisa transformar a universidade. (Participante C).

A participante espera que o engajamento político dos estudantes seja efetivo para transformar a universidade. Essa perspectiva aliada aos conhecimentos adquiridos, pode pro-

duzir conhecimentos diferentes dentre os muitos povos indígenas. Acrescentou que o repertório de conhecimento pode modificar, inclusive os professores, “fazendo transformar as práticas também”. A opinião da Participante C é emblemática quando afirma “Isso é essencial!”, referindo-se à prática pedagógica dos discentes. E reage dizendo “mesmo quando não percebamos, os estudantes indígenas estão transformando as universidades para melhor”.

Podemos inferir que essas respostas revelam o compromisso das participantes com a efetivação da FBI na Ufopa. Acrescentamos que a FBI não é um nivelamento. É a oportunidade de acumular conhecimentos num processo de troca de experiências, pois o ingresso à universidade requer esse momento de formação e aprendizado.

É notório que a Ufopa tem criado estratégias para o enfrentamento dessas situações do percurso acadêmico dos indígenas, por meio de ações com o propósito de contribuir, de alguma forma, com a qualidade do desempenho dos estudantes indígenas. Muitos investimentos ainda precisam ser feitos, portanto é necessário investir na Formação Básica Indígena, pois ela tem apresentado resultados significativos e agrega grande potencial.

Outro aspecto importante nesse processo de investigação da FBI e seus impactos no desempenho acadêmico dos estudantes, está relacionado à existência de redes de apoio aos estudantes indígenas, que costumam ser utilizadas para dirimir dúvidas ou minimizar problemas que possam ter surgido durante o percurso formativo desses estudantes. As respostas a esse importante processo de investigação anunciaram a formação de rede de apoio como estratégia dos estudantes, visando a superação de demandas como: acompanhamento pelo serviço pedagógico e Serviço Social; inclusão digital e tecnológica e; as dificuldades com a linguagem.

A Participante A destacou o acompanhamento pedagógico e social direcionado aos estudantes indígenas, e enfatizou que a equipe da FBI tem poucos integrantes, mas os estudantes indígenas recebem toda atenção possível durante a formação. A respondente diz que “No âmbito do trabalho na FBI, observavam as necessidades que iam se manifestando e, na medida do possível, iam procurando atender”.

Ainda sobre a rede de apoio a Participante A fez referência às conversas com estudantes indígenas, seja informal ou em rodas de conversa, pois nessa ambiência conseguem identificar se as demandas são atendidas ou não. Essa revelação, diz a participante, apontou que a ausência de resolutividade das demandas está centrada nos cursos e não na FBI. Sobre isso afirma:

Na verdade, parece haver uma descontinuidade de acompanhamento e apoio. Na FBI a atenção é toda voltada para eles e, no curso, são apenas 1 ou 2 indígenas numa sala de aula, geralmente, isolados. (Participante A).

Diante da constatação da necessidade de acompanhamento pedagógico e social para atender demandas de estudantes indígenas no curso de graduação, foi reivindicado pelas coordenadoras à gestão superior da Ufopa, a efetivação das Comissões Setoriais de Ação Afirmativas, previstas na Resolução nº 200/2017, que até foram implantadas, mas os estudantes indígenas “quase não recebem acompanhamento.” (Participante A).

Seguindo a discussão sobre rede de apoio, a Participante B disse que a rede de apoio foi criada para os estudantes, desde o início da FBI, no momento de ambientação tanto da coordenação quanto dos estudantes. Na ocasião, as integrantes da equipe da FBI organizavam horário de atendimento aos estudantes para dirimir dúvidas, inclusive os estudantes de outros Campi. Esse atendimento revelou dificuldade em “articular essas situações, *pois* era a principal questão... porque não era uma dúvida que surgia ou um problema... pois não é apenas um povo”, disse a Participante B. Sobre esta afirmação a Participante C confirmou a criação de rede de apoio pela FBI e fez menção que os estudantes são originários basicamente de três regiões (Calha norte, Baixo, Médio e Alto tapajós.), portanto anunciam necessidades específicas.

Quanto ao apoio pedagógico, a Participante C considera essa estratégia a mais importante, pois direciona como pensar as disciplinas de Introdução à Metodologia Científica e a Elaboração de Projeto que aparecia na Resolução 194 (Ufopa, 2017), mas não como disciplina. A estratégia foi interligar as disciplinas, de modo que a disciplina de metodologia foi ministrada no primeiro semestre e a de elaboração de projeto no segundo. As turmas foram divididas por territórios, e ao mesmo tempo que trabalhavam a disciplina de metodologia, trabalhavam na construção de um projeto que fosse significativo para eles. Essa atividade formativa incluiu aspectos da disciplina de metodologia e as ferramentas de produção do trabalho acadêmico, como a elaboração de fichamento do trabalho acadêmico, resenha, paráfrase, formatação de texto “e tudo ia sendo feito na prática, e eles iam aprendendo no momento da construção dos projetos.” (Participante C).

As falas das participantes da pesquisa estão bem próximas das evidências mostradas por Carneiro e Colares (2021), sobre a demanda de atendimento pedagógico e social, que em pesquisa realizada, fazem referência à ausência de acompanhamento pedagógico e social pela instituição, enquanto fator do insucesso acadêmico.

A demanda sobre inclusão digital e tecnológica é recorrente entre os estudantes indígenas, conforme apresentam as participantes da pesquisa. A Participante A aponta inclusão digital como uma demanda diante da dificuldade para utilizar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Para resolver esse reclamo, organizaram oficinas para ensinar o acesso qualificado ao site do SIGAA. E para atender a dificuldade de acesso e manuseio de tecnologias, como utilizar o computador para digitar os trabalhos acadêmicos, foi disponibilizado um curso de informática educacional específico para alunos da FBI, com material didático próprio. A respeito desse curso os estudantes fizeram o seguinte comentário, transcrito pela Participante C:

[...] e sempre apontaram como muito importante na sua trajetória acadêmica no FBI. A gente percebe que é realmente uma necessidade. (Participante C).

No dizer de Carneiro e Colares (2020) a questão da dificuldade de acesso às tecnologias é uma demanda declarada pelos estudantes indígenas quando precisam elaborar os trabalhos e obter acesso à informação. A maioria não dispõe de computadores nem rede de internet. Atualmente são duas ferramentas que possibilitam informações sobre as disciplinas e à dinâmica universitária.

A Participante B destacou o povo Mapuera que são bilíngues, tem acesso à rede de internet, mas na região do baixo Tapajós³ existe povo indígena monolíngue em língua portuguesa, porém não tem acesso à energia elétrica na aldeia, por isso eles não têm acesso às tecnologias. A infraestrutura deficitária concorre para o crescimento das demandas no ambiente universitário, pois “quando chegam na universidade eles precisam utilizar essas tecnologias, e como não sabem utilizar o processo se torna mais difícil”, afirmou a participante.

A demanda referente à dificuldade com a linguagem foi tratada pelas três participantes com bastante detalhes: A Participante A informou sobre a oferta de turmas específicas para os estudantes indígenas sobre português acadêmico, sobretudo, pelos indígenas bilíngues/plurilíngues. A Participante B trouxe à discussão que as aulas da FBI são direcionadas a vários povos de realidades linguísticas, territoriais e de estrutura completamente diferentes. E acrescenta:

³São os Arapium, Borari, Jarakí, Kumaruara, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maytapu, Tupinambá, Tapuia, Tapajó, Tupaiú, Arara Vermelha e Apiaká, que totalizam, aproximadamente, 7.000 mil pessoas, as quais vivem em 71 aldeias, situadas no curso baixo do rio Tapajós e, também, às margens dos rios Arapiuns e Maró, pertencentes a 18 territórios, nos municípios paraenses de Santarém, Aveiro, Belterra e sub-regiões do Planalto Santarém e Alter do Chão (SOUSA, 2019 apud CARNEIRO; COLARES, 2021).

Então não tem essa coisa do indígena que fala a língua portuguesa ter menos dificuldade, isso é mentira, não é assim até porque eles têm menos acesso a tecnologias do que os que estão lá nas aldeias que estão mais estruturadas. (Participante B).

Essa informação sustenta que tudo é muito diferente e as demandas de um grupo são totalmente diferentes de outro, afinal existem mais de vinte povos indígenas dentro da Ufopa e mais de seis línguas indígenas faladas dentro da universidade, “então é um universo enorme de povo e de língua, disse a Participante B.

A mesma participante comunicou sobre um projeto para lançar um documentário com a temática das línguas indígenas no Estado do Pará, juntamente com as pessoas que trabalharam como tradutora e intérprete, pois são estudantes da FBI. Quanto a essa iniciativa disse que:

[...] se esses indígenas não fossem da Ufopa, se eles não tivessem na Formação Básica Indígena, seria muito complicado articular um projeto dessa natureza, um projeto de mapeamento de língua, um projeto para fazer um mapa interativo. Esse tipo de trabalho só é possível por causa dessa riqueza linguística e diversa. (Participante B).

