



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – MPPGAV**

FERNANDA LUNA MACIEL COQUEIJO

COTA NÃO É ESMOLA

**Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012
para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**

João Pessoa

2020

FERNANDA LUNA MACIEL COQUEIJO

COTA NÃO É ESMOLA

**Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012
para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

Orientadora: Prof.^a Dra. Uyguaciara Veloso Castelo Branco

Co-orientador: Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos

João Pessoa – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C786c Coqueijo, Fernanda Luna Maciel.

COTA NÃO É ESMOLA: análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba / Fernanda Luna Maciel Coqueijo. - João Pessoa, 2020.
202 f.

Orientação: Uyguaciara Veloso Castelo Branco.

Coorientação: Lusival Antonio Barcellos.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. ensino superior, educação indígena, lei de cotas. I. Castelo Branco, Uyguaciara Veloso. II. Barcellos, Lusival Antonio. III. Título.

UFPB/BC


FERNANDA LUNA MACIEL COQUEIJO

COTA NÃO É ESMOLA
Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012
para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 20 / 02 / 2020

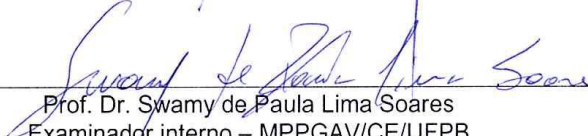
BANCA EXAMINADORA




Prof.^a Dra. Uyguciara Veloso Castelo Branco
Orientadora – MPPGAV/CE/UFPB



Prof. Dr. Lusival Barcellos
Co-orientador – PPGCR/CE/UFPB



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Examinador interno – MPPGAV/CE/UFPB



Prof.^a Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira
Examinador externo – PPGCI/CCSA/UFPB e MPPGOA/CE/UFPB

A Felipe, meu Primeiro Amor, aquele que me apresentou ao maior, mais sublime e gratificante desafio, a maternidade;

A Eduardo, meu Segundo Amor, aquele que me salvou, resgatando meu sorriso e a minha fé em meio a dor do luto;

À Wanessa, meu Terceiro Amor, presente inesperado da vida, a borboleta que veio trazer mais luz e cores para meu mundo, ressignificando-o;

E a Will, meu marido amado, deleite onde meu corpo e alma encontram sossego.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Como faz bem a sensação de finalizar este ciclo e estar preenchida de gratidão, por tudo e por todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso dessa empreitada. Arrisco-me a esquecer alguém, mas não posso furtar meu coração de expressar a gratidão que o invade.

Inicialmente, dou graças ao Pai Supremo, pelo amor que me preenche e pela oportunidade de uma existência cercada de seres de luz, cujas presenças, físicas ou não mais, sempre instigaram a busca pelo saber, iluminando e guiando meu caminho.

A minha querida mãe, Rose, na solidão da escrita, seu perfume se fez presente muitas vezes, como um verdadeiro bálsamo, dando-me o colo etéreo e a certeza de que tudo acabaria bem. Para o além-túmulo, as palmas e a felicidade daqueles que contribuíram para com minha educação e despertaram o gosto pelos estudos se fazem sentir, assim, gratidão a Antonio Martim e a Vovô João Cavalcanti.

Agradeço a minha grande e amada família: ao meu pai Fernando, pelo exemplo de resistência; a minha maior herança - todos os meus irmãos - os de perto e os de longe, os de sangue e os de coração, os que a vida me deu e aqueles que escolhi, por tudo que são e tudo o que me ensinam; aos meus sogros, sobrinhos e cunhados, grata pelo apoio, incentivo e compreensão em todos os momentos, sobretudo, nas minhas ausências, que o Pai os abençoe abundantemente.

Agradeço pela oportunidade de ter Dra. Uyguciara Veloso Castelo Branco como orientadora. Com ela aprendi o real significado do que é ser educadora, sobretudo, no ensino superior. Ela me deu asas e voou ao meu lado, sempre com generosidade, respeito, amizade e estímulo, fez-me enxergar e acreditar na pesquisadora que desabrochava. Uy, meu eterno carinho e gratidão.

Minha gratidão aos professores, Lusival Barcellos e Paulo Nakamura, peças fundamentais nessa trajetória, reais co-orientadores que tanto ensinamento me proporcionaram, contribuindo para realização desse trabalho.

Agradeço à UFPB, pela oportunidade de crescimento para quem busca qualificação, em especial, todos os professores que fazem parte do MPPGAV, bem como aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira e Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares, pelas valiosas contribuições.

Agradeço ao ODG e à equipe da STI, na pessoa de Evandro Rocha, pela disponibilidade e fornecimento dos dados necessários.

Aos meus colegas da Prefeitura Universitária do Campus IV, peças fundamentais desse projeto, gratidão por me proporcionarem enxergar para além do ambiente de trabalho e pesquisa. Aos companheiros da AGR/Reitoria da UFPB, agradeço pela força e suporte necessário para alcançar meus objetivos, tenham certeza que toda vibração e carinho foram muito importantes nessa caminhada.

Aos amigos do MPPGAV, por tantos saberes compartilhados, em especial a Jerusalém Silva, pelo insistente incentivo para que eu me inscrevesse no programa.

Minha gratidão ao Grupo GARRA, exemplo de mulheres, mães, amigas, servidoras, cidadãs; enfim, verdadeiras guerreiras, que eu tenho orgulho de fazer parte. Cada riso, troca de experiência e desabafo deixou ensinamentos que levarei para sempre. Todo meu carinho e reconhecimento a Arlene, Dani, Izabel, Jaque, Karla, Luana, Simone e, de maneira especial, agradeço à Marina, irmã para vida, meu foco em meio a tantas divagações; à Tati, meu exemplo de força; à Rose, meu exemplo de fé, em face e nome; e à Luciane, meu exemplo de resiliência e coragem. Vocês são inspiração, o que eu quero ser quando crescer.

Todo “muito obrigada” é pequeno, diante do suporte e comprometimento da equipe do CEDESP. Aos servidores terceirizados, Nice e Noé, vocês fazem parte dessa conquista, com apoio e com café, estiveram presentes nos meus melhores e piores dias. À Clarissa de Sá, Coordenadora desse espaço tão importante, minha profunda gratidão por tudo, conselhos, ajuda, disponibilidade e, notadamente, altruísmo. Rogo que tempos melhores proporcionem os avanços que você almeja para este setor tão essencial ao servidor, sua dedicação torna possível uma UFPB aprendente.

Principalmente, agradeço aos Encantados e ao Povo Potiguara, pela oportunidade de me tornar alguém mais plural, em especial, gratidão a cada um dos entrevistados que aceitaram fazer parte dessa pesquisa com generosidade e desprendimento.

Finalmente, gratidão a você Will, companheiro de todas as horas, incentivador e esteio necessário para que eu pudesse estar ausente no cuidar das joias que a vida nos confiou. A vocês, Pepê, Dudu e Nêssa, por todas as vezes que passaram em frente aos portões da UFPB e gritaram: “Mamãe vai sair Mestre daqui!”, numa torcida recheada de orgulho e admiração pueril, foi por vocês e para vocês, sentido maior da minha existência, essa conquista é nossa, o Universo os ouviu!

*Brasil, meu nego deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço a Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara e a tua cara é de cariri
Não veio do céu nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.*

“História para ninar gente grande” - Samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, Campeã do Carnaval 2019. Autores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

RESUMO

Desde o início da colonização portuguesa, políticas indigenistas estiveram pautadas pela coerção, subjugação e imposição da cultura europeia, através da catequização e descaracterização dos povos indígenas enquanto grupo socialmente diferenciado. Nos períodos colonial, imperial e início do republicano, o discurso oficial previa e ansiava pelo desaparecimento dos índios, através da extinção e/ou assimilação dos remanescentes à sociedade nacional, ao ponto de se tornarem invisíveis nos primeiros textos constitucionais. A Constituição Federal de 1988 transformou esse paradigma, substituindo o modelo político pautado nas noções de tutela e assistencialismo por um modelo que afirma a pluralidade étnica, oportunizando diálogos cada vez mais acirrados em todos os campos, incluindo a Academia. O aumento expressivo de ações afirmativas nas universidades públicas promoveu, dentre outras coisas, uma significativa mudança no perfil social dos discentes, com a presença cada vez maior de minorias antes excluídas desse nível de ensino, culminando com a edição da Lei de Cotas. Diante desse contexto, a pesquisa busca refletir sobre dois conjuntos de questões. Em primeiro lugar, apresentamos um resgate histórico e um panorama das políticas indigenistas brasileiras, avaliando como se deu a implementação da Lei de Cotas na UFPB, traçando um paralelo com a MIRV, ação afirmativa de âmbito interno, e seus impactos frente aos estudantes indígenas. Em seguida, considerando-se as categorias acesso, permanência e sucesso acadêmico, buscamos dar voz aos estudantes indígenas da UFPB, observando as especificidades dos alunos exitosos, entendidos como aqueles que conseguem prosperar na graduação, apesar de tantos obstáculos vivenciados numa instituição de ensino voltado aos *herdeiros* de uma elite social (BOURDIEU, 2014), comprovando que uma *sociologia do improvável* (XYPAS, 2017) é possível, bastando que se promova uma interação epistemológica, uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010, 2010a).

Palavras-chave: ensino superior, educação indígena, lei de cotas, inclusão.

ABSTRACT

Since the beginning of Portuguese colonization, indigenous policies have been guided by the coercion, subjugation and imposition of European culture, through the catechization and mischaracterization of indigenous peoples as a socially differentiated group. In the colonial, imperial and early republican periods, the official discourse predicted and yearned for the disappearance of the Indians, through the extinction and / or assimilation of the remnants to national society, to the point of becoming invisible in the first constitutional texts. The Federal Constitution of 1988 transformed this paradigm, replacing the political model based on the notions of tutelage and assistance with a model that affirms ethnic plurality, allowing for more and more intense dialogues in all fields, including the Academy. The expressive increase in affirmative action at public universities promoted, among other things, a significant change in the social profile of students, with the increasing presence of minorities previously excluded from this level of education, culminating in the edition of the Quota Law. In this context, the research seeks to reflect on two sets of questions. First, we present a historical review and an overview of Brazilian indigenous policies, assessing how the Quota Law was implemented at UFPB, drawing a parallel with MIRV, an affirmative action at the domestic level, and its impacts on indigenous students. Then, considering the categories access, permanence and academic success, we seek to give a voice to the indigenous students of UFPB, observing the specificities of successful students, understood as those who manage to prosper in graduation, despite so many obstacles experienced in a teaching institution to the heirs of a social elite (BOURDIEU, 2014), proving that a sociology of the improbable (XYPAS, 2017) is possible, if it is enough to promote an epistemological interaction, an ecology of knowledge (SANTOS, 2010, 2010a)

Keywords: higher education, indigenous education, quota law, inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

ADC: Ação Direta de Constitucionalidade

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCTA - Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CEDESP - Centro de Desenvolvimento do Servidor Público

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CF - Constituição Federal

CC - Código Civil

CE - Centro de Educação

CGU - Controladoria-Geral da União

CODESC - Coordenação de Escolaridade

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI - Conselho Superior Universitário

DOU - Diário Oficial da União

EAD - Ensino à Distância

e-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GT - Grupo de Trabalho

FT - Formação Transversal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MP - Ministério Público

MPF - Ministério Público Federal

MPOG - Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão

MIRV - Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas

MPPGAV - Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

MPPGOA - Mestrado em Políticas Públicas e Gestão nas Organizações Aprendentes.

ODG - Observatório de Dados da Graduação

OIT - Organização Internacional do Trabalho
OSCIPS - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBP - Programa de Bolsa Permanência
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PL - Projeto de Lei
PPG7 - Programa Piloto para a Conservação das Florestas Tropicais do Brasil
PPTAL - Projeto Integrado de Proteção das Terras e Populações Indígenas da Amazônia Legal/Demarcação de Terras Indígenas
PRAPE - Pró-reitora de Assistência e Promoção ao Estudante
PRG - Pró-reitoria de Graduação
PROGEP - Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROPLAN - Pró-reitoria de Planejamento
PET - Programa de Educação Tutorial
PROUNI - Programa Universidade para todos
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PSS - Processo Seletivo Seriado
PU - Prefeitura Universitária
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades
SEAMPO - Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
STF - Supremo Tribunal Federal
STI - Superintendência de Tecnologia da Informação
STJ - Superior Tribunal de Justiça
TAE - Técnico-Administrativo em Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Terras Indígenas
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNB - Universidade de Brasília
UNI - União das Nações Indígenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Contexto temporal estudado e ações afirmativas de acesso adotadas pela UFPB no período de 2008 a 2018.....	33
Figura 02:	Metodologia de avaliação da CAPES formalizada em dois níveis: colégios e grandes áreas do conhecimento.....	34
Figura 03:	Levantamento dos trabalhos com pertinência temática nos repositórios específicos.....	38
Figura 04:	Relação entre objetivos específicos e técnicas de coleta de dados.....	42
Figura 05:	Processo de Análise de Dados.....	43
Figura 06:	Nomes indígenas adotados para os entrevistados.....	44
Figura 07:	Trajatória da Pesquisa.....	45
Figura 08:	Esquema sobre Políticas Públicas.....	62
Figura 09:	Percentuais populacionais - cor ou raça e deficiência - Brasil e da Paraíba	125
Figura 10:	Representação da distribuição das vagas do curso de Medicina da UFPB, ofertadas no SiSU 2018.....	129
Figura 11:	Percentual discente em relação à escolha dos cursos de graduação por Colégios de Avaliação da CAPES, no período de 2008 a 2018.....	133
Figura 12:	Quantitativo de alunos ingressantes por gênero, no período de 2008 a 2018.....	141
Figura 13:	Percentual de vinculação por sexo, dentre os alunos e alunas indígenas da UFPB, no período de 2008 a 2018.....	142
Figura 14:	Percentual de vinculação por sexo, dentre os alunos e alunas não indígenas da UFPB, no período de 2008 a 2018.....	143
Figura 15:	Percentual de vinculação dos alunos indígenas por Campus.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Levantamento no banco de teses e dissertações da Biblioteca Central com descritores e variações analisados isoladamente.....	36
Quadro 02:	Levantamento junto ao Portal de Periódicos CAPES com descritores em conjunto.....	37
Quadro 03:	Relação entre categorias prévias e roteiro das entrevistas.....	41
Quadro 04:	Principais políticas indigenistas da Colônia à CF de 1988.....	75
Quadro 05:	Últimos levantamentos realizados pela PRAPE acerca do quantitativo do Bolsa Permanência deferido aos estudantes indígenas e outros.....	107
Quadro 06:	Questões norteadoras das entrevistas considerando-se as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso acadêmico.....	121
Quadro 07:	Status de vinculação dos discentes indígenas no período de 2008 a 2018.....	123
Quadro 08:	Status de vinculação dos discentes não indígenas no período de 2008 a 2018.....	123
Quadro 09:	Distinções entre ações afirmativas que interferem no acesso indígena na UFPB.....	134
Quadro 10:	Quadro sinótico de algumas das formas detectadas de exclusão indígena relacionadas ao acesso e à permanência.....	140
Quadro 11:	Status da vinculação acadêmica dos estudantes indígenas ingressantes no período de 2008 a 2018, nos <i>Campi</i> da UFPB.....	143
Quadro 12:	Status da vinculação acadêmica dos estudantes não indígenas ingressantes na UFPB, no período de 2008 a 2018, por Campus.....	144
Quadro 13:	Comparativo de vinculação entre discentes indígena e não indígenas no período estudado.....	147
Quadro 14:	Condições Xypianas de sucesso, detectadas nas falas dos estudantes indígenas da UFPB.....	148

LISTA DE MAPAS

Mapa 01:	Localização das Terras Indígenas e Aldeias Potiguaras.....	48
Mapa 02:	Representação gráfica da população indígena total no Brasil.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Representatividade indígena por colégio CAPES.....	132
Gráfico 02:	Vinculação discente por Campus.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Distribuição dos alunos indígenas por Colégios e por ano estudado.....	131
Tabela 02:	Distribuição dos alunos não indígenas por Colégios e por ano estudado.....	132

SUMÁRIO

1	DESCONSTRUINDO DISTORÇÕES E DESPERTANDO PARA PESQUISA.....	18
1.1	ESTRUTURANDO AS IDEIAS DA PESQUISA.....	25
1.1.1	Objetivo Geral.....	26
1.1.2	Objetivos Específicos.....	26
2	PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.1	MÉTODO GERAL DE ABORDAGEM.....	28
2.2	DESENHO DA PESQUISA.....	30
2.3	CONTEXTO TEMPORAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	33
2.4	COLETANDO OS DADOS.....	34
2.5	INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
3	RESISTÊNCIA INDÍGENA E O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS NO BRASIL.....	46
3.1	POTIGUARAS DA PARAÍBA – UMA HISTÓRIA DE BRAVURA	52
3.2	BREVES NOÇÕES SOBRE AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS.....	58
3.3	DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL.....	62
3.3.1	Cenário Pós Constituição de 1988 – descentralização do indigenismo oficial.....	76
4	EFICÁCIA SOCIAL E POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	81
4.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EFICÁCIA JURÍDICA E EFICÁCIA SOCIAL (EFETIVIDADE).....	81
4.2	EFICÁCIA SOCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	83
4.3	O PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	87
4.4	O REUNI E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	89
4.4.1	Debates internos e o nascimento da MIRV	92
4.4.2	Lei de Cotas – um grito social.....	97
4.4.3	O papel da PRAPE na garantia da permanência estudantil indígena.....	101

4.4.4	Projetos de Destaque	108
5	EM BUSCA DO EMPODERAMENTO INDÍGENA	110
5.1	BASTARDOS NAS ESCOLAS DOS HERDEIROS.....	110
5.2	O SONHO É POSSÍVEL – SOCIOLOGIA DO IMPROVÁVEL	115
5.3	APRENDENDO COM OS IRMÃOS DIFERENTES – POR UMA ECOLOGIA DOS SABERES.....	118
5.4	PERFILANDO AS VOZES DE SUCESSO	120
5.4.1	Acesso – do percurso pré-universitário ao ingresso indígena na UFPB	122
5.4.2	Permanência – trajetória dos egressos indígenas de sucesso na UFPB	135
5.4.2.1	As tormentas do caminho – processos de exclusão	136
5.4.2.2	Quem são os sobreviventes da UFPB	141
5.4.3	Sucesso Acadêmico – projeções para além da graduação	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	167
	DOCUMENTOS CONSULTADOS	178
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	183
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
	ANEXO A – Resolução nº 09/2010 - Conselho Superior de En- sino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFPB	186
	ANEXO B – Catálogo de Formações Transversais – Universidade Federal de Minas Gerais – 2019.2	189
	ANEXO C – Resolução nº 19/2014 do Conselho de Ensino, Pes- quisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais	193

1 DESCONSTRUÍDO DISTRORÇÕES E DESPERTANDO PARA PESQUISA

Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado (BACHELARD, 1996, p. 18).

Longe do imaginário social deturpado e enraizado desde a educação infantil, não são apenas o cocar, as pinturas ou as penas que adornam as cabeças dos irmãos indígenas, mas sim as mesmas preocupações que os universitários não-índios têm, sejam elas a conquista do diploma; a busca de crescimento pessoal e profissional; a necessidade de um ensino de qualidade que assegure condições de competir com igualdade no mercado de trabalho; a aquisição de recursos financeiros mínimos que custeiem esse processo de aprendizagem e que prestem a devida assistência, motivando e garantindo a permanência na universidade, dentre tantos outros.

Todavia, como se não bastasse o rol elencado, outras perturbações assolam os estudantes de origem indígena que ingressam no ensino superior, notadamente estruturado para atender os herdeiros das elites sociais (BOURDIEU, 2014) e aos interesses de governos despreparados, reféns de organismos multilaterais capitalistas (SANTOS, 2010a; NAKAMURA, 2014; JEZINE, 2015): a conquista de uma efetiva socialização no ambiente universitário, onde os professores sejam capazes de compreender as peculiaridades da tradição educacional diferenciada, onde sua capacidade cognitiva e intelectual não seja questionada, e onde o orgulho de ser cidadão e se autoafirmar indígena não cause estranheza e provoque o isolamento dos demais membros da comunidade estudantil.

Tais observações foram as primeiras inquietações vivenciadas junto aos estudantes e colegas de trabalho indígenas, logo que ingressei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em março de 2017, para exercer o cargo de Assistente em Administração, no Campus IV da UFPB, o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCA), localizado no Vale do Mamanguape, refúgio dos guerreiros indígenas da etnia Potiguara, resistentes em nosso litoral.

Nunca havia estado nem perto de um indígena na vida, quando fui lotada para exercer minhas funções na Prefeitura Universitária (PU) do Campus IV. Lá encontrei,

além dos funcionários da UFPB, estagiárias e terceirizadas, estudantes de origem indígena, prestando com esmero o mesmo serviço público, com as quais mantive estreita ligação e representaram as peças fundamentais na desconstrução do meu distorcido pensamento. Com elas aprendi não apenas a prática das atividades, ferramentas e sistemas utilizados na PU, mas também sobre partilha. Elas me acolheram e, despretensiosamente, fizeram-me desenvolver um sentimento de pertença não apenas à UFPB, mas ao próprio meio estudantil indígena, com pequenos detalhes, como um bolo de macaxeira, uma tapioca, um suco de mangaba e um tanto de frutas retiradas dos quintais, levados e partilhados nos intervalos do trabalho. Aliás, todo o Campus IV é recheado de muito acolhimento e, registro aqui, que apesar de removida para o Campus I a pedido, por questões de ordem pessoal, não encontrei aqui a mesma sensação de guarida. Como diria Gonçalves Dias, *as aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá*. Que me perdoem os atuais colegas de trabalho.

Em linhas gerais, os problemas mais comumente relatados pelos estudantes e prestadores de serviço indígenas vão muito além do mero acesso aos bancos da academia que, na atualidade, é garantido por lei. Esbarram, acima de tudo, na permanência, traduzindo-se na falta de infraestrutura básica para aqueles que viajam todos os dias da aldeia até o centro, como transporte seguro e de qualidade (inúmeros assaltos foram registrados)¹; restaurante universitário que funcionasse os três turnos e apoio pedagógico, principalmente nos anos iniciais, uma vez que há um significativo impacto com o ambiente e com a própria metodologia universitária, o que provoca um elevado número de abandono entre os estudantes indígenas.

Além das dificuldades já mencionadas, que a priori são comuns a todo e qualquer aluno independente de sua origem, para aqueles estudantes indígenas Potiguaras do CCAE, a despeito de estarem num Campus localizado numa região onde a

¹ A respeito das reivindicações sobre segurança nas estradas, no Campus IV e sobre o Restaurante Universitário, ver as seguintes notícias:

<http://pbvale.com.br/colunas/alunos-e-professores-do-campus-iv-da-ufpb-em-panico-com-assaltos/>

<http://pbvale.com.br/noticias/estudantes-e-professores-reclamam-de-inseguranca-em-campus-da-ufpb-em-mamanguape/>

<https://www2.pbagora.com.br/noticia/politica/20160823101445/professores-e-alunos-fazem-protesto-contraviolencia-no-campus-da-ufpb>

<http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-1edicao/videos/v/indios-fazem-protesto-e-interditam-pb-041-na-paraiba/4154642/>

http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/grupo-interdita-trecho-da-pb-041-por-seguranca-na-ufpb.html

<http://www.ufpb.br/content/nota-sobre-o-restaurante-universit%C3%A1rio>

presença do Povo Potiguara se faz resistência, ainda existe um preconceito arraigado, presente no olhar enviesado que traduz um discurso secular de que os índios são preguiçosos e recebem muito auxílio do governo; perceptível no próprio despreparo do corpo docente em lidar com turmas multiculturais, para que possam, efetivamente, auxiliar na promoção de uma inclusão, entendida numa perspectiva de ensino e aprendizagem que respeita as diferenças e necessidades individuais, bem como a acomodação do tempo de apreensão dos conteúdos em sala de aula; observado também na própria epistemologia positivista², paradigma científico dominante, adotado em grande medida pelas instituições de ensino superior (IFES), que atua de forma a homogeneizar turmas heterogêneas, desconsiderando as diversas formas de trocar experiências, reproduzindo comportamentos de meros transmissores do conhecimento científico hegemônico dos “brancos”.

Na contramão desse pensamento hegemônico, Santos (2007) propõe a construção de um paradigma emergente, acreditando ser possível se refletir um mundo que una saberes ao invés de separá-los. Para tanto, é imperativo transcender à epistemologia da ciência moderna na busca de uma racionalidade cujos horizontes estejam mais ampliados e em consonância com as necessidades de hoje. Nesse sentido, Medeiros e Teixeira (2018, p. 170), analisando as potencialidades do pensamento de Boaventura de Souza Santos para organizações, lembram que o autor identifica na matriz da modernidade ocidental, dois modelos que trazem em si dois tipos de conhecimento distintos: o conhecimento de regulação e o de emancipação³. A ciência moderna, imiscuída no curso do desenvolvimento capitalista, caracterizou-se como um conhecimento eminentemente regulatório, distanciando sujeito e objeto. O conhecimento de emancipação, por sua vez, contrapõe-se à regulação, afirmando que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade, promovendo o surgimento do paradigma emergente do saber. Logo, o conhecimento emancipação é o que se mostra mais adequado ao paradigma emergente, uma vez que “deve ser cons-

² Sob a perspectiva de MORIN (2011) e SANTOS (2007, 2009, 2010c), a epistemologia positivista é a forma de conhecimento que orienta a ciência moderna desde o século XVII, constituindo-se em um modelo hegemônico de conhecimento altamente dependente da racionalidade técnica, sendo, portanto, responsável pela morte de qualquer outra forma de saber e de conhecimento.

³ Partindo-se do mencionado modelo hegemônico, Santos (2009) desenvolve um argumento sobre a transição de paradigmas epistemológico na modernidade, identificando tensões entre conhecimento regulatório e o emancipatório.

truído a partir da relação entre o respeito à igualdade e o respeito às diferenças” (SANTOS, 2007, p. 62). Nessa acepção, o autor alcunha o termo *ecologia de saberes* para identificar o conjunto de epistemologias que se contrapõem ao pensamento moderno ou hegemônico que é norteado pelas monoculturas (SANTOS, 2010b), modelo que deveria ser abraçado pela universidade do século XXI.

A relação curricular pedagógica diferenciada não é considerada, mesmo no CCAE, que ainda não possui nenhum curso voltado especificamente aos indígenas⁴. Percebemos, assim, o impacto dos indígenas ao ambiente universitário, que obedece a uma ordem hegemônica do conhecimento, onde seus saberes são desconhecidos e desconsiderados. A atual estrutura de ensino superior, perpetuadora de uma epistemologia hegemônica, intimida e afugenta os estudantes índios que pretendem ingressar na UFPB e que, em sua maioria, vivenciaram processos educacionais não convencionais, considerando o currículo escolar diferenciado, fruto das recentes conquistas dos povos indígenas, sobretudo, após promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (GRUPIONI, 2013; PALADINO, 2012).

Apenas ao final do século passado é que discussões em torno da necessidade de autonomia e preservação de uma educação indígena específica, intercultural, bilíngue e de qualidade ganharam destaque nacional, principalmente diante de políticas públicas indigenistas, provenientes da atuação de diversas entidades e organizações não governamentais de apoio às causas indígenas no país. Nesse sentido, a CF de 1988 promoveu a concretização dos anseios que dominavam as discussões sobre os direitos indígenas, como bem asseguram Cohn e Santana (2015, p. 66):

A partir da Constituição Federal de 1988, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

⁴ Atualmente o CCAE está dividido em duas unidades, Rio Tinto e Mamanguape, oferecendo os cursos de graduação em Bacharelado em Administração, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Ecologia, Bacharelado em Design, Licenciatura em Ciência da Computação, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Antropologia, Bacharelado em Ciências Contábeis, Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue, Bacharelado em Hotelaria, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Letras – Inglês (EAD) e Letras – Espanhol (EAD). Informações disponíveis em: <http://www.ccae.ufpb.br/ccae/contents/menu/ccae-1/ensino/graduacao/graduacao>. Acesso em 24 mar. 2019.

Lentamente, escolas indígenas específicas e diferenciadas foram sendo implantadas em todo território brasileiro, e a educação básica vem cada dia mais diminuindo as taxas de analfabetismo e evasão escolar⁵. Porém, como a instituição escolar sempre esteve ligada a mecanismos de colonização forçada e a subjugação cultural, é natural que aqueles indivíduos que finalizam a educação básica e desejam ampliar os estudos não se sintam à vontade para ingressar no meio acadêmico. Se a própria escola indígena é bastante jovem, IFES preparadas para atender essa população são bem mais incipientes no país. Para se ter uma ideia, até o final de 1990, o Brasil mantinha a educação superior indígena afastada de qualquer agenda de governo (PALADINO, 2013).

Da conquista de uma educação básica que resguarda as diferenças, advinda com a CF de 1988, à garantia do acesso ao ensino superior, ainda demorou mais de vinte anos. Um longo caminhar de lutas e discussões em torno da implementação de políticas de ações afirmativas que viabilizem, às minorias sociais, o direito ao nível superior de ensino, estruturalmente elitizado. Tais esforços promoveram o desenvolvimento de ações pontuais em várias instituições de ensino superior, que passaram a adotar critérios diversos para uso de cotas: raciais, socioeconômicas, étnicas e cotas para egressos da escola pública. Em de 29 de agosto de 2012, o governo federal promulga a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que uniformizou a política de reserva de vagas em IFES, e sob a qual nos debruçamos no presente trabalho.

Ainda que a legislação tenha assegurado o acesso pela padronização dos modelos de políticas afirmativas adotados por IFES pelo país, com o advento da Lei de Cotas, a *permanência* e o *sucesso* representam categorias de análise que não podem ser olvidadas, visto que são fatores que traduzem uma efetiva *inclusão social* aplicada ao contexto educacional, entendida sob essa perspectiva como “processo de ensino-aprendizagem que respeite e atenda as diferenças e as necessidades individuais” (NAKAMURA, 2014, p. 22), traduzindo a real democratização do ensino superior (JEZINE, CASTELO BRANCO e NAKAMURA, 2015).

⁵ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela elaboração do primeiro Censo Escolar Indígena, realizado em 1999, existiam 1.392 escolas em terras indígenas espalhadas no país, com 93.037 estudantes matriculados, sendo 80,6% no ensino fundamental. O censo de 2005 mostrou um significativo aumento desses números. As escolas passaram para 2.323 unidades, com 163.773 estudantes indígenas matriculados, sendo 81,2% no ensino fundamental.

Nesse sentido, Baniwa (2013) e Dias Sobrinho (2010) informam que as políticas públicas de ampliação de matrículas e inclusão social constituem um passo significativo na busca da diminuição das desigualdades, porém, isoladamente, são ainda insuficientes para romper as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida em excluídos e incluídos:

por muito importantes que sejam, as políticas públicas focadas na expansão das matrículas e na inclusão não rompem a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. São positivas porque melhoram substancialmente as condições de vida de milhares de jovens tradicionalmente marginalizados e elevam sua autoestima, mas não alteram radicalmente o panorama social polarizado e estratificado. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

Por isso, promover o acesso dos estudantes de origem indígena às universidades é um passo importante para integrar as diferenças e garantir uma efetiva inclusão social, considerando-se as categorias de *acesso, permanência e sucesso acadêmico*. Entretanto, é necessário a adoção de políticas públicas que garantam a permanência destes estudantes nas universidades, como bolsas, serviços de apoio psicopedagógico, oferta de cursos de interesse das populações, e tantas outras medidas capazes de minimizar as dificuldades que essa simbiose promove.

Compreendemos, assim, que a crescente procura entre os estudantes indígenas por formação acadêmica qualificada é produto dos movimentos sociais de reivindicação de direitos e da necessidade de habilitar profissionais qualificados, que possam desenvolver um discurso político e sociocultural crítico, capaz de contribuir com a luta pela conquista da autonomia e da sustentabilidade dos povos a que pertencem, inserindo-se nesse contexto a UFPB⁶, enquanto maior instituição de ensino superior (IES) público na Paraíba, cuja missão, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional é: “Gerar e difundir conhecimento e inovação por meio de ensino, pesquisa e

⁶ A Universidade da Paraíba foi criada em 1955 através da Lei estadual nº. 1.366, de 02 de dezembro de 1955, como resultado da junção de algumas escolas superiores. A sua federalização foi aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960, através da qual foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, assumindo uma estrutura *multicampi*, com atividades nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. No decorrer da década de 1960, a UFPB incorpora a Escola de Agronomia do Nordeste (localizada na cidade de Areia) e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (localizado na cidade de Bananeiras). No início dos anos 1980, foram incorporados mais três *campi*, por meio da absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa; Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos; e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras. Em 2002, houve um desmembramento na estrutura *multicampi* da UFPB, através da Lei nº 10.419/2002 que criou a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande. Esta incorporou os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa. A partir de então, a UFPB ficou composta pelos *campi* de João Pessoa, Areia e Bananeiras. Em 2006, foi criado um *campus*, com sede no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto (PDI 20194-2023, p. 06).

extensão para contribuir com o desenvolvimento da sociedade de forma sustentável, assegurando uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade” (PDI/UFPB 2019-2023, p. 10)⁷.

Desta feita, não obstante outras IFES e IES presentes em nosso estado já adotarem o sistema de cotas, nosso estudo se restringirá ao universo da UFPB, pela relação de proximidade com o ambiente estudado, compreendendo o período que vai de 2008 à 2018, buscando avaliar as políticas de inclusão adotadas cinco anos antes e cinco anos depois da implementação da Lei de Cotas, ocorrida em 2013.

Para avaliar como se dava a presença indígena antes da implementação da Lei de Cotas na UFPB, tomamos como base a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)⁸, adotada a partir de 2010, para acesso aos cursos de Graduação (ANEXO A).

A adoção dessa modalidade de ingresso pela UFPB representou o reflexo das políticas públicas, caracterizadas como ações afirmativas, que vinham sendo articuladas e desenvolvidas em diversas instituições espalhadas pelo país, decorrentes do processo de expansão na educação superior vivenciado, sobretudo, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, precisamente a partir de 1995, que coincidiu com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e teve continuidade com o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), no que diz respeito às vagas ofertadas e à multiplicação de instituições de ensino superior (NAKAMURA, 2014). Dentre essas políticas, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) que descreve uma série de programas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as mudanças no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

A presente pesquisa identificou a relevância do impacto dessas políticas frente aos estudantes indígenas da UFPB. Entretanto, a inclusão social desses alunos deve

⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da instituição de ensino superior. Nas palavras da atual Reitora da UFPB, Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz, em sua apresentação do citado instrumento, informa que o PDI “define o horizonte político-acadêmico da instituição com base na missão de construir, produzir e difundir a ciência e a tecnologia e formar profissionais em todas as áreas do conhecimento com qualidade técnica, compromisso social e ético e que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável da Paraíba, do Nordeste e do Brasil.” (PDI/UFPB 2019-2023, p. 1).

⁸ Publicado através da Resolução n.º 09/2010, a MIRV assegurava reserva de vagas com recorte social e étnico-racial para os Processos Seletivos, com entrada prevista para o vestibular de 2011.

ser discutida sob a ótica das categorias *acesso*, para além do garantido por lei, *permanência*, cuja finalidade seja construir políticas e espaços de diálogos interculturais e que promovam o saber reflexivo, atingindo uma melhor interação de alunos indígenas e não indígenas, favorecendo o *sucesso acadêmico*.

A próxima seção apresentará a estrutura da pesquisa e os objetivos que pretendemos alcançar.

1.1 ESTRUTURANDO AS IDEIAS DA PESQUISA

A estruturação do problema de pesquisa levou tempo, provocando valiosas discussões e reflexões, sobretudo, considerando-se a natureza dos Mestrados Profissionais, que demanda certa adaptação dos trabalhadores/mestrandos, em especial para pesquisadores, recentemente reinseridos nos bancos acadêmicos. Nesse sentido, Gil (2008) nos lembra que o processo de formular um problema não é tarefa fácil, necessita-se de treino e observação, o que ainda é pouco explorado, visto que a atividade de formular um problema é restrita ao meio acadêmico.

A temática indígena desperta uma riqueza de questionamentos, principalmente para aqueles que buscam se despir do véu da ignorância que tão bem acoberta quem recebeu uma educação pautada num imaginário estereotipado do índio. Assim, diante da convivência com colegas indígenas e dos relatos de evasão escolar destes, algumas indagações surgem: como uma lei – objeto de pesquisa que nos é familiar, dada a nossa graduação em Direito – enquanto mecanismo oficial do Estado para garantir o acesso à educação superior das minorias excluídas, vem promovendo a inclusão dos estudantes indígenas junto à UFPB? A norma legal inclui, ou se caracteriza, em verdade, como mais um mecanismo de segregação intramuros? Se a lei se mostra eficaz, visto que atendeu a um reclame da sociedade, o que falta para diminuir a evasão escolar? Por fim, o que há de especial naqueles estudantes cotistas e indígenas, que apesar das dificuldades aqui já pontuadas e da gritante evasão escolar, estão conseguindo finalizar os estudos?

Portanto, sintetizando as inquietações acima demonstradas, frutos do recente contato com indígenas, associadas aos conhecimentos adquiridos com a graduação em Direito, nossa pesquisa pretendeu responder a seguinte questão:

Qual a eficácia social da Lei de Cotas para os estudantes indígenas, considerando as categorias acesso, permanência e sucesso acadêmico?

Importa registrar que, de início, focamos na política pública de cunho afirmativo, sem pretensão de invadir searas relativas à cultura, identidade, indianidade e pertencimento étnico, por não se tratar de uma pesquisa de cunho precipuamente etnográfico ou antropológico. Nosso objeto de estudo é a Lei de Cotas e não o Indígena, seus costumes e tradições, embora sua voz seja o Norte que seguimos, e para quem escrevemos no afã de trazer algum tipo de contribuição. Porém, não podemos esquecer uma regra básica e uma posição epistemológica recomendada por Gerhardt e Silveira (2009, p. 102): “a definição e os limites do objeto não são colocados *a priori*, mas construídos ao longo da pesquisa e submetidos a eventuais reajustes à medida que esta vai evoluindo.”

Nesse diapasão, traçamos os objetivos a seguir delineados.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a eficácia social da implementação da Lei de Cotas para estudantes indígenas na UFPB, no período de 2008 a 2018, considerando-se as categorias acesso, permanência, sucesso acadêmico.

1.1.2 Objetivos específicos

Apoiado no objetivo geral acima traçado, esse estudo tem como meta o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento histórico sobre políticas indigenistas e legislações que buscaram assegurar o direito à educação aos povos indígenas até a promulgação da Lei de Cotas;
- Descrever as políticas de ação afirmativa que foram/são adotadas pela UFPB para atender aos estudantes indígenas;
- Caracterizar a situação acadêmica dos estudantes indígenas na UFPB, no período de 2008 a 2018, em relação à permanência e à diplomação, permitindo um comparativo entre a MIRV e a Lei de Cotas;

- Identificar as características específicas dos alunos indígenas graduados na UFPB que repercutiram para o sucesso acadêmico.

Sintetizando o desenho delineado pelos objetivos geral e específicos, almejamos entender se a entrada em vigor da Lei de Cotas, a despeito da ação afirmativa utilizada pela UFPB (MIRV), promoveu ou não uma efetiva inclusão das comunidades indígenas na UFPB e quem são os estudantes exitosos.

Para tanto, o trabalho está estruturalmente projetado da seguinte forma:

Capítulo introdutório, com apresentação e contextualização do problema da pesquisa, seus objetivos geral e específicos, assinalando a necessidade de se pesquisar o tema proposto para, em compreendendo-se as razões de evasão e as condições pessoais dos exitosos, propor medidas capazes de impactar positivamente na UFPB. No segundo capítulo, descreveremos, pormenorizadamente, a metodologia adotada para alcançar os objetivos da pesquisa.

Em seguida, o terceiro capítulo, intitulado **Resistência Indígena e as Ações Públicas Indigenistas no Brasil**, será subdividido para melhor articulação lógica, buscando analisar a presença indígena no litoral paraibano; abordar as políticas públicas indigenistas no Brasil, seu desenvolvimento e descentralização.

No quarto capítulo, apresentamos um panorama da expansão do ensino superior no Brasil com o desenvolvimento das ações afirmativas até o desfecho com a promulgação da Lei de Cotas e como esse processo desenrolou-se na UFPB, com destaque para o desenrolar do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; desenvolvimento da MIRV, modalidade adotada como ação afirmativa antes da implementação da Lei de Cotas, avaliando-se o comportamento dessa política, de modo a permitir um comparativo com a Lei de Cotas. Além disso, trazemos breves noções sobre eficácia jurídica e social e o contexto educacional.

Por fim, nosso quinto capítulo, **Em busca do empoderamento indígena**, apresentamos os principais referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa, tentando construir um caminho de diálogo entre Bourdieu, Xypas e Boaventura de Souza Santos em consonância com as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso acadêmico, entremeando essa construção com os documentos e falas dos entrevistados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como parte integrante de todo e qualquer trabalho científico, a metodologia tem por objetivo apresentar procedimentos e técnicas utilizadas para se alcançar os fins do estudo. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 12), o percurso metodológico “é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.”.

Por outro lado, Prodanov e Freitas (2013, p. 14), informam que a metodologia pode ser compreendida como “aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. É nessa linha de pensamento que o presente capítulo traz as concepções iniciais do método, natureza, objetivos, procedimentos e abordagem que serão empregados na pesquisa, bem como o instrumento utilizado na coleta, e também o tratamento e análise dos dados.

Para uma melhor visualização passaremos a discriminar cada ponto do presente design metodológico.

2.1 MÉTODO GERAL DE ABORDAGEM

O presente estudo partiu de uma problematização detectada nas observações preliminares sobre a eficácia social da implementação de ações afirmativas na UFPB, com ênfase na Lei de Cotas, por ser a atual política nacional vigente e adotada por todas as IFES; e na MIRV, política criada pela UFPB. A análise do desenvolvimento dessas ações no âmbito interno, como esses dispositivos legais atuaram junto aos alunos indígenas, e quais as características específicas daqueles que alcançaram a conclusão da graduação, considerando-se categorias pré-definidas como *acesso*, *permanência* e *sucesso acadêmico*, conduziram a pesquisa numa abordagem geral **dia-lética**, buscando-se perceber esses diferentes elementos sociais como interligados a um mesmo contexto.

Assim, sopesando o conhecimento empírico agregado pela pesquisadora, com base nas observações de nossa trajetória profissional, além da diversidade característica de nosso programa de Pós-graduação⁹, ratifica-se o enquadramento na perspectiva dialética, levando em conta que na natureza tudo está relacionado e em transformação, havendo uma contradição intrínseca a cada fenômeno, sobretudo diante da dimensão das peculiaridades e riqueza cultural dos sujeitos pesquisados.

Nesse diapasão, espelhamo-nos nos ensinamentos de Foulquié (1974, p. 62), percebendo que a dialética

parte do ponto de vista de que os objectos e os fenômenos da natureza implicam contradições internas, pois todos apresentam um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro, todos têm elementos que desaparecem ou que se desenvolvem; a luta destes contrários, a luta entre o antigo e o moderno, entre o que morre e o que nasce, entre o que se corrompe e o que se desenvolve, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das variações quantitativas das variações qualitativas.

A abordagem dialética (crítico-dialético; histórico dialético; materialista dialético) tem sido valorizada por inúmeros pesquisadores brasileiros nas mais diversas áreas do conhecimento (ZEN; SGARBI, 2018). Seu percurso histórico tem raízes antigas, nos célebres pensadores da antiguidade, que o vislumbravam como um movimento do espírito através da arte do diálogo. “A dialética é, por definição, a arte de discutir e, segundo a filosofia antiga, a argumentação dialogada” (SANTOS; PARRA FILHO, 2012, p. 41).

Esse tipo de abordagem está relacionado ao materialismo histórico, sobretudo com o desenvolvimento das concepções filosóficas de Hegel, posteriormente reformuladas por Marx, que nos informa que, para compreensão de um determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, como podemos observar na fala de Gil (2008, p. 14):

⁹ Não pudemos nos furtar em transcrever essa passagem de Zen e Sgarbi, uma vez que se molda perfeitamente ao aspecto multifacetado dos docentes e discentes do MPPGAV, corroborando com o método geral de abordagem adotado pela pesquisadora: “Vale lembrar que a construção da identidade de um Programa de Pós-Graduação é uma construção histórica que se desenvolve em meio diferentes interesses e visões de mundo, sobretudo quando se reúnem professores das mais diversas formações, como é o caso dos programas multidisciplinares. Isto se mostra de um lado como um ganho, já que reúnem professores em práticas ligadas às mais diversas disciplinas [sic], mas, por outro lado existe sempre a preocupação, de se desenvolver estudos para aos poucos ir alinharmos [sic] os discursos, mantendo sempre a diversidade, mas também um denominador comum que pode estar, no método de trabalho, mas, sobretudo na concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto que antecede o próprio método”. (ZEN; SGARBI, 2018, p. 95).

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Nesse sentido, desenvolvemos o presente trabalho em diálogo com a práxis de pesquisas que discutem a realidade concreta, observando as características dos alunos cotistas indígenas que estão concluindo ou concluíram os cursos de graduação e aqueles que ficaram pelo caminho, mas que receberam a mesma oportunidade mediante políticas públicas de acesso, como é o caso da Lei de Cotas e da MIRV, buscando compreender os benefícios/prejuízos trazidos pelas diferentes formas de ingresso adotadas na UFPB.

Há uma evolução histórica nas ações públicas direcionadas à educação das comunidades indígenas e uma contradição gritante nas formas como essas ações foram sendo sedimentadas enquanto políticas públicas. De silvícolas tutelados a titulares de direitos e deveres, levou tempo e demandou muita luta dos índios e da própria sociedade enquanto organismo social em desenvolvimento, não expressando, ainda, uma realidade em muitas áreas e locais, sobretudo, com as ações governamentais hodiernas.

Portanto, numa perspectiva dialética, encontramos os mecanismos mais compatíveis com o processo de compreensão da essência dos fenômenos estudados, pois que a abordagem dialética enxerga o homem como ser histórico e social, sendo uma das únicas correntes epistemológicas que leva em conta a história como fator importante no desenvolvimento dos fenômenos sociais (RICHARDSON, 2015). Além disso, considerando que toda verdade é transitória e passível de reforma, “é importante que o cientista ou pesquisador tenha sempre um pensamento dialético, pois o homem avança quando se esforça para superar-se a si próprio” (SANTOS; PARRA FILHO, 2012, p. 44).

2.2 DESENHO DA PESQUISA

Do ponto de vista da abordagem do problema, nossa pesquisa tem um enfoque **qualitativo**, vez que permite ao pesquisador apreender os acontecimentos a partir da perspectiva dos atores diretamente envolvidos.

Por outro lado, a escolha pela abordagem qualitativa mostrou-se coerente com a necessidade de se avaliar não apenas as letras frias das normas legais envolvidas e dados colhidos, mas também dar voz aos estudantes indígenas, a partir de dados coletados no ambiente do participante, atuando na compreensão de um problema social (CRESWELL, 2010; RICHARDSON, 2015).

Nesse mesmo viés, Gerhardt e Silveira (2009) discorrem que a pesquisa qualitativa se volta aos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Minayo (2001), por sua vez, identifica nas pesquisas qualitativas processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, tendo em vista que envolvem processos mais profundos nessas relações, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, dentre outros.

Quanto aos métodos que indicam os meios técnicos da investigação necessários para garantir a objetividade e a precisão na investigação dos fatos sociais, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados (GIL, 2008).

Com frequência, pode-se adotar mais de um método ao longo da investigação, “porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação” (GIL, 2008, p. 15). Principalmente no presente caso, dada as peculiaridades do público alvo que se pretende estudar. Nesse sentido, a presente pesquisa balizou-se em três métodos **observacional, histórico e comparativo**.

O método **observacional** é aquele em que o pesquisador observa algo que acontece ou já aconteceu. Representa um dos métodos mais comuns adotados em ciências sociais, segundo afirmado por Gil (2008, p. 16) “qualquer investigação em ciências sociais deve se valer, em mais de um momento, de procedimentos observacionais”. No **histórico**, por sua vez, o foco está na investigação de acontecimentos ou instituições do passado, a partir das fontes disponíveis, avaliando-se sua influência na sociedade de hoje. Nesse sentido, concordamos com Aróstegui (2006) quando diz que o conhecimento produzido pela ciência pós-moderna se volta à resolução dos problemas locais e atuais, sendo, portanto, instigado pela pesquisa histórica. Por fim, o método **comparativo** está centrado em analisar semelhanças e diferenças através

de comparações dos dados concretos, deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele presente (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No presente estudo, analisamos comparativamente duas ações afirmativas adotadas na UFPB, MIRV e Lei de Cotas, como estas atuaram na inclusão de alunos indígenas e quais as condições específicas que contribuíram para o êxito desses estudantes, nos recortes temporais sinalizados. Assim, o método comparativo se torna instrumento eficaz, proporcionando análise dos comportamentos humanos, “tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.” (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 109).

Quanto à natureza, nossa pesquisa é **aplicada**, uma vez que, diferentemente da pesquisa *pura* ou *básica*, que se presta a demonstrar o porquê dos acontecimentos estudados, buscando construir teorias e leis gerais para ciência, o presente estudo almeja, para além da compreensão da problematização apresentada, buscar melhorias das políticas adotadas pela UFPB junto aos seus estudantes indígenas. Nesse sentido, Gil (2008, p. 27) salienta que:

A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa tem caráter **exploratório** e **descritivo**, considerando que as pesquisas *exploratórias* são mais flexíveis e indicadas quando ainda há pouca familiaridade sobre determinado assunto (MARTINS, 2000). Além disso, como bem orienta Gil (2008, p. 27): “Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”, adequando-se ao nosso estudo.

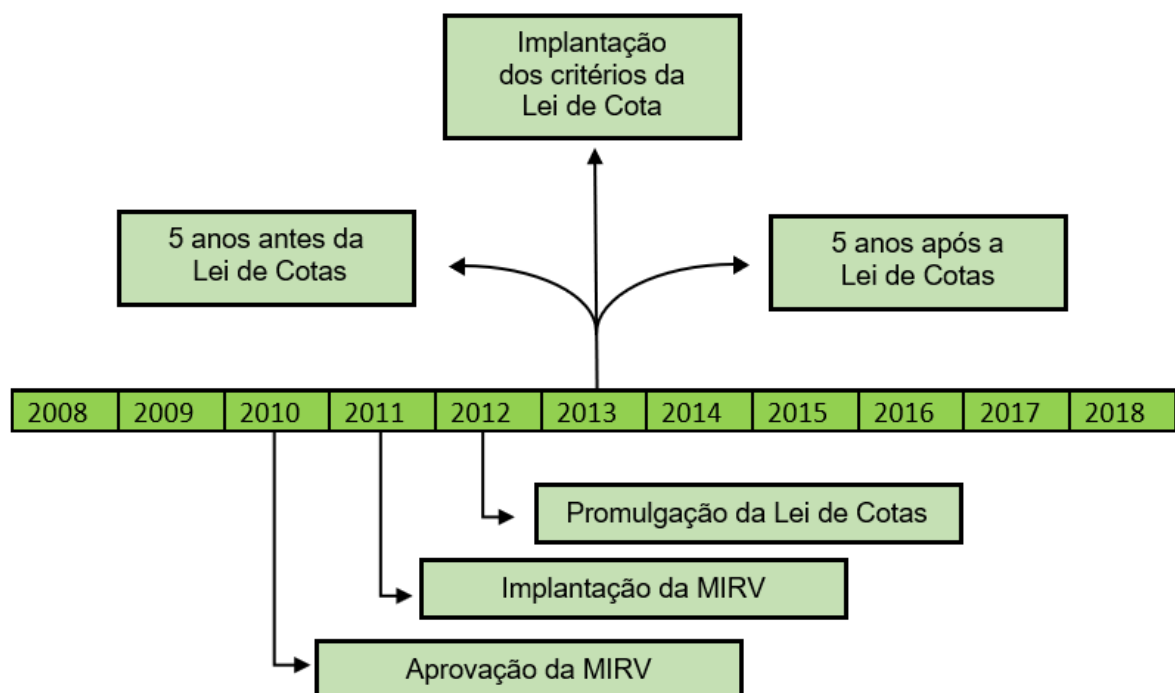
Em relação ao seu caráter descritivo, a pesquisa buscou descrever as políticas públicas de ação afirmativa no âmbito da UFPB e as características dos estudantes indígenas, beneficiados por tais ações, que conseguiram lograr êxito em suas graduações. Portanto, uma vez que buscamos descrever e observar as características de determinada população ou fenômeno, sistematicamente, a presente pesquisa também se caracterizou como **descritiva**, de acordo com os ensinamentos de Gil (2008).

2.3 CONTEXTO TEMPORAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Como já apontado, os atores com os quais trabalhamos e, friso, muito aprendemos, foram os **estudantes indígenas da etnia Potiguara**, tendo em vista que correspondem a imensa maioria presente na UFPB, dada a proximidade do Campus IV com as Terras Indígenas Potiguaras. Ademais, tais alunos representam a resistência de um povo tão ferozmente atacado nos últimos cinco séculos, nas suas mais íntimas expressões existenciais, numa tentativa perene de assimilação forçada. Ressaltamos a presença de universitários da etnia Tabajara, provenientes do Litoral Sul da Paraíba, mas com menor representatividade discente.

Em nosso estudo, optamos por avaliar o período de **2008 a 2018**. Tal recorte temporal se justifica pela necessidade de se observar os 5 anos anteriores à Lei de Cotas, e os cinco anos após sua efetiva implantação na UFPB, ocorrido no semestre de 2013.1, proporcionando tempo suficiente para que as primeiras turmas, ingressantes via Lei de Cotas, pudessem concluir. Para uma melhor visualização, observemos a figura a seguir:

Figura 01: Contexto temporal estudado e ações afirmativas de acesso adotadas pela UFPB no período de 2008 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para seleção dos entrevistados, adotamos uma **amostragem por acessibilidade** ou **por conveniência**, que constitui o menos rígido dos tipos de amostragem, não havendo um rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo, podendo ser aplicada em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão (GIL, 2008, p. 94).

Desta forma, de posse da listagem com nomes, telefone e e-mails, fornecida pela PRG, buscamos convidar egressos ou universitários indígenas concluintes, oriundos dos três Colégios do conhecimento como definidos pela CAPES¹⁰:

Figura 02: Metodologia de avaliação da CAPES formalizada em dois níveis: colégios e grandes áreas do conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da Fundação CAPES (2020).

Ressaltamos que muitos telefones não eram os mesmos, e nem todos responderam aos e-mails enviados. Desta forma, conseguimos atingir 9 entrevistas, que se mostraram suficientes, dada a saturação das respostas.

2.4 COLETANDO OS DADOS

Considerados elementos vitais de uma pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, também identificados como procedimentos técnicos, não devem ser encarados

¹⁰ Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, a CAPES propõe que sejam agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis: primeiro nível – Colégios; segundo nível – Grandes Áreas. Informações disponíveis em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 02 fev. 2020.

de forma rígida, podendo o investigador se valer de vários artifícios. Por conseguinte, para se alcançar os objetivos do presente estudo, adotamos os procedimentos técnicos de pesquisa **bibliográfica, documental**, através de um **estudo de caso**, mediante aplicação de **entrevistas semiestruturadas**. Sobre o assunto, mais uma vez, tomamos os ensinamentos de Gil (2008), que com propriedade assevera:

[...] podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. (GIL, 2008, p. 50).

A pesquisa **bibliográfica** é feita a partir do levantamento de referências teóricas já estudadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Fonseca (2002) discorre que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, permitindo ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Nesse contexto, utilizamos material impresso, como periódicos científicos, dissertações, teses e livros que trataram adequadamente do conteúdo abordado, esco-rando-se, principalmente, nas leituras dos três principais teóricos que dão norte à discussão proposta: Bourdieu, Xypas e Boaventura de Souza Santos. Ademais, para levantamento bibliográfico, optamos por fazer a busca em três fontes: banco de dissertações dos Programas de Pós-graduação profissional vinculados ao Centro de Educação (CE), o nosso programa, MPPGAV, além do Programa de Pós Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPPGOA)¹¹; portal de periódicos CAPES; e junto ao banco de teses e dissertações da Biblioteca Central da UFPB.

Adotamos os seguintes termos como descritores:

- *lei de cotas (cota);*
- *ensino superior;*
- *educação indígena (índio ou indígena) e*
- *inclusão.*

¹¹ O MPPGOA está vinculado ao Centro de Educação em associação com o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Portaria MEC N.º 1.225/2010 – DOU de 20/10/2010, e autorizado em fevereiro de 2010 através da Resolução 10/2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPB), com a área de concentração em Gestão e Aprendizagens, e três linhas de pesquisa, a saber: Inovação em Gestão Organizacional, Gestão de Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes e Aprendizagem em Organizações. (Informações disponíveis junto ao site do programa: <http://www.ce.ufpb.br/mpgoa/institucional/historia/>)

As leituras dos resumos dos textos captados, após aplicação dos descritores, permitiram a seleção de dois trabalhos do MPPGAV¹² e um trabalho do MPPGOA¹³, com relevância temática.

Em relação ao banco de teses e dissertações da Biblioteca Central da UFPB, como não se permitia, no momento de elaboração do estado da arte da presente pesquisa, a associação dos quatro descritores utilizados, restaram infrutíferas as buscas com os termos *Índio(s)* ou *indígena(s)* em associação aos demais, razão pela qual isolamos cada termo, gerando o quadro abaixo:

Quadro 01: Levantamento no banco de teses e dissertações da Biblioteca Central com descritores e variações analisados isoladamente

DESCRITOR	TESES	DISSERTAÇÕES
LEI DE COTAS (COTA)	0	0
ENSINO SUPERIOR	19	75
EDUCAÇÃO INDÍGENA	1	5
INDÍGENA(S)	5	34
ÍNDIO(S)	2	25
INCLUSÃO	18	75

Fonte: dados obtidos junto à Biblioteca Central – Portal do Discente – Pesquisa no acervo. Elaborado pela autora (2019).

Após a análise dos resumos dos trabalhos encontrados conforme Quadro 01, consideramos de importância temática para nossa pesquisa apenas duas dissertações¹⁴, além de duas teses¹⁵.

Por fim, no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pudemos associar todos os descritores para o levantamento adequado. No caso em tela, associamos os quatro termos, com auxílio dos

¹² Trabalhos de pertinência temática encontrados no MPPGAV foram: *A (des)construção da elitização e a possibilidade de democratização do ensino superior: um estudo da política de cotas no Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba*, de Luciano Rufino de Araújo (2018) e *A eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para permanência dos ingressantes do Sistema de Cotas na UFPB*, de Geórgia Dantas Macedo (2017).

¹³ Junto ao MPPGOA, consideramos o trabalho de Gerilany Bandeira da Costa (2017): *O sistema de cotas e o processo de inclusão educacional dos estudantes nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - campus Campina Grande*.

¹⁴ As dissertações são: *Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas*, de Maria Luciene Ferreira Lima (2014) e *Políticas públicas de expansão e financiamento da educação superior: implicações sobre as instituições de ensino superior em Campina Grande – PB*, de Diana Simões Brasileiro (2017).

¹⁵ São as pesquisas de Eliane Freitas de Sousa (2017): *Narrativa, tradição, interculturalidade: os significados da formação acadêmica na identidade de jovens potiguara* e de Luisa do Amparo Carvalho Patata (2014): *Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais de estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico*.

operadores booleanos AND e OR, obtivemos um total de 22 artigos, dos quais, 17 abordam a temática em tela, apresentados na tabela a seguir:

Quadro 02: Levantamento junto ao Portal de Periódicos CAPES com descritores em conjuntos

Depois da democracia racial Antônio Sérgio Alfredo Guimarães	2006
Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado Augusto dos Santos Sales; Eliane Cavalleiro; Maria Inês da Silva Barbosa; Matilde Ribeiro	2008
Raças: novas perspectivas antropológicas Osmundo Araújo Pinho; Livio Sansone	2008
O Português Afro-Brasileiro Dante Lucchesi; Alan N. Baxter; Ilza Ribeiro	2009
Sobre o uso da variável raça-cor em estudos quantitativos Jerônimo Muniz	2010
The effectiveness of social programs for accessing higher education: the case of Pro-Uni/A efetividade de programas sociais de acesso a educação superior: o caso do ProUni Luiz Alex Silva Saraiva; Adriana de Souza Nunes	2011
Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica Denise Fagundes Jardim; Laura Cecilia López	2013
Avaliação de impacto do Bônus Sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes André Golgher; Ernesto Amaral; Alan Neves	2014
Identities brasileiras: composições e recomposições Cristina Carneiro Rodrigues; Tania Regina de Luca; Valéria Guimarães	2014
Movimento negro, ação política e as transformações sociais no Brasil contemporâneo/Black movement, political action and social change in contemporary Brazil Joana dos Passos; João Nogueira	2014
Permanência na Universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná/staying in the university: what do say indigenous students at the Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná Angnes, J; Freitas, M; Klozovski, M ; Mattos, S ; Costa, Z	2014
Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira Mathieu Turgeon; Bruno Chaves; Willian Wives	2014
Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior Maria Barbosa	2015
A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público João Feres; Verônica Daflon	2015
JUVENTUDE E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa Felícia Picanço	2016
Policies and practices on contemporary race relations and graduate study/Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação/Políticas y practicas contemporaneas sobre relaciones raciales y postgrado Marcos Antônio Batista da Silva	2016
Educação e sua diversidade Arlete Ramos Dos Santos; Julia Maria Da Silva Oliveira; Livia Andrade Coelho	2017

Fonte: Dados obtidos junto ao portal. Elaborado pela autora (2019).

Assim, diante dos levantamentos bibliográficos acima planejados, nosso estado da arte restou assim desenhado:

Figura 03: Levantamento dos trabalhos com pertinência temática nos repositórios específicos.



Fonte: Dados obtidos junto a cada portal. Elaborado pela autora (2019).

Ainda, nossa pesquisa se caracteriza como **documental**, que por sua vez, confunde-se com a bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. Entretanto, enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos, já disponíveis ao público, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, “sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Os dados documentais foram levantados junto aos portais eletrônicos da UFPB, relativos às resoluções estudadas, à Coordenação de Escolaridade (CODESC), ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), bem como junto à STI da UFPB¹⁶, referentes ao ingresso dos estudantes indígenas na UFPB no período de 2008.1 e 2018.2, e a atual

¹⁶ Informações fornecidas através do processo administrativo encaminhado à PRG. Após análise do Observatório de Dados da Graduação (ODG), setor responsável pela viabilidade e liberação de dados para pesquisas, o pedido foi deferido com elaboração e encaminhamento de planilha construída pela STI.

vinculação de tais alunos com a UFPB. Além disso, contatamos a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Ministério da Educação (MEC), através do Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)¹⁷, sobre o quantitativo de alunos indígenas que ingressaram em IFES no país, durante o período estudado, no intuito de viabilizar um paralelo entre os dados nacionais e a realidade do *locus* estudado, a UFPB¹⁸.