Ainda sobre a questão linguística, a Participante C desabafou que ao longo da execução da FBI, perceberam a necessidade dessa troca de conhecimento entre os estudantes indígenas, pois é um enriquecimento para todos. As experiências de intercâmbio entre diferentes realidades, de diferentes povos, estudantes bilíngues e os estudantes com língua materna (que não é o português) têm demandas específicas. Disse desse cenário: “a gente percebeu que para a disciplina, de povos indígenas no Brasil, é importante a gente ter 2 turmas. Com os alunos dessas 3 regiões juntos”. Entretanto, houve a necessidade de trabalhar a língua portuguesa de forma diferenciada: com estudantes monolíngues ou em processo de retomada da língua e, com os estudantes que não tem o português como língua materna.

Então, essa demanda veio de alguns estudantes bilíngues. E pensando em como adaptar essas realidades, foram feitas algumas mudanças no projeto, justamente porque se percebia a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para os estudantes bilíngues. (Participante C).

A mesma estratégia foi utilizada para as aulas de matemática, pois os alunos da área das Ciências Exatas têm outras características e necessidades com o acesso à língua portuguesa, diferente para aqueles estudantes cursantes na área das Ciências Humanas.

As questões linguísticas apresentadas nas falas das participantes revelam um problema dos estudantes com a Língua Portuguesa, referente à leitura, produção de textos aca-

dêmicos e apresentação oral. As pesquisadoras Carneiro e Colares (2021) revelam que os estudantes tem dificuldade no entendimento da linguagem acadêmica, mesmo os estudantes falam em português. A dificuldade de entender o gênero técnico da academia reverbera aos acadêmicos indígenas e não indígenas. Assim a Ufopa precisa intensificar as estratégias para romper essas barreiras, oportunizando uma plataforma didática, com vista a colaborar com o aprendizado.

Em pesquisa realizada por Carneiro e Colares (2021, p. 17), “todos os estudantes indígenas entendem, falam, leem e escrevem em Língua Portuguesa, tanto que foram aprovados para os cursos da instituição pelo aspecto linguístico e elaboram trabalhos acadêmicos apenas nessa língua”. Esse aspecto é contraditório, a CF-88, no Art. 231 diz que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”, entretanto é prerrogativa para o ingresso ao ensino superior o “domínio” do português. As participantes não evidenciaram essa contradição em suas falas, mas podemos asseverar que esse critério é excludente, pois contribui para a não aprovação nas disciplinas e por conseguinte o trancamento de matrícula. A FBI, segundo as participantes, promove ações para diminuir a barreira linguística, possibilitar a interação por meio da linguagem e aperfeiçoar a comunicação em português, pois 100% dos estudantes se comunicam em português. Entretanto, a questão linguística não pode se restringir à comunicação na língua portuguesa, pois este aspecto dá visibilidade a situação de ameaça às línguas próprias. A FBI é o canal para “traçar estratégias de fortalecimento linguístico e cultural, com o propósito de perpetuar, às futuras gerações, suas diversas formas de patrimônio cultural imaterial, dizem as pesquisadoras Carneiro e Colares (2021).

As redes de apoio aqui tratadas, extrapolam a questão do apoio pedagógico, e se consolidam nas relações interpessoais, na troca de experiências, no fortalecimento da união da categoria discente, o que reverbera diretamente em melhores condições de permanência no ensino superior, e por consequência, melhor desempenho acadêmico. Esse fortalecimento da união entre os estudantes contribui positivamente em diferentes situações, inclusive quando da existência de racismo. A temática racismo foi também trabalhada na concepção dos coordenadores da FBI, na pretensão de compreender como a universidade lida com o racismo, na percepção desses coordenadores da FBI. Todas as participantes informaram que atenderam alunos com relato de racismo por ser indígena. Esses relatos estão concentrados em três as-

pectos: interno e externo ao ambiente educacional, e a repercussão no desempenho acadêmico.

Quanto as informações de relato de racismo no interior da universidade a Participante A, afirmou que nos quase 5 anos como professora da Ufopa, trabalhou com os indígenas no âmbito da FBI, mas também teve contato com estudantes indígenas que não passaram pela FBI, e estes pediram apoio para a resolução de questão de conflito racial no curso de graduação. Em contrapartida, não há relatos de racismo no contexto da FBI, talvez porque a relação era entre indígenas. Há, entretanto, conhecimento da existência do sentimento de discriminação relatado por discentes indígenas, em experiências vivenciadas dentro dos próprios cursos de graduação, durante as atividades acadêmicas comuns, como relata a Participante A:

Alguns disseram se sentir excluídos em grupos de trabalhos; outros disseram que sentem medo de falar e serem ridicularizados, pois já presenciaram situações como essa. Algumas mulheres disseram que certos professores fazem brincadeiras de mau gosto, com discursos machistas e não se sentem bem, mas não falam nada, pois não querem ser perseguidas. (Participante A, grifo nosso).

A Participante B também confirmou, quando perguntada se atendeu algum aluno(a) com relato de racismo por ser indígena, a recorrência desses episódios, quando estudantes chegam até ela para dizer que “uma pessoa falou isso e isso para mim”; às vezes a fala vem de um professor, de um colega ou de um técnico. A Participante C fez um adendo para informar sua autodeclaração como professora negra, e relata que essa informação faz com que os alunos fiquem com mais liberdade para conversar sobre esse assunto. Salientou que, infelizmente, apesar de estarmos em uma universidade na região Amazônica, os povos da floresta ainda não são bem-vindos, ainda são corpos estranhos. E fundamenta seus argumentos dizendo:

[...] a universidade é um espaço de poder do saber, ela não é qualquer espaço de saber, é poder do saber. Quem está na universidade produz ciência, produz verdade e essa disputa toda é pela produção da verdade. (Participante B).

A Participante C revive essa discussão desde a chegada dos estudantes nos primeiros semestres “logo na entrada deles na universidade”. É uma discussão que versa sobre as diferentes formas de discriminação, sobre os estereótipos imaginários, e integram o escopo da discussão com povos indígenas, geralmente na disciplina sobre “Povos Indígenas”. Continua sua explicação ao dizer que esse discurso discriminatório é completamente infundado. Revela situações apresentadas pelos estudantes, inclusive na própria entrevista do processo seletivo

especial indígena, no sentido de questionar a auto identificação, principalmente dos estudantes do baixo Tapajós.

Outras situações dentro da universidade ocorrem no atendimento burocrático, quando precisam resolver alguma pendência ou obter informação, quando ao falar que são estudantes indígenas, as pessoas questionam: “você é estudante indígena mesmo? Mas com essa cara?”. A Participante expressa com lamento o ritual de violência, que machuca e gera discriminação. E pontuou com veemência: “Isso faz parte da experiência da maioria dos estudantes indígenas da universidade.” (Participante C). Nesse contexto está presente a ideia de que os estudantes indígenas não sabem falar português, não sabem nada, chegam no curso sem saber nada: como se fossem um copo vazio que tem que ser preenchido pelos professores. Participante C.

Referente aos direitos dos povos indígenas à educação, está garantido na Declaração das Nações Unidas, no Art. 14, §1 “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.” (DECLARAÇÃO, 2008).

Esse fenômeno não está centrado apenas no contexto interno da universidade. A resposta da Participante B explica essa realidade fundamentando que a universidade é um espaço de poder e saber, ela produz ciência, produz verdade. E toda essa disputa é por produção da verdade, por isso muitas pessoas ainda tem muita dificuldade de aceitar que o povo indígena, quilombola, preto, pessoa com deficiência, pessoa de toda orientação de gênero e sexual estão produzindo verdade, e acrescentou “essa disputa nunca vai acabar”. Sobre esse assunto trata com seus alunos, principalmente quando estão fragilizados diante de alguma situação dessa ordem. Ela exemplificou situação vivenciada como professora e sentenciou:

... qual das gerações futuras não viverão mais com essas situações, e que o fato é que a geração atual vai ter que aprender a conviver com isso e tentar criar ferramentas para se proteger do racismo, para não deixar que isso destrua os seus sonhos e nem os tire do foco. (Participante B).

Essa situação revela, segundo a Participante C, as imagens equivocadas, as diferentes formas de atualização do preconceito contra os povos indígenas, e de negação do acesso a direitos. São alguns dos reclamos de cunho racista relatados pelos estudantes indígenas, desde o momento da inscrição no processo seletivo especial indígena, principalmente os indígenas do baixo Tapajós. Eles dizem que quando anunciam a aprovação para outras pessoas

que às vezes são da própria família, desde esse momento eles passam a vivenciar formas de preconceito e discriminação como essas interrogações; “Mas você é indígena? Por que você está se inscrevendo nesse processo? Você quer entrar pela janela... você quer ter tudo mais fácil!”.

As ponderações finalizadas pela Participante C mostram a realidade vivenciada pelos estudantes indígenas, pois de acordo com as suas diferenças, vão enfrentar diferentes formas de discriminação, inclusive por não corresponder ao estereótipo definido pelas pessoas sobre o que é ser indígena. Nessa dicotomia reside a complexidade das experiências denegatórias das diferenças. E a aprofunda dizendo que a FBI é um instrumento, como vários deles apontam, de empoderamento, de fortalecimento das identidades e representações para que possam responder a essa situação de racismo, “compreendendo que aquilo é inaceitável e que não podem vivenciar o racismo institucional.