Dentre os instrumentos de coletas de dados que não são enquadrados do grande grupo “papel” (GIL, 2008), nossa pesquisa se caracteriza, ainda, como um **estudo de caso**, considerando que através da coleta e análise das informações e dados, acerca dos estudantes indígenas da UFPB, no período pesquisado, buscou-se compreender se a implementação Lei de Cotas, em substituição à MIRV, mostrou-se eficaz socialmente para inclusão dessa população discente específica, norteando-se por categorias pré definidas (acesso, permanência e sucesso acadêmico).

O procedimento metodológico de **entrevistas semiestruturadas** ou **não padronizadas**, por sua vez, foi escolhido por possuir flexibilidade do roteiro, permitindo que empreendêssemos maior profundidade em algumas questões. Como as perguntas formuladas, comumente, têm caráter aberto, podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (LAKATOS; MARCONI, 2018). Ademais, como lembra Triviños (1987), representa um dos principais instrumentos de coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa, pois permite que o entrevistado contribua para com o conteúdo do trabalho científico, através de suas experiências e reflexões.

Assim, a adoção desse tipo de entrevista pretendeu assegurar a liberdade de expressão dos entrevistados, considerando-se as especificidades linguísticas e culturais dos indígenas, e a manutenção do nosso foco enquanto entrevistadora. Nas palavras de Gil (2008, p. 109), “a entrevista é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

¹⁷ A Portaria Interministerial nº 1.254, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 19 de maio de 2015, e assinada em conjunto pela Controladoria-Geral da União (CGU) e pelo Ministério do Planejamento (MPOG), institui o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) como sistema centralizado para o tratamento de pedidos de acesso à informação segundo disposição expressa da Lei de Acesso a Informação, Lei 12.527/2011, no âmbito do Poder Executivo Federal. O e-SIC permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de informação, acompanhe o prazo, receba resposta de solicitações, realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal.

¹⁸ Em resposta, o MEC encaminhou a informação solicitada, porém de forma incompleta, através de planilha contendo todos os dados nacionais, incluindo as IFES particulares, e nas modalidades de ensino presencial e à distância. Precisamos fazer os devidos ajustes e enquadramento ao recorte estudado, com apresentação de gráfico no capítulo de análise.

Desta forma, as entrevistas foram realizadas em dias e horários previamente agendados com os participantes, após contato telefônico inicial, nos locais mais acessíveis aos mesmos, razão pela qual efetuamos algumas viagens aos municípios de Mamanguape, Baía da Traição e Marcação, visitando as Aldeias de Jacaré de César, Tramataia e Caieiras, momentos de significativos aprendizados e vivências.

Todos os encontros ocorreram sob um clima espontâneo e agradável. Inicialmente foram lidos e solicitado que fossem devidamente assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B, sendo entregue uma cópia subscrita pela pesquisadora. O tempo de duração das entrevistas variou entre 20 e 50 minutos, gravadas com tecnologia digital e transcritas fidedignamente, inclusive, com as reações e sentimentos expressados no momento das entrevistas, como adverte Triviños (1987).

Optamos por transcrever cada entrevista imediatamente após sua realização, não delegando essa tarefa a terceiros, para não nos distanciarmos do conteúdo apresentado nas falas, evitando o surgimento de aspectos não compreensíveis no discurso, em razão do decurso de tempo entre coleta dos dados e sua transcrição (RICHARDSON, 2017).

Registramos que, para exibição de algumas falas no corpo de nossa dissertação, mínimas correções de ordem gramatical foram empreendidas, sem qualquer alteração semântica, em respeito aos entrevistados e por não se constituir, a presente pesquisa, numa análise precipuamente de cunho etnográfica ou linguístico do discurso indígena, mas sim, na avaliação de políticas públicas – MIRV e Lei de Cotas, voltadas aos estudantes universitários de origem indígena, através da fala dos egressos. Nesse sentido Manzini (2008) argumenta:

Assim, parece ser conveniente que as falas transcritas, para serem apresentadas publicamente, recebam pequenos ajustes na grafia, pois, a experiência tem mostrado que as falas escritas como, por exemplo, alcançá (alcançar), tá (estar), vô (vou) **não tem sido bem recebidas pelos próprios participantes ao fazerem a leitura do material escrito. [...] Além de chocar o sujeito de pesquisa, para um leitor desavisado, a fala transcrita pode ser elemento que produz estigma.** (MANZINI, 2008, p. 13, grifo nosso).

Seguindo o mesmo viés, acerca da possibilidade de ajustes de edição para apresentação pública, após o processo de transcrição de entrevistas, Duarte (2004) ainda esclarece:

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacofonias, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições (DUARTE, 2004, p. 221).

O roteiro das entrevistas (Apêndice A) foi elaborado de modo a proporcionar o engajamento entre questionamentos e as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso acadêmico, relacionando-as a três grandes blocos de perguntas: percurso pré-universitário, trajetória universitária e as projeções e visões do egresso. Essa relação foi melhor detalhada em nosso capítulo analítico, mas apresentamos o quadro abaixo para fornecer uma visualização inicial:

Quadro 03: Relação entre categorias prévias e roteiro das entrevistas

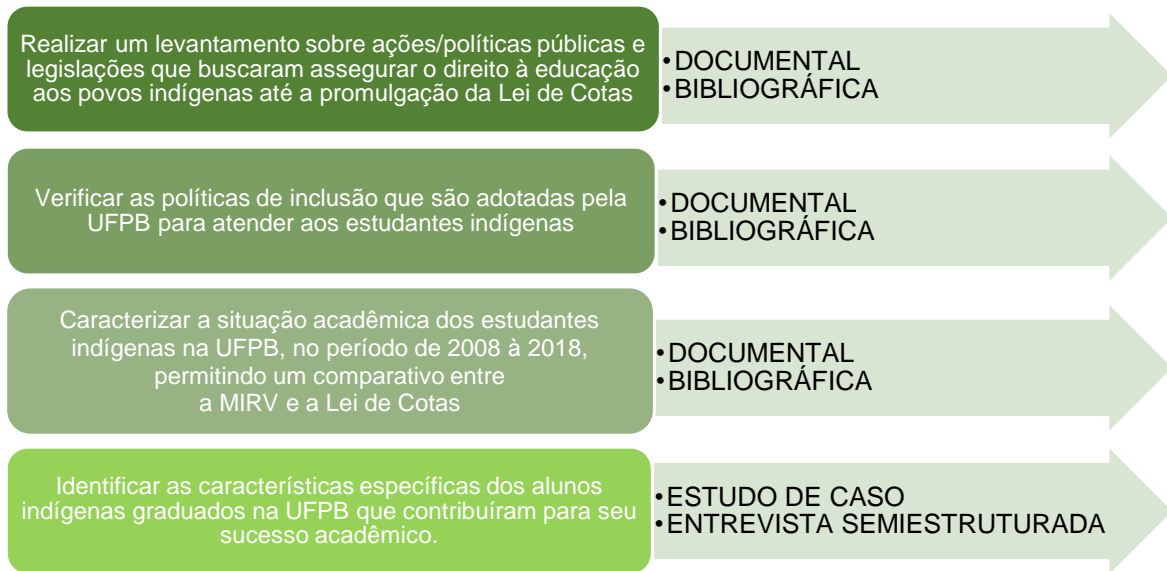
CATEGORIAS PRÉ-ESTABELECIDAS	BLOCO DE PERGUNTAS	DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES FORMULADAS
ACESSO	Percurso Pré-Universitário	Visam proporcionar um perfil inicial dos entrevistados, e identificar as condições que influenciaram no ingresso ao ensino superior.
PERMANÊNCIA	Trajétoria Universitária	Questões voltadas a compreender como se deu a trajetória de sucesso do estudante indígena na UFPB.
SUCESSO ACADÊMICO	Projeções e visões do Egresso	Questões que se propõem a compreender o impacto do ensino superior para os egressos indígenas e sua visão do sistema de cotas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre as entrevistas, debruçamo-nos com atenção, ouvindo e reouvindo as falas, lendo e relendo as transcrições, com a consciência de que, como adverte Richardson (2017): “Cada entrevista em profundidade proporciona um riquíssimo material de análise. O pesquisador, portanto, deve estar preparado para passar um tempo considerável fazendo essa análise.” (RICHARDSON, 2017, p. 236). De fato, a parte mais complexa no desenvolvimento da presente pesquisa foi identificar nas falas dos entrevistados a triangulação entre categorias, dados oficiais e posicionamentos teóricos, capazes de atender aos nossos objetivos.

Deste modo, para sintetizar a presente seção e melhor fixar a relação dos instrumentos de coleta de dados utilizados (*bibliográfico, documental, estudo de caso e entrevistas semiestruturadas*), com os objetivos específicos que buscamos atingir com a pesquisa, elaboramos a figura a seguir:

Figura 04: Relação entre objetivos específicos e técnicas de coleta de dados.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

2.5 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para tratamento desse arcabouço de dados coletados, fundamentamos nossa análise no método de Análise de Conteúdo (AC), que tem sido utilizado com frequência em pesquisas de abordagem qualitativa (RICHARDSON, 2017; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Com propriedade sobre o tema, Bardin (1977) conceitua a AC como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora complementa sua definição, esclarecendo que a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38).

Richardson (2017) lembra que, enquanto técnica de pesquisa, a AC possui determinadas características metodológicas, que foram levadas em consideração para análise de nossos dados, são elas: objetividade, sistematização e inferência. Tais características conferem rigor, confiabilidade e validade à metodologia proposta.

Seguindo essa lógica, a análise dos dados da pesquisa desenvolveu-se em três etapas, nos moldes apresentados por Bardin (1977) e Laville e Dionne (1999): pré-análise, categorização e inferências, como demonstra a figura abaixo:

Figura 05: Processo de Análise de Dados



Fonte: Bardin (1977) e Laville e Dionne (1999)

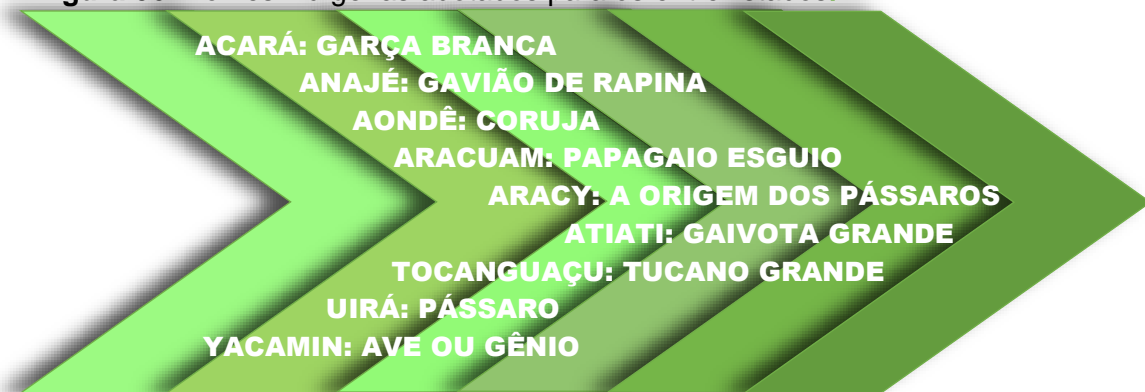
Na primeira etapa, caracterizada como pré-análise, organizamos todo material coletado do grande grupo papel (GIL, 2008), bem como transcrevemos as entrevistas, tornando-as mais operacionais. Em seguida, realizamos o que Bardin (1977) nomeou de leitura "flutuante", para viabilizar um conhecimento aprofundado do material coletado, o que possibilitou a separação do que tinha ou não relevância para a investigação, para consecução dos objetivos propostos;

A segunda etapa constituiu-se na exploração do material separado, selecionando-o de acordo com as categorias previamente definidas, escolhidas a partir da fundamentação teórica e dos objetivos propostos. A pesquisa foi desenvolvida seguindo um processo misto de categorização que, na acepção de Laville e Dionne (1999), representa um modelo no qual as categorias são pré-estabelecidas, mas não permanecem rígidas podendo ser alteradas de acordo com a evolução da pesquisa. Nesse sentido, as categorias pré-estabelecidas foram: acesso, permanência e sucesso acadêmico, que permaneceram inalteradas. Entretanto, com o desenrolar da análise, subcategorias surgiram, endossando a importância da categorização para a realização do estudo, visto que a partir de unidades de análise foi possível trazer significação para a pesquisa. Como instrui Bardin (1977), é nesse momento que a investigação conversa com o pesquisador.

Por fim, na terceira etapa, realizamos o tratamento dos resultados obtidos a partir da análise e interpretação do conhecimento sistematizado nas etapas anteriores, surgindo as inferências definidas por Bardin (1977), que serão exibidas em nosso capítulo final.

Registramos que, na transcrição das falas aqui utilizadas, adotamos a fonte Lucida Calligraphy, para diferenciarmos em relação às demais citações do texto. Além disso, visando preservar o sigilo, atribuímos a cada participante um nome indígena fictício relacionado a pássaros, como demonstra a figura abaixo:

Figura 06: Nomes indígenas adotados para os entrevistados.



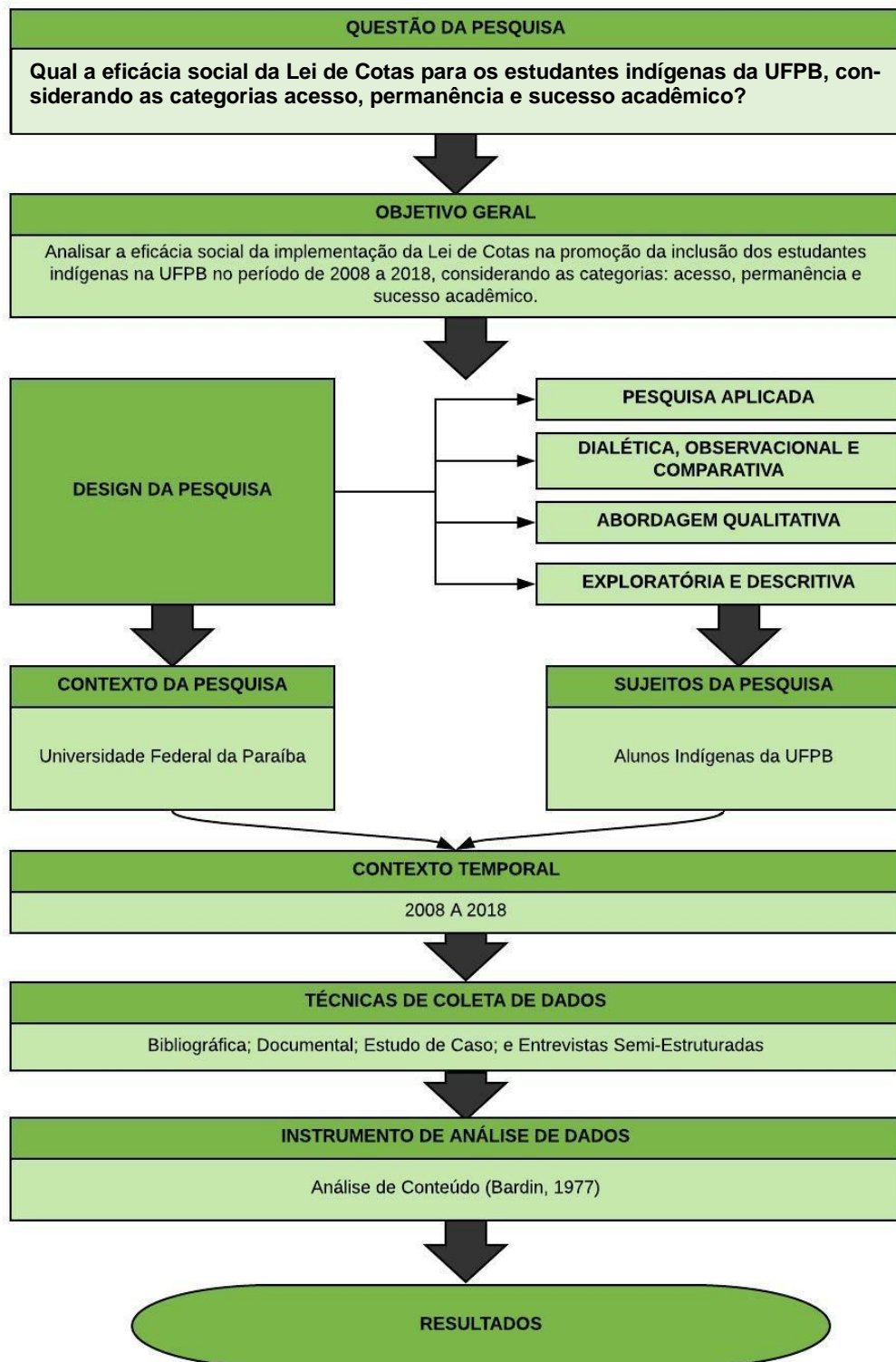
Fonte: Minidicionário Tupi-Guarani (2020).

As denominações acima se mostraram propícias, por considerarmos que todos os participantes alcançaram grandes voos em sua trajetória acadêmica, enquanto egressos do ensino superior e representantes de uma minoria, cujos direitos, sobretudo à educação, foram continuamente sobrepujados.

Destarte, conforme foi discutido neste capítulo, o presente estudo guiou-se pelo método geral de abordagem dialético, correspondendo a uma pesquisa qualitativa, sob as perspectivas de método observacional e comparativo. A partir de seus objetivos, os procedimentos da pesquisa respaldaram-se pela tipologia descritiva e exploratória. Os instrumentos de coleta de dados foram documental, bibliográfica, estudo de caso e entrevistas semiestruturadas, aplicada aos alunos indígenas da Universidade Federal da Paraíba num contexto temporal de 2008 a 2018. Por fim, a análise dos dados ocorreu através do método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977) e Laville e Dionne (1999).

A seguir, para finalizar o presente capítulo, a Figura 06 foi elaborada no anseio de buscar sintetizar a trajetória da presente pesquisa, proporcionando ao leitor uma visão sistêmica da dissertação:

Figura 07: Trajetória da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3 RESISTÊNCIA INDÍGENA E O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS NO BRASIL

O presente capítulo abre nossa retrospectiva histórica sobre a situação indígena no Brasil e na Paraíba, bem como analisa o desenrolar das ações e políticas públicas voltadas ao atendimento dessa população.

Nos idos de 1500, as terras que formam nosso país já possuíam vários donos. Inúmeros eram os povos que habitavam *Pindorama*, como os gentios denominavam o atual Brasil. Segundo Moonen (1983), cerca de quatro milhões de indígenas de várias etnias, falando diversas línguas, coabitavam e interagiam entre si, de forma pacífica ou guerreando, de acordo com costumes e códigos sociais próprios.

O europeu invasor, do alto de sua “superioridade”, duvidou a princípio da condição de seres humanos dos nativos, acreditando que não passavam de exóticos exemplares de nossa fauna, e a despeito das inúmeras nações que aqui viviam, tratou de reduzi-los à categoria homogênea de índios. Como Boaventura de Souza Santos (2007a, p. 08), aponta: “Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos”. Tal percepção foi alterada, posteriormente, com a publicação da Encíclica Papal¹⁹ de Paulo III, de 29 de maio de 1537, versando *Sobre a escravidão e evangelização dos índios*. Os habitantes locais passaram a ser considerados “verdadeiramente homens e que eles não são apenas capazes de compreender a fé católica, mas, de acordo com a nossa informação, desejam muito recebê-la” (Sublimus Dei, 1537, tradução nossa)²⁰.

Apesar de elevados à categoria de *gente*, certificado por Bula Papal e tudo mais, os nativos não eram vistos como detentores de direitos originários sobre as terras que ocupavam. Na verdade, tais territórios eram considerados “terra de ninguém”, pertencendo ao colonizar que investisse recursos primeiro e que não se enxergava como um impiedoso invasor, no máximo, como um enérgico administrador

¹⁹ Expressão de origem latina - *Litterae Encyclae*, que literalmente pode ser traduzida como “cartas circulares”. São cartas publicadas formalmente pelo Sumo Pontífice, com ensinamentos de relevância para a Igreja Católica.

²⁰ Encíclica *Sublimus Dei* (1537) - “We, who, though unworthy, exercise on earth the power of our Lord and seek with all our might to bring those sheep of His flock who are outside into the fold committed to our charge, **consider, however, that the Indians are truly men and that they are not only capable of understanding the Catholic Faith but, according to our information, they desire exceedingly to receive it.**” Disponível em: <http://www.palencyclicals.net/paul03/p3subli.htm> Acesso: 01 maio 2019.

de terras, cujo difícil trabalho era limpar o chão impestiado por habitantes locais insubordinados e exercer a força impositiva de suas vontades sobre os mansos. “Na mentalidade colonial, o nativo é apenas um obstáculo incômodo a ser vencido e eliminado, a não ser que possa ser usado como artigo comercial (escravo) ou como mão-de-obra barata ou gratuita” (MOONEN, 1983, p. 21).

Assim, diante desse processo de lutas e invasão territorial, onde os indígenas foram despejados de suas raízes locais e seus meios de sobrevivência; do extermínio biológico, com a interação de biotas díspares, para as quais os nativos não tinham sistema imunológico defensivo; do extermínio cultural, pela imposição de costumes, crenças, tradições, modos tão diferentes de organização social e política, o cenário do Brasil, nos últimos cinco séculos, estampou o agudo processo de *depopulação* e genocídio. Dos, aproximadamente, 4 milhões iniciais, restaram em torno de 70.000 a 100.000 indivíduos, em 1957 (MOONEN, 1983). Tal panorama levou muitos cientistas, do final do século XIX e início do XX, a acreditar que os indígenas, como cultura autóctone e originária, desapareceriam neste século:

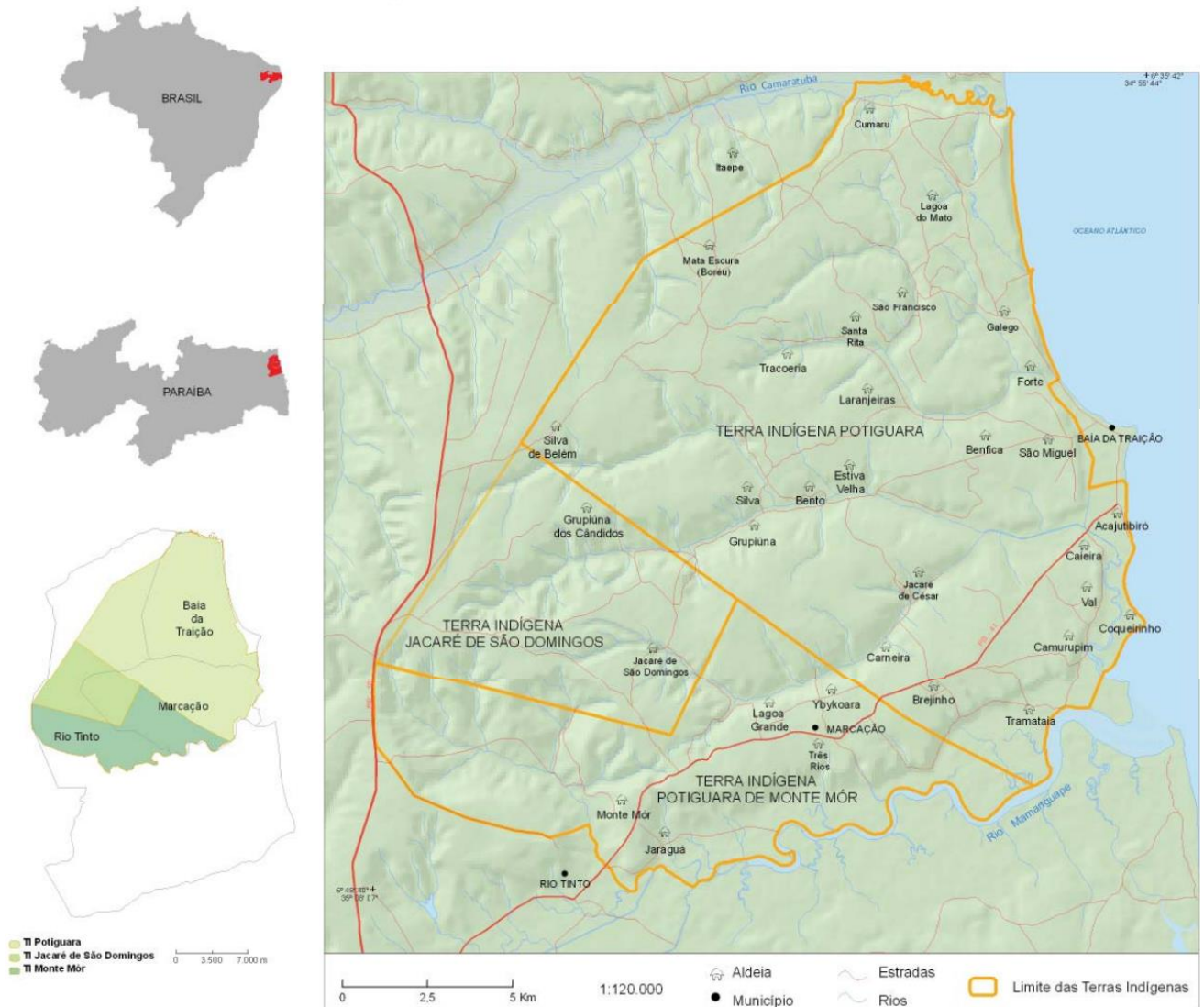
Até os anos 1970 do século XX, no entanto, a perspectiva pessimista do inevitável desaparecimento dos índios predominava entre os intelectuais brasileiros, incluindo os mais dedicados defensores de seus direitos. Ainda que denunciando violências e lutando por legislações favoráveis aos índios, intelectuais, indigenistas e missionários buscavam, grosso modo, apenas retardar um processo visto por eles como irreversível. Os índios, não resta dúvida, iriam desaparecer (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Ocorre que, na contramão da realidade que se vislumbrava ao final do século passado, as populações indígenas vêm resistindo, crescendo lentamente em nosso país, sobretudo nos últimos 30 anos. Desde 1991, o Censo Demográfico realizado pelo IBGE coleta dados sobre a população indígena brasileira, através do quesito cor ou raça. O Censo 2000 revelou um significativo aumento da população indígena, um salto de 294.131 para 734.127 mil indivíduos, em apenas nove anos. Este indicador fez crer que não se tratava de mero efeito demográfico, mas sim, um possível crescimento do reconhecimento enquanto indígena, principalmente nas áreas urbanas do País. Assim, para o Censo de 2010, foram introduzidas perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, relativas à etnia e língua, bem como o local de residência, Terra Indígena (TI) já declarada pela Federação ou não, importando num total de 817.963²¹ indígenas.

²¹ Disponível no site do IBGE, <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em 18 abr. 2019.

Na Paraíba, esse número corresponde a 19.149 autodeclarados indígenas, distribuídos em três TI: Jacaré de São Domingos, Potiguara e Potiguara de Monte-Mór²², que se estendem por três municípios: Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto, como podemos observar:

Mapa 01: Localização das Terras Indígenas e Aldeias Potiguaras.

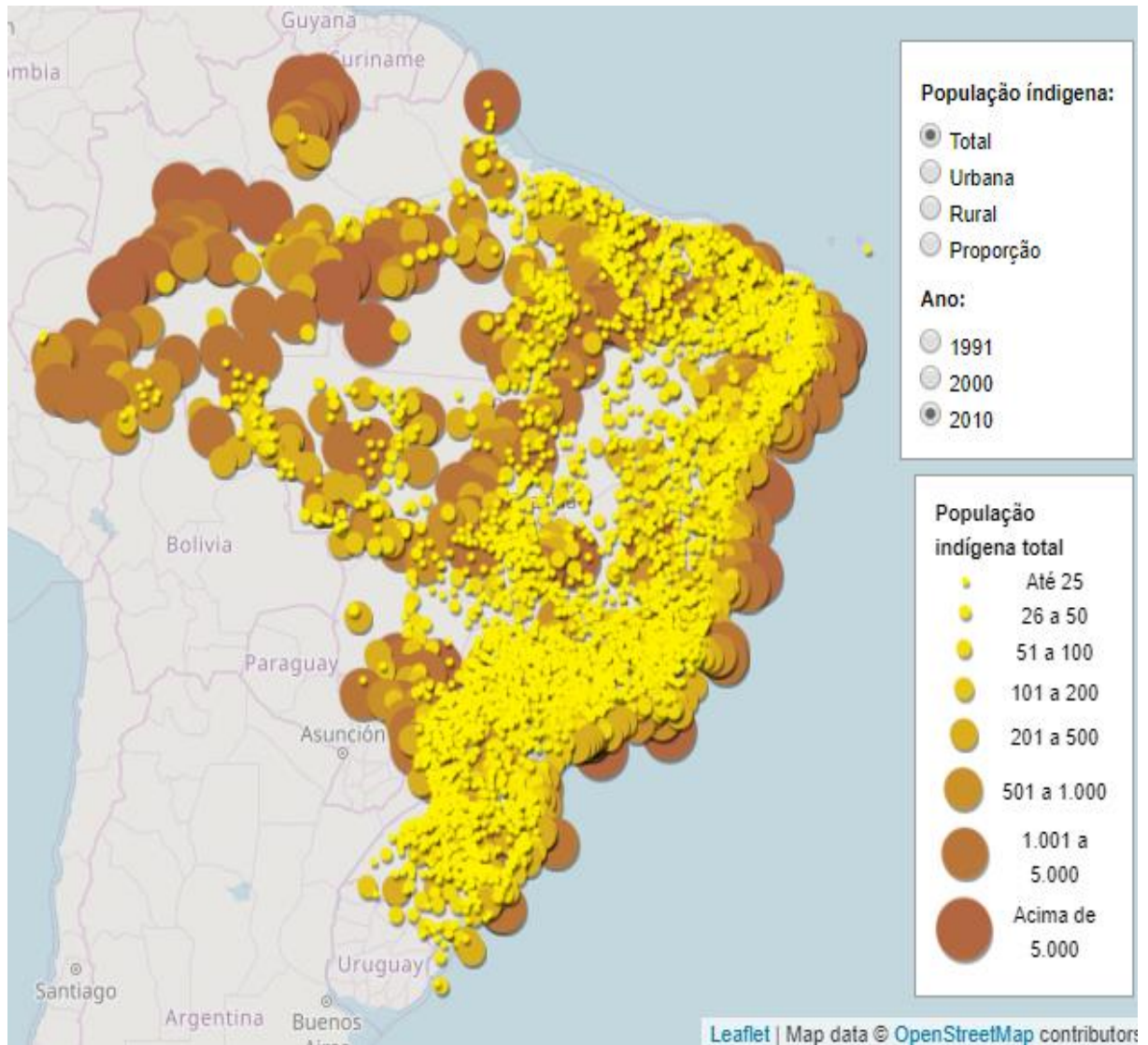


Fonte: Cardoso e Guimarães (2012). Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.

Em razão da elevação dos números indicados pelo Censo 2010, o Mapa 02 a seguir demonstra, tanto a realidade do confronto, enquanto linha de frente, imposta aos povos do litoral brasileiro, como também o seu processo de ressurgimento étnico:

²² Dados obtidos através do Censo Demográfico 2010 do IBGE. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em 18 abr. 2019.