É a Participante B quem fez a relação da vivência de racismo com o desempenho acadêmico. E relata “já ouvi muitas situações desagradáveis, agressivas, que acabaram resultando no adoecimento de vários estudantes e até mesmo na desistência deles” do curso de graduação.

As respostas das participantes desvelam o racismo institucional e o racismo estrutural que estão nas cenas públicas e privadas. A conquista de acesso ao ensino superior, largamente proposto pelo repertório legal brasileiro, por meio das lutas sociais, não é suficiente para legitimar a presença indígena nas IES. A FBI é uma proposta institucional com a envergadura de “corrigir” um passado discriminatório (que, no entanto, se perpetua) e acelerar a equidade de direito (PIOVESAN, 2005, p. 49 apud MORAES et al., 2020, p. 83). Esta pesquisa revelou aspectos da discriminação racial que está endógena à IES, envolvendo atores, disseminadores de opinião e operantes do sistema público de ensino. A FBI agrega, por meio desta pesquisa a necessidade de criar canais de denúncia e efetivas ações para banir os episódios de racismo. Não bastam “políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes” do racismo na vida dos estudantes indígenas.

Embora a Ufopa venha buscando implementar políticas de valorizem as ações afirmativas na instituição, avaliar o apoio institucional direcionado à FBI na concepção de suas coordenadoras, é importante como ferramenta que pode propiciar um novo olhar ou, alternativamente, fortalecer o que já vem sendo realizado na instituição. As respostas das participantes sobre o apoio institucional da Ufopa ao desenvolvimento da FBI, apontaram os se-

guintes aspectos: o reconhecimento institucional; falta de apoio ao projeto pela gestão e pelos institutos e; as propostas da coordenação da FBI à gestão.

A FBI tem reconhecimento da gestão superior, inclusive com afirmações efusivas de apoio à operacionalização do projeto. A Participante A verbalizou que em diferentes momentos de reunião com a gestão superior, a FBI é anunciada como um programa de ação afirmativa, importante para a instituição com muito potencial. A Participante B considera que nos últimos anos a FBI “cresceu bastante” e exemplificou que no espaço temporal de 2019 e 2020, durante pandemia de *SARS-CoV-2*, várias alternativas de apoio aos estudantes foram apresentadas, principalmente pela Proges, a partir do planejamento para garantir alimentação aos estudantes indígenas que permaneceram no Campus sede da Ufopa; assegurar o uso de computador e o acesso à rede de internet. Isso no dizer da respondente:

Pode parecer pouco, mas quando se olha para as outras universidades podemos ver o tanto de aluno que desistiu porque não tinha internet, porque não tinha celular para poder assistir as aulas. (Participante B).

A Participante C afirma que a FBI é muito desassistida pela gestão, refletindo que ainda não foi assumido pela instituição com o seu devido compromisso institucional. Confirma os elogios verbalizados pelo atual reitor, em reuniões, referente ao avanço da FBI e enaltece as professoras integrantes da equipe da FBI. A respondente afirmou que: “é legal ouvir o reconhecimento”, entretanto a FBI necessita de empenho e só lembrar das professoras é dar conotação pessoal, “tem que pensar a FBI na universidade inteira”.

Referente as respostas sobre a falta de apoio da gestão superior e dos institutos para a FBI, citamos a Participante A que enfatiza a ausência de atenção, por parte da gestão superior ao projeto da FBI, bem como o emprego de efetivo investimento para a sua operacionalização. E acrescenta que a FBI pode até ser um diferencial da Ufopa, mas enfrenta a ausência de “investimento e de vontade política para melhorar sua operacionalização”.

A Participante B fez referência às dificuldades vivenciadas no início dos anos de 2017 e 2018, em relação ao apoio e “teve que ter muita briga, teve que ter muita reclamação para o mínimo ser feito”. Esse apelo acabou isolando a coordenação e a equipe recém-constituída. Entretanto, esse apoio não contemplou as necessidades da FBI, no seu ponto de vista “teve situações que só depois ela conseguiu entender, e que viu que no serviço público era possível fazer e não foi feito”. Nesse contexto, teceu comentário enfático acerca do apoio realizado pelos institutos, pois considera que estes poderiam disponibilizar recurso financeiro

a FBI, pois os alunos pertencem aos institutos se por estes que estavam passando pela formação. E argumentou:

A Formação Básica Indígena ela não é um curso é como se fosse um projeto de ensino pesquisa e extensão, que atende alunos de todos os cursos. Como o recurso vai para os institutos, o correto seria os institutos ajudarem com esse recurso para que a Formação Básica pudesse ter condições e subsidiar seus eventos e ações. (Participante B).

Muitas vezes, a ausência de investimentos comprometia, inclusive a realização de evento programado pela FBI. Para realizar a contento, as coordenadoras “tinham que tirar do seu próprio bolso”. Isso poderia ser evitado caso houvesse prevalência da vontade institucional com acertado fundo de custeio do projeto, ou seja, “teria saído de onde deveria sair; que é do dinheiro que cada aluno tem dentro do Instituto”. Sobre essa burocracia institucional informou que só depois de um tempo na FBI entendeu como isso funcionava. (Participante B).

A falta de apoio à FBI não pode ser um reclamo uníssono da coordenação, deve ser ecoado também pelos institutos, pois tem estudante indígena em todos os cursos da Ufopa. Isso reflete na continuidade da formação acadêmica dos estudantes indígenas, quando verbalizam “não tem um professor para o orientar no curso com meu TCC, porque ninguém quer o orientar, ninguém quer orientar a pesquisa na aldeia”. Isso confirma a afirmação da Participante B ao informar que a “FBI continua sendo vista por muitas pessoas na universidade como um problema. Essas coisas dão dor de cabeça e é chato”. Ela disse ainda esperar que haja melhorias em investimento, no futuro próximo e que está lutando muito por isso. Essas afirmações amplificam a necessidade de discussão sobre a presença indígena na universidade, para além da FBI.

Quanto às propostas à gestão para o efetivo investimento na FBI, a Participante A comunicou a necessidade de recursos humanos, materiais e financeiros. E nesse conjunto é preciso empenho da gestão para institucionalizar e aperfeiçoar o projeto, no sentido de buscar soluções para as questões-problemas, tendo em vista tanto sua valorização quanto a melhoria das condições de trabalho da equipe do projeto.

A Participante B teceu uma avaliação sobre o apoio institucional dizendo “que apesar de muita coisa ter sido feita, ainda precisa ser feita muita coisa, mas precisa coragem para fazer o que precisa fazer ainda”. Completou sua avaliação direcionando avaliação aos reitores da Ufopa “nenhum gestor peitou o que deveria ser peitado, nenhum gestor fez o que de fato deveria ser feito”. A participante propõe a criação do Instituto para agregar a formação

básica indígena; definir verba específica comparada aos montantes direcionados aos Institutos. As Pró-Reitorias precisam criar estratégias para apoiar a FBI, afinal o projeto mobiliza mais de 60 estudantes por ano e isso tem um impacto muito grande no desenvolvimento deles dentro dos cursos. E enfatizou que “só precisa de um gestor de coragem”, porquê a Ufopa é referência nacional com esse projeto e ele já mostrou o potencial. Na FBI, os estudantes assumem outras perspectivas em relação à formação acadêmica pensada para eles.

A Participante C espera pelo dia em que não vai receber tapinha nas costas, mas vai receber apoio institucional; pelo dia em que vai receber o orçamento próprio; um grupo maior de professores para colaborar, para pensar juntos os desafios da Formação Básica Indígena e articulação da FBI com uma formação nos cursos, um futuro em que se possa discutir inclusive a formação nos cursos.

Essa pergunta trouxe diversas questões com apelo contraditório: por um lado existe a FBI, referência nacional, com professores compromissados e respeitados pela gestão superior; por outro lado a FBI que retira investimento pessoal da coordenação para assegurar a realização de atividades. Paire nessas repostas o distanciamento entre a prerrogativa legal e a concretização de um projeto que não é apenas institucional é societário.

A gestão eleita deve representar o corpo discente indígena e defender seus interesses junto à Gestão Superior, aos Institutos, ao DCE e às demais instituições colegiadas da Ufopa, prezando pela unidade do segmento e buscando solucionar problemas que impactam negativamente a vida dos graduandos indígenas. (CARNEIRO; COLARES, 2021, p. 4).

Vale dizer que a presença dos estudantes indígenas nas universidades expressa a consolidação da política pública de educação escolar, conforme previsto no Art. 211 da CF-88. Expandir o nível superior para diferentes; qualificar professores, técnicos; estabelecer verba própria; aumentar o número de professores, são algumas propostas para legitimar a FBI e contribuir para o aumento de estudantes das diversas etnias brasileiras no ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado desenvolvida teve como objetivo investigar qual a contribuição da Formação Básica Indígena para o desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial da Ufopa.