Mapa 02: Representação gráfica da população indígena total no Brasil.



Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010).

Poderíamos imaginar que o excesso de pontos amarelos significa a maior concentração populacional indígena, no entanto, é o oposto, corresponde as etnias que têm baixo índice populacional. Adentrando o país, percebemos o Centro-oeste e Norte com círculos mais escuros, representando os povos demograficamente mais densos, em demonstração clara da consequência da invasão mais tardia e, possivelmente, de forma menos agressiva. Segundo Moonen (1983), a colonização do Centro-oeste só foi iniciada nos séculos XVIII e XIX, com a descoberta de ouro e diamantes, porém a atividade econômica de maior destaque ainda é a pecuária. Além disso, a população branca da região sempre foi escassa. “Em Mato Grosso não encontramos nenhuma cidade de importância acima do paralelo 14, fato que veio favorecer o isolamento de muitas nações indígenas” (MOONEN, 1983, p. 19). Com relação à Região Amazônica,

o mesmo autor explica que a colonização se deu de forma bem diferente, limitando-se, inicialmente, às margens dos grandes rios como Amazonas, Solimões, Branco e Negro. Os portugueses perceberam sua incapacidade em adentrar a floresta e navegar pelos rios em pequenas canoas, o que foi benéfico para aqueles índios que conseguiam escapar “das guerras de extermínio, da escravidão, das doenças e dos missionários, refugiaram-se em áreas mais distantes, de acesso mais difícil, permitindo que muitas nações indígenas sobrevivessem em relativo isolamento” (MOONEN, 1983, p. 17).

Como dito, os últimos censos do IBGE têm demonstrado o expressivo aumento populacional indígena, principalmente na Região Nordeste, onde nas últimas três décadas tem crescido a afirmação de identidade étnicas, com consequente reconhecimento oficial do ser índio. Assim, entendemos que o excesso dos pontos amarelos no Mapa 1, correspondendo à baixa densidade demográfica, representam, em verdade, o ressurgir étnico daqueles povos que estiveram perto da extinção, mas que não se deixaram fraquejar, sobreviveram segundo as vicissitudes do tempo, seja lutando, fugindo ou aliando-se, mas sempre adaptando-se, entalhados de resistência, como tão bem apreende Pires (2004):

Esses inúmeros índios que ficaram e sofreram a dor pela perda de seus mortos - que lutaram tenazmente contra a opressão, injustiça, desigualdade – não sucumbiram. Paradoxalmente, renasceram buscando uma nova forma de existência sem perder sua identidade enquanto povos culturalmente diferentes. Esses, timidamente, despertaram. Com vozes sussurrantes se expandiram num rumor que nas terras da Capitania fremiam. E nesses solos mágicos, mulheres, homens e crianças abrolhavam. Uma hoste vingada, brotava lentamente, crescendo para as safras dos tempos futuros. (PIRES, 2004, p. 224).

Destarte, contraditoriamente, a ideia de assimilação ainda é marcante em nossa sociedade, sobretudo no ambiente escolar e consequentemente no ensino superior, onde a dificuldade de reconhecer a existência desses povos como sujeito de direitos específicos e diferenciados ainda é grande. Essa dificuldade provoca uma sensação de estranhamento ou mera curiosidade, quando a sociedade nacional se depara com os índios em condições “reais”, desprovidos dos considerados artefatos culturais que caracterizavam seus antepassados, como o arco, a flecha e a tanga. “Para muitos, os indígenas atuais são povos descaracterizados porque mudaram e não correspondem mais as imagens que durante muitos anos informou (e ainda informa) sobre a história desses povos” (RIOS, 2013, p. 53).

Nesse sentido, o estudo de Maria da Penha da Silva (2015), em sua dissertação de mestrado, tratando sobre a temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental, traça um paralelo com o discurso de dois grandes expoentes brasileiros, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, mostrando como a construção desse pensamento assimilacionista de uma suposta democracia racial foi enraizado na sociedade.

O mito da suposta democracia racial e a ideia da mestiçagem são pontos comuns tanto no pensamento de Darcy Ribeiro quanto no de Gilberto Freyre, como também por considerarem a História do Brasil a partir da invasão colonial europeia. Os dois autores diferem a forma de abordagem histórica. Darcy Ribeiro denunciou com maior ênfase as violências contra os povos indígenas, e compreendemos que essa foi a maior contribuição na sua obra, exceto a ideia de vitimização dos índios que atravessou sua narrativa. O sociólogo Gilberto Freyre, na obra *Casa grande e senzala*, quando se referiu aos povos indígenas, naturalizou as relações de dominação colonial europeia sob os indígenas. E assim evidenciada uma abordagem conformista da História, estabelecendo uma hierarquização sociocultural em que os povos indígenas aparecem como detentores de uma cultura atrasada em detrimento da exaltação da cultura colonizadora europeia tida como avançada (SILVA M. P., 2015, p. 58).

Todavia, a despeito dessas concepções que despontavam até bem pouco tempo em nosso meio científico, entendemos que, como reflexo da própria interação cultural, conceitos como cultura e aculturação vêm sendo ressignificados. Passam a ser encarados dinamicamente como o são as relações sociais, onde todos se transformam quando em contato. Os povos indígenas vêm resistindo e, antes de se perderem numa possível assimilação, afirmam-se enquanto diversos, buscam representatividade política, mesmo diante da retomada do discurso assimilacionista da atual política de governo, para se fazerem ver e ouvir com todas as peculiaridades e similitudes que nosso processo de evolução histórica de influência mútua vem proporcionando a toda gente que aqui vive. Assim, interessante notar as lições de Almeida (2010):

Em nossos dias, as idéias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais utilizadas e realmente são mais adequadas ao estudo de situações nas quais se leva em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de mudança. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem (ALMEIDA, 2010, p. 22)

Considerando o ambiente da pesquisa, Universidade Federal da Paraíba, e os atores pesquisados, estudantes indígenas da UFPB, o próximo tópico buscará tra-

zer ao leitor uma perspectiva geral de como se encontravam povoadas as terras litorâneas do Vale do Mamanguape, sobretudo fazendo alusão às principais características do povo com o qual pretendemos estudar, os Potiguara da Paraíba.

3.1 POTIGUARAS DA PARAÍBA – UMA HISTÓRIA DE BRAVURA

Os Potiguara fazem parte da família do grupo linguístico Tupi e sua denominação corresponde a uma palavra proveniente do tupinambá, de tradução complexa, razão pela qual possui variantes diversas adotadas pelos pesquisadores, tais como: comedores de camarão (MOONEN; MAIA, 1992), comedores de bosta (SAMPAIO, 1987) e mascadores de fumo (PINTO, 1935), como se depreende dos estudos de Barcellos (2014, p. 61).²³

Possuindo uma longa história de contato com a sociedade não indígena, os Potiguara são presença conhecida historicamente em nosso litoral, por sua força e nível organizacional desde antes da invasão portuguesa. Para alguns estudiosos, ocupavam um vasto território que se estendia pela costa nordestina, entre os estados do Ceará e Paraíba (BARCELLOS, 2014; CUNHA, 1992; SCHADEN, 1989). Segundo Moonen (1983, p. 13), no entanto, essa ocupação vinha desde o estado do Maranhão, sendo considerados uma verdadeira nação:

No Brasil, os portugueses teriam encontrado povos cujo nível de organização geralmente não excedia os limites da aldeia, ou de algumas aldeias. No entanto, muitos cronistas do século XVI e XVII se referem às tribos como Nações e tratam-nas como tais, com todo o respeito. **Uma destas Nações, por exemplo, era a dos Potiguara, com dezenas de milhares de súditos, que ocupavam todo o litoral do Nordeste, da Paraíba até o Maranhão.** Documentos históricos falam dos Potiguara como “o maior e mais guerreiro gentio do Brasil”.

²³ Barcellos (2014, p. 61) ainda assegura que além das várias significações, o termo Potiguara pode apresentar diferentes grafias: Pitikajara, Potiguar, Pitiguara, Potyuara, Pitaguary, Potivara, Pitagoar, Buttugaris, Petinguaras, Potygoar, Potyguara. No presente trabalho, também optamos por usar o termo Potiguara, porque além de ser o mais usual, é um dos gentílicos do estado vizinho, Rio Grande do Norte, é como os próprios indígenas se identificam.

Em nosso estado, habitavam todo o Vale do Mamanguape até a Serra da Raiz, bem como as terras do *acakutibiró* (caju azedo ou bravo)²⁴, atualmente a cidade da Baía da Traição, assim conhecida em razão de um episódio narrado ao rei Dom Manoel pelo navegador Américo Vespúcio²⁵.

Sobre a força e a dimensão populacional Potiguara, Moonen (1983) relata ainda a existência de um documento datado de 1601 (dois anos depois do massacre dos Potiguaras por doenças e guerras), computando um total de 14.000 indígenas dessa etnia sendo assistidos pelos franciscanos, em terras paraibanas. O autor reflete que esses eram apenas os índios que estavam sob a tutela dos cristãos catequizadores, e avalia que o número daqueles que não eram assistidos e os provenientes dos demais estados nordestinos, seria dezena de milhares de vezes maior, concluindo que, diante desse grau de evolução estratégica nas guerras, os Potiguara conseguiram resistir à invasão europeia por quase um século:

Os Potiguara lutaram contra os portugueses até 1599 quando, após 25 anos de guerra praticamente contínua, foram finalmente vencidos, não pelas armas portuguesas, mas pelas doenças trazidas pelos colonizadores. Para resistir durante tantos anos, evidentemente era necessário um nível de organização que excedia o nível de aldeia. (MONEEM, 1983, p. 14).

A ocupação dos territórios indígenas não ocorreu de uma vez só. A colonização propriamente dita só foi iniciada a partir de 1530, com a divisão em capitânicas das terras brasileiras, doada aos donatários e motivada pelo receio português frente à concorrência inglesa e francesa. Aos donatários cabia explorar a terra, mas estes logo notaram o tamanho do trabalho e trataram de adotar o sistema de sesmarias, ou seja, divisão das capitânicas em partes, que deveriam ser cuidadas pelos sesmeiros.

O objetivo dessas sesmarias, além de lavrar os terrenos selvagens e criar as condições para o cultivo das novas terras conquistadas, era o de povoar o novo território, com o uso da força do trabalho dos gentios ou exterminando aqueles resistentes.

Dadas as características iniciais de ocupação europeia, a exploração começou pela costa com o fornecimento em larga escala do pau-brasil e, posteriormente, com

²⁴ Ibid., p. 62.

²⁵ O navegador florentino, Américo Vespúcio, acompanhava a primeira expedição exploratória comandada por Gonçalo Coelho, em 1501. O capitão da nau espanhola descreveu que alguns marinheiros se aproximaram da costa paraibana e adentraram para o Continente. Um marinheiro mais destemido, encantado pelas nativas que apareceram despidas na praia, aproximou-se delas, e, ali mesmo, naquela baía, foi esquartejado e devorado num rito de antropofagia. (VESPÚCIO, 2003).

o monopólio de terras apropriadas para o plantio da cana-de-açúcar. Os usineiros ampliavam ferozmente os limites para seus canaviais, em detrimento dos aldeamentos e povoados indígenas. Em seguida, a partir da segunda metade do século XVII, intensifica-se o processo de conquista dos sertões nordestino, com a expansão da atividade pecuária (MEDEIROS, 2007, p. 79), tendo sido chamados os bandeirantes com objetivo de adentrar e povoar os sertões, subjuguando e dizimando os índios pelo caminho. Assim, nas palavras de Moonen (1983, p. 16): “três ciclos econômicos (pau-brasil, açúcar e gado) levaram aos índios doenças mortais e guerras sangrentas que chegaram a exterminar quase a totalidade dos índios do Nordeste”. Sobre essa triste realidade verificada no nordeste brasileiro, Darcy Ribeiro (2009) também registra:

Os grupos que mais se opuseram à invasão foram trucidados, sendo os sobreviventes apresados como escravos para os canaviais da costa ou para reforçar a população das missões religiosas, sempre necessitadas de novos contingentes humanos. Onde a força dos criadores não foi suficiente para quebrar o ânimo guerreiro do gentio, empreitou-se o serviço de paulistas, criados na escola das bandeiras, especializados em carnificinas e no preamento de índios, alguns dos quais se estabeleceram como povoadores nas terras que despovoaram de índios. Os grupos mais acessíveis ao convívio pacífico com o invasor conseguiram permanecer em seus territórios, onde acabaram ilhados entre currais, tendo de viver sob o domínio de um dos grandes criadores cujos interesses e ódios foram chamados a defender contra os outros índios ou contra outros criadores. (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Barcellos (2014) afirma que ao lado do processo de territorialização foi adotada a política de aldeamento, com o intuito de homogeneizar diferentes culturas através da catequese e do trabalho forçado, convertendo os índios remanescentes das contínuas guerras em *cristãos mansos*, para serem explorados como mão-de-obra nas atividades agrícolas, “configurando o processo dito *civilizador* dos Potiguaras” (BARCELLOS, 2014, p. 65).

Na Paraíba, foram criadas as aldeias Preguiça e São Miguel, hoje Vila de Monte-Mór e Baía da Traição, respectivamente. Tais Aldeias estiveram sob a tutela da Igreja até a expulsão dos Jesuítas em 1759, e instituição das Leis Pombalinas, que visavam uma maior concentração de poder da Metrópole sobre a Colônia e imposição de uma política indigenista de viés assimilacionista, com o estímulo aos casamentos interétnicos, promovendo a mestiçagem, visando afastar qualquer empecilho em relação a questões fundiárias das terras indígenas, extremamente cobiçadas desde que o primeiro estrangeiro aqui pôs os pés.

A tentativa de diluição dos povos indígenas na população brasileira, através da mestiçagem, foi uma medida radical, nitidamente adotada em nosso litoral, por imposição legal de um projeto ideológico imperial assimilacionista, nesse sentido:

A mestiçagem tornou-se padrão oficial, e as populações indígenas passaram por profundas modificações no seu modo de vida, nas suas tradições [...]. Os índios agora tidos como civilizados, pouco a pouco seriam despojados de suas terras e dos benefícios que lhes eram garantidos legalmente (BARCELLOS, 2014, p. 66).

A partir de meados do século XIX, a questão das terras indígenas sofre profundas modificações com a promulgação da Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como “Lei de Terras”, que promoveu a formulação dos procedimentos jurídicos relativos à propriedade fundiária, dispondo sobre as terras devolutas do Império, únicas passíveis de destinação aos indígenas²⁶.

Conforme Vieira (2010), o marco dessa política na Paraíba foi o loteamento dos antigos aldeamentos, dentre os quais se encontravam os Potiguaras, solicitado pela Província da Paraíba ao Governo Imperial, trabalho realizado pelo engenheiro Antonio Justa de Araújo. Ocorre que só foram demarcados em lotes individuais, com posterior doação às famílias indígenas residentes no local, as terras de Monte-Mór (antiga Aldeia Preguiça), ficando de fora, “por razões desconhecidas na historiografia” (VIEIRA, 2010, p. 30), as terras do aldeamento de São Miguel (atual Baía da Traição). Barcellos (2014), por sua vez, citando as pesquisas desenvolvidas por Baumann (1981), Moonen e Maia (1992) e Peres (2004), explica o trabalho não foi concluído porque o engenheiro morreu antes de terminar a divisão da Baía da Traição.

Assim, com o trabalho inacabado de Justa, as terras da Baía da Traição continuaram sendo ocupadas coletivamente pelos indígenas, favorecendo a unidade étnica na identificação dos moradores, o que não aconteceu em Monte-Mór, que, diante do processo de loteamento e da mercantilização dos lotes, a população foi sendo incorporada à sociedade nacional, perdendo muitos dos seus costumes tradicionais,

²⁶ A Lei de Terras proibiu a posse de terras devolutas, estabelecendo a compra como a única forma aquisição. Abolia o regime de sesmarias e dividiu as terras em “públicas”, pertencentes ao Estado, e “particulares”, de propriedade individual. Os índios receberiam parcela de terras devolutas para seu sustento, entretanto, estes não tinham condições de promover as medidas que a Lei impunha para fazer valer a consolidação de seu direito territorial. Assim, muitos indígenas perderam seus terrenos por ignorância, inércia, astúcia e maldades alheias.

impactando sobremaneira sua relação com a terra e sua concepção de pertença (BARCELLOS, 2014; PALITOT, 2005; VIEIRA, 2010):

Nas localidades do antigo aldeamento da Preguiça, tornaram-se comuns a visão de que cada família possuidora de um lote de terra exercia o direito de mantê-lo como propriedade exclusiva, podendo inclusive, ser objeto de herança. Já nas localidades de São Miguel, apesar da fixação em determinados lugares promover posses individuais através das benfeitorias (sítios, casas de farinha, roças, roçados e residências), a concepção de que a terra não possuía proprietário expressava o sentido de mobilidade, dos trânsitos e das dispersões entre as localidades. (VIEIRA, 2010, p. 30).

Essa é a concepção tratada por Darcy Ribeiro como *transfiguração étnica*, entendida como um processo natural, cultural, através do qual um povo permanece ele mesmo à medida que muda e se adapta às condições de sobrevivência.

Trata-se de um processo de autoconservação em que eles vão conservando o que é possível de sua cultura, mas não se fecham: quem se fecha, morre e desaparece. Então, o que ocorre é uma transfiguração étnica. Com esta concepção a gente entende os índios que estão no Brasil, os estados em que eles se encontram e os problemas que sofrem. (RIBEIRO, 1995, in GRUPIONI; GRUPIONI, 1997)²⁷.

Essa autoconservação corresponde às diversas formas de amoldamento, traduzido num processo de resistência, onde as diferentes populações indígenas não apenas foram modificadas, igualmente, modificaram-se, criando novas possibilidades de adaptação à sociedade com a qual interagem. Nesse sentido, a diferença de caminhos entre as terras de Monte-Mór e Baía da Traição se tornará ainda mais evidente no início do século XX, com as interferências de duas poderosas organizações, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN ou SPI), e a Companhia de Tecidos de Rio Tinto (CTRT).

Em 1910, como importante exemplo da Política Indigenista Nacional, é criado o SPI. Na Paraíba, o órgão operou com o objetivo principal de fiscalizar e coibir a atuação de grileiros nas terras indígenas, principalmente aquelas já demarcadas, intransferíveis por força de lei, alvos fáceis nas vendas e cessões ilegais, que se poavam no discurso de que já não havia “tribos selvagens”, os indígenas foram integrados à sociedade nacional, as aldeias foram “extintas e os índios acham-se confundidos na

²⁷ Entrevista realizada com Darcy Ribeiro, logo após a sua nacionalmente noticiada fuga da UTI do Hospital Samaritano no Rio de Janeiro, onde se encontrava internado para tratamento de um câncer. (GRUPIONI; GRUPIONI, 1997). Entrevista com Darcy Ribeiro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71831997000300158&script=sci_arttext. Acesso em: 12 de abril de 2019).

massa da população”, motivo pelo qual não haveria óbice em tais transações imobiliárias (BARCELLOS, 2014, p. 69, *apud* PORTO ALEGRE, 1998, p. 13).

Foi com base nesse paradigma de invisibilidade dos direitos territoriais das populações indígenas que, no início do século passado, a família Lundgren, descendentes de suecos, transformou-se numa “poderosa oligarquia industrial, fundiária e comercial”, atuando nos estados de Pernambuco e Paraíba, onde adquiriram imensas extensões de terra e diversas propriedades imobiliárias, inclusive terras indígenas (MURA; PALITOT; MARQUES, 2015, p. 81). Por volta de 1917, iniciaram as obras de construção do complexo industrial têxtil na Sesmária de Monte-Mór, com a aquisição de 660Km² de terras, promovendo uma verdadeira revolução naquela localidade. Além do impacto ambiental com a destruição de matas e mangues, realizaram o recrutando os moradores locais, incluindo os indígenas, isolando os trabalhadores de forma a aliená-los e governá-los com mãos de ferro.²⁸

A situação perdura até início década de 1980, quando o poderio Lundgren entra em declínio e as terras da CTRT são repassadas a outro importante grupo econômico, os usineiros, estimulados pelo Programa Nacional do Álcool (PROALCOOL)²⁹. As áreas agricultáveis, fonte de subsistência das populações indígenas, são desmatadas em prol da expansão da lavoura de cana-de-açúcar. Como afirma Barcellos (2014, p. 72), o “inimigo dos Potiguara mudou de nome e de estratégia”. Porém, a resistência também se fez presente nesse período, e um movimento de emergência étnica e luta pelo fortalecimento da identidade e tradição Potiguara, alinhado a ação de retomada de terras se destaca. (BARCELLOS; NASCIMENTO, 2017).

Organizados e fortalecidos, os Potiguara realizam, em 1983, a autodemarcação de suas terras, representando o primeiro povo a conquistar tal intento no Brasil, como afirmam Moonen e Maia (1992), Palitot (2005) e Barcellos (2014). Importa frisar que, nesse processo, contam com o auxílio da UFPB, que cede equipamentos topográficos e apoio técnico para elaboração da demarcação, demonstrando o comprometimento da instituição, sobretudo, através de projetos de extensão, cuja marca é

²⁸ São inúmeros os relatos das atrocidades cometidas contra quem ousasse desobedecer às ordens do Coronel Frederico Lundgren, que exercia controle sobre as terras, economia, política, segurança e demais setores da sociedade (BARCELLOS, 2014), (PANET, 2002). Os indígenas eram proibidos de afirmar a etnia, manifestar qualquer indício de sua cultura e ainda deviam denunciar os irmãos, levando ao quase desaparecimento da cultura e identidade indígena (PALITOT, 2005).

²⁹ Como consequência da crise do petróleo de 1973, o Governo Federal dá início ao Programa Nacional do Álcool (PROALCOOL), iniciado em 1975, visando a substituição dos combustíveis veiculares derivados de petróleo por álcool combustível.

garantia da função social das causas dos indígenas, não os tratando como meros objetos de estudo (PALITOT, 2019)³⁰.

Atualmente, segundo a FUNAI, o território Potiguara ocupa um espaço de 33.757 hectares, distribuídos em três áreas adjacentes, entre os municípios de Rio Tinto, Baía da Traição e Marcação, litoral Norte da Paraíba. Sua população gira em torno de 15.000 pessoas, vivendo em 32 aldeias, falando o Português e cultivando a língua materna Tupi (BARCELLOS; NASCIMENTO, 2017).

A autodemarcação Potiguara retrata um importante momento histórico. Em meados da década de 1980, o Brasil vivia verdadeira mobilização de organizações indígenas, indigenistas e simpatizantes, refletindo a necessidade promoção de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos fundamentais indígenas com o aval e a voz dos interessados. A seguir, apresentamos uma breve retrospectiva do desenvolvimento de ações e políticas públicas de interesse dos povos indígenas.

3.2 BREVES NOÇÕES SOBRE AÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS

O escopo do presente tópico é fazer uma breve avaliação do desenvolvimento das ações públicas voltadas à população indígenas em nosso País. E, para tanto, inicialmente, importa fazer breves consideração acerca dos conceitos envolvidos no título – políticas públicas e ações ou políticas indigenistas, não pretendendo, em hipótese alguma, esgotar o tema, haja vista ser um campo fértil ao debate e à avaliação nas mais variadas vertentes da sociedade e do meio acadêmico, e não corresponder ao cerne da presente pesquisa³¹.

Segundo Rua (2014), a principal característica das sociedades é a diferenciação, que não se restringe a meros atributos como etnia, idade, sexo, estado civil, escolaridade, renda, etc.; relaciona-se, sobretudo, com os distintos valores, interesses, ideais e aspirações de seus membros, promovendo, com frequência, conflitos, que

³⁰ Estêvão Palitot, em seu discurso de abertura dos trabalhos da *Jornada de Discussão Indígena: A temática indígena nas atividades acadêmicas da UFPB*. Realizada no Auditório do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), em 23 abr. 2019.

³¹ Para o presente trabalho, adotamos a acepção de políticas públicas, tão somente, enquanto ação estatal. Para uma leitura mais abrangente sobre o tema, sugerimos a leitura de SOARES (2013).

devem ser controlados para o progresso e a sobrevivência da sociedade: “A administração do conflito, por sua vez, pode ser obtida por dois meios: a coerção e a política. A coerção consiste na ação de reprimir, de refrear. Já a política corresponde à força exercida pelo Estado para fazer valer o direito” (RUA, 2014, p. 14-15). Políticas públicas, por sua vez, “são uma das resultantes da atividade política”, envolvendo o “conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos” (RUA, 2014, p. 17).

A coerção, portanto, foi o modelo adotado desde o início da colonização do atual Estado Brasil, dada sua condição de Colônia de Portugal, e como tal, submetia-se ao autoritarismo e centralização de poder da Metrópole, que adotava um cruel processo de invasão, caracterizado por genocídio, escravidão e imposição de uma cultura “superior e branca”. Essa barbárie do colonizador é, conforme Todorov (1999), parte da práxis humana constituindo-se como prenúncio da modernidade.

Soares (2013, p. 32), por outro lado, lembra que “definir a ação (política) em relação ao bem comum (público) é um exercício não só etimológico, mas, sobretudo, sociológico”, tendo em vista que é sob esses aspectos que os envolvidos vão dar significado aos termos.

Minimamente falando, podemos aferir que políticas públicas é a expressão que abrange todas as formas de atuação do Estado frente aos problemas sociais (BUCCI, 2006). Weber (1998) já identificava a política como uma atividade prática do Estado. Estado numa acepção moderna, positivista, que obedece às leis e, portanto, é baseado numa constituição; detentor de elementos essenciais como legitimidade internacional, soberania, cultura e território, o *locus* de atuação dessa atividade política do Estado, na busca do bem de interesse de todos. Com efeito, enquanto atividade política estatal, Canela Júnior (2011) adota a seguinte acepção de Políticas Públicas:

Constituem políticas públicas todos os atos legislativos e administrativos necessários à satisfação espontânea dos direitos fundamentais sociais. Estabelecido o direito fundamental social, os Poderes Legislativo e Executivo, no âmbito de suas competências constitucionais, têm o dever de promover a sua irradiação formal e material (CANELA JÚNIOR, 2011, p. 147).

O autor discorre, ainda, que as políticas públicas são todas as atividades desenvolvidas pelo poder estatal, em suas diferentes formas de expressão, buscando

uma igualdade substancial com a efetivação dos direitos fundamentais, através da realização dos objetivos da CF de 1988³² (CANELA JÚNIOR, 2011, p. 57 e 58).

Entendemos que as políticas públicas representam, em verdade, os processos decisórios emanados dos diferentes poderes, que vão envolver os conflitos dentro uma sociedade, composta por diversos grupos e segmentos políticos, detentores de ideologias e visões de mundo diferentes, que estão a todo momento debatendo como o estado e o governo devem agir, sobretudo, em prol do bem comum.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas às comunidades indígenas também evoluíram ao longo desses cinco séculos, com o desenvolvimento do Indigenismo, o que será melhor avaliado adiante. Cabe aqui fazer essa diferenciação, que orientará nossa pesquisa. Entendemos que **Indigenismo** se contrapõe a palavra **indígena**. Uma ação indígena é uma ação feita pelos índios, por uma comunidade indígena. **Indigenismo**, por sua vez, é um movimento que não é dos indígenas, mas os afeta pois diz respeito a eles, busca resguardar sua cultura, sua língua, sua forma de ver, sentir e coexistir com as demais comunidades. Portanto, quando as ações indigenistas são realizadas pelo ente público, podemos chamar a ação indigenista de **política indigenista**, quando desenvolvida por organismos multilaterais ou pela sociedade civil em nome dos interesses indígenas, podemos chama-las de **ações indigenistas**.

O movimento indigenista cresceu no Brasil e deu apoio às mudanças ocorridas em nossa sociedade, principalmente com a atual CF de 1988, através de ações indigenistas de combate a processos de aculturação e assimilação, luta por direitos, desmistificação da figura do indígena e resgate de sua identidade cultural. Não significa dizer que os índios devam ser relegados às florestas para viverem em paz com a natureza e seus costumes, considerados importante apenas como parte da formação da singular sociedade brasileira, através da sua língua, cultura, culinária, cordialidade em auxiliar na adaptação dos estrangeiros e sua carga genética, (SILVA, 2015). Não é bem assim, como toda sociedade e os indivíduos que a formam, os índios também evoluíram e suas necessidades mudaram ao longo do tempo. Temos, pois, que todas

³² Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

as culturas estão na história, o que muda é tão somente a forma com lidam, interagem e se transformam com a história (SAHLINS, 1990).

Para finalizar o presente tópico, vale ainda fazer uma pequena distinção entre políticas públicas, políticas sociais e ações afirmativas, para nossa pesquisa. Um preciosismo necessário para melhor visualização do que, por vezes, é adotado, equivocadamente, como sinônimo.

Como visto, **políticas públicas** representam ações ou intervenções do estado ou de um determinado governo, demarcado por um momento histórico, que visam atender demandas prioritárias da sociedade, sejam elas de intervenção social, econômica, na gestão ou na estrutura de governo da máquina estatal, buscando garantir (ou deveriam garantir) o funcionamento do Estado no cumprimento dos seus deveres em prol dos interesses prioritários da sociedade. **Políticas sociais**, por sua vez, correspondem a uma expressão polissêmica e interdisciplinar (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017), entendida como ação do Estado buscando atender as necessidades sociais, trazendo bem-estar à sociedade, cujo contexto de decisão e formação traduz as diversas tensões e interesses sociais daquele determinado momento histórico. Em outras palavras, as políticas sociais fazem parte do rol das políticas públicas, são espécie. Assim, nem toda política pública é uma política social, mas toda política social, desenvolvida pelo Estado, é uma política pública. Quando desenvolvidas por outros organismos que não o Estado, são políticas sociais de interesse público.

Do exposto, compreendemos que o conceito de **política pública** não se restringe a um sinônimo de gestão governamental, mas sim de interesse público, que vai do governo até a sociedade, passando pelas diversas organizações da sociedade civil, incluído o chamado terceiro setor, as diversas entidades não governamentais, como as Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), fundações, entidades filantrópicas, associações de bairro, movimentos sociais, etc.

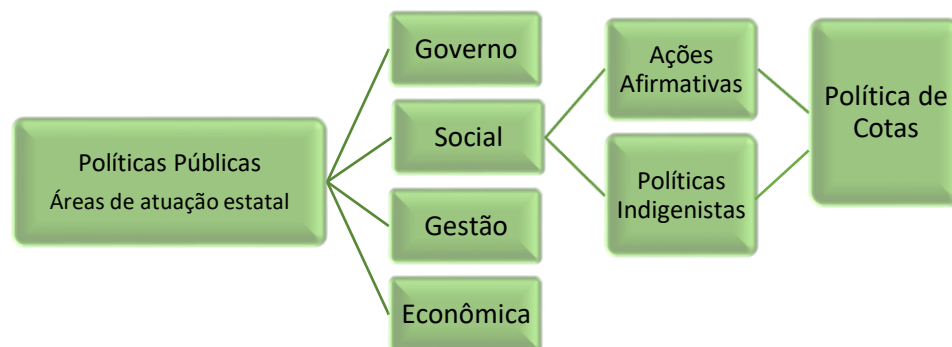
Além disso, nos últimos anos, notadamente após o processo de redemocratização, quando diferentes grupos e organizações sociais passaram a questionar direitos abertamente e dar voz às minorias, como a população indígena, mais um conceito ganha destaque na sociedade, o das chamadas **Ações Afirmativas**. Tais ações correspondem a um conjunto de políticas públicas de caráter social, definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos reconhecidamente discriminados e vitimados pelo contexto histórico de exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). Voltam-se à proteção de

grupos subalternizados afetados pelas desigualdades sociais, em razão de sua exclusão do acesso aos direitos sociais, em um determinado contexto histórico e social (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017).