A Formação Básica Indígena, entendida como uma das ramificações da Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-racial da Ufopa é produto de adequação às normativas instituídas pelo Governo Federal, do reconhecimento institucional do papel social da Ufopa enquanto IES no interior da Amazônia, e fundamentalmente da luta dos movimentos sociais, em especial, das comunidades tradicionais, pelo acesso e permanência com qualidade no ensino superior.

A Formação Básica é onde acontece o primeiro encontro desses estudantes com a universidade e com o universo acadêmico. Na Formação Básica eles aprendem a fazer resenha, fichamentos, aprendem a se expressar em seminários (uma das grandes dificuldades na academia), e é onde eles têm o primeiro contato com projetos acadêmicos, onde se faz necessário apoio financeiro, tendo em vista que o primeiro projeto desses estudantes na FBI foi desenvolvido nas suas próprias Aldeias. É durante suas vivências na Formação Básica Indígena, que os estudantes vivenciam a construção de seus primeiros vínculos na academia, com forte representação dos docentes com os quais trabalham, que inclusive passam a ser suas referências mesmo após a conclusão da FBI, em momentos que precisam recorrer a diferentes questões relacionadas à instituição.

A pesquisa permitiu observar que o perfil dos estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa é, em sua maioria, constituído por alunos do sexo masculino e apresentam idade mediana de 27 anos, inferior à idade mediana da população indígena no Brasil, sendo em sua maioria, estudantes oriundos das etnias Arapium, Tupinambá, Munduruku e Wai-Wai.

Em relação ao desempenho acadêmico de estudantes que passaram pela Formação Básica e de estudantes que não passaram pela Formação, resultados demonstraram a partir da análise dos rendimentos e por meio das notas médias obtidas nos componentes curriculares, que os estudantes que não cursaram a FBI, tiveram menor rendimento do que aqueles que cursaram parcialmente a FBI, e que os estudantes que cursaram integralmente a Formação, tiveram notas superiores aos outros dois grupos. Também foi observado que há maior homogeneidade e melhores desempenhos entre as notas dos alunos que cursaram integralmente a FBI, o que é considerado uma qualidade no processo de aprendizado. Constatou-se que a

Formação Básica Indígena influencia no desempenho acadêmico dos estudantes, de tal forma que quanto maior a intensidade da participação dos discentes na FBI, maiores os seus desempenhos nas disciplinas cursadas.

No que se refere à permanência dos estudantes indígenas, foi observado que a Ufopa tem avançado muito na construção de estratégias e busca de soluções que visem atender as necessidades desses estudantes, para que tenham sucesso no percurso formativo e possam chegar à conclusão do curso com qualidade. Neste sentido, alguns projetos e programas vêm sendo desenvolvidos, como os atendimentos especializados dos serviços de psicologia, acompanhamento pedagógico e serviço social; Auxílios financeiros, bolsas, monitorias, esporte e lazer, e a formação Básica Indígena.

Considerando que o desempenho acadêmico dos discentes não possa ser definido apenas a partir das notas nos componentes curriculares, ao analisar o impacto da Formação Básica Indígena no desempenho dos estudantes indígenas, além das notas, levou-se em consideração também a participação desses estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão; recebimento de acompanhamento pedagógico; auxílio financeiro; vivências de racismo; participação de alguma rede de apoio, dentre outros aspectos relevantes que também podem vir a interferir de alguma forma no desempenho acadêmico desses discentes.

Ainda como resultado desta pesquisa, dos apontamentos feitos pelos estudantes indígenas, os quais estão diretamente ligados à FBI, as percepções obtidas foram que a Formação Básica Indígena contribui para obterem melhor compreensão da universidade, e se tratando de educação dos povos indígenas, a Formação Básica foi um grande avanço. Os discentes apontam a necessidade de valorizar a FBI como parte de um todo que é a universidade, atualizada, e também deve ter os investimentos necessário, para que os discentes indígenas tenham um bom desempenho durante o percurso acadêmico, pois a Formação Básica é primordial e é a porta de entrada para o sucesso acadêmico desses estudantes.

Observou também que os estudantes indígenas que passaram pela Formação Básica também tiveram maior participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; receberam auxílio financeiro da Ufopa; Foram os que mais receberam acompanhamento pedagógico; são os que mais participam de rede de apoio entre estudantes indígenas, consideram que de alguma forma ter participado da Formação Básica contribuiu positivamente para que pudessem ter um bom desempenho acadêmico.

Um outro ponto que foi observado e merece destaque por interferir negativamente no desempenho deles, são as situações de racismo sofridas pela maioria dos estudantes pes-

quisados, que afirmam ter vivenciado algum tipo de discriminação por ser indígena, tendo sido identificado que boa parte desses casos ocorreram dentro da própria universidade, apesar da Ufopa ser uma universidade pluriétnica localizada na região amazônica, que concentra grande parte dos povos tradicionais do Brasil. Portanto, é necessário avançar na construção de mecanismos que ampliem essa discussão em busca de dissoluções, de maneira que a universidade se torne de fato uma universidade que não apenas acolhe, mas que se compromete com a diversidade.

A Formação Básica Indígena tem se mostrado uma ferramenta indispensável para o fortalecimento da inserção acadêmica e da permanência de estudantes indígenas na universidade, bem como uma importante aliada na potencialização do saber, unindo o conhecimento tradicional ao conhecimento científico, como foi corroborado pela fala da participante A “a Ufopa só tem a ganhar com a diversidade de saberes que os povos originários trazem”.

Para a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, a participação na Formação Básica Indígena foi considerada como positiva para o seu desempenho acadêmico, coadunando com a fala das coordenadoras de que a Formação Básica Indígena tem trazido bons resultados, e além de contribuir para o fortalecimento e empoderamento dos estudantes, é um espaço de acolhida, de construção da autonomia desses estudantes, gerando assim impactos positivos que vão acompanhá-los por todo o percurso acadêmico. Considerando os apontamentos e resultados apresentados nesta pesquisa, podemos concluir que a Formação Básica Indígena enquanto política de ação afirmativa tem contribuído positivamente para melhor desempenho acadêmico de estudantes indígenas na Ufopa.

A pesquisa foi desenvolvida em tempos de pandemia de *sars-cov-2/covid-19*, declarada, no Brasil, em março de 2020, requisitando isolamento social e ensino remoto na Ufopa. Com a maioria dos alunos vivendo em suas comunidades e com sérias restrições no acesso à internet, impulsionou algumas dificuldades para a plena realização das atividades acadêmicas, como por exemplo: o acesso a estes alunos para que respondessem o formulário eletrônico proposto pela pesquisa, o que permitiria aprofundar a análise dos seus desempenhos com suas vivências na universidade.

Por se tratar de uma política institucional relativamente recente na Universidade, a Política Institucional de Ações Afirmativas da Ufopa apresenta-se como um campo extensamente fértil para inúmeras pesquisas futuras. Os resultados aqui apresentados limitaram-se a correlacionar o fato dos estudantes terem ou não cursado a FBI com seus desempenhos acadêmicos. Dentre o elenco de pesquisas futuras, sugere-se: ampliar a análise dessa política,

comparando os índices de desempenho acadêmico de estudantes indígenas e não indígenas; Estudar o desempenho dos estudantes nos diferentes componentes curriculares, identificando aqueles com menores desempenhos; Analisar o percurso dos egressos da formação básica indígena, identificando o impacto da formação na vida social e profissional deles; Analisar possivelmente na percepção antropológica, os motivos que levaram mais homens indígenas a ingressar nos cursos de graduação da Ufopa, por meio do PSEI no período estudado; Analisar o motivo do acentuado desequilíbrio entre o acesso dos estudantes indígenas em escolas indígenas, em escolas não indígenas e escolas urbanas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

AIRES, C. L. B. **Do acesso ao sucesso**: análise da política de cotas e do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) na fundação universidade federal de Rondônia. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

ALVES, J. P. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2001, Brasília. **Anais [...]** Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 4.

AMARAL, W. R. do A. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 818-835, 2012.

ANGNES, J. S. **O ensino superior para os povos indígenas**: ingresso/permanência/desistência/ conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro). 2010. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BAQUEIRO, D. F. de A. **Equidade e eficácia na educação**: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BARROSO-HOFFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodeenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In. CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGIA, 1, 2005, Rosário. **Anais [...]** Rosário, 2005. p. 1-15.

BELTRÃO, J. F.; RIBEIRO, P. H. Ações afirmativas para Povos Tradicionais e institucionalização na Universidade Federal do Pará. GT 06 – Antropologia, Direitos Coletivos, Sociais e Culturais. In: ENCONTRO DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO, 2, 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2011. Disponível em: <https://nadir.fflch.usp.br/sites/nadir.fflch.usp.br/files/upload/paginas/gt6%20-%20patrick.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, p. 37-53, 2018.

BERGAMASCHI, M. A.; KURROSCHI, A. R. da S. Estudantes Indígenas no Ensino superior: o Programa de acesso e permanência da UFRGS. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. Histórias, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BÍBLIA, A. T. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de José Luiz Gonzaga de Prado. São Paulo: Paulus, 1990. p. 822-823.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A. (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Medição, 2008. p. 95-104.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, Ano CXXVI, n. 191-A, p. 1-32.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012, p. 6.

BRASIL. Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 nov. 2002. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/2013-analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389**, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria_389_2013.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 nov. 2019. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jun. 2010. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 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, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 out. 2012, p. 3.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.

BURNETT, F. **Da tragédia urbana à farsa do urbanismo reformista: a fetichização dos Planos Diretores Participativos**. 2009. 528 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

CAPELO, M. R. C.; TOMMASINO, K. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2004.

CARNEIRO, D. de S.; COLARES, P. de M. A formação básica indígena em 2016, 2017, 2018 e 2019. **Relatório**. Santarém: Ufopa, 2020.

CARNEIRO, D. de S.; COLARES, P. de M. Vivências do compartilhar: um registro da experiência do evento Comunicação Indígena. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, p. 1-20, 2021.

CARNEIRO, D. de S.; COLARES, P. de M.; SOUSA, C. C. de. Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica. **Revista Tellus**, Campo Grande, n. 45, p. 115-142, maio/ago. 2021.

CARVALHO, E. do N. **A interiorização do ensino superior na Amazônia: o caso de Santarém no oeste do Pará – 1985 a 2010**. 122 f, 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, M. de F. S. de. **Evasão no ensino superior: uma análise da desistência de alunos dos cursos de graduação no campus sede da Universidade Federal do Acre**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007.

CAVALHEIRO, R. M.; COSTA, F. L. da. **A temática indígena no livro didático. 2012**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIARAMELLO, P. R. **(Des) Caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Paraná, 2014a.

CIARAMELLO, P. R. Escolarização indígena, cultura e educação. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, [S.l.], n. 41, p. 109-125, 2014b.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Parecer n.º 3, de 10 de março de 2004. Visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 mai. 2004, p. 21.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Resolução n.º 4, 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício circular n.º 2**, de 24 de fevereiro de 2021. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 150, n. 112, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. n. 98, p. 44-46.

COLARES, P. de M.; CARNEIRO, D. de S. Alianças entre ensino e extensão para a autonomia indígena na formação universitária: a experiência da formação básica indígena/UFOPA. In: MORAES, N. R. de et al. (org.). **Povos originários e comunidades tradicionais: Trabalhos de pesquisa e de extensão universitária**, v. 4. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 80-110.

COLEN, F. R. C. **O ideal e o real da política de cotas para negros e indígenas no IFRO: Campus Porto Velho Zona Norte**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

COMITÊ de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, n. 2).

COSTA, D. D. da. **Programa Universidade para Todos (2006-2011):** Democratização do Acesso e Permanência, na Educação Superior do Amapá? 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

CRUZ, A. G. da. Mídia e Ação Afirmativa: o caso da implementação das cotas na UERJ. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5, 2011, São Luís. **Anais [...]** UFMA: São Luís, 2011.

CUNHA, M. C. (org.) **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionando sonhos:** A educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú. 2017.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

EDUCAÇÃO Escolar Indígena, **Funai**, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 28 out. 2019

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. Violência, luta e resistência: historicidade da educação rural à educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-26. 2019.

FIALHO, M. H. S. S.; MENEZES, G. H.; RAMOS, A. R. F. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. In: LIMA, A. C. de S.; BARROSO, M. M. (org.). **Povos indígenas e Universidade no Brasil:** Contextos e perspectivas. Rio de Janeiro, 2013. E-Papers, p. 109-118.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES - 2018.** 5. ed. ANFIFES: Brasília, 2019.

FONSECA, A. dos A. et al. Povos indígenas no baixo rio Tapajós, Pará. In: COLARES, P. de M.; CARNEIRO, D. de S.; CALIXTO, H. R. da S. **Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa:** reflexões a partir de uma universidade Amazônica. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 15-40.

FREIRE, J. de A. **Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais:** a implementação do sistema de cotas na UFAM. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GAMA, F. J. de. **Diretório Pombalino.** Belém: Companhia Geral do Grão Pará, 1758. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios. Acesso em: 4 maio 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, M.; SANTOS, M. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 10/03/2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, I. C. C. **O processo de criação de uma universidade para a Amazônia**: os bastidores da construção da Ufopa. 2011, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, 2011.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito Brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos. (org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, v. 5, p. 45-80, 2005. (Coleção Educação para Todos).

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Renovar, 2001.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos** [...] Brasília: Série Cadernos do CEJ, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. Legislação Escolar Indígena - Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, n 1, 2002, Brasília. **Anais** [...] Brasília. Ministério da Educação, 2002. 204 p.

GUIMARÃES, S. G. A formação do professor indígena no Brasil hoje. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (org.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001. p. 73-126.

GUNEY, Y. Exogenous and endogenous factors influencing students performance in undergraduate accounting modules. **Accounting Education**, Inglaterra, v. 18, n. 1, p. 51-73, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. 10 ago. 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&view=noticia#:~:text=Foi%20observado%20equil%C3%ADbrio%20entre%20os,e%20mais%20ho>. Acesso em: 23 set. 2021.

JESUS, M. S. de. **Política de cotas e democratização do ensino superior**: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

KNAPP, C.; MARTINS, A. M. S. Alguns apontamentos para a Efetivação de uma educação escolar Indígena específica e diferenciada: Identificando os desafios e Construindo possibilidades. In: LANDA, M. B. **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político.** Tradução de Alexandre Ferraz (org.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. 515 p.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v.1, n. 2, p.141-155, dez. 2004.

LÁZARO, A. A questão indígena. In: URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. **Coleção estudos afirmativos, rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul.** Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

LÁZARO, A.; MONTECHIARE, R. Universidade para indígenas In: AMARAL. W. R. do; FRAGA. L.; RODRIGUES. I. C.; LÁZARO. A. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná,** Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. v. 8. p. 5-10 (Coleção estudos afirmativos).

LIMA, A. C. de S. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENAS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1, 2007 Belém. **Anais [...]** Belém: LACED, 2007, p. 1-28.

LIMA, A. C. de. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

LIMA, A. C. S. Povos Indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012.

LOEBLIN, E. L. **A materialização do programa nacional de assistência estudantil - PNAES para estudantes de graduação da UNIR/ Ji-paraná/RO.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

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

MACHADO, E. A. Dentro da Lei: As políticas de ações afirmativas nas universidades. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MAGALHÃES JUNIOR, C. A. de O; BATISTA, M. C. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.** Maringá: Gráfica e Editora Massini, 2021.

MARQUES, T. M.; RODRIGUES, R. A política de cotas como forma de acesso democrático ao ensino superior público. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 13, n. 2, p. 74-83, maio/ago.2020.

MARTINS, E.; SANTOS, A. de O. dos; COLOSSO, M. Relações étnico-raciais e psicologia. **Psicologia teoria e prática**, São Paulo, v.15, n.3, p. 118-133, 2013.

MATTOS, Y. de. **A última inquisição**: os meios de ação e funcionamento do Santo Ofício no Grão-Pará pombalino (1750-1774). Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Educação escolar indígena: diversidade socio-cultural indígena ressignificando a escola. **Caderno SECAD**, n. 3. Brasília: MEC, 2007.

MEC. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa Nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa, n 21, de 5 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ed. 86. 8 maio 2017. Seção 1, p. 29.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni**. Brasília: Secretária de Educação Superior, 2009.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Ensino Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação Nº 3, de 24 de junho de 2008. Convocam as Instituições de Educação Superior – IES públicas federais e estaduais para apresentarem propostas de projetos... **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 121, 26 jun. 2008. Seção 3, p. 39.

MEDEIROS, A. F. de; SILVA, A. de A. Quando a aldeia vira escola: A temática educacional no Plano de gestão etnoambiental do povo paiter-suruí. In: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 483-511. (Coleção Diferenças).

MELO, J. R. T. **O programa nacional de assistência estudantil - PNAES e os desafios para a inclusão social face à “política da dor”**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MENESES, M. P. G. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. In: MAESO, S. R. Identidades, cidadanias e estado: estratégias políticas e governamentalidade, **e-cadernos CES**, n. 7, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/403mens%20nas%20rurais>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORAES, N. R. de; et al. (org.). **Povos originários e comunidades tradicionais** recurso eletrônico]. v. 4. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

NOVAK, M. S. J. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses. Maringá, PR: UEM, 2007.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: 2011.

OLIVEIRA, E. A. de. **Assistência ao Estudante e cultura política no espaço universitário**. 1997, 177 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

OLIVEIRA, F. L. de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, mai./ago., 2015, p. 133-143.

OLIVEIRA, V. M. S.; MESQUITA, I. M. de. O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial. **Roteiro**, [S.l.], v. 44, n. 1, p. 1-18, 2019.

PAIVA, A. R. **Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed, 2010.