São ações que buscam minimizar efeitos históricos de segregação e discriminação, através de medidas que atuem como promotoras da igualdade constitucionalmente assegurada. Nesse diapasão, importa transcrever aqui a opinião do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes, no sentido de que as ações afirmativas devem ser definidas como “políticas públicas ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem e de composição física.” (GOMES, 2005, p. 51).

Do exposto, a imagem a seguir exemplifica como pode ser desenhado um esquema sobre áreas de atuação das políticas públicas no Brasil:

Figura 08: Esquema sobre Políticas Públicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.3 DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL

Como já pontuado, desde o início da colonização europeia, os invasores, contando com seu poderio bélico e maior estrutura social, apossaram-se das terras indígenas, acreditando na condição de subespécie dos habitantes locais. Apesar do Papa

Paulo III ter atestado a condição humana dos nativos³³, foram classificados como selvagens ou bárbaros. Séculos depois, a ciência elucidaria essa diferença, explicando como estágios iniciais do desenvolvimento das culturas/sociedades (COELHO, 2003).

Foi com base nesse paradigma evolucionista, que além de explicar que essas culturas atingiriam o patamar da civilização, também legitimava as ações públicas que apontassem para esse fim, que governo vigente adotou formas coercitivas de atuação contra aqueles que se recusassem a seguir o curso natural do desenvolvimento civilizatório³⁴, o qual haveria de passar, obrigatoriamente, pela educação escolar baseada na catequese, como forma de conversão, apropriação da religião cristã e aproximação dos indivíduos civilizados, trabalho realizado pelas missões religiosas, representantes do Deus Europeu, como bem assenta Silva Filho (2002, p. 92), “em nome de uma vítima inocente, Jesus Cristo, os índios foram vitimados. Seus deuses substituídos por um deus estrangeiro, e uma racionalidade alienígena conferiu legitimidade a uma dominação injusta e violenta”.

Podemos constatar que as primeiras políticas indigenistas no Brasil não foram executadas diretamente pelo Estado, mas sim “terceirizadas” à igreja, na associação entre a Metrópole e a Companhia de Jesus, que perdurou por mais de dois séculos. O objetivo, no primeiro momento, era amansar os bravios, salvar suas almas pagãs, ensinar-lhes um ofício e transformá-los em homens civilizados, de acordo com os padrões europeus do século XVI, promovendo a formação de uma nova sociedade. A catequese, portanto, estava agregada a concepção de “civilizar”, ou seja, submeter às leis e obrigar ao trabalho (CUNHA, 1998). Numa segunda fase, a atuação Jesuíta busca a consolidação de seu projeto educacional, tendo em vista que como responsáveis pelo ensino formal dos habitantes do Brasil, passam a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, alcançando a formação da burguesia nacional, composta, especialmente, pelos filhos dos donos de engenho.

Na segunda metade do século XVIII, no reinado de Dom José, começaram a vigorar as Leis Pombalinas, instituídas pelo Ministro Marques de Pombal. Seu governo foi marcado por problemas econômicos advindos da diminuição da arrecadação aurífera da Colônia e aumento das dívidas portuguesas em relação à Inglaterra. As reformas de Pombal visavam implantar, em Portugal, o despotismo esclarecido, o ensino

³³ Ver nota 17.

³⁴Meio de administração de conflitos (RUAS, 2014).

laico, e o estímulo ao ensino superior. Por aqui, suas ações almejavam maior controle sobre a Colônia e centralização do poder para reerguimento da Metrópole.

Dentre as principais medidas de Pombal temos: a extinção das capitânicas hereditárias; transferência da capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, a “unificação, em 1774, dos Estados do Maranhão e do Brasil [...] inclusão das populações indígenas no programa de construção de vilas, já que desejava transformar esses povos como súditos da Coroa e membros da sociedade colonial brasileira” (PIRES, 2004, p. 129).

Seguindo essa linha de concentração de poder da metrópole sobre a Colônia, Pombal via nos catequistas uma verdadeira ameaça. Assim, promoveu a expulsão dos Jesuítas do Brasil, adotando uma política indigenista dita *libertadora*, proibindo a escravização, a segregação e o tratamento diferenciado. Entretanto, condenava os costumes próprios e o ensino da língua Tupi, além de uma série de outras restrições, impostas pelo Diretório³⁵, verdadeiro aparato legal que ficou conhecido como Leis Pombalinas³⁶, cujo objetivo era abolir, tanto o processo de conquista territorial dos europeus, quanto a resistência indígena em preservar a própria identidade cultural. Para exemplificação dessa política indigenista imposta pela Coroa, especificamente, no que concerne aos costumes e a língua indígena, extraímos os seguintes trechos:³⁷

§ 3º - Não se podendo negar, que os índios deste Estado **se conservaram até agora na mesma barbaridade**, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, **praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo**, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências Temporais, que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio: **E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado [...].**

³⁵ Diretório – documento jurídico que regulamentou as ações colonizadoras dirigidas aos índios, entre os anos de 1757 e 1798.

³⁶ Em suas pesquisas sobre a resistência indígena nos Sertões Nordestinos, Pires (2004) ressalta as políticas indigenistas implementadas pela Coroa aos indígenas – Diretório Pombalino (1757), Direção (1758) e Carta Régia (1798) – esse aparato legal, ao mesmo tempo que gerou a igualdade formal, antes inexistente, possibilitou a legitimação de novas formas de utilização compulsória da mão-de-obra indígena, atitude conveniente a uma tentativa de “integração dos povos indígenas à sociedade” (PIRES, 2004, p. 204).

³⁷ Todos os trechos transcritos foram retirados do *Diretório dos Índios*, elaborado em 1755, publicado em 03 de Maio de 1757, sob o título de *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 10 maio de 2019.

§ 6º - Sempre foi máxima praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este **é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer** nas suas respectivas Povoações **o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum**, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, **usem da língua própria das suas Nações [...].**

§ 7º - E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações **duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.**

§ 11 - A Classe dos **mesmos abusos não se pode duvidar, que pertence também o inalterável costume**, que se praticava em todas as Aldeias, **de não haver um só Índio, que tivesse sobrenome.** [...] terão daqui por diante todos os Índios sobrenomes, havendo grande cuidado nos Diretores em **lhes introduzir os mesmos Apelidos, que os das Famílias de Portugal; por ser moralmente certo**, que tendo eles os mesmos Apelidos, e Sobrenomes, de que usam os Brancos, e as mais Pessoas que se acham civilizadas, **cuidarão em procurar os meios lícitos, e virtuosos de viverem, e se tratarem à sua imitação.**

§ 12 - Sendo também indubitável, que **para a incivilidade, e abatimento dos Índios, tem concorrido muito a indecência, com que se tratam em suas casas, assistindo diversas Famílias em uma só, na qual vivem como brutos;** faltando àquelas Leis da honestidade, que se deve à diversidade dos sexos; do que necessariamente há de resultar maior relaxação nos vícios; **sendo talvez o exercício deles, especialmente o da torpeza,** os primeiros elementos com que os Pais de Família educam a seus filhos: **Cuidarão muito os Diretores em desterrar das Povoações este prejudicialíssimo abuso, persuadindo aos Índios que fabriquem as suas casas a imitação dos Brancos [...].**

§ 15 – [...] é lastimoso o desprezo, e tão escandalosa a miséria, com que os Índios costumam vestir [...] **Pelo que ordeno aos Diretores, que persuadam aos Índios os meios lícitos de adquirirem pelo seu trabalho com que se possam vestir** à proporção da qualidade de suas Pessoas, e das graduações de seus postos; **não consentindo de modo algum, que andem nus,** especialmente as mulheres [...].

§ 88 – [...] Pelo que recomendo aos Diretores, que **apliquem um incessante cuidado em facilitar, e promover pela sua parte os matrimônios entre os Brancos, e os Índios,** para que por meio deste sagrado vínculo se acabe de **extinguir totalmente aquela odiosíssima distinção, que as nações mais polidas do mundo abominaram sempre,** como inimigo comum do seu verdadeiro, e fundamental estabelecimento.

§ 89 - Para facilitar os ditos matrimônios, **empregarão os Diretores toda a eficácia do seu zelo em persuadir a todas as Pessoas Brancas,** que assistirem nas suas Povoações, **que os Índios tanto não são de inferior qualidade a respeito delas, que dignando-se Sua Majestade de os habilitar para todas aquelas honras competentes às graduações dos seus postos.** (Diretório dos Índios, 1757, grifo nosso).

Em relação ao processo de mestiçagem³⁸ estimulado pelo Diretório, Darcy Ribeiro (2006) entendia o fenômeno como produto de violentas formas de subjugação do poderio branco sobre os gentios que aqui viviam, bem como sobre os negros trazidos à força do continente Africano, dando origem ao que chamou de *Povos-Novos*³⁹, populações diferentes que, desenraizados de suas culturas e em contato étnico, promoveram o surgimento de uma nova identidade, o povo novo brasileiro:

O surgimento de uma etnia brasileira, inclusiva, que possa envolver e acolher a gente variada que aqui se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros com brancos), caboclos (brancos com índios) ou curibocas (negros com índios). (RIBEIRO, 2006, p. 119).

A perspectiva de cidadania do índio, durante o período colonial, estava assentada nas concepções de assimilação, de integração, como parte do corpo político e social na condição de vassallos do rei. Não haveria tratamento cruel, seriam dignos de consideração da Majestade, respeitados em seus territórios e fora deles, porém, desde que obedecessem às determinações das Leis de Pombal.

Pelos trechos do Diretório acima transcrito, compreende-se que a Coroa Portuguesa institucionalizou uma política de promoção da integração indígena à população nacional através da descaracterização os povos enquanto grupo social culturalmente diferenciado dos não-índios que formavam a sociedade colonial. Essa política indigenista de “libertação dos indígenas dos grilhões dos conquistadores”, mesmo sendo considerada “um avanço por alguns estudiosos da legislação, não se mostrou tão eficaz e encontrou sérios opositores entre ilustres representantes do pensamento e do poder colonial” (RAMOS, 2004, p. 249).

³⁸ A despeito de qualquer controvérsia de cunho linguístico, adotamos os termos miscigenação e mestiçagem como sinônimos. Sobre o desenvolvimento das teorias acerca da mestiçagem no Brasil, sugerimos os estudos de Lília Moritz Schwarcz, em *O Espetáculo das Raças*; e o artigo *Mestiçagem, racialização e gênero*, de Rosely Gomes Costa.

³⁹ Darcy Ribeiro chamou de *Povos-Novos* aqueles que se originaram da conjunção de matrizes étnicas diferenciadas como o colonizador ibérico, indígenas de nível tribal e escravos africanos, imposta por empreendimentos coloniais-escravistas, seguida da deculturação destas matrizes, do caldeamento racial de seus contingentes e de sua aculturação no corpo de novas etnias. Sua característica distintiva é a de *species-novae* no plano étnico, já não indígena, nem africana, nem europeia, mais inteiramente distinta de todas elas (RIBEIRO, 1981, p. 70).

As mudanças de Pombal para a política indigenista, representou, em verdade, a falácia do índio livre, vez que as aldeias se transformaram em vilas, cujos administradores, ligados à Coroa portuguesa, não possuíam a mesma condescendência dos eclesiásticos para com os indígenas. Caracterizou um período de mais perseguição e esbulho possessório das desejadas terras indígenas, posto que, na condição de homens livres, não tinham direito aos territórios indígenas diferenciados, e aqueles que resistiam, eram massacrados, como atesta Cascudo (1954), avaliando como se deu a história aqui no Nordeste:

Em três séculos tôda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz, às tentativas daguardente, às moléstias contagiosas, às brutalidades rapinantes do conquistador. Reduzidos, foram sumindo, misteriosamente, como sentindo que a hora passara e êles eram estrangeiros na terra própria. Guardados pelos jesuítas, terésios e carmelitas, ainda viveram, ritmados, trabalhando, casando, cantando suas cantigas e bailando seus bailios intermináveis. A “liberdade” do Marquês de Pombal matou-os como um veneno. Dispersou-os, esmagou-os, anulou-os. Quando algum fazendeiro rico atinava com a excelência das terras possuídas pela indiada, descobria um processo de evidenciar a conveniência de uma mudança para o grupo. O ouvidor concordava e a multidão dos casais era tocada, como um rebanho, para fora. (CASCUDO, 1954, p.38).

No final do século XVIII, instaura-se um momento de crise e reflexão sobre a política indigenista adotada pela Coroa. Em 12 de maio de 1798, os Diretórios são revogados pela Carta Régia, sob o argumento de que não conseguiram atingir os seus objetivos de integração e eliminação dos atos abusivos de algumas autoridades sobre os índios, segundo afirmam Pires (2004) e Ramos (2004) e podemos extrair da fala: “Com o fim da legislação pombalina abre-se uma nova e longa temporada de caça ao índio, marcando um período sem adoção de uma lei única que regulamente o papel e ações do estado em relação às populações indígenas” (RAMOS, 2004, p. 252).

Mais uma vez, a história demonstra a violência para com as populações indígenas, tendo em vista que, a extinção da igualdade formal aventada pelas Leis Pombalinas, abriu caminho para reafirmação do regime tradicional de dominação e servidão, com invasões às terras indígenas sob a tutela do Estado. Nesse sentido, Pires (2004, p. 192), em comentários à Carta Régia, assinala que esse período

Tornou as relações com os índios já catequizados mais rígidas e quanto aos “*Índios infratores da paz*” a permissão para a guerra ofensiva (§ 21) permitindo a organização de bandeiras armadas. Atribuiu ao índio a condição legal de órfão ou menor, (§ 26) estabelecendo uma relação paternalista com o objetivo de se ter um maior controle sobre os indígenas. Foi legitimado o direito de qualquer indivíduo de estabelecer-se nas terras e povoações dos índios (§ 28) e de recrutar índios para trabalhar.

Comprovando essa política de reimplantação das guerras justas⁴⁰, o príncipe regente, Dom João, editou Cartas Régias em 1808 e 1809, autorizando o ataque aos povos Botocudos, conhecidos por sua resistência. Em 1811, nova Carta permitiu que bandeirantes movessem guerras ofensivas contra índios de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo, que estivessem ameaçando a expansão luso-brasileira, podendo escravizá-los durante um certo período. Tais instrumentos legais foram abolidos, após debates no Senado, em 1830, e revogadas pouco depois, em 1831. Todavia, diante do silêncio legislativo, essas medidas continuavam sendo utilizadas como pretexto para atender aos interesses das elites dominantes e manter os índios em cativeiro (SPOSITO, 2012).

A efervescência nacional pela proclamação da Independência, reflexo das concepções liberais iluministas, marcou a transição do Brasil para a condição de nação independente, permitindo a mobilização de alguns intelectuais na revisão da política indigenista então vigente. Em 1823, por ocasião dos debates constituintes, foram apresentados, nada menos que cinco projetos, tratando dos indígenas no país (CUNHA, 1998), tendo sido aprovada a proposta política de José Bonifácio de Andrade Filho, intitulada: *“Apontamentos sobre a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”*⁴¹. Embora tenha ficado de fora da primeira constituição, representava muito bem o discurso indigenista daquele momento.

Apesar das manifestações no seio constituinte, nossas primeiras Constituições, promulgadas em 1824 e em 1889, representavam, tão somente, interesses das elites vinculadas a uma visão europeia do país, ignoraram completamente a existência dos índios e da diversidade de nações indígenas, adotando uma concepção homogênea da sociedade brasileira. Apenas em 1834, através do Ato Adicional, os indígenas foram mencionados pela primeira vez na Lex Maior do Brasil, no art. 11, Parágrafo 5º, determinava que competia às Assembleias das Províncias dispor sobre “a catequese e civilização” dos indígenas.

⁴⁰ Guerras justas foi o termo adotado, desde o início da colonização, para os ataques empreendidos contra os povos que se mostrassem contrários aos interesses da Coroa, como a falta de sujeição ao Cristianismo.

⁴¹ Para José Bonifácio, Ministro do Reino e dos Estrangeiros, apesar das dificuldades não seria *“impossível converter esses bárbaros em homens civilizados: mudadas as circunstâncias mudam-se os costumes”*. Nesse sentido, aponta 44 medidas necessárias para banir a “barbárie” e “ignorância” inata dos povos indígenas *“preguiçosos e voluptuosos”*, através da sujeição, mascarada sob o discurso de integração *“pacífica”* e *“harmoniosa”* dos povos indígenas à sociedade nacional (PIRES, 2004, p. 194).

Percebemos, então, que a transição da Colônia para o Império não representou uma ruptura no tratamento dispensado aos indígenas. Apesar do aprofundamento do liberalismo e do nacionalismo na ordem social, a política assimilacionista Imperial, com objetivo de dissolver o índio na sociedade nacional, persistia. Nesse sentido, Sposito (2012) define que a expectativa política dominante no período se guiava no sentido de considerar o índio “brasileiro ou, hipoteticamente cidadão, se deixasse, justamente de ser indígena” (SPOSITO, 2012, p.143).

A partir do início da década de 1840, o tema da catequese e civilização dos indígenas voltou à pauta do governo imperial, com orçamento para catequese prevista em lei federal⁴². Em 1843, o Decreto nº 285 autorizou a vinda de missionários capuchinhos, almejando educação e integração das populações indígenas, a serem distribuídos pelas províncias em missões, o que afetaria a ação do governo imperial na catequese e civilização dos índios, passando a ser compreendida como ramo do serviço público (CUNHA, 1998).

Em 1845, essas missões são regulamentadas pelo governo imperial, através do Decreto nº 426. Há um retorno da concepção dos aldeamentos conforme os Diretórios, com adoção das mesmas estratégias integracionistas dos indígenas à “vida civilizada”, como edificação de igrejas, a criação de escolas de primeiras letras, a promoção de casamentos entre índios e pessoas de outra raça e o ensinamento da doutrina cristã, medidas previstas em seu Art. 1º, §§ 9º, 18, 19 e 20 (BRASIL, 1845). Cunha (1998, p. 139), com propriedade, afirma:

O Regulamento das Missões, promulgado em 1845, é o único documento indigenista geral do Império. Detalhado ao extremo, é mais um documento administrativo do que um plano político. Prolonga o sistema de aldeamentos e explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios.

Após o Regimento das Missões, predominou uma política indigenista com associação da catequese e civilização e integrou o processo de construção da nação brasileira, segundo um padrão que se pretendia europeu, onde não caberiam as pluralidades étnicas e culturais indígenas (ALMEIDA, 2010).

Aplicada em todo o território e executada pela Diretoria Geral dos Índios, essa política perdura até a queda da monarquia em 1889, quando a questão indígena volta

⁴² Lei nº 317/1843 – “Fixando as Despezas [sic] e orçando a Receita para os exercícios de 1843 – 1844, e 1844 - 1845” (BRASIL, 1843).

aos cuidados das províncias/estados. Com a República, o Decreto nº 7/1889, dissolveu as assembleias provinciais e fixou provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados, dentre elas a de “*Art. 1º. § 12. promover a organização da estatística do Estado, a catechese e civilização dos indígenas e o estabelecimento de colonias*” (BRASIL, 1889).

Resumindo o período do oitocentos, temos um século heterogêneo, que passou por três regimes políticos, sofre muitas mudanças políticas, mas nada evoluiu em relação à política indigenista. Diante da invisibilidade e da troca de responsabilidades entre os governos central e periférico, apoiamos a assertiva de Cunha (1998, p. 137): “O século XIX, que tanto usou o índio como símbolo da nacionalidade brasileira, teve uma política indigenista francamente pior do que a colonial”.

No início do século XX, restou evidente que as missões catequistas não conseguiram promover a conversão religiosa, tampouco defender territórios indígenas contra invasores; também não detiveram o extermínio dos povos, seja em decorrência das doenças trazidas pelos brancos, seja diante dos conflitos envolvendo a terra. Nesse sentido, Darcy Ribeiro (2009), expoente entre os indigenistas brasileiros, aponta que só durante a primeira metade do século XX, as populações indígenas diminuíram de 1 milhão de pessoas, para mais ou menos 200 mil, com o conseqüente desaparecimento em torno de 80 povos.

Diante desse cenário, visando coibir os desmandos contra os índios, em 1910, o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), mais tarde denominado apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a primeira estrutura institucional e organizada, responsável por uma política indigenista oficial⁴³. A criação do SPI modificou profundamente a abordagem da questão indígena no Brasil, uma vez que a União passou a se responsabilizar diretamente, reduzindo o papel que os estados e as províncias desempenhavam em relação às decisões sobre o destino dos povos indígenas. Ademais, a Igreja deixou de ter a hegemonia no tocante ao trabalho de assistência junto aos índios, de modo que a política de catequese passou a coexistir com a política de proteção por parte do Estado.

⁴³ Criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, o SPI tinha como finalidade precípua ser o órgão do Governo Federal incumbido de executar a política indigenista no país, visando a proteção e garantia de implementação de uma estratégia de ocupação territorial dos índios.

O primeiro diretor do novo órgão foi o então coronel Cândido Rondon, reconhecido por suas experiências no interior do país e por sua forma pacífica de contato com os índios. O SPI passa, então, por um período importante, inclusive a legislação indigenista brasileira dos anos 1920 é considerada exemplar. Entretanto, como Rondon não quis apoiar o golpe do Getúlio Vargas, ele é afastado do SPI e o órgão enfrenta um processo lento e desgastante de declínio, com dificuldades financeiras e pressões políticas, sendo sucessivamente transferido de ministérios, gerando uma dissociação de sua real missão institucional. Sobre esse aspecto, Ribeiro (1977) traça o impacto da Revolução de 1930 no SPI:

A sobrevivência do SPI e o seu poder dependeram sempre do prestígio pessoal do Marechal Rondon. Assim, em 1930, não tendo Rondon participado da revolução que convulsionou o país, movido pelas convicções positivistas que o impediam de deixar-se aliciar em intencionalidades – o SPI caiu em desgraça e quase foi levado à extinção. Entretanto, naquele ano, havia alcançado o ponto mais alto de sua história. Havia pacificado dezenas de tribos, abrindo vastos sertões à ocupação pacífica; instalara e mantinha em funcionamento 97 postos de amparo ao índio, distribuídos por todo o país e que eram em regiões inteiras, os únicos núcleos de civilização onde qualquer sertanejo poderia encontrar amparo e ajuda. (RIBEIRO, 1977, p. 144).

Diante desse contexto, é promulgada a CF de 1934, momento em que surge a primeira menção, à existência de indígenas no país num texto constitucional originário, estabelecendo a competência privativa da União em legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (BRASIL, 1943).

Trata-se de uma menção acanhada, ainda embasada no modelo protecionista disposto pelo STI. Assim, embora essa constituição tenha sido considerada como a mais democrática até aquele momento, “não conseguiu espelhar os interesses amplos da sociedade em seus diversos setores, sobretudo no tocante aos direitos efetivos das populações autóctones” (ALMEIDA, 2018, p. 617).

Além disso, a adoção do termo silvícola é indigna para muitos povos, vez que não os reconhece como portadores de identidades próprias a serem respeitadas, mas os submete a uma condição transitória ou passageira (a de “silvícolas”), a serem conduzidos pelas mãos do Estado ao seio da “comunhão nacional” (LACERDA, 2008).

O termo “silvícola” foi introduzido pelo Código Civil (CC) de 1916, em seu artigo 6º, designado àqueles ainda não assimilados à sociedade e, portanto, relativamente incapazes de se auto gerirem na vida civil. O artigo dispunha, ainda, que, os “silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, e

que cessará à medida de sua adaptação” (BRASIL, 1916), atestando a política assimilacionista do período, cujo “propósito expresso era protegê-los de maus negócios em que sua inexperiência podia metê-los” (CUNHA, 2018, p. 430).

Almeida (2018) lembra que as mudanças dos processos políticos no Brasil e no mundo ocidental promoveram a propagação de ideais do movimento político fascista internamente. A CF de 1934 foi revogada e logo promulgado o documento autoritário de 1937. A nova constituição trazia um único artigo direcionado aos indígenas, informando que seria “respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente” (BRASIL, 1937). Entretanto, mesmo o dispositivo foi ignorado devido aos rumos políticos da nação.

Finda a Segunda Grande Guerra, surgia então a Constituição de 1946, com um texto avançado diante da promoção humanitária, mas que não contemplava a questão dos povos indígenas no Brasil. Ela reproduziu a previsão anterior do texto constitucional de 1934 acerca da incorporação dos “silvícolas” à comunhão nacional⁴⁴.

A Constituição de 1967, outorgada pelo governo militar de 1964, não inovou, apenas repetiu os dispositivos relacionados aos índios presente nos textos anteriores de 1934 e 1946. O propósito integracionista adotado pela Constituição de 1967 sintonizava-se então com a perspectiva também integracionista predominante no plano internacional em relação aos povos indígenas.

Nesse mesmo período, e mais de meio século depois da criação do SPI, para substituí-lo diante de sua ineficácia e incontáveis denúncias de corrupção, nasce a Fundação Nacional do Índio (Funai), através da Lei n.º 5.371/1967, que, ainda hoje, representa o órgão indigenista oficial, responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas de todo o território nacional.

Apesar de reconhecer as especificidades culturais entre as diversas comunidades indígenas, o papel da Funai era o de integrá-las à sociedade nacional harmoniosamente. Em clara negativa a riqueza da diversidade cultural, a Funai continuou adotando a política de que essas sociedades precisavam “evoluir” rapidamente, até serem integradas.

Em 1973, é publicada a Lei nº 6.001/73, conhecida como Estatuto dos Índios, que persistiu com a política de assimilação e integração, mas trouxe em seu texto

⁴⁴ Art.5º. Compete privativamente à União: [...] XV – legislar sobre: r) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional (BRASIL, 1946).

mecanismos que asseguravam aos índios acesso ao quadro de pessoal da Funai, viabilizando sua participação efetiva na implementação de programas e projetos destinados às suas comunidades, bem como trazendo, pela primeira vez em nossa história, a garantia de educação considerando a língua mãe, senão, vejamos:

Lei nº 6.001/73

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. **A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo** a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. **A educação do índio será orientada para a integração na comunidade nacional** mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973, grifo nosso).

Contudo, apesar da edição do Estatuto dos Índios, a política indigenista seguiu ambígua em relação ao necessário reconhecimento da diversidade cultural indígena, uma vez que, embora se propusesse a resguardar os costumes, tradições e especificidades das culturas indígenas, determinava, também, em seu art. 1º, sua integração “*progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.*” (BRASIL, 1973).

Além disso, o Estado continuou como tutor dos índios, reforçando a concepção de incapacidade, mantendo-os submissos e dependentes. Em 1977, o ministro Maurício Rangel Reis, do Ministério do Interior, noticiou que declararia os indígenas emancipados da tutela estatal, logo, da garantia legal sobre suas terras, ancorando-se no Estatuto do Índio. O anúncio provocou o surgimento de inúmeras associações de apoio e comissões pró-índio, com destaque para Comissão Pro-Índio de São Paulo, e várias outras associações similares seguiram-se em outras cidades. Cunha (2018) ainda destaca a criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNI), que teve participação ativa na Constituinte⁴⁵. Embora a proposta de emancipação tenha sido arquivada, ativou a preocupação dessas ONGs, e a bandeira pela demarcação de terras indígenas ganhou mais visibilidade em âmbito nacional.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de democratização do Estado brasileiro, que fez emergir a “questão indígena”, proporcionando inúmeros debates no

⁴⁵ Cunha (2018), informa que após a CF/1988, as organizações indígenas regionais ganharam força e se multiplicaram. A maior delas foi a Coiab, criada em 1989 e reunindo povos amazônicos. Diante dessa descentralização, a UNI foi perdendo protagonismo, e, atualmente, a Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (Apib), fundada em 2005, é a organização nacional indígena.

seio da sociedade civil, entre associações representativas das causas indígenas e pelos próprios índios, conscientes da necessidade de se organizar politicamente e participar efetivamente das demandas de interesse de seus povos.

A participação indígena no cenário da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988, e o texto constitucional aprovado, marcaram o fim de uma era e o início de um novo capítulo na trajetória histórica de cinco séculos de contato da sociedade não-indígena com tais povos. O sentimento dos índios em relação aos resultados de seu protagonismo na ANC foi assim traduzido por Pedro Garcia Tariano, da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), e por Manoel Moura Tukano, da UNI-AM: “Com a sua presença na Constituinte, mostraram que quem é o dono do seu destino é o próprio índio” (LACERDA, 2008, p.141).

Nossa CF de 1988, dedicou um capítulo⁴⁶ inteiro aos índios, e outros dez artigos distribuídos no texto constitucional, conferindo-lhes um tratamento inédito, substituindo o modelo político pautado nas noções de tutela e de assistencialismo por um modelo que afirma a pluralidade étnica. Pela primeira vez, o direito de ser diferente em relação a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições foi reconhecido. Rompia-se a tradição integracionista até então vigente. Foi garantido o usufruto exclusivo de seus territórios, definidos a partir de seus usos, costumes e tradi-

⁴⁶ Capítulo VIII – Dos Índios

Art. 231. 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.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

ções. Outro importante marco foi o reconhecimento como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos, incentivando a expansão e consolidação de associações indígenas, bem como invalidando a condição de relativamente incapazes, pondo por terra a necessidade de tutela do Estado. Entretanto, tais avanços ainda precisariam de regulamentação para sua devida consolidação política.

E assim os índios, cuja humanidade havia sido questionada pelos conquistadores e colonizadores, que povoavam o imaginário europeu ora como monstros físicos, ora como monstros morais, ou como seres intelectualmente incapazes e culturalmente inferiores, passaram pela experiência de desempenhar importante papel como protagonistas de um dos momentos políticos mais importantes da história do país – a elaboração da “Constituição Cidadã”-, contribuindo para com o avanço do Estado no sentido de se reconhecer multicultural e pluriétnico. (LACERDA, 2008, p.142).

Como síntese dos principais marcos das políticas indigenistas abordados nesse tópico, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 04: Principais políticas indigenistas da Colônia à CF de 1988.

BRASIL COLÔNIA (1530-1822)
PPI – concepção de integração e assimilação da população indígena, de forma homogênea, através da descaracterização dos diferentes povos, como parte do corpo político e social na condição de vassalos do Rei
1530 – Primeiros aldeamentos Jesuítas com missão de povoar, converter e civilizar, mas respeitava língua, certos costumes e a terra. Terceirização cristã das PPI
1757 e 1758 – Leis Pombalinas – expulsa os jesuítas, busca maior controle da Metrópole sobre a Colônia e desenvolve um aparato legal que buscava barrar tanto a conquista territorial desenfreada europeia, quanto a resistência dos indígenas em manter suas tradições e negar a civilização do homem branco.
1798 – Carta Régia revoga as Leis Pombalinas
1808 – Reimplantação das guerras justas com a Carta Régia contra os Botocudo
1811 – Carta Régia autorizando escravização pelos bandeirantes
1823 – Cinco projetos constitucionais encaminhados à constituinte tratando sobre indígenas, mas nenhum se destaca na 1ª Constituição do Brasil.
BRASIL IMPÉRIO (1822-1889)
PPI – na transição da Colônia para o Império não houve uma ruptura do tratamento dispensado aos indígenas, apesar do aprofundamento do liberalismo e nacionalismo, e conquista da Independência. Há uma invisibilidade e troca de responsabilidade
1824 – 1ª Constituição Brasileira – omissa quanto aos indígenas
1831 – Abolição pelo Senado das Cartas Régias que resgatavam as guerras justas
1834 – Ato Adicional menciona os indígenas incumbido às Assembleias das Províncias dispor sobre catequese e civilização dos índios.
1843 – Dec. 285 de 21/06/1843 - autorizou a vinda de missionários capuchinhos para catequisar e integrar os indígenas, uma retomada da terceirização cristã.
1845 – O regime das missões se espalha pelo país sendo controlada pelo Diretório Geral dos Índios, associando catequese e civilização, para construir uma nação brasileira, segundo os padrões europeus, negando a pluralidade étnica e cultural indígena.

REPÚBLICA (1889 – hoje)
PPI – até final do século passado persistia a postura tutelar e assimilacionista. Porém, o desenvolvimento de organizações de apoio à causa indígena impulsionam o processo de descentralização das PPI e a pauta ganha força na Constituinte de 1988
1889 – Dec. 7 de 20/11/1889 – extingue as Assembleias Provinciais e entrega a administração das Aldeias aos Governos dos estados provisoriamente
1891 – Primeira Constituição da República – omissa quanto aos indígenas
1910 – Criação do SPI, primeira estrutura federal organizada e responsável por uma política indigenista oficial. Cria postos indígenas espalhados pelo Brasil, abrindo vastos sertões, atraindo, pacificando tribos e oferecendo amparo aos indígenas, auxilia na promulgação do Dec. 5.484 de 27/06/1928 - Os indígenas tornaram-se tutelados do Estado brasileiro, mediando as relações índios – Estado – sociedade nacional.
1916 – Editado o Código Civil, dispendo sobre a condição de silvícolas e relativa incapacidade dos indígenas.
1934 – Editada a 1ª CF a fazer menção aos indígenas, prevendo a posse inalienável de suas terras, e buscando integrá-los à sociedade nacional. As CFs de 1937 e 1946, não inovam. CF de 1967, repete os textos das últimas constituições, mas acrescenta que a propriedade das terras indígenas é da União.
1967 – Criação da FUNAI que até hoje representa o órgão indigenista oficial
1973 – Estatuto dos índios – persiste a ideia de tutela, integração e assimilação.
1988 – CF cidadã, traz mudanças conceituais e jurídicas. Índios sujeitos de direito, usufrutuários exclusivos da terra, respeito tradições, costumes e língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.3.1 Cenário pós Constituição de 1988: descentralização do indigenismo oficial

Não obstante a institucionalização de uma Política Indigenista em nosso país contar com mais de um século, dado o sucateamento, a falta de recursos, infraestrutura e, principalmente, apoio e interesse político destinado ao órgão indigenista oficial, observamos, nos últimos anos, um intenso fenômeno de desconcentração de ações referentes à questão indígena⁴⁷. Por outro lado, a mudança conceitual e jurídica trazida pela CF de 1988, colocando os índios como sujeitos de direitos, de suas culturas e de seus territórios, impõe a alteração de paradigmas, tendo os indígenas como protagonistas da defesa de seus interesses.

No início da década de 1990, amplas discussões sobre o papel da Funai, órgão indigenista oficial, diante das novas diretrizes constitucionais, assolaram o Congresso.

⁴⁷ Como já apontado, diversas organizações de apoio à causa indígena se multiplicam no final do século passado, formadas, principalmente, por intelectuais, clérigos e cientistas, dentre as quais citamos as comissões pró-índio (CPIs), as associações nacionais de apoio ao índio (ANAIs), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). Estas duas últimas se juntaram para fundar o atual Instituto Socioambiental (ISA). Todos empenhados em buscar a formulação de alternativas concretas para o indigenismo brasileiro (SOUZA LIMA, 2002).

Alguns parlamentares chegaram a propor, inclusive, seu fechamento. Em 1991, foi constituída uma Comissão Especial para rever o Estatuto dos Índios, Lei nº 6.001/73⁴⁸. No mesmo ano, o governo de Fernando Collor de Melo, por meio de decretos, promoveu uma série de reformulações nas atribuições da Funai, descentralizando as pastas de saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente, que passaram à responsabilidade de Ministérios específicos. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), essas políticas desenvolveram contornos administrativos mais precisos, e algumas Organizações não Governamentais (ONGs) e Associações Indígenas passaram a participar ativamente do processo de implementação das políticas públicas.

Como a Funai foi destituída de muitas de suas funções, passou a se concentrar nas políticas de regularização fundiária. Em 1995, é assinado acordo sobre Cooperação Financeira para o Empreendimento "Projeto Integrado de Proteção das Terras e Populações Indígenas da Amazônia Legal/Demarcação de Terras Indígenas" – (PPTAL), entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Federal da Alemanha, através do Decreto nº 1.671/95, resultado da parceria entre a Funai e o Programa Piloto para a Conservação das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7). De acordo com dados da Funai, o PPTAL foi encerrado em 2008⁴⁹, mas, dos 107 milhões de hectares reconhecidos como área indígena no Brasil, 98% estão na Amazônia Legal⁵⁰.

Em 1996, o governo de FHC edita o Decreto nº 1.775/96, trazendo importantes mudanças sobre o procedimento administrativo para demarcação de terras indígenas,

⁴⁸ Foi elaborada uma Proposta de Lei (PL) nº 2057/1991, que dispõe sobre o *Estatuto das Sociedades Indígenas*, alterado em 2009 pelo CNPI/MJ. O PL encontra-se parado na Câmara dos Deputados, desde 2012. Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>. Acessado em: 21 maio 2019.

⁴⁹ Dentre as metas estabelecidas, o PPTAL realizou 92% do objetivo proposto para identificação de Terras Indígenas, perfazendo um total de 12 milhões de hectares, distribuídos em 77 territórios identificados. No processo de demarcação, o Projeto cumpriu 82,5% do total sugerido, assegurando 39 milhões de hectares em 106 Terras Indígenas na Amazônia Legal. Além da regularização fundiária, o PPTAL executou 44 projetos de Proteção e Vigilância das Terras Indígenas, 22 estudos para elaboração e revisão de normas técnicas da Funai, 132 ações de capacitação indígena, 7 projetos de radiofonia e desenvolveu metodologia para levantamentos etnoecológicos (FUNAI, 2018).

⁵⁰ Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km². Nela residem 56% da população indígena brasileira. O conceito de Amazônia Legal foi instituído em 1953 e seus limites territoriais decorrem da necessidade de planejar o desenvolvimento econômico da região Amazônica. Informações disponíveis em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2154:catid=28&Itemid. Acesso em 11 maio 2019.

impondo a necessidade de participação do órgão oficial de representação dos índios e o direito de contestação das partes afetadas, trazendo maior participação da FUNAI.

Em âmbito educacional, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinando o regime de colaboração, como orientado pela coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena, de competência do MEC, cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) aconteceu em Genebra, em 1989, mas só foi ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 5.051/2004, no dia 19 de abril, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva. O texto assegurou aos povos indígenas e tribais o respeito a sua identidade, determinando que os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

Ainda na seara internacional, no ano de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) é realizada no Rio de Janeiro, oportunidade fundamental para a realização de significativas manifestações políticas dos movimentos e das organizações indígenas brasileiros, evidenciando suas denúncias, lutas e reivindicações.

Na esteira de reconhecimento e protagonismo indígena, em 2007, foi instalada de forma inédita, a Comissão Nacional de Política Indigenista, posteriormente, transformada em Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), através do Decreto n.º 8.593/2015. Trata-se de órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. De acordo com o art. 3º do decreto, será composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo federal, 28 representantes dos povos e organizações indígenas e dois representantes de entidades indigenistas. Além disso, o art. 10 prevê que “o Ministério da Justiça e a Funai exercerão, de forma compartilhada, a Secretaria-Executiva do CNPI e prestarão o suporte técnico e administrativo necessário ao seu funcionamento”. (BRASIL, 2015)⁵¹.

⁵¹ Citamos, ainda, que dentre as competências do CNPI, destacavam-se: propor objetivos, princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas aos povos indígenas; indicar prioridades e critérios para a condução da política indigenista e acompanhar a execução das ações; apoiar a integração e a articulação dos diversos integrantes do CNPI; apoiar a promoção de campanhas educativas, eventos e ações de formação técnica para qualificar a atuação dos agentes governamentais e dos representantes dos povos indígenas na política indigenista; acompanhar a elaboração e a execução do orçamento da União, no campo das políticas públicas voltadas aos povos indígenas

É visível que o indigenismo oficial passou por significativas mudanças, em especial após a CF de 1988. As políticas públicas direcionadas aos povos indígenas têm se tornado cada vez mais descentralizadas, com pautas em diversos ministérios com atuação em parceria com agências de cooperação internacional e organizações não-governamentais, buscando estimular a participação, a corresponsabilidade e o protagonismo indígena, relativos à gestão das políticas indigenistas, fruto de seculares reivindicações. Todavia, o sucesso de qualquer política pública, sobretudo, daquelas que tratem das questões indígenas, necessita de plena consolidação jurídica e institucional, a nível local e nacional, sinalizando a disposição governamental em fortalecer o processo de superação de antigas práticas embasadas em políticas assimilacionista, integrativas e tutelares, que só agravam os preconceitos e desigualdades na relação entre indígenas, Estado e não-índios.

Contudo, importa consignar que a atual conjuntura política nacional nos inflige a acreditar no pior cenário para os povos indígenas. O presidente eleito em 2018, Jair Messias Bolsonaro, já fez inúmeras declarações deixando claro seu posicionamento ideológico contrário aos direitos indígenas, conquistados a tão duras penas, mormente no que se refere às terras, alvo dos anseios da bancada ruralista.

Cunha (2018, p. 440) lembra que, quando em campanha, Bolsonaro “declarou que não haveria mais nem um centímetro de terra para índios e quilombolas, e que haveria uma revisão das terras indígenas”. Dando início aos intentos previamente anunciados, em 01 de janeiro de 2019, logo após sua posse, o presidente editou uma Medida Provisória (MP)⁵², transferindo da FUNAI para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA)⁵³, a atribuição de identificar, delimitar e demarcar

e acompanhar propostas normativas e decisões administrativas e judiciais que possam afetar os direitos dos povos indígenas (BRASIL, Decreto nº 8593/2015, art. 2º).

⁵² MP nº 870/2019: Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Art. 21. Constitui área de competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento: XIV - reforma agrária, regularização fundiária de áreas rurais, Amazônia Legal, terras indígenas e quilombolas; § 2º A competência de que trata o inciso XIV do caput, compreende:

I - a identificação, a delimitação, a demarcação e os registros das terras tradicionalmente ocupadas por indígenas; II - a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, Medida Provisória nº 870, 1 jan. 2019).

⁵³ Registramos que a deputada federal, Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias, líder da bancada ruralista no Congresso, é a atual Ministra do MAPA. Logo após a edição da MP, o presidente recém empossado, publicou em sua conta pessoal no *twitter*: (BOLSONARO, Jair M. **Mais de 15% do território nacional é demarcado como terra indígena e quilombolas. Menos de um milhão de pessoas vivem nestes lugares isolados do Brasil de verdade, exploradas e manipuladas por ONGs. Vamos juntos integrar estes cidadãos e valorizar a todos os brasileiros.** 2 jan. 2019. *Twitter*: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080468589298229253>. Acesso em: 21 maio 2019.

reservas indígenas. Os demais direitos de interesse dos povos indígenas, entregou-os à competência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). A medida foi tão duramente questionada por lideranças, associações indígenas, Congresso e STF, que o governo desfez a medida.

Além disso, no dia 11 de abril de 2019, foi publicado o Decreto 9.759/19, extinguindo todos os colegiados da administração pública federal, dentre eles estão o CNPI. A extinção de instrumentos democráticos de participação social na definição de políticas públicas ratificam o viés autoritário e antidemocrático do governo Bolsonaro.

Não menos assustador se mostra o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 215/2000⁵⁴, que inclui, dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional, a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas, estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação sejam regulamentados por lei.

Entendemos que, em resposta às críticas nacionais e internacionais acerca da condução da política indigenista, o Governo anunciou a criação do Conselho da Amazônia, órgão que será comandado pelo vice-presidente Hamilton Mourão, responsável por coordenar ações para a proteção, defesa e desenvolvimento sustentável da região. Entretanto, o anúncio da criação do referido Conselho foi marcado por mais uma declaração presidencial de cunho ofensivo aos indígenas⁵⁵, demonstrando patente desrespeito à dignidade e ao direito originário dos povos indígenas sobre suas terras, sua cultura e modo próprio de ser e viver, assegurados pela Constituição Cidadã, após tantas lutas, como ousamos transcrever um pouco aqui. Tal postura governamental indica que essas conquistas correm sérios riscos de enfrentar significativo retrocesso. A Colônia se avizinha vestida de um “livre” *Brasil acima de tudo*, sob as “bênçãos” de um *Deus acima de todos*. Em suma, nas palavras de Cunha (2018), “o horizonte está carregado, e os direitos dos índios, mais ameaçados do que nunca”.

⁵⁴ A PEC encontra-se, atualmente, na Câmara dos Deputados, aguardando votação. Informações disponíveis no site da Câmara dos deputados: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁵⁵ Em transmissão ao vivo em uma rede social, o Presidente Bolsonaro afirmou: “Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/01/23/indio-ta-evoluindo-cada-vez-mais-e-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

4 EFICÁCIA SOCIAL E POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

No presente capítulo, buscamos proporcionar ao leitor uma visão geral sobre os conceitos adotados na pesquisa acerca da eficácia social do direito à educação, e o desenvolvimento de políticas afirmativas, impulsionadas pelo processo de expansão da educação superior, com enfoque no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em seguida, abordamos como se deu o impacto das metas determinadas pelo REUNI endogenamente, que culminaram com a aprovação da Ação Afirmativa MIRV, paralelamente ao desenvolvimento dos debates nacionais sobre uma política uniformizadora inclusiva, que desencadearam a promulgação da Lei de Cotas.

Por fim, realizamos uma breve abordagem sobre o papel da PRAPE, considerando sua missão em relação aos estudantes e competência frente ao controle, distribuição e fiscalização dos meios de assistência estudantil, direcionados aos estudantes de origem indígena, com destaque ao Bolsa Permanência.

4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EFICÁCIA JURÍDICA E EFICÁCIA SOCIAL (EFETIVIDADE)

A presente pesquisa se propôs a uma análise da eficácia social da Lei de Cotas. Para tanto, mister se faz fixar algumas noções fundamentais, sem pretender, contudo, aprofundar as discussões sociológicas, filosóficas ou jurídicas, sobre *eficácia jurídica* e *eficácia social (efetividade)*.

Por *eficácia jurídica* apreendemos um conceito formal, segundo o qual uma norma emanada de acordo com o ordenamento jurídico vigente tem o poder de ser exigida e tornar-se obrigatória. A *eficácia* se refere, pois, “à aplicação ou execução da norma jurídica” (REALE, 2004, p. 112). A *eficácia social*, por sua vez, também entendida como *efetividade* da norma; significa a materialização dos preceitos legais previstos pela norma no plano dos fatos, ou seja, no mundo real.

Welsch (2014) corrobora este entendimento afirmando que a *efetividade* significa o desempenho concreto da função social do direito “e simboliza a aproximação,

tão íntima quanto possível, entre o dever-ser normativo e o ser da realidade social”, e sintetiza os dois conceitos afirmando que:

Enquanto a *eficácia jurídica* representa a qualidade da norma produzir, em maior ou menor grau, determinados efeitos jurídicos ou a aptidão para produzir efeitos, dizendo respeito à aplicabilidade, exigibilidade ou exequibilidade da norma, a *eficácia social* da norma se confunde com a idéia de *efetividade* e designa a concreta aplicação dos efeitos da norma juridicamente eficaz. A *eficácia social* ou a *efetividade* está intimamente ligada à função social da norma e à realização do Direito. (WELSCH, 2014, p. 06, grifo nosso).

É importante sublinhar outra premissa de relevância: trata-se do conceito de validade ou vigência. Forçoso observar que envolvem grandes discussões e assumem diferentes posicionamentos para os doutrinadores. Tomamos como norte o posicionamento de Reale (2004) que aponta três distinções fundamentais para que uma norma seja considerada válida:

- Validade formal ou técnico-jurídica (vigência);
- Validade social (eficácia ou efetividade);
- Validade ética (fundamento).

Para este autor, a validade não é um mero conceito formal, único e acabado. Na realidade, desdobra-se em três aspectos essenciais para convalidação do direito, “são três os requisitos para que uma regra jurídica seja legitimamente obrigatória: o fundamento, a vigência, e a eficácia, que correspondem, respectivamente, à validade ética, à validade formal ou técnico-jurídica e à validade social.” (REALE, 2004, p. 105).

Percebe-se, portanto, que a concepção que adotamos de *eficácia social* ou *efetividade*, corresponde àquilo que Reale (2004) assinala como *validade social*, enquanto a nossa *eficácia jurídica* representa o que o autor entende por *validade formal ou técnico-jurídica (vigência)*⁵⁶. A validade, para nossa pesquisa, representa a reunião dos dois primeiros preceitos, será válida a norma que atende além dos requisitos formais, também aos anseios da sociedade.

Da explanação acima, compreende-se que a *eficácia jurídica* e a *eficácia social (efetividade)* estão intimamente ligadas, sendo aquela pressuposto desta última, uma vez que, para uma norma se tornar efetiva, deverá, inicialmente, ter a aptidão psicológica para se consolidar no ordenamento. Por outro lado, não se pode desperdiçar

⁵⁶ Miguel Reale ainda frisa que, sobre a questão da validade e vigência, “na terminologia brasileira, vigência equivale a validade técnico-formal, enquanto que os juristas de fala espanhola empregam aquele termo como sinônimo de eficácia. Faço esta observação porque essa diferença essencial de significado tem dado lugar a lamentáveis confusões” (REALE, 2004, p. 105).

a força transformadora do direito com normas juridicamente eficazes e perfeitamente válidas, porém, sem efetividade no meio social, porquanto a razão de existir do próprio direito é a regulação da vida em sociedade na busca de harmonia e igualdade nas relações sociais.

4.2 EFICÁCIA SOCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Na atualidade, a educação alçou o patamar de direito subjetivo da pessoa humana, como pode se observar no artigo 26, I, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, determinando que todos tem direito à educação. Está constitucionalmente garantido em nosso ordenamento jurídico, sob a égide dos direitos fundamentais, estampados no Título II, do art. 5º ao 17⁵⁷ da CF/88.

Nesse sentido, importa consignar que na interpretação de preceitos constitucionais e, segundo visto, para as demais normas, o operador deverá buscar, para além do conteúdo semântico dos enunciados linguísticos e do contexto histórico, observar determinados métodos e princípios a fim de se alcançar a vontade da norma (eficácia social). Conforme disciplinam Vicente Paulo e Marcelo Alexandrino (2015), seguindo a esteira do lusitano J. J. Canotilho, ao interpretar a norma constitucional não se pode afastar do que eles chamam de *princípio da máxima efetividade*, ou princípio da *eficiência*, segundo o qual o “intérprete deve atribuir à norma constitucional o sentido que lhe dê maior eficácia, mais ampla efetividade social” (PAULO; ALEXANDRINO, 2015, p. 74).

Enquanto direito fundamental de natureza social⁵⁸, a educação corresponde a um dever positivo do Estado. É um fazer público, de obediência obrigatória e cujo objetivo corresponde à consolidação da igualdade material⁵⁹, através de ações que

⁵⁷ O Título II da CF/88 classificou os direitos fundamentais em cinco grupos distintos: direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos e direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos.

⁵⁸ O art. 6º da CF/88 disciplina que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

⁵⁹ Pode-se dizer que a igualdade material é a busca pela igualdade real, tratando de forma desigual pessoas que se encontram em condições desiguais, na medida e proporção de suas desigualdades. A igualdade formal, por sua vez, estampada na CF/88 em seu art. 5º, dispõe que “*todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer*

atuem na melhoria das condições de vida dos hipossuficientes. Portanto, no entender de José Afonso da Silva (2014):

Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitem melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (SILVA, J. A., 2014, p. 289).

A educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, consoante preconiza o art. 205 da CF de 1988. Além disso, não se pode olvidar o caráter democratizante impregnado nos direitos sociais, vinculando o legislador infraconstitucional, “exigindo deste um comportamento positivo para a concretização do desiderato constitucional, traduzido na regulamentação dos serviços e políticas públicas” (PAULO; ALEXANDRINO, 2015, p. 264).

Portanto, o Estado, na condição titular desse dever para com a educação, necessita desenvolver mecanismos ou políticas públicas, para promoção desse direito, de forma que todos possam usufruí-lo, garantindo-se, para além da eficácia jurídica, a máxima efetividade da norma constitucional, ou seja, a eficácia social.

Nesse sentido, o avanço das normas constitucionais em relação às populações indígenas é inegável, fruto de incessantes lutas dos mais variados movimentos de apoio às causas indígenas. O constituinte, ao considerar a educação como um direito fundamental da pessoa humana, de natureza social, buscou resguardar as peculiaridades linguísticas e processos próprios de aprendizagem de cada comunidade⁶⁰, no

natureza”. Também chamada de isonomia, é a igualdade jurídica que disciplina que todos devem receber o mesmo tipo de tratamento, sem qualquer diferenciação. Obviamente que, em determinadas situações, a igualdade formal gera injustiças, a exemplo de processos de seleção para ensino superior, quando desconsideravam as vantagens que levam os jovens que cursam as melhores escolas do país, com professores renomados e bem pagos, de educação bilíngue, aulas de reforço, acompanhamento psicopedagógico, cursinhos pré-vestibulares, com teto seguro e comida na mesa, para falar o mínimo.

⁶⁰ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

afã de, respeitando-se a diversidade e especificidades intrínsecas a esta população, aproximar-se da igualdade material proclamada.

Assim, destacamos dois documentos legais que vão auxiliar na implementação do direito à educação indígena, ainda que de forma insipiente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN) e o Plano Nacional da Educação (PNE).

Seguindo ditames constitucionais, em 1996, é aprovada LDBEN, representando um marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil. O governo de FHC promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que apoiavam o modelo adotado desde a reforma universitária de 1968.

Salientamos que tal política é fruto do processo de globalização vivenciado pela sociedade, com a intensificação da integração econômica e política internacional. Deve portanto, ser analisada com acuro e criticidade, tendo em vista que se orientou por ditames neoliberais oriundos de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), (SANTOS, 2010, 2010a; NAKAMURA, 2014; JEZINE, 2015). A respeito dessa estratégia política Nakamura (2015) registra:

Atendendo ao contexto da globalização, há uma preocupação com a formação ampla do indivíduo e, em particular, do trabalhador, através da defesa da aquisição de uma cultura global, que se constitui em uma estratégia política mais ampla, visando à hegemonia econômica, política, cultural e ideológica sobre todas as regiões, sob a liderança norte-americana. Por isso, a educação, e sua relação com a economia, se constituem em um dos mais importantes elementos no jogo de poder e de dominação hegemônica. (NAKAMURA, 2014, p. 39-40).

De toda sorte, de forma pioneira, a educação escolar indígena passa a ser reconhecida, explicitamente, como oferta específica da educação básica brasileira. Nesse período, a pauta de reivindicações das organizações indígenas no país estava focada na educação escolar indígena, implantação de escolas indígenas diferenciadas e profissionalização de professores. O ensino superior indígena não se apresentava como uma questão contundente, tanto que não há qualquer menção no texto da

LDB. Amaral (2010) registra que, naquele momento, os povos indígenas ainda estavam se compondo de maneira insipiente e desarticulada no território nacional, tendo como principais indutores:

- o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica no Brasil, constituindo um estatuto jurídico para as escolas indígenas e demandando professores indígenas habilitados;
- o crescente número de matrículas de indígenas no ensino fundamental e no ensino médio seja nas escolas localizadas nas terras indígenas, seja naquelas localizadas no meio urbano;
- a constituição de políticas públicas indigenistas, fundamentalmente, a de saúde indígena, demandando a habilitação de profissionais índios nesta área;
- a intensificação da luta pelo reconhecimento, demarcação e gestão dos territórios indígenas;
- o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no Brasil, explicitando o direito pelo acesso à universidade pública (AMARAL, 2010, p. 65).

Entretanto, mesmo assim, a LDB destaca-se, pois serviu como apoio aos debates acerca da reserva de vagas para o ensino superior, vez que deixa a cargo das universidades os critérios de seleção de estudantes (ANHAIA, 2013).

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo capítulo específico sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes, diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo, com destaque para: criação da categoria escola indígena, assegurando-se a especificidade da educação intercultural e bilíngue; universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental; autonomia dos projetos pedagógicos e dos recursos financeiros das as escolas indígenas; participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Entretanto, em relação ao ensino superior, o PNE abordou apenas questão da formação e profissionalização dos professores em metas a serem atendidas na década de vigência deste Plano⁶¹. Para demais modalidades de ingresso dos indígenas ao ensino superior, o PNE foi omissivo.

⁶¹ Meta 12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades⁶⁰ e organizações ou associações indígenas. [...] Meta 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a **formação de professores indígenas em nível superior**, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. [...]

Meta 20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em **parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação** a distância de nível fundamental e médio. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Desta forma, segundo Amaral (2010), algumas tímidas medidas de inclusão dos indígenas no ensino superior são observadas na década de 1990, de forma fragmentada e isolada, via convênios firmado entre a FUNAI e instituições de ensino superior públicas e privadas, manobras que perduram até os anos 2000.

Influenciados pela agitação em torno dos debates sobre democratização, políticas inclusivas e questões raciais, que ganhavam destaque a nível nacional e internacional, as primeiras ações afirmativas no meio universitário começam a surgir no país, como veremos no próximo tópico.

4.3 O PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Como já pontuamos anteriormente, nossa CF/88, filha das pressões sociais e do processo de redemocratização vivido pelo país pós ditadura militar, representa um marco na conquista de direitos sociais, entre eles a educação, garantida como dever do Estado e da família⁶². No entanto, importa observar que a obrigatoriedade assegurada pelo Estado se restringiu à educação básica⁶³. O ensino superior continuou sendo destinado à uma minoria elitista, uma vez que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”, seria garantido “segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, art. 208, V).

Ocorre que apenas os privilegiados com um ensino qualificado, desde a infância, conseguem executar com habilidade a *capacidade de cada um* para enfrentar os processos seletivos e vestibulares e ascender a esses *níveis mais elevados do ensino*, considerando que o fracasso ou sucesso do ingresso no ensino superior, em verdade, “reflete a qualidade e desigualdade da educação ofertada no nível que antecede ao superior. Ou seja, expressa a precariedade da educação pública básica, na qual a grande massa tem acesso” (FAVATO e RUIZ, 2018, p. 452).

⁶² Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

⁶³ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Jezine e Castelo Branco (2013) identificam que as formas de acesso ao ensino superior se configuram como processos de exclusão e contenção da demanda reprimida. Camadas menos favorecidas, apoiadas por movimentos sociais organizados, começam a travar inúmeros embates no cenário político, reivindicando a democratização no ensino superior, através da ampliação do acesso, visando a superação das exclusões. Entretanto, é primordial destacar a existência de conexão desse movimento expansionista com o processo de modernização do país, atrelado a políticas de bases neoliberais, ditadas por organismos multilaterais (SANTOS, 2010, 2010a; NAKAMURA, 2014; JEZINE, 2015). Corroborando com essa perspectiva, Castelo Branco e Nakamura (2012, p. 04) assinalam que:

Tal expansão do Ensino Superior no país pode encontrar justificativa na pressão exercida pelos setores médios e pelas camadas mais baixas da população por ascensão social, tendo como via a educação, atendendo à finalidade de consolidação do modelo capitalista industrial e as mudanças de ordem sócio-econômico-política decorrentes de suas necessidades.

Destarte, o projeto político neoliberal impôs reformas em todo aparelho estatal, inclusive no campo da educação, tendo como fim a elevação da produtividade e de competitividade, amparados numa lógica empresarial, fundamentada na racionalidade econômica e privatização do ensino superior. Mancebo (2007) aponta que este movimento conta com a legitimação do poder público, que precisa corresponder às expectativas dos organismos internacionais cuja orientação baseia-se, portanto, na redefinição das funções do Estado.

Nesse contexto, as políticas educacionais voltadas ao ensino superior, iniciadas no governo de FHC (1995-2002) e continuadas, em muitos aspectos, pelo governo de Lula (2003-2010), pautavam-se na contenção de gastos, falta de investimentos nas instituições públicas, não reposição dos quadros, privatização, expansão do acesso à educação superior com o favorecimento de instituições privadas e necessidade de qualificação rápida para o mercado de trabalho (JEZINE, 2015), tendo como supedâneo legal, especialmente, dois documentos: a LDB de 1996, que garantia a expansão e diversificação do ensino superior, e o PNE, que vigorou entre 2001 e 2010, tendo, como uma de suas meta, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década⁶⁴.

⁶⁴ Há, como adverte Jezine (2015), uma evidente contradição nessas medidas, posto que ao passo que o sistema busca a expansão de vagas para assegurar acesso às populações menos favorecidas, beneficia o setor privado

Dentro dessa proposta expansionista da educação superior, mudanças estruturais se faziam necessárias. A partir de 2003, o Presidente Lula assume o poder federal e, seguindo a esteira da proposta hegemônica do mercado mundial, bem como os ditames do PNE, propõe um modelo de expansão da educação superior pautada em três etapas – interiorização, estruturação e expansão, desenvolvimento regional e programas especiais (MEC, 2014).

A UFPB já vinha se inserindo nessa perspectiva expansionista e de desenvolvimento regional desde 2002, quando ocorreu o seu desmembramento, através da Lei nº 10.419/2002, que deu origem a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)⁶⁵. Além disso, registramos também a adesão ao Programa Expandir (2003-2006), primeiro ciclo da expansão do ensino superior, propulsor da implantação do Campus IV da UFPB, tendo como objetivo minimizar as dificuldades socioeconômicas e educacionais dos 11 municípios que fazem parte da microrregião Litoral Norte do Estado, em consonância com a política federal, como salientado por Aurélio Ferreira da Silva (2014):

No primeiro ciclo, compreendendo o período pré-Reuni, de 2003 a 2006, o foco foi a *Expansão e Interiorização dos campi das UFs*. Esse ciclo foi traduzido pelo Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, sintetizado no slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”. Esta propaganda institucional denota uma estratégia de possibilitar o ensino superior em áreas que não as de centros urbanos, mas, sim, no interior do país, contribuindo para a redução das desigualdades regionais (SILVA, 2014, p. 71) .

O segundo ciclo da expansão correspondeu ao período de 2007 a 2012 e foi materializado pelo Programa REUNI, que ganhou grande repercussão no meio institucional acadêmico, como detalharemos no próximo tópico.

4.4 O REUNI E SEUS DESDOBRAMENTOS

No âmbito das políticas de expansão do ensino superior, em abril de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo então ministro

com financiamentos públicos, isenções tributárias e previdenciárias, diversidade de modelos de IES com cursos aligeirados e sem compromisso com de pesquisa e extensão.