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

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (org.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

PANTOJA, J. A. S. **Ensino superior: um estudo sobre a política de assistência estudantil na trajetória da UFOPA**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, T. do S. L. **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. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

PEREIRA, T. do S. L.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação superior indígena na universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): um olhar pedagógico pós-colonial a partir das perspectivas inter e multicultural. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 90728-90741, nov. 2020.

PETRUCELLI, J. L. Classificação racial e políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. **Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados** [online], São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

RIBEIRO, A. P.; GESSINGER, R. M. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas: questionamentos e reflexões. In.: LIMA, V. M. do R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. de (org.). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências:** pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2018. p. 95-109.

RIBEIRO, P. M. B. Educação e as desigualdades sociais. **A Tribuna News**, 2014. Disponível em: <https://www.tribunaneWS.com.br/artigos/educacao-e-as-desigualdades-sociais-priscilla-bonini-ribeiro>. Acesso em: 10 ago. 2021

SANTIAGO, S. N. **A política de assistência estudantil no governo lula: 2003 a 2010.** 2014. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, S. A. dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. (Coleção Educação para Todos).

SARIS, W. E; GALLHOFER, I. N. **Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research.** Hoboken, NJ: Wiley, 2007.

SECO, A. P; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira.** Campinas: HISTEDBR Online, 2006. (Coleção Navegando pela história da educação brasileira).

SILVA, A. R. X. **A materialização do programa nacional de assistência estudantil na Universidade Federal do Acre:** texto, contexto, processos e práticas. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

SILVA, I. D.; AGUIAR, M. I. L.de; SOUSA, V. R. de. Assistência estudantil e serviço social: experiência da universidade Federal do Oeste do Pará. In: ENCONTRO INTERNACIONAL E NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 1, 2018, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2018. p. 1-15.

SILVA, M. A conquista da escola: Educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 38-52, jul./set. 1994.

SILVA, M. F. da; MENDOZA, C. C. G. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, n. 6, v. 8, p. 119-133, jun. 2020.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SMALL, M. L. How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature. **Annual Review of Sociology**, San Mateo, v. 37, n. 1, p. 57-86, 2011.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D. de; BETTIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Revista Poiésis**, Niterói, v.11, n. 19, p. 58 - 75, 2017.

SOUSA, E. O. de. **Políticas públicas para o ensino superior**: estudo sobre o acesso e a permanência de cotistas e não cotistas na Universidade Federal do Tocantins sob a perspectiva do desenvolvimento humano. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Demandas populares e dinâmicas regionais) - Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

SOUSA, F. M. L. de. **O ensino superior público em Santarém**: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009). 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUSA, F. M. L de; COLARES, A. A. Dilemas na implantação da educação superior pública em uma IFES na Amazônia. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (org.). **Educação e realidade amazônica**. Santarém, Pará: Ufopa, 2019. v. 4, 268 p. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2019/0960507fb8e82caec6f684dde-dcf2e0a.pdf>. Acesso em: 10 jan 2022.

SOUTO, C. de F. **Políticas de expansão para o ensino superior**: a implementação do Reuni na Universidade Federal de Roraima. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e fronteiras) - Programa de Pós- Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

SOUZA, A. V. de. **O programa de educação tutorial e as políticas de ações afirmativas no ensino superior**: um olhar sobre o pet indígena da UFAM. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SOUZA, J. A. de. **Políticas de acesso à educação superior**: flexibilização e democratização do ingresso na universidade. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TELES, M. A. P. **A implementação da política de assistência estudantil na universidade federal do Amazonas no período de 2007 a 2012**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

TESSLER, L. R. Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, 1, 2006, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 1-23.

Ufopa. **Cartilha temática 1:** Perfil social, cultural e econômico dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Ufopa. Santarém: Ufopa, nov. 2020.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. Gabinete do reitor. **Portaria nº 186**, de 25 de abril de 2019. Define critérios para concessão de auxílios estudantis financeiros criados a partir de 2019 e pagos com orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Santarém, 2019. Disponível em:

<http://www.Ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2019/b95419f22e4a9739d402ea20f224b991.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Santarém, 2020. Disponível em:

<http://www.Ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/766ea1d5a36f6bde3acdc4b46199218e.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Processo Seletivo Especial**. Santarém, 2012. Disponível em: <http://www2.Ufopa.edu.br/Ufopa/academico/processo-seletivo-especial/processo-seletivo-especial-2012-indigenas>. Acesso em: 17 dez. 2021.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Pró-Reitoria de Gestão estudantil**. Informativo nº 1, 2020. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2020/00a52cfc624f0a1089665f185d011e0c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução nº 194**, de 17 de abril de 2017. Aprova Projeto de Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em:

<http://www2.Ufopa.edu.br/Ufopa/arquivo/consun/resolucoes/resolucao-no-194.17-aprova-o-projeto-de-formacao-basica-indigena/view>. Acesso em: 5 set. 2019.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução nº 200**, de 8 de junho de 2017. Institui a Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e estabelece diretrizes para a instituição do Instituto de Formação Intercultural. Santarém, 2017. Disponível em:

<http://www.Ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2018/ef501080a526bdfadb4c6d31c42a809.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

Ufopa. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução nº 210**, de 22 de agosto de 2017. Aprova Política de Assistência Estudantil da Universidade do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em:

<http://www.Ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2018/6a56cf01c21e8eccde828dc72ed67308.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº3.361**, de 5 de agosto de 2005: Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos das escolas públicas, contemplando cotas para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Belém: Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, 2005.

ZATTI, F. A. R; IRIAT, M. F. **Lugar de índio**: processos subjetivos e permanência simbólica de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

APÊNDICE A – CONVITE PARA OS PARTICIPANTES A, B e C**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE****CONVITE**

Prezado(a) estudante,

Convido você para participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada "**Formação Básica Indígena**: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa", organizada por mim Maria Edinalva Sousa de Lima, acadêmica do Curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade (PPGCS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). A pesquisa tem como objetivo geral *Analisar o projeto de Formação Básica Indígena - FBI, enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, avaliando o desempenho acadêmico de estudantes indígenas (PSEI) que passaram pela FBI, com o desempenho daqueles que não passaram Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2014 a 2018.*

Esta pesquisa ocorrerá em ambiente virtual, portanto sua participação consiste no preenchimento de formulário emitido por meio de aplicativo do Google Forms, cuja duração é de até 20 minutos. Esclareço que antes de responder às perguntas, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência.

Este estudo é orientado pelo Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma. Sua colaboração é importante para o êxito da pesquisa.

Agradeço a sua participação!

Maria Edinalva Sousa de Lima
Acadêmica do Mestrado em Ciências da Sociedade

Acesse este link para participar da pesquisa

- Escola indígena (campo/Planalto) outros

8 Qual a localização da escola onde estudou o ENSINO MÉDIO ?

- Escola Urbana
 Sistema de Organização Modular de Ensino (Campo)
 outros

9 Durante seu percurso acadêmico, você participou de?

- Projeto de Ensino PIBIC
 Projeto de Pesquisa CEANAMA
 Projeto de Extensão Residência Pedagógica
 Monitoria Nenhum projeto
 PIBID outros

10 Durante seu percurso acadêmico, você recebeu algum tipo de acompanhamento pedagógico por parte da Ufopa?

- Recebi acompanhamento ao longo de todo o curso
 Recebi acompanhamento em parte do curso
 Nunca recebi acompanhamento pedagógico

11 Durante seu percurso acadêmico, você recebeu algum tipo de acompanhamento psicológico por parte da Ufopa?

- Recebi acompanhamento ao longo de todo o curso
 Recebi acompanhamento em parte do curso
 Nunca recebi acompanhamento psicológico

12 Durante seu percurso acadêmico, você recebeu algum tipo de acompanhamento do serviço social da Ufopa?

- Recebi acompanhamento ao longo de todo o curso
 Recebi acompanhamento em parte do curso
 Nunca recebi acompanhamento do Serviço Social da Ufopa

13 Você sofreu algum tipo de racismo por ser indígena?

- Sim, em ambiente externo à universidade
 Sim, em ambiente interno à universidade
 Não
 outros

14 Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, você acredita que ter sido vítima de racismo na Ufopa, interferiu no seu desempenho acadêmico?

- Não Sim

15 Ter sido vítima de racismo na Ufopa interferiu no seu desempenho acadêmico de que forma?

16 Participa de alguma rede de apoio entre estudantes indígenas, e considera que isso contribui para o seu desempenho acadêmico?

- () Participo. E isso contribui totalmente com meu desempenho acadêmico
 () Participo. E isso contribui parcialmente com meu desempenho acadêmico
 () Participo. E isso não contribui com meu desempenho acadêmico
 () Não participo de nenhuma rede de apoio entre estudantes indígenas

17 Você considera que a sua participação ou não participação na Formação básica indígena contribuiu ou prejudicou seu desempenho acadêmico?

- () Participei da FBI, e isso foi significativo para um bom desempenho acadêmico
 () Participei da FBI, e isso não teve relevância no meu desempenho acadêmico.
 () Não participei da FBI, e acredito que isso prejudicou o meu desempenho acadêmico.
 () Não participei da FBI, mas acredito que isso não prejudicou o meu desempenho acadêmico.