⁶⁵ A UFCG passou a abarcar os *campi* do interior do estado: Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, enquanto que a UFPB permaneceu com três *campi* funcionando nas cidades de João Pessoa, Areia e Bananeiras.

da Educação, Fernando Haddad, concebido como um conjunto de programas visando a melhoria da educação no Brasil em todos os níveis. Em relação à Educação Superior, o PDE propunha: a expansão da oferta de vagas; a garantia de qualidade; a promoção de inclusão social pela Educação; a ordenação territorial, permitindo que o ensino de qualidade alcançasse regiões remotas do país, promovendo o desenvolvimento econômico e social. Como principais ações, destacamos:

- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), promovendo aumento das vagas de ingresso, com abertura de novos cursos, sobretudo noturnos e à distância (EaD);
- Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que visava ser o suporte para a manutenção das políticas afirmativas, garantindo a permanência;
- Alteração do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ampliando o prazo para amortização do empréstimo após a conclusão do curso (HADDAD, 2008).

Destarte, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e melhor delineado pelo documento elaborado pelo MEC, intitulado de *Diretrizes Gerais do REUNI*. Essas Diretrizes apresentavam um diagnóstico da educação superior, definiam o Programa e traziam uma série de orientações e recomendações às universidades, além de apresentar os objetivos do Programa, quais sejam:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (MEC, 2007, p.10).

É interessante apontar que a adesão ao Programa não foi tão serena, tendo em vista que dividia opiniões frente à patentes contradições: mostrava-se inovador por consolidar o ensino superior em regiões nunca antes favorecidas, incluindo segmentos sociais excluídos desse direito, ao passo que apresentava características de submissão às posturas neoliberais de agentes internacionais.

De acordo com Pinto (2019), as universidades que desejassem aderir ao REUNI receberiam investimentos do Governo Federal em custeio e infraestrutura, mediante elaboração de um plano de reestruturação e expansão, previamente aprovado pelo respectivo Conselho Universitário, com posterior assinatura de um contrato de gestão, com metas estabelecidas que deveriam ser alcançadas para garantia do acordo. Entretanto, importa registrar que, embora apresentado às instituições como um programa de adesão voluntária, as Diretrizes Gerais do REUNI deixava claro que, caso uma universidade não participasse do programa, os recursos a ela previstos poderiam “ser realocados para outras instituições, como antecipação orçamentária, sem prejuízo de ingresso posterior no programa” (MEC, 2007, p. 03).

Desta feita, apesar do discurso de apoio, onde se acentuava o respeito à autonomia e diversidade, levando-se em conta a precarização das instituições de ensino naquele momento, não seria excessivo afirmar que “a lógica competitiva subjazia à proposta de adesão ao Programa, tanto que, de 54 instituições existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao Reuni” (SILVA, 2014, p. 86).

Nesse cenário quase que impositivo, a UFPB adere ao Programa REUNI, após aprovação do Conselho Universitário (CONSUNI), através da Resolução nº 27/2007. Seguindo as orientações do MEC e do decreto 6.096/2007, “a UFPB organizou seu Plano de Reestruturação e Expansão para ser executado entre os anos de 2007 a 2012, planejando ampliar as matrículas, criar novos cursos e preencher as vagas ociosas” (CASTELO BRANCO, NAKAMURA, JEZINE, 2015, p. 85). Desta forma, o projeto Reuni/UFPB, apresentado como anexo da Resolução nº 27/2007 e aprovado em conjunto na reunião do CONSUNI, de 12 de novembro de 2007, propunha:

As ações nas áreas da inclusão social e da integração do ensino de graduação com a educação básica serão fortalecidas com as seguintes propostas do Plano, para o período 2008-2012:

- a) destinar aos cursos noturnos 45% das 3.056 vagas adicionais ofertadas pelos atuais e pelos novos cursos presenciais de graduação;
- b) oferecer 08 novos cursos de licenciaturas entre os 32 novos cursos de graduação que serão criados e implantados;
- c) criar e implantar um Centro de Línguas e Matemática para alunos das redes públicas de educação básica, na nova Unidade Acadêmica que funcionará no novo Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR), no bairro de Mangabeira; e
- d) criar e implantar, mediante a aprovação dos Conselhos Superiores da Universidade, com vigência a partir dos processos seletivos para ingresso de alunos em 2009, um sistema de reserva de vagas para alunos egressos da

rede pública, para os autodeclarados negros e para os afrodescendentes (REUNI/UFPB).

Podemos constatar que, não obstante a discussão em torno do viés neoliberal do Programa, o movimento de expansão de vagas, e consequente inclusão de segmentos distantes do ensino superior, dá uma guinada a partir da adoção dessas medidas trazidas pelo REUNI em todo território nacional. Em nossa instituição não foi diferente. Ao apresentar seu projeto de reestruturação, a UFPB obriga-se a assumir essa perspectiva inclusiva, como bem lembrado por Nakamura (2014), para atender as metas do programa nacional. Nesse sentido, o projeto Reuni/UFPB não pode se afastar dos ditames governamentais, aduzindo em seu texto a necessidade de implantação

[...] de uma política de ações afirmativas, favorecendo a inclusão das minorias reconhecidas socialmente e de alunos egressos dos sistemas públicos de ensino da educação básica, garantindo o exercício da cidadania, no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior público (UFPB, Resolução nº 27/2007).

Cedendo às pressões sociais e objetivando alcançar esse processo necessário de abertura do ensino superior e inclusão social, que ainda nos dias de hoje não representa situação acatada pacificamente, a UFPB passa a pensar uma política de ação afirmativa e meios que possam garantir a permanência dos alunos acolhidos por esses modelos de ingresso, como passamos a analisar a seguir.

4.4.1 Debates internos e o nascimento da MIRV

Inicialmente, assentamos que nossa dissertação se propôs a dar ênfase à política de ação afirmativa instituída, oficialmente, pela UFPB, diante da necessidade de alcançar as metas estabelecidas pelo REUNI, o que foi personificado na MIRV. Entretanto, registramos que discussões sobre a temática já vinham ganhando corpo em nosso estado, entre instituições de ensino e sociedade civil, desde 1999, como reação aos movimentos nacionais e internacionais de democratização da educação. Um de-

talhamento de algumas dessas ações pode ser encontrado no *Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)*⁶⁶, documento elaborado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas/UFPB (NEABI/UFPB⁶⁷).

No período de 2007 a 2009, já durante o processo de preparação de um plano de reestruturação da UFPB e de adesão ao REUNI, o dossiê nos apresenta como os Centros tratavam a matéria de forma postergadora, e quando se posicionavam, estavam contra a política de cotas:

2007-2009: A Pró-Reitoria de Graduação começou a elaborar projeto sobre cotas na UFPB. A Reitoria encaminhou as discussões para os Conselhos de Centros. **No decorrer do ano os Centros da instituição começaram a se manifestar** sobre a adoção de ações afirmativas (designadas cotas ou reserva de vagas nas discussões acadêmicas). **Os Centros que se manifestaram se posicionaram contra as ações afirmativas, excetuando-se apenas um, o Centro de Educação, que se posicionou a favor.** Nessa mesma conjuntura vários debates e seminários foram realizados no âmbito da universidade e entidades da sociedade civil no Estado da Paraíba. O primeiro projeto da Pró-Reitoria de Graduação privilegiava os percentuais declaratórios do IBGE sobre população negra, parda e indígena na relação de acesso ao ensino superior (NEABI/UFPB, 2013, p. 4, grifo nosso).

É fácil perceber que a democratização proposta pelo processo de expansão trazido pelo REUNI não foi uma medida bem recebida por diversos segmentos da universidade; antes, provocou debates internos intensos e acalorados acerca da adoção de ações afirmativas no âmbito da UFPB, que coadunassem com o Programa de Reestruturação. Apesar do certo empenho apresentado pela administração superior, nos diversos braços da instituição, a perspectiva de pluralidade acadêmica sofria resistência, com exceção do CCHLA, justamente o Centro que abriga cursos que estão mais abaixo na hierarquia social dos campos científicos (BOURDIEU, 1994). Em ou-

⁶⁶ NEABI/UFPB. Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012). João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013. Disponível em http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Dossie_Acoes_Afirmativas.pdf. Acessado em 04 set. 2019.

⁶⁷ O NEABI/UFPB, foi criado como órgão suplementar da UFPB, vinculado ao CCHLA, através da Resolução nº 07/2012 do CONSUNI. É constituído por docentes, pessoal técnico científico, servidores técnico-administrativos, discentes da UFPB, colaboradores externos e outros, conforme deliberação do Conselho Técnico-Científico. Nos termos do art. 4º da Resolução 07/2012, tem como missão: *sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil e, em particular, na Paraíba.*

tras palavras, as verbas federais seriam bem-vindas, mas a universidade deveria continuar atendendo eleitos merecedores de um ensino gratuito, público e de qualidade, baseando-se em concepções meritocráticas.

Desta forma, apesar de ter sido prevista desde 2007, somente em 2011, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou uma política afirmativa, por meio da Resolução nº 09/2010, com a criação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV).

Interessante notar que a imperatividade da implantação de uma política pública de acesso diferenciado foi alvo, inclusive, de interferências do Ministério Público Federal (MPF), com atenção especial deferida aos estudantes indígenas, constatada através da Recomendação nº 02/08, emitida em Processo Administrativo n. 1.24.000.000622/2006-44, oriundo da Procuradoria da República na Paraíba (PRPB), encaminhada aos então Reitor e Pró-Reitor de Graduação da UFPB, Rômulo Polari e Umbelino Freitas Neto, respectivamente, orientando o seguinte:

Recomendar ao Magnífico Reitor da Universidade Federal da Paraíba que empreenda todos os procedimentos administrativos necessários, no âmbito da UFPB, para o estabelecimento, no exercício de sua autonomia universitária, de um programa de ações afirmativas de inclusão social e, notadamente, que estabeleça sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada, para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para afrodescendentes, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos, **tudo isto em seu próximo Concurso Vestibular** e que, para os candidatos portadores de deficiências físicas, além do sistema especial de ingresso, fundado nas políticas afirmativas elaboradas, sejam adotadas metodologias apropriadas de seleção destes candidatos (inclusive nas provas), em conformidade com a deficiência apresentada;

Recomendar, **igualmente, que, com base em estudos concretos seja considerada a possibilidade de elevar a proporção das cotas destinadas aos indígenas (2,5%), conforme a Proposta da UFPB, tendo em vista tratar-se da minoria menos representada no cômputo dos alunos matriculados** presentemente na UFPB (OFÍCIO PR/PB/PRDC N.º 16/08, Processo Administrativo n. 1.24.000.000622/2006-44⁶⁸. Grifo nosso).

A PRPB determinava, ainda, que as recomendações fossem encaminhadas aos conselhos superiores da UFPB, bem como apresentadas em todas as reuniões da PRG e demais órgãos internos com poder decisório, para engendrar a criação das

⁶⁸ Processo Administrativo NUP 1.24.000.000622/2006-44. Autuação: 01/02/2008. Classe: Recomendação – reco. Membro: Duciran Van Marsen Farena. Unidade: Procuradoria da República – Paraíba. localização atual: pr-pb/ga-bprdc/prpb - José Godoy Bezerra de Souza
Resumo: recomendação nº 002/2008, ao dr. Rômulo Polari, reitor da UFPB e ao sr. Umbelino Freitas neto, pró-reitor de graduação da UFPB. Resumo disponível em: <http://apps.mpf.mp.br/aptusmpf/index2#/detalle/41000000000003347890?modulo=0&istema=portal>. Acesso em 03 set. 2019.

cotas para minorias na UFPB. Entretanto, a universidade persistiu na omissão em adotar uma política de ação afirmativa, tendo o vestibular do ano de 2009 ocorrido em desacordo com as orientações ministeriais, o que deu origem a uma nova recomendação⁶⁹, como bem relatado por Lima (2014):

Mesmo com a recomendação do Ministério Público Federal, a UFPB não apresentou resultados concretos e realizou seu vestibular em 2009 sem nenhuma oferta de reserva de vagas, fazendo com que uma nova recomendação fosse encaminhada à UFPB. A nova recomendação, de nº 19/2009, ratificou a recomendação anterior, estipulou um prazo de 100 dias para a que os órgãos deliberativos da universidade concluíssem as discussões sobre as cotas e elaborassem uma proposta, devendo a mesma ser concluída em um prazo máximo de 120 dias e efetivada no vestibular seguinte. (LIMA, 2014, p. 88).

Tais expedientes representam bem como se dava a pressão em nosso Estado, para além das manifestações nacionais, no sentido de que que ações afirmativas fossem amplamente adotadas em todas as IFES. O próprio MPF pontuava, em sua recomendação, que a UFPB era uma das raras universidades no Nordeste que ainda não adotavam qualquer ação afirmativa ou mecanismo de acesso aos estudantes oriundos de minorias étnicas ou socialmente menos favorecidos (NEABI/UFPB, 2013).

Diante desse quadro, a MIRV foi aprovada pelo CONSEPE pautando-se em recortes de natureza social e étnico-racial, prevendo a implantação gradual de porcentagem das vagas para alunos egressos de escola pública, observando-se, segundo art. 2º, § 1º, “a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000” (UFPB, 2011). Todavia, apesar de devidamente instituída uma ação afirmativa na UFPB, a demora em deliberar e aprovar a MIRV só permitiu sua existência por um ano, vez que coincidiu com a promulgação da Lei 12.711/2012, que estabeleceu a política de cotas como obrigatória para todas as IFES vinculadas ao MEC.

⁶⁹ Processo Administrativo NUP 1.24.000.000622/2006-44. Autuação: 15/09/2009. Classe: Recomendação – reco. Membro: Duciran Van Marsen Farena. Unidade: Procuradoria da República – Paraíba. localização atual: pr-pb/gabprdc/prpb - José Godoy Bezerra de Souza
Resumo: cotas raciais. Recomendação nº 19/2009. Resumo disponível em: <http://apps.mpf.mp.br/aptusmpf/index2#/detalhe/41000000000007043847?modulo=0&sistema=portal>. Acesso em 03 set. 2019.

Segundo Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2015), analisando os números da UFPB no período anterior ao REUNI até implantação da MIRV (2000 a 2012), constataram que, em 2007, por ocasião da apresentação do projeto de reestruturação da UFPB, a universidade possuía 57 cursos de graduação, sendo 42 bacharelados e 15 licenciaturas, e oferecia 4.269 vagas para ingresso na graduação. A expansão vivenciada pela UFPB favoreceu o desenvolvimento da instituição não apenas em relação ao aumento de número de vagas, mas também no sentido de incluir novos cursos em diversas áreas de ensino. Essa medida resultou no crescimento de 130% no número de cursos de graduação, 82% de mestrados e 69% de doutorados.

Atualmente, 100% das vagas ofertadas pela UFPB são destinadas ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU)⁷⁰, e de acordo com os dados apresentados pelo Termo de Adesão 2018⁷¹, a UFPB disponibilizou 7.835 vagas, distribuídas em 123 cursos. Do total das vagas, 3.912 são destinadas à ampla concorrência e 3.923 à Lei de Cotas⁷², promovendo uma verdadeira mudança no perfil social, econômico e educacional dos ingressos na UFPB.

De acordo com os dados acima apresentados, considerando-se tanto o número de vagas disponibilizadas, quanto o de cursos de graduação e pós-graduação ofertados, fica claro que medidas expansionistas e inclusivas favorecem o acesso da parcela social que sempre esteve à margem do ensino superior, como delineado por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2015):

é possível inferir que a expansão das vagas, proporcionadas pelas políticas de expansão, como o REUNI, e pelas políticas de gestão da democratização do acesso, como a Reserva de Vagas, favorecem o ingresso de sujeitos com histórico de exclusão e/ou propensos a serem excluídos (CASTELO BRANCO, NAKAMURA, JEZINE, 2015, p. 116).

⁷⁰ O SiSU é o sistema informatizado do MEC no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. A UFPB aderiu ao sistema em 2011, de forma progressiva, nos termos da Resolução nº 44/2010 do CONSEPE, em substituição ao Processo Seletivo Seriado (PSS) até então adotado pela instituição e organizado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE). O PSS foi extinto definitivamente em 2013, após adesão de 100% das vagas via SiSU/ENEM (CASTELO BRANCO, NAKAMURA, JEZINE, 2015).

⁷¹ Segundo a Portaria Normativa nº 21/2012 do MEC, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU, a participação das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no SiSU será formalizada por meio da assinatura de Termo de Adesão, onde cada IFES deverá especificar os cursos de graduação que serão oferecidos, turno, modalidades de vagas, notas mínimas e pesos de cada área de conhecimento do ENEM.

⁷² Informações referentes ao Termo de Adesão assinado pela UFPB obtidas junto ao site da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/sisu-2018/termo-adesao-2018-ufpb.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

Contudo, a despeito desses dados positivos, não se pode olvidar que essa mudança no perfil social está diretamente relacionada à política de reserva de vagas nas IFES, que ainda enfrenta sérias resistências e muitos desafios para que a exclusão seja superada e possamos afirmar que as minorias foram, efetivamente, incluídas no seio da universidade. Nesse sentido, Favato e Ruiz (2018) asseveram que

O primeiro desafio consiste para além da ampliação do acesso, na melhoria da condição de permanência, visto que se trata de um nível de ensino com alto índice de evasão. Isso evidencia um descompasso entre as políticas para a educação superior e outras políticas públicas, ou seja, não basta ampliar o acesso, é necessário que melhore a condição socioeconômica das famílias, o que pede, por exemplo, diminuição na taxa de desemprego para que as famílias tenham condição de que seus filhos possam frequentar com mais tranquilidade a educação superior (FAVATO e RUIZ, 2018, p. 459-460).

Nessa Perspectiva, Machado (2013) aponta que tem observado um número expressivo de estudos e pesquisas acerca das ações afirmativas e políticas de cotas que consideram aspectos como acesso e permanência dos alunos ingressantes por tais vias, mas lembra que:

resistências ainda persistem, há pouco conhecimento sobre as políticas adotadas para garantir que os estudantes selecionados obtenham o apoio necessário para completar seus cursos e observa-se que a aceitação das cotas, em muitos casos, é tratada como uma concessão e não como um direito conquistado (MACHADO, 2013, p. 07).

Como assinalamos, visando ao atendimento das metas do programa federal REUNI, a UFPB precisava adotar políticas inclusivas através de ações afirmativas, o que foi efetivado através da MIRV. Entretanto, nossa ação afirmativa foi gestada, como visto, em meio à prolongados debate, *pari passu* aos noticiados nacionalmente e que desembocaram na promulgação da Lei de Cotas

4.4.2 Lei de Cotas – um grito social

Nas décadas de 1980 e 1990, diversas propostas de lei oriundas do Poder Legislativo Federal, relacionadas a ações afirmativas e reservas de vagas, são verificadas, entretanto, não ganham força política suficiente para aprovação (MOCELIN;

MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018)⁷³. Porém, Anhaia (2013) informa que, no final desse período, dois instrumentos se destacam, o Projeto de Lei de Cotas (PL nº 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL nº 3198/200).

Assim, somente após a virada do milênio, intensificaram-se os debates sobre discriminação, inclusão e democratização do ensino superior, ganhando corpo nos bancos acadêmicos a necessidade de desenvolvimento de ações afirmativas, sobretudo, em decorrência do fortalecimento de movimentos sociais organizados, com destaque para o movimento negro. Ponto decisivo para esse fortalecimento político ocorre quando o governo elabora, com dados estatísticos à sua disposição, documento que seria levado à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. De forma prática, pondo por terra o “mito da democracia racial”, esses números demonstraram que a desigualdade no Brasil é perene, tem cor e deve ser combatida em todas as esferas do poder, como bem salientado pelo voto do Ministro do STF, Roberto Barroso, em Ação Direta de Constitucionalidade nº 41/2017 sobre reserva de vagas para negros em concursos públicos:

O racismo nesses trópicos é velado, dissimulado, encoberto pelo mito da democracia racial e pela cordialidade do brasileiro. Não é, porém, difícil constatar a sua presença na realidade brasileira. Apesar de o país ser altamente miscigenado, a convivência entre brancos e negros se dá majoritariamente em relações hierarquizadas, de subordinação e subalternidade. Os brasileiros estão acostumados a ver a população afrodescendente desempenhar determinados papéis, como os de porteiro, pedreiro, operário, empregada doméstica e também o de jogador de futebol. Salvo exceções – felizmente, cada vez mais frequentes –, os negros não ocupam os estratos mais elevados da sociedade, os cargos de prestígio político e as posições sociais e econômicas mais elevadas (BARROSO, 2017, p. 44).

Para Feres Júnior e Zoninsein (2006), após Durban, o governo admite publicamente a existência de discriminação racial no país, mas se compromete com a implementação de ações afirmativas em várias searas, como resposta às demandas da sociedade e também à comunidade internacional⁷⁴.

⁷³ Sugerimos a leitura destes autores, considerando que apresentaram um detalhado trabalho de investigação da trajetória histórica da constituição de um marco legal das ações afirmativas no Brasil.

⁷⁴ Em 2002, FHC cria o Programa Diversidade na Universidade com a finalidade de favorecer o acesso ao ensino superior dos afrodescendentes e indígenas brasileiros.

Como registrado por Amaral (2010), o período pós-Conferência de Durban, coincide com a transição entre o final do governo FHC e posse do governo Lula em 2003, que, seguindo o esteio do antecessor, sinaliza com implementação de políticas públicas afirmativas voltadas aos direitos dos negros e dos indígenas no Brasil, apesar da falta de articulação política desses grupos. Deste modo, como uma das primeiras medidas de seu governo, o Presidente Lula sanciona a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"⁷⁵.

Nesse cenário, surgem as primeiras experiências de cotas em algumas IES pelo país. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais no vestibular de 2003, por meio da adoção de duas leis estaduais: a Lei nº 3.524/2000, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que modificou os critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses, reservando 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas; e a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos (MACHADO, 2013).

Em 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), da Universidade de Brasília (UnB), aprovou Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, com três características principais: a) cota de 20% das vagas para candidatos negros, em todos os cursos de graduação; b) admissão de estudantes indígenas, por meio de atividades de cooperação com a Fundação Nacional do Índio (Funai); c) intensificação de atividades de apoio ao sistema local de escolas públicas (MULHOLLAND, 2006). A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) integra o grupo das IES pioneiras na adoção das ações afirmativas baseada na reserva de vagas, trazendo cotas para indígenas.

Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018) lembram que o sistema de cotas na UnB foi objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 (ADPF) movido pelo Democratas (DEM) junto ao STF, sob a alegação de inconstitucionalidade. A ação foi julgada entre os dias 25 e 26 de abril de 2012, sendo considerada improcedente, por unanimidade, sob a relatoria do Ministro Ricardo Lewandowski.

⁷⁵ Registramos que a temática indígena só é acrescida à LDBEN em 2008, através da Lei nº 11.645.

A respeito da resistência que se fazia ao sistema de reserva de vagas com recorte étnico-racial adotado pela UnB, Anhaia (2013) discorre sobre vários momentos durante a sessão de julgamento da mencionada ADPF, e analisa que o então Ministro Joaquim Barbosa apoia-se nos ensinamentos de Bourdieu, para lembrar que, enquanto campo de poder, as universidades precisam ser resistência, apontando que:

as ações afirmativas podem alterar o status quo, logo, também podem suscitar resistências daqueles indivíduos que dele se beneficiam. Entendendo-se que o campo educacional é um campo de poder, cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo do capital cultural é posto em questão. (ANHAIA, 2013, p. 110).

A decisão do STF⁷⁶, confirmando que as cotas étnico-raciais nas universidades estavam em conformidade com a CF de 1988, impulsionou a votação do PL nº 73/1999, e após treze anos de debates, a então presidenta Dilma Rousseff converte o projeto em Lei Ordinária, sob o nº 12.711/2012, a famosa Lei de Cotas do ensino superior público. Em 2015, o então Senador Cassio Rodrigues da Cunha Lima (PSDB/PB) apresenta a PL nº 46/2015, para incluir, na reserva de vagas prevista pela Lei de Cotas, estudantes com deficiência, o que foi acatado, em 2016, pelo então presidente Michel Temer.

A lei foi aprovada associando critérios raciais e sociais, com reserva de vagas aos estudantes oriundos de ensino médio em escolas públicas, aos que tem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio), e ainda, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, seguindo o percentual dessa população indicado pelo IBGE. Posteriormente, a lei foi alterada para incluir nessas frações as pessoas com deficiência. Seu desenho distributivo está disposto mais adiante, na análise dos dados.

Para assegurar a permanência desse novo perfil social dos alunos na universidade, oriundos da expansão do ensino superior, importantes ajustes e medidas precisavam ser implementados em âmbito interno, como passaremos a discorrer na próxima seção.

⁷⁶ Sugerimos a leitura de Anhaia (2013), que em sua dissertação de mestrado, traz uma análise minuciosa das votações e da audiência pública que o STF promoveu, em 2010, antes da votação, visando esclarecimentos e maiores informações sobre a política de cotas, contando com a presença de renomadas personalidades dos movimentos sociais envolvidos, cientistas e acadêmicos, que contamos ter a possibilidade de incluir mais informações ao presente trabalho.

4.4.3 O Papel da PRAPE na garantia da permanência estudantil indígena

Dentre o conjunto de ações voltadas para melhoria da educação brasileira propostas pelo PDE de 2007, para além da democratização do acesso com ampliação e reserva de vagas, a permanência, através da assistência estudantil, recebeu merecida atenção do Estado. Em consequência, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído em 2007 e regulamentado mediante Decreto nº 7.234/2010⁷⁷ tendo, conforme disposto em seu art. 2º, os seguintes objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

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

O decreto presidencial dispunha ainda, em seu art. 3º, que o PNAES deveria ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, dirigindo-se ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, cabendo à IFES definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (BRASIL, 2010).

Por outro lado, o documento *Diretrizes Gerais* do REUNI trazia como objetivos a criação de “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, MEC, 2007) e, como uma das diretrizes para apresentação de projetos de reestruturação, a orientação para que as IFES observassem seis dimensões⁷⁸, dentre elas, destacava-se o *Compromisso Social da Instituição*, que deveria

⁷⁷ O PNAES foi instituído através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, expedida pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Entretanto, enquanto política pública de caráter abrangente, pois que permite atenção assistencial em diversas frentes de atuação (tais como alimentação, moradia estudantil, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, como disciplinado pelo art. 2º da Portaria-MEC Nº 39/2007), necessitou de uma regulamentação com mais força jurídica e que permitisse uma maior estabilidade ao programa, sendo editado o Decreto Presidencial nº 7.234/2010. Portaria disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 13 set. 2019.

⁷⁸ Segundo o documento de apresentação do REUNI (MEC, 2007), as dimensões que deveriam ser observadas pelas IFES eram:

- “(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública
- (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular
- (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior
- (D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional

contemplar: “Políticas de inclusão; Programas de assistência estudantil; e Políticas de extensão universitária” (BRASIL, MEC, 2007, p. 12). Destarte, a adoção de medidas mais contundentes para embasar a permanência estava articuladamente prevista no PDE, imposta às IFES pelo REUNI e regulamentada pelo PNAES.

Seguindo tais determinações, a UFPB, por meio da Resolução nº 29/2010 do CONSUNI, cria e estrutura a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, como órgão auxiliar de direção superior da Reitoria e subordinada a esta. A PRAPE é a responsável por gerenciar os recursos do PNAES junto à universidade e tem como função primordial, *planejar, coordenar e controlar as atividades de assistência e promoção ao estudante, visando sobretudo à sua permanência nos cursos de graduação presencial* da UFPB. O público-alvo atendido pela Pró-Reitoria são os estudantes ingressos classificados em condição de vulnerabilidade socioeconômica, sendo tal característica aferida semestralmente através dos processos seletivos que acontecem em todos os *campi* da UFPB e ofertados, normalmente, no início de cada período letivo⁷⁹.

De acordo com o documento disponibilizado no *site* da PRAPE - *Informações sobre os benefícios de permanência na UFPB*⁸⁰, atualmente, são fornecidos os seguintes auxílios:

- Residência Universitária;
- Restaurante Universitário;
- Auxílio-Alimentação e Auxílio-Alimentação final de semana;
- Auxílio-Transporte e
- Auxílio-Creche.

Além desses benefícios de permanência, recentemente, a PRAPE lançou edital para ofertar o Auxílio Desporto, Artístico e Inclusão Digital (DAID), cujo objetivo geral é estimular, por meio de manifestações artísticas, desportivas e de inclusão digital, a integração ao meio acadêmico dos estudantes de graduação da UFPB⁸¹. Os alunos

(E) Compromisso Social da Instituição

(F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação” (MEC, 2007).

⁷⁹ Informações disponíveis no site da Pró-Reitoria, em sua apresentação institucional, <http://www.ufpb.br/prape/contents/menu/assuntos/apresentacao>. Acesso em 04 set. 2019.

⁸⁰ Disponível em <http://www.ufpb.br/prape/colecoes/apoio-permanencia>. Acesso em 13 set. 2019.

⁸¹ EDITAL Nº 01/2019- PRAPE/COAPE/UFPB AUXÍLIO-DESPORTO, ARTÍSTICO E INCLUSÃO DIGITAL. Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/contents/processo-seletivo/outros-processos-seletivos/edital-prape-coape-no>

indígenas fazem jus a todos os auxílios ofertados pela UFPB, mas concorrem, igualmente, com os demais estudantes que venham a preencher os requisitos necessários à concessão.

No entanto, apesar dos auxílios especificados acima, decorrentes do PNAES, a persistente evasão de estudantes mais vulneráveis em termos sociais e econômicos, como o são aqueles oriundos de comunidades indígenas e quilombolas, e que não têm como se manter no curso superior, sem uma política mais incisiva e direcionada para tais segmentos sociais, recém inseridos no ensino superior pela Política de Cotas, promoveu a criação do Programa Bolsa Permanência (PBP), por meio da Portaria nº 389/2013 do MEC⁸², tendo, nos moldes do seu art. 3º, os seguintes objetivos:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (MEC, 2013).

Trata-se, portanto, de um programa mais específico, que assegura o auxílio financeiro para estudantes de graduação indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente matriculados em IFES, cujo recurso é pago diretamente ao universitário por meio de um cartão de benefício. Para prestar os esclarecimentos essenciais sobre os conceitos e regras fundamentais apontadas pela Portaria 389/2013, o Governo Federal lançou o *Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência (PBP)*⁸³, adaptado nas IFES aderentes ao PBP⁸⁴, que assim dispõe:

A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade **minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplo-**

01-2019-processo-seletivo-para-auxilio-desporto-artistico-e-inclusao-digital-daid-2019/edital-01-2019-auxilio-desporto-artistico-e-de-inclusao-digital-daid.pdf. Acesso em 13 set. 2019.

⁸² Portaria disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em 13 set. 2019.

⁸³ O Manual foi elaborado pelas Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, para auxiliar interessados e usuários.

⁸⁴ No âmbito da UFPB, a PRAPE elaborou o MANUAL DE GESTÃO DO PBP NA UFPB/2019, contendo um “passo-a-passo para participar do programa bolsa permanência (3 etapas)”, que pode ser acessado pelo endereço <http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/manual-de-gestao-do-pbp-na-ufpb-2015.pdf>

mação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. [...] Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (MEC, 2013, p. 09, grifo nosso).

Seguindo a esteira inclusiva da política pública vigente, através da disponibilização de recursos financeiros adequados à permanência do estudante no ensino superior em situação de vulnerabilidade, o art. 6º da citada Portaria assegurava, ainda, que a Bolsa Permanência seria acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, como também com auxílios para moradia, transporte, alimentação e creche criados por atos próprios das IFES.

O deferimento ou não da Bolsa Permanência está condicionado ao cadastro do estudante no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP)⁸⁵, com posterior aprovação e homologação mensal, realizada pelo Pró-Reitor da PRAPE, como determinado pelo art. 5º, inciso V da Portaria 389/2013.