18 Qual o nível do impacto da Formação Básica Indígena no seu desempenho acadêmico?

- Desempenho acadêmico () **Muito** () **Pouco** () **Nada**
 Auto identidade () **Muito** () **Pouco** () **Nada**
 Compreensão da universidade () **Muito** () **Pouco** () **Nada**
 Compromisso com retorno de conhecimento ao seu povo () **Muito** () **Pouco** () **Nada**
 Maior interesse pela participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão () **Muito** () **Pouco** () **Nada**

19 Durante seu percurso acadêmico, você recebeu ou recebe algum auxílio financeiro da Ufopa?

- () Sim () Não

20 Considera que receber o auxílio financeiro contribuiu de alguma forma com seu desempenho acadêmico?

- () Sim. Consideravelmente
 () Sim. Contribuiu, mas nem tanto.
 () Não contribuiu de maneira alguma.
 () Não recebi auxílio financeiro da Ufopa

21 Como você avalia o apoio institucional da Ufopa à Formação Básica Indígena ?

- () Positivamente, com grande apoio institucional
 () Moderadamente, com parcial apoio institucional
 () Negativamente

22 Gostaria de apontar alguma sugestão ou crítica a respeito da Formação Básica Indígena?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DOCUMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

Roteiro para Levantamento Documental

1 DADOS DEMOGRÁFICOS:

1.1 Sexo

1.2 Data de nascimento

2 SOBRE A VIDA ACADÊMICA

2.1 Ano de ingresso

2.2 Período de ingresso

2.3 Curso

2.4 Unidade acadêmica

2.5 Ano período cursado

2.6 Componente curricular

2.7 Carga horária

2.8 Hora-aula

2.9 Média

2.10 Situação da matrícula e porcentagem de frequência

2.11 Etnia.

Maria Edinalva Sousa de Lima
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DA FBI

Nº _____

Este questionário tem a finalidade de obter informações para subsidiar a pesquisa intitulada Formação básica indígena: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa, cujo objetivo é *Analisar o projeto de Formação Básica Indígena - FBI, enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, avaliando o desempenho acadêmico de estudantes indígenas (PSEI) que passaram pela FBI, com o desempenho daqueles que não passaram Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2014 a 2018*. Esta pesquisa é organizada pela mes-tranda Maria Edinalva Sousa de Lima, do Curso de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade (PPGCS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sob a orientação do Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma. Sua participação é importante para o êxito da pesquisa e agradecemos a sua participação.

EIXO 1 – SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO BÁSICA

1.1 Como você vê a implantação da Formação básica indígena?

1.2 Qual o período de tempo que você ocupou o cargo de coordenador (a) do Projeto da FBI?

EIXO 2 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE CANDIDA-TOS (AS) INDIGENAS NA FORMAÇÃO BÁSICA

2.1 Você atendeu aluno (a) com relato de racismo por ser indígena?

2.2 A coordenação propiciou alguma rede de apoio para estudantes indígenas, visando dirimir dúvidas ou minimizar problemas que possam ter surgido durante a formação desses dos estudantes?

2.4 Qual a sua opinião sobre o impacto da Formação básica indígena no desempenho acadê-mico?

EIXO 3 – DA AVALIAÇÃO SOBRE A FBI

3.1 Apresente sua avaliação quanto ao apoio institucional da Ufopa à Formação Básica Indígena, enquanto ação afirmativa.

Data: ____/____/____

Maria Edinalva Sousa de Lima
Responsável pela entrevista – pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTES A, B e C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Edinalva Sousa de Lima, desenvolvo pesquisa para o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), intitulada “Formação básica indígena: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa”, sendo orientada pelo Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma. A pesquisa justifica-se para demonstrar o impacto da formação básica no desempenho acadêmico dos estudantes indígenas a partir do estudo aprofundado e contribuir para aprimorar a política de inclusão de indígenas no curso superior, buscando sempre torná-la cada vez mais ampla e eficaz. Esta pesquisa tem como objetivo geral *Analisar o projeto de Formação Básica Indígena - FBI, enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, avaliando o desempenho acadêmico de estudantes indígenas (PSEI) que passaram pela FBI, com o desempenho daqueles que não passaram pela Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2014 a 2018.* Para alcançar este objetivo usaremos como procedimento um roteiro de entrevista, cujo tempo médio para realização é de 60 minutos. No ensejo, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área de educação e estudos afins, publicar na dissertação de mestrado e em revistas científicas nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, quando necessária a descrição de alguma resposta usaremos pseudônimo ou códigos no texto do trabalho, mantendo em completo sigilo das informações pessoais ou qualquer outra identificação do(a) coordenador(a) participante. Para os sujeitos envolvidos, existe um possível risco de constrangimento e para anular ou minimizar, a pesquisadora responsável utilizará como medidas, preliminarmente, o respeito aos valores éticos inerentes a essa tipologia de pesquisa, conduzindo orientações para dirimir possíveis dúvidas no decorrer da entrevista. E diante de algum dano físico ou psicológico no decorrer dessa atividade, a pesquisadora compromete-se com a reparação realizando encaminhamento para o atendimento psicológico do Setor de Recursos Humanos da Ufopa. A privacidade do(a) coordenador(a) participante será resguardada no intuito de evitar riscos ou danos decorrentes do estudo. Os benefícios da pesquisa para a comunidade acadêmica em geral consistem na formação de uma base de conhecimento científico sobre a efetividade da formação básica para ingresso de estudantes indígenas no nível superior de ensino e o impacto no desempenho acadêmico.

Esclarecemos que a participação do(a) coordenador(a) é voluntária, portanto, não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, podendo inclusive recusar-se de responder determinadas questões. Informamos que a pesquisa não acarretará nenhum tipo de gasto ou despesa para o/a participante ou eventual pagamento por sua participação.

Para confirmar sua participação é necessário assinar a concordância deste TCLE. Após a sua confirmação você terá a garantia de plena liberdade para participar. E, caso desis-

ta, mesmo após o andamento da pesquisa, não vivenciará nenhum prejuízo ou penalidade. Para isso, bastará informar à pesquisadora, sem a necessidade de justificativa.

Será assegurado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e, qualquer informação pertinente ao estudo estará disponível antes, durante e depois da execução do estudo. Para isto também, bastará entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (93) 991320174, endereço eletrônico: maria.esl@ufopa.edu.br ou endereço: Beco da Sorte, 88 - Bairro São Francisco – Santarém-Pa. A pesquisa cumprirá os critérios éticos definidos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e normas complementares.

Caso concorde em participar desta pesquisa, solicito gentilmente que assine a concordância, após a leitura deste Termo de Consentimento. Agradeço, desde já, sua participação nesta pesquisa.

Maria Edinalva Sousa de Lima
Responsável pela pesquisa

Eu aceito participar da pesquisa considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto. Entendi como será minha participação, os procedimentos e riscos decorrentes; e a qualquer momento posso desistir sem nenhum prejuízo. A pesquisadora dirimiu todas as minhas dúvidas. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima.

Santarém – PA, _____ de _____ de 2021

Nome do(a) coordenador(a) participante

Telefone: () _____ E-mail: _____

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DISCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Edinalva Sousa de Lima, desenvolvo pesquisa para o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), intitulada “Formação básica indígena: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI/Ufopa”, sendo orientada pelo Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma. A pesquisa justifica-se para demonstrar o impacto da formação básica no desempenho acadêmico dos estudantes indígenas a partir do estudo aprofundado e contribuir para aprimorar a política de inclusão de indígenas no curso superior, buscando sempre torná-la cada vez mais ampla e eficaz. Esta pesquisa tem como objetivo geral *Analisar o projeto de Formação Básica Indígena - FBI, enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, avaliando o desempenho acadêmico de estudantes indígenas (PSEI) que passaram pela FBI, com o desempenho daqueles que não passaram Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 2014 a 2018.* Para alcançar este objetivo usaremos como procedimento a coleta de dados por meio de formulário eletrônico e solicito sua colaboração para responder as questões. O instrumento será disponibilizado por meio na plataforma digital *google forms*, cujo tempo médio para o preenchimento é de 20 minutos. No ensejo, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área de educação e estudos afins, publicar na dissertação de mestrado e em revistas científicas nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, quando necessária a descrição de alguma resposta usaremos pseudônimo ou código no texto do trabalho, mantendo em completo sigilo das informações pessoais ou qualquer outra identificação do(a) aluno(a) participante. Recomendamos que o(a) participante guarde o formulário preenchido, pois será efetivado o *download*, pois não será mantido em nenhuma plataforma virtual ou ambiente compartilhado ou “nuvem”. Para os sujeitos envolvidos, existe um possível risco de constrangimento, principalmente àqueles que não conseguiram ter um bom desempenho acadêmico, risco de identificação, constrangimento ou estigma e possíveis dificuldades no preenchimento do instrumento por meio digital. Para anular ou minimizar os possíveis riscos, a pesquisadora responsável utilizará como medidas, preliminarmente, o respeito aos valores éticos inerentes a essa tipologia de pesquisa, conduzindo orientações para auxiliar o(a) participante a ter acesso ao instrumento e dirimir possíveis dúvidas no decorrer do preenchimento. E diante de algum dano físico ou psicológico no decorrer dessa atividade, comprometo-se com a reparação realizando encaminhamento para o atendimento psicológico para estudantes, por meio Núcleo de Psicologia – NUPSI, na Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges). A privacidade do(a) aluno(a) participante será resguardada no intuito de evitar riscos ou danos decorrentes do estudo. Os benefícios da pesquisa para a comunidade acadêmica em geral consistem na formação de uma base de conhecimento científico sobre a efetividade da formação básica para ingresso de estudantes indígenas no nível superior de ensino e o impacto no desempenho acadêmico.

Esclarecemos que a participação do(a) aluno(a) é voluntária, portanto, não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, podendo inclusive recusar-se de responder determinadas questões. Informamos que a pesquisa não acarretará nenhum tipo de gasto ou despesa para o/a participante ou eventual pagamento por sua participação.

Para confirmar sua participação é necessário assinalar a concordância deste TCLE em ambiente virtual. Após a sua confirmação você terá a garantia de plena liberdade para participar. E, caso desista, mesmo após o andamento da pesquisa, não vivenciará nenhum prejuízo ou penalidade. Para isso, bastará informar à pesquisadora, sem a necessidade de justificativa.

Será assegurado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e, qualquer informação pertinente ao estudo estará disponível antes, durante e depois da execução do estudo. Para isto também, bastará entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (93) 991320174, endereço eletrônico: veronica.santos@ifpa.edu.br ou endereço: Beco da Sorte, 88 - Bairro São Francisco – Santarém-Pa. A pesquisa cumprirá os critérios éticos definidos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e normas complementares.

Caso concorde em participar desta pesquisa, solicito gentilmente que assinale a concordância, após a leitura deste Termo de Consentimento. Agradeço, desde já, sua participação nesta pesquisa.

Maria Edinalva Sousa de Lima
Responsável pela pesquisa

Eu aceito participar da pesquisa considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto. Entendi como será minha participação, os procedimentos e riscos decorrentes; e a qualquer momento posso desistir sem nenhum prejuízo. A pesquisadora dirimiu todas as minhas dúvidas. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima.

Santarém – PA, _____ de _____ de 2021

Nome do(a) aluno participante

Telefone: () _____ E-mail: _____

ANEXO A – REQUERIMENTO PARA OS INSTITUTOS - Ufopa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE****REQUERIMENTO**

Ao Centro de Formação Interdisciplinar- CFI
Ao Instituto de Biodiversidade e Florestas - IBEF
Ao Instituto de Ciências da Sociedade – ICS
Ao Instituto de Ciências e Tecnologia Das Águas – ICTA
Ao Instituto de Engenharia e Geociências – IEG
Ao Instituto de Saúde Coletiva- ISCO

Assunto: Informações acadêmicas sobre os estudantes indígenas

Prezado (a).

Está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade/ICS/UFOPA, na linha de pesquisa **Políticas públicas e Desenvolvimento Regional**, a pesquisa de mestrado com o tema “Formação Básica Indígena: O impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena da Ufopa”, pela discente Maria Edinalva Sousa de Lima, matrícula 20191315, sob a orientação do Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma. A pesquisa tem como objetivo analisar a Formação Básica Indígena-FBI enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, buscando avaliar os impactos no desempenho acadêmico de estudantes indígenas que passaram pela FBI.

Neste sentido, com o intuito de viabilizar o desenvolvimento desse estudo, solicito que sejam disponibilizados os dados e cópias dos documentos que estão relacionados no anexo deste requerimento.

Desde já agradecemos a colaboração desta unidade para atender esta solicitação.

Santarém, 13 de julho de 2021

Maria Edinalva Sousa de Lima

Anexo

Documentos e dados solicitados:

1. Informações, documentos ou atas sobre desenvolvimento de Programas, ações e projetos de acompanhamento pedagógico direcionado aos estudantes indígenas.
2. Quantitativo anual de estudantes indígenas que ingressaram pelo processo seletivo especial Indígena de 2014 à 2018.
3. Outros documentos ou dados que possam contribuir com este estudo.

ANEXO B – REQUERIMENTO À PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E OUTRAS DIRETORIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

REQUERIMENTO

À Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proges)

C/C: Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas

C/C: Diretoria de Assistência Estudantil

Assunto: Informações sobre a FBI, ações afirmativas para a permanência do estudante indígena

Prezado (a) Pró-reitor (a).

Está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade/ICS/UFOPA, na linha de pesquisa **Políticas públicas e Desenvolvimento Regional**, a pesquisa de mestrado com o tema “Formação Básica Indígena: O impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena da Ufopa”, pela discente Maria Edinalva Sousa de Lima, matrícula 20191315, sob a orientação do Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma. A pesquisa tem como objetivo analisar a Formação Básica Indígena-FBI enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, buscando avaliar os impactos no desempenho acadêmico de estudantes indígenas que passaram pela FBI.

Neste sentido, com o intuito de viabilizar o desenvolvimento desse estudo, solicito que sejam disponibilizados os dados e cópias dos documentos que estão relacionados no anexo deste requerimento.

Desde já agradecemos a colaboração desta unidade para atender esta solicitação.

Santarém, 13 de julho de 2021.

Atenciosamente,

Maria Edinalva Sousa de Lima

Anexo

Documentos e dados solicitados:

1. Relatórios, atas ou quaisquer outros documentos que relatem o processo de construção da Formação básica indígena na Ufopa
2. Programas, ações, projetos de acompanhamento pedagógico desenvolvido no âmbito da Proges, que são direcionado aos estudantes indígenas.
3. Documentos que relatem sobre as ações afirmativas desde a criação da UFO-PA, seja da perspectiva institucional ou da comunidade acadêmica.
4. Categorias de auxílios financeiros concedidos a estudantes indígenas e quantitativo de estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI que foram atendidos com tais auxílios financeiros na Ufopa nos anos de 2014 à 2018.
5. A partir de quando os estudantes indígenas começaram a receber os auxílios financeiros da Ufopa?
6. Outros documentos ou dados que possam contribuir com este estudo.

ANEXO C – MANIFESTAÇÃO AO INEP Nº 23546.072488/2021-48**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE****MANIFESTAÇÃO AO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP****Manifestação nº 23546.072488/2021-48**

Assunto: Acesso aos dados da evolução do ingresso de estudantes indígenas no ensino superior de 2010 a 2018.

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade na Universidade Federal do Oeste do Pará, e minha pesquisa é sobre política de ação afirmativa, mas especificamente, sobre a Formação Básica Indígena, que é um instrumento dessa política dentro da universidade, pelo qual os estudantes indígenas ingressantes pelo processo seletivo especial indígena passam, antes de ingressar no curso específico. Neste sentido, gostaria de obter informações a respeito do ingresso de estudantes indígenas no ensino superior do Brasil, visto que, após a implantação da lei nº 12.711/2012, com a adesão das instituições públicas federais, o número de ingresso provavelmente deve ter aumentado, tendo em vista a reserva das vagas determinadas pela lei. Desta forma, para que se possa observar como era o fluxo antes da lei de cotas e como ficou depois, gostaria de ter acesso aos dados da evolução do ingresso de estudantes indígenas no ensino superior de 2010 a 2018.

Atenciosamente,

Santarém, 04 de novembro de 2021.

Maria Edinalva Sousa de Lima

ANEXO D – REQUERIMENTO À PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE****REQUERIMENTO**

À Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEN

Assunto: Informações sobre o PSEI – 2011-2021

Prezado(a), Pró-reitor(a)

Está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade/ICS/UFOPA, na linha de pesquisa **Políticas públicas e Desenvolvimento Regional**, a pesquisa de mestrado com o tema “Formação Básica Indígena: O impacto no desempenho acadêmico de estudantes indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena da Ufopa”, pela discente Maria Edinalva Sousa de Lima, matrícula 20191315, sob a orientação do Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma. A pesquisa tem como objetivo analisar a Formação Básica Indígena-FBI enquanto estratégia da Política de Ações Afirmativas, buscando avaliar os impactos no desempenho acadêmico de estudantes indígenas que passaram pela FBI.

Ao pesquisar o quantitativo de estudantes indígenas ingressantes na Ufopa via PSEI (SIGAA) e percebi que não é um número crescente e que tem variação na quantidade de vagas disponibilizadas, não sendo o mesmo número todos os anos. Neste sentido, gostaria de saber como é definido o número de vaga a ser destinada ao PSEI e por que tem essa variação?

A minha necessidade de entendimento se deve ao fato de que coloquei na minha dissertação o gráfico com o quantitativo de estudantes indígenas que ingressaram pelo PSEI de 2011 - 2021, e na minha defesa a banca pode questionar o porquê da variação.

Certa de vossa colaboração, desde já agradeço e me coloco à disposição caso haja quaisquer dúvidas.

No mais, fico no aguardo de uma resposta.

Santarém, 17 de janeiro de 2022

Maria Edinalva Sousa de Lima