Podemos inferir a importância do PBP para estudantes que possuem características incompatíveis com o modelo hegemônico de universidade (SANTOS, 2009). Não se trata apenas da desigualdade social, mas todas as barreiras que impedem um progresso mais adequado do indígena no ensino superior, considerando-se suas especificidades. Tanto o é que, no próximo capítulo, onde serão analisadas as falas dos entrevistados, podemos adiantar que percebemos a recorrência em atribuir à Bolsa Permanência a dimensão de elemento fundamental para êxito na conclusão do curso superior.

Ocorre que, nos últimos anos, a agenda de governo não vem contemplando a educação como prioridade, considerando o congelamento do teto dos gastos públicos, dentre os quais a educação⁸⁶, na gestão de Temer (2016-2018), e os atuais cortes do governo de Jair Bolsonaro (denominados de contingenciamentos) nos investimentos com a pasta. Somados a uma retórica presidencial autoritária, ideológica, beligerante

⁸⁵ O sistema poderá ser acessado através do site www.sisbp.mec.gov.br.

⁸⁶ Conhecida como PEC dos Gastos, impõe vinte anos de limite nos gastos governamentais, inclusive investimentos em educação. Passou a vigorar em nosso ordenamento jurídico como Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016).

e persecutória, inflada e midiaticizada pelas redes sociais, demonstram descaso e desrespeito, para dizer o mínimo, contra estudantes, docentes e pesquisadores. Nesse cenário, o PBP não abria novas chamadas desde junho de 2018. De acordo com a Mariana Tokarnia, repórter da Agência Brasil⁸⁷:

O programa enfrenta problemas desde o ano passado. No início de 2018, deveriam ter sido abertas inscrições para os calouros daquele ano, mas isso foi feito apenas no segundo semestre. Neste ano [2019], o processo se repetiu, não foram abertas novas vagas para aqueles que ingressaram nas universidades no começo do ano (TOKARNIA, 2019).

Após mobilizações de estudantes indígenas e quilombolas, o MEC prometeu reabrir o SISBP, o que de fato aconteceu mediante publicação da Portaria/MEC nº 1.240, de 02 de julho de 2019, oficiando-se as IFES⁸⁸ para informar que os alunos teriam até 30 de agosto para se cadastrarem a, aproximadamente, 4.000 mil bolsas.

Entretanto, logo depois, em 08 de julho de 2019, outro documento foi encaminhado às IFES⁸⁹, denunciando que foram encontradas inconformidades no cadastro de 1.212 estudantes, no âmbito de 44 instituições de ensino, referente ao disposto no art. 5º, incisos II e III da Portaria 389/2013, sendo: 492 cadastros de estudantes com o prazo de permanência no programa expirado; 423 com matrícula em curso com carga horária média inferior a 5 horas diárias; e 297 cadastros em ambas as situações. O citado documento determina, ainda, a imediata suspensão do cadastro do estudante do sistema, sem qualquer oportunidade de defesa prévia:

[...] Até que as inconformidades sejam confirmadas, deverá a instituição de ensino providenciar o **imediate bloqueio dos cadastros e, em seguida, após confirmação da situação apontada, providenciar a imediata finalização dos cadastros** dos respectivos estudantes no SISBP, mediante justificativa da medida com base no art. 5º da Portaria 389/2013 (MEC, 2019, Ofício-Circular nº 10/2019, p. 01, grifo nosso).

O ofício segue insuflando as IFES a efetuarem uma verdadeira “caça às bruxas” aos estudantes beneficiados com o PBP, sob pena de responsabilização e reparação de danos:

⁸⁷ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/mec-vai-abrir-4-mil-novas-inscricoes-para-bolsa-permanencia-ate-dia-29>. Acesso em 21 set. 2019.

⁸⁸ OFÍCIO-CIRCULAR Nº 10/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 02 de julho de 2019, disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/oficio-circular-no-10-2019-bolsa-permanencia.pdf>. Acesso em 21 set. 2019.

⁸⁹ OFÍCIO-CIRCULAR Nº 11/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 08 de julho de 2019, disponível em: http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/doc_2019091800145_001.pdf. Acesso em 21 set. 2019.

Ainda, de acordo com o Termo de Adesão ao PBP, **a instituição de ensino é responsável pela veracidade do cadastro e acompanhamento acadêmico dos estudantes** beneficiados pelo programa, **respondendo o seu titular, civil, administrativa e criminalmente pelas informações prestadas e assumindo todas as responsabilidades** e atribuições contidas na Portaria 389/2013 e demais normas e orientações que venham a substituir ou complementar a legislação vigente, **inclusive** no que diz respeito à **reparação de prejuízos causados ao Erário** decorrente da autorização de cadastro irregular. (MEC, 2019, Ofício-Circular nº 10/2019, p. 02, grifo nosso).

Registre-se que as *inconformidades* detectadas não dizem respeito a comprovação de vulnerabilidade ou não, mas apenas a questões de ordem temporal. Ou seja, todos que sofreram o bloqueio prévio do auxílio, de fato, possuem renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo, demonstrando que a Bolsa Permanência apresenta caráter de verba alimentar, e como tal, é impenhorável. Ademais, dadas as singularidades dos indígenas e quilombolas, nem o fator temporal previsto no inciso II, pode ser considerado como *inconformidade*, visto que o ato administrativo que expressa a vontade do Estado, Portaria nº 389/2013, assim proíbe:

Art. 5º Poderá receber a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições:
 I - possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo;
II - estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias;
III - não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
 IV - ter assinado o Termo de Compromisso conforme Anexo II; e
 V - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.
§ 1º O disposto nos incisos I e II não se aplica aos estudantes indígenas ou quilombolas (MEC, 2013, grifo nosso).

Atestando que os menos favorecidos não fazem parte das atuais políticas governamentais, o MEC encaminhou novo Ofício-Circular⁹⁰, nº 16/2019, com o discurso de “adoção de controles mais rígidos e de medidas de eficiência e otimização dos gastos” recomendou às Pró-Reitorias que priorizasse “a concessão de benefícios do PNAES a estudantes não beneficiários do PBP ou de qualquer outro programa oficial instituído pela instituição de ensino” (MEC, Ofício Circular nº 16/2019, p. 3-4).

⁹⁰ OFÍCIO-CIRCULAR Nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 22 de agosto de 2019, recebido pela UFPB em 05 de setembro de 2019, e disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/oficio-mec-pnaes.pdf>. Acesso em 21 set. 2019.

A medida além de contrariar a Portaria nº 389/2013, também se utiliza de uma pesquisa realizada pela Andifes (onde se verificou que 70,2% dos matriculados nas IFES possuem renda de até 1,5 salário-mínimo, ou seja, dentro da faixa acobertada pelo PNAES, mas que constatam a necessidade de maiores investimentos na área de permanência diante da mudança do perfil socioeconômico dos estudantes), para justificar os cortes aos beneficiados com o PBP e outros auxílios.

Assim, percebemos que, apesar do discurso da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, comprometendo-se a “facilitar o diálogo com os reitores para que os estudantes que não forem contemplados com a bolsa permanência sejam priorizados no atendimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)” (TOKARNIA, 2019), o que se consolidou logo após a divulgação de abertura de 4.000 bolsas, foi o bloqueio imediato de 1.212, além da pressão sobre Reitores e Pró-Reitores para inviabilizar a concessão de outros benefícios/auxílios, àqueles com características sociais, étnicas, econômica, culturais, linguísticas e de moradia específicas, e que, na grande maioria dos casos, fazem jus a um aporte financeiro maior. Em suma, a estratégia é não investir nas IFES, cortar e contingenciar recursos, retirar os direitos já conquistados, sob o pretexto de que, como indígenas, quilombolas e vulneráveis já recebem a Bolsa Permanência, não podem concorrer para os demais auxílios do PNAES. É pobre dividindo com pobre, é a exclusão social revestida de repartição de benefícios inclusivos.

Para se ter uma ideia da dinâmica do número de Bolsas Permanência, pagas pelo MEC, protocolamos pedido administrativo junto a PRAPE, resultando na tabela abaixo:

Quadro 05: Últimos levantamentos realizados pela PRAPE acerca do quantitativo do Bolsa Permanência deferido aos estudantes indígenas e outros.

BOLSA PERMANÊNCIA	QUANTIDADE		
	Março (2019)	Agosto (2019)	Fevereiro (2020)
INDÍGENAS	277	200	218
OUTROS (quilombolas e aluno dos cursos de Medicina e Farmácia)	141	109	74
TOTAL	418	309	292

Fonte: Tabela elaborada pela autora através de dados fornecidos pela PRAPE⁹¹ (2020).

⁹¹ lb idem nota 92.

É perceptível o decréscimo do benefício deferido aos estudantes indígenas, como resposta clara às novas diretrizes governamentais, e posterior aumento em fevereiro, pela abertura de novo edital.

Importa registrar que, como o cadastro dos estudantes indígenas é realizado mediante apresentação de informações colhidas das coordenações dos respectivos cursos, da conferência de documentos pelos beneficiados e dos relatórios dos assistentes sociais, o beneficiado permanece em constante incerteza da continuidade de seu deferimento. Os demais auxílios, oriundos do Pnaes, como passam por processos seletivos, têm a duração prevista em edital, o que consagra maior segurança no período das concessões.

Deste modo, podemos inferir que os auxílios acima descritos estão inseridos dentro de uma política nacional de inclusão, entretanto, não existe nenhum projeto de assistência específico, desenvolvido pela própria UFPB, para assegurar uma permanência indígena.

Entendemos que não basta assegurar a vaga, como imposição da norma legal em estudo, tampouco garantir apenas os auxílios provenientes do PNAES, são necessárias medidas mais enérgicas para combater a evasão indígena. Entretanto, diante das políticas nacionais de retenção de recursos às IFES, o cenário atual não permite vislumbrar uma atuação mais incisiva da UFPB nesse sentido. Nesse sentido, os projetos de extensão se destacam, sobretudo aqueles com disponibilidade de bolsas, tendo em vista que permitem a interação indígena e não indígena, com outras realidades, diminuindo a evasão, como detalhamos no próximo item.

4.4.4 Projetos de destaque

Nesse ponto, é importante enfatizar os dois projetos que se destacaram nas falas dos nossos entrevistados, como de fundamental importância para garantia da permanência na UFPB, quais sejam, o PET Indígena e o SEAMPO.

O Programa de Educação Tutorial (PET), instituído pela Lei nº 11.180/2005, destina-se a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET. A partir de 2010, o MEC abre um novo grupo de PET,

destinado especificamente para universitários indígenas⁹². Na UFPB, este programa se desenvolve desde dezembro de 2010, vinculado ao Departamento de Educação (DED) do CCAE (BARCELLOS, 2015). Atualmente adota a denominação de *PET Indígena Potiguara, o acesso e a permanência do universitário indígena na Academia*.

Como assegura Barcellos (2015), desde o início das atividades do programa, os encontros entre petianos e tutores foram essenciais para estabelecer vínculos e solucionar questões relacionadas à dinâmica da vida universitária, tão estranha aos indígenas. Deste modo, os momentos de partilha, de troca de saberes, da escuta e do afeto, da espiritualidade e de prática do ritual sagrado do Toré proporcionam reconhecimento, bem como valorização da autoestima e das tradições passada de geração em geração nas aldeias, auxiliando na permanência estudantil.

O Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO), por sua vez, é um setor de extensão vinculado ao CCHLA, que atua junto aos Movimentos Sociais Populares, articulando ensino, pesquisa e extensão. Criado em 1985, a partir do projeto de Educação Rural, desenvolvido no município de Cruz do Espírito Santo, o SEAMPO adota uma metodologia participativa, numa perspectiva de aprofundamento e intercâmbio de saberes, através de reuniões realizadas no próprio setor, localizado no Campus I, ao lado do Departamento de Música. Organiza-se a partir de grupos de trabalho, dentre os quais se destaca o GT Indígena, tendo como princípio a valorização do coletivo e respeito às singularidades individuais.

⁹² Em 2010 o MEC publicou o Edital nº 09/2010 possibilitando às IFES a criação de novos grupos de educação tutorial em nível de graduação. Além disso, em articulação com o Programa Conexões de Saberes, estava previsto duas novas modalidades de PET, um voltado para estudantes de graduação de comunidades do campo ou quilombolas e outro para estudantes de graduação oriundos de comunidades indígenas.

5 EM BUSCA DO EMPODERAMENTO INDÍGENA

Nesse capítulo, buscamos dar voz e visibilidade aos indígenas da UFPB a partir dos discursos dos egressos de sucesso acadêmico, considerando as experiências vividas durante a graduação. A proposta materializou-se através da correlação entre as entrevistas, documentos e dados coletados junto do MEC, STI e FUNAI, e as perspectivas dos principais referenciais teóricos dessa pesquisa, em consonância com as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso acadêmico.

Na primeira parte, apresentamos um breve diálogo entre Bourdieu, Xypas, Boaventura de Sousa Santos e, no segundo momento, damos voz aos casos de sucesso da UFPB, através da análise de suas falas e dos dados da STI, com a apresentação de quadros para melhor visualização ao leitor.

5.1 BASTARDOS NAS ESCOLAS DOS *HERDEIROS*

Inicialmente, tecemos breves considerações acerca do termo que intitula o presente tópico. Nomeados por marcadores genéricos, os índios e seus descendentes aparecem dispersos nas fontes históricas que raramente definem o grupo étnico. São esparsos os casos em que essa identidade étnica emerge e, de forma geral, reduzem-se a umas poucas referências, sendo raras as indicações, em tupi, acompanhando o prenome cristão de alguns índios arrolados nos registros documentais (RESENDE, 2003).

Os nativos receberam diversos rótulos, com maior ou menor grau de desprezo, tais como *cabocolo (caboclo), carijó, bugre, curiboca, cabra, negro do mato, índio bravo, índio manso, tapuia, bárbaro, mameluco, mestiço* e o pior deles, **bastardo**. Segundo Resende (2003), “sob a pecha de índios e outras categorias correlatas, foram relegados a um lugar secundário e sem importância histórica”⁹³. De donos, verdadeiros e únicos *herdeiros* da *Pindorama*, ou Terra das Palmeiras, nome adotado pelos

⁹³ Resende ainda informa que essa designação de bastardo como condição indígena também é encontrada em Nazzari (2001, p. 30;34); Monteiro (1994, p. 167); Minas; Mello; Souza (1982, p. 75).

habitantes locais em 1500, os índios passaram à condição de bastardos, impuros no lugar que sempre fora seu; destituídos do direito a qualquer herança, de suas terras aos seus costumes, do capital econômico ao capital cultural, tudo lhes foi negado.

Assim, em *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964/2014), e *A Reprodução* (1975) Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron inauguram seus estudos na área de Sociologia da Educação, desenvolvendo alguns conceitos com os quais buscamos discorrer na presente pesquisa. É importante observar, inicialmente, que a realidade estudada se dava na França do século passado, porém, apesar de transcorridos mais de cinquenta anos, ainda é atual e pertinente à realidade brasileira, despertando questionamentos sobre o papel do sistema escolar para a reprodução de desigualdades sociais, a posse ou não de um “dom” para aprender, a igualdade de oportunidades no acesso à universidade e a real democratização da educação.

Mais ousada ainda se torna a tentativa desse diálogo, considerando-se nossos sujeitos de pesquisa, estudantes universitários indígenas, detentores de um repertório cultural, linguístico e educacional diferenciado.

Minimamente falando, uma vez que o objetivo não é uma análise da complexidade da Teoria da Educação, vez que desenvolvida durante duas décadas, entre 1979 e 1997 (XYPAS, 2017), Bourdieu rompe com os paradigmas funcionalistas vigentes até a segunda metade do século passado, que enxergavam na escola, pública e gratuita, o meio de democratização da educação e garantia de igualdade de oportunidades, para afirmar que se caracterizava como um ambiente que, em verdade, reproduz desigualdades. Nogueira; Nogueira (2009, p. 14) esclarecem:

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Para Bourdieu, tanto o meio social constrói o indivíduo quanto o indivíduo constrói o meio social, enquanto participantes ativos que se interrelacionam em busca de uma posição de poder em determinados *campos* da sociedade. Entretanto, tais relações são desiguais, e, nessa acepção, o teórico procura as características da propagação dessas desigualdades desenvolvendo, em analogia ao conceito de capital proposto por Marx, a noção de *capital econômico*, *capital cultural*, *capital social* e *capital simbólico*, entendendo-os como bens ou poderes sociais, facilitando a mobilidade social dos agentes:

[...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o **capital econômico**, em suas diversas formas; em segundo lugar o **capital cultural**, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o **capital social**, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o **capital simbólico** que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos (BOURDIEU, 1987, p.4, grifo nosso).

Desde modo, o *capital cultural* representaria o conjunto de conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do tempo, inconsciente e subliminarmente, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus” (BOURDIEU, 2007, p. 74-75); *capital social*, os contatos e bons relacionamentos, “mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-relacionamento” (BOURDIEU, 2007, p. 67); *capital simbólico*, o conjunto de todos os capitais, que impactam na imagem, associada a beleza, status e fama. Além disso, conforme lembra Ortiz (1983), o que determina a posição dos agentes e das classes nas lutas sociais pelo poder corresponde exatamente à quantidade de capital simbólico acumulado.

Os herdeiros são exatamente aqueles provenientes das camadas sociais mais altas, acostumados aos melhores ambientes de apropriação de cultura, lazer e erudição, ou seja, detentores de elevada bagagem de capital cultural, e que enxergam no bom desempenho escolar um dom, e não uma vantagem social, garantida por sua condição de classe. A instituição de ensino estaria, portanto, legitimando e reproduzindo desigualdades pré-existentes.

O teórico entende, ainda, que esses capitais podem atuar de forma independente, auxiliando uns aos outros, numa hierarquia de bens simbólicos. Logo, em uma sociedade onde o indivíduo cria o meio e vice-versa, há uma clara desigualdade do ponto de vista do acúmulo desses capitais a nível *econômico, cultural, social e simbólico*, confirmando o poder da cultura dominante, transformando o ambiente acadêmico em reproduzidor dessas distorções. Portanto, os bens adquiridos, ao longo da vida pelos estudantes indígenas (independente da riqueza cultural), estão num patamar ainda mais baixo nessa hierarquia, posto que provenientes da cultura dominada durante séculos, considerando que seu repertório cultural não condiz com capital cultural almejado na academia:

O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.36).

Além das concepções de *capital*, Bourdieu ainda constrói, como pilares de sua teoria, conceitos de *Habitus* e *Campo*. O primeiro representa a internalização de valores e princípios que acabam constituindo nosso estilo de vida e visão de mundo. O *habitus* é um sistema de disposições característicos do meio social dos sujeitos que funcionam como “estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’” (BOURDIEU, 1983, p. 61), mas sem intenção consciente ou estratégica de se alcançar algum fim, transmitida através de um *ethos*, um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Campo, por sua vez, é um espaço específico de configurações particulares nos quais “determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31), e que impõe atuações diferentes das pessoas na disputa por posições sociais de importância, podendo haver favorecimentos ou prejuízos em função dos capitais acumulados por cada indivíduo.

Compreendemos que para cada campo social um capital específico terá mais destaque, e, nesse sentido, o ambiente social da UFPB, enquanto campo de disputas pelo conhecimento e apropriação científica, exterioriza os entraves da subjugação indígena, diante da pouca ou nenhuma visibilidade dada a cultura, história e ciência produzidas por esses povos, em face da inexistência de componentes curriculares que envolvam tais contextos, para além dos ministrados em antropologia, sociologia ou algumas pós-graduações, apesar do hercúleo trabalho desenvolvido por alguns professores na promoção de interações interétnicas e em projetos e extensão.

Como asseveram Nogueira; Nogueira (2009, p. 33), os sujeitos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura “buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais”. Tal postura é o alicerce do que Bourdieu cunhou de *violência simbólica*, a imposição da cultura de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. Uma coação não física, verdadeira dor social, fruto do contraste em

nível de capital entre os indivíduos ou do tipo de capital cobrado em determinados campos, que reflete e valida desigualdades:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Como já abordado, proclamar uma igualdade formal entre alunos desiguais, é perpetuar e certificar como naturais toda uma conjuntura de assimetrias em suas trajetórias escolares, mascarando, assim, “desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2007, p.53).

Registramos que apenas após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, passou-se a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim, compreendemos que a maioria dos estudantes universitários da atualidade não foram obrigados, quando passaram pela educação básica, a estudar a temática indígena desprovida do olhar romantizado até então vigente, atestando a dificuldade da implementação dessa legislação. Nesse sentido, o MEC, através do seu Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), buscando avaliar as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, elaborou o Parecer CNE/CEB nº 14/2015⁹⁴, cuja relatora, Rita Gomes do Nascimento, apontou os seguintes entraves à implementação da Lei nº 11.645/2008:

- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” em geral;

⁹⁴ Parecer aprovado via processo nº 23001.000071/2011-69, em 11/11/2015, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 maio 2019.

- ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (Parecer CNE/CEB nº 14/2015, p. 06-07).

Além disso, segundo os estudos de Armelinda da Silva (2018), que pesquisa as evidências e ausências dessa lei em escolas públicas de Rondônia, a dificuldade que os currículos escolares têm de inserir a questão indígena está relacionada com a própria construção da nação brasileira e americana, tendo em vista que a *colonialidade* está arraigada no imaginário social, assentando uma superioridade ao modelo cultural europeu em detrimento da cultura dos diversos povos pré-colombianos.

Destarte, o estranhamento e o desconforto de alunos universitários não índios (herdeiros) diante da presença indígena (bastardos), nos bancos acadêmicos, ainda é forte e representa uma faceta da violência simbólica. Além disso, a imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos indígenas, descaso de docentes, falta de ambiente integracionista e de apoio pedagógico, dentre outros, são formas de violência, pois que atiram os estudantes em desvantagens no jogo da vida acadêmica.

Ocorre que, embora haja desvantagens explícitas que atrapalham o desenvolvimento discente indígena e não indígena comprovadas, inclusive, em termos percentuais na UFPB, como veremos com maior profundidade mais adiante, alguns alunos se destacam e galgam o sucesso acadêmico, entendido, para nossa pesquisa, como oposição ao fracasso, ou seja, aos casos de abandono e cancelamento de matrículas. Assim, contrapondo-se às teorias *bourdieusianas*, Xypas apresenta-nos a *Sociologia do Improvável*.

5.2 O SONHO É POSSÍVEL – SOCIOLOGIA DO IMPROVÁVEL

Se o cenário do ensino superior é hostil aos estudantes cujo capital cultural não corresponde àquele aclamado pela academia, como podemos explicar os casos de êxito escolar entre esses alunos? Essa é a grande indagação de Constantin Xypas, conceituado sociólogo da atualidade, que parte dos conceitos formulados por Bourdieu, em sua teoria da reprodução social, para desenvolver o que denominou de *Sociologia do Improvável*:

Contrariamente à sociologia geral que integra os indivíduos na probabilidade estatística do que é o mais provável de acontecer, a Sociologia do Improvável estuda o estatisticamente improvável, no sentido da raridade. Enquanto a sociologia geral se dá a meta de descobrir as “leis” da sociedade, a Sociologia do Improvável busca a entender as exceções. Neste sentido, a sociologia do improvável não se opõe a sociologia geral, mas pretende completá-la, no sentido de torná-la mais robusta (XYPAS, 2017, p. 08)

Xypas (2017, p. 07) lembra que, nos escritos de Bourdieu e Passeron: *Os Herdeiros* (1964/2014) e *A Reprodução* (1970/2008), a explicação para o êxito ou sucesso escolar está ligado, principalmente, a educação que a família dá aos filhos, ao projeto de promoção social pelos estudos inculcados desde cedo, pela transmissão de capital cultural e linguístico por um lado, e pela transmissão de um *habitus* compatível com a escola, favorecendo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, há uma minimização dos esforços pessoais do indivíduo inserido num contexto social predeterminado onde o sucesso ou o fracasso são previsíveis, considerando que a diferença de capital cultural entre os alunos de classes mais populares e aqueles oriundos de famílias mais abastadas representa fator determinante para o bom desempenho escolar daqueles.

Entretanto, diante da ocorrência de casos de sucesso escolar de alunos de origem popular, ou seja, com reduzido capital cultural familiar, Xypas (2017, p. 13-14), apoiando-se em teorias psicossociais⁹⁵, identifica a ocorrência de quatro conjuntos de condições determinantes para o êxito, a saber: condições familiares, condições relativas aos docentes, condições sociais extraescolares e esforços pessoais do aluno, como podemos resumir de sua ideia central:

Condições ligadas à família: ter recebido um *habitus* educativo, não apenas na concepção *bourdesiana*, mas também naquilo que se apreende comumente como “boa educação”, ou seja, respeitar as pessoas e, particularmente, os professores; cuidar da casa, estudar com dedicação etc.; ter recebido um capital linguístico, na definição de Bourdieu, ou o “código linguístico formal”, geralmente, proveniente da figura materna que, mesmo com pouca instrução, procura falar o mais correto possível, próximo ao utilizado/ensinado na escola; existir vontade de revanche da mãe ou do próprio estudante, para superar uma ferida narcísica, no caso de pessoas que sofreram

⁹⁵ Xypas assegura que sua teoria está em construção e precisa ser melhor avaliada, havendo grupos de estudo em diferentes universidades pesquisando os casos improváveis na atualidade. Além da teoria Bourdesiana, o autor dialoga com outras quatro teorias: o *lócus* de controle de Julian Rotter, o nível de aspiração de Kurt Lewin, o grupo de referência do mesmo autor e a profecia autorrealizável de Rosenthal e Jacobson (XYPAS, 2017, p. 10). Além disso, em outros trabalhos, adota a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (XYPAS e SANTOS, 2014).

humilhações durante a adolescência; e ter um *ethos* de promoção social pelos estudos, no sentido de Bourdieu, ou seja, uma vontade forte, uma determinação que acompanha o discurso.

Condições relacionadas aos professores: reconhecer o potencial dos alunos que têm mérito, com palavras de afirmação e expressões de incentivo do tipo “Você é inteligente”, “Você irá longe”, “Faça estudos”; acreditar no desejo de aprender dos seus alunos e ensinar conteúdo difícil como se eles fossem de alto nível; mostrar-se carinhoso e, ao mesmo tempo exigente, permitindo o mecanismo de identificação; incentivar a continuidade dos estudos até o ensino superior e fornecer conselhos estratégicos (BERGIER e XYPAS, 2013).

Condições extraescolares: participar efetivamente de grupos sociais que possam estimular o desenvolvimento de boas práticas, onde ele pode vivenciar um *habitus*, em harmonia com a escola, como exemplo, Xypas identifica grupos de evangelização de uma Igreja, escoteiros, teatro, sindicalismo estudantil ou mesmo de militância, no campo político; afastar-se de más influências, ou seja, daquelas pessoas que têm um *habitus*, valores e atitudes distorcidos e em contradição com o ensinado na escola e com a própria ascensão social dos estudos.

Condições intrínsecas: ter perseverança e força de vontade, não desistir com os obstáculos, ou seja, o *lócus* de controle interno predomina sobre o externo, instigando a redobrar esforços diante de fracassos; ter ambição, ou seja, um nível de aspiração elevado, estimulado por desafios. A aspiração pode se exprimir num projeto profissional (ser dentista, arquiteto, juiz etc.), ou num projeto de vida melhor (“Não quero viver humilhada como minha mãe”), ou seja:

Atingido em seu amor próprio, o aluno vive essa humilhação como uma injustiça que estimula o desejo de desforra. Perante o desprezo escolar, vivido como uma agressão, o aluno entra em luta para desmentir o prognóstico, ou seja, para provar seu valor. Para ele, a sua desforra faz-se por via de um superinvestimento escolar. Cada sucesso escolar acumulado vem confirmar sua razão. (BERGIER; XYPAS, 2013, p. 54).

Xypas dispõe, portanto, que a “sociologia do improvável foi constituída para estudar comportamentos que a sociologia geral – a macrosociologia como igualmente se chama – não tem o poder de explicar” (XYPAS, 2017, p. 14). Desta forma, identificamos algumas das condições intrínsecas e extrínsecas entre os alunos indígenas que estão se destacando, apesar das *violências simbólicas* sofridas durante o

conviver universitário e independente de não possuírem um *habitus* compatível com a universidade ou um *capital cultural* apregoado como dominante, como estudaremos durante a análise da trajetória acadêmica.

5.3 APRENDENDO COM OS IRMÃOS DIFERENTES – POR UMA *ECOLOGIA DE SABERES*

O conceito de ecologia dos saberes e o conjunto teórico em que ele se insere (SANTOS, 2010; 2010a) resultaram exatamente da necessidade de se articular os saberes diversos, científico e populares, com vista a fortalecer as ações coletivas com as quais estamos todos de acordo ou nas quais há grandes acordos, mas com perspectivas diferentes sobre os temas que nos congregam, tais como saúde, educação, segurança.

Ecologia dos Saberes, fundamentalmente, é a ideia de que os saberes são todos incompletos, uns são mais completos do que outros para determinados objetivos. Diferentes objetivos impõem diferentes conhecimentos, que, obviamente, não estão em pé de igualdade nem possuem a mesma validade (SANTOS, 2010; 2010a). Ao contrário, essa interação de saberes nos obriga a definir objetivos, fazendo parte de um aparato epistemológico, isto é, de construção e validação de conhecimentos, onde o aspecto cognitivo não se separa do aspecto político, estratégia que representa a grande armadilha das epistemologias dominantes do Norte, que vêm separadamente conhecimento científico e política. Boaventura de Souza Santos (2010, 2010a), acredita na união desses dois campos, afirmando que numa sociedade saturada pela hegemonia do conhecimento científico, não podemos esperar que os primeiros exercícios da Ecologia dos Saberes tenham essa igualdade de saberes, pelo contrário, a autoridade do conhecimento científico não decorre muitas vezes do que se diz, mas de quem o diz, ou onde ela é pronunciada, se é um doutor numa universidade, tudo isso convoca uma ideia de hegemonia e superioridade “que o conhecimento de pé descalço não tem”.

A possibilidade de uma convivência entre diferentes saberes incompletos, e que, naturalmente, tem diferentes perspectivas, limitações e linguagens, impõe a necessidade de criar diálogos que permitam que essa Ecologia dos Saberes emergja. As

Epistemologias do Sul, são, portanto, todo o processo de construção e de validação do conhecimento a partir das experiências daqueles que tenham sofrido sistematicamente as injustiças, opressões e discriminações do capitalismo, do colonialismo e da epistemologia dominante.

Nesse sentido, algumas falas demonstram tanto a necessidade de se fazer ouvir os estudantes indígenas, promovendo uma maior integração entre estes, os demais alunos não indígenas e, sobretudo, na relação docente/discente, pois o sucesso representa uma categoria conjuntural, não pode ser visto, tão somente, como uma conquista individual, plasmada num único modelo considerado “científico”, senão vejamos:

Eu bebi muito da universidade! Não dos professores! A sala de aula, eu sempre fiz essa crítica, desde o meu TCC (trabalho de conclusão de curso), a sala de aula é muito limitadora. Sobretudo esses professores que, é... assim, eles são muito engessados por essa questão da universidade, daquele conhecimento muito teórico, e nada de prática. E eu gosto muito de prática. Assim, quando eu digo que bebi muito da universidade, é que assim, eu participei de muitos projetos, fui monitora, participei do PROEXT, do PET. [...] Eu sou o que sou por conta dos projetos, porque a sala de aula, ela é, além de ser limitadora, ela é muito mercadológica (Uirá).

A convivência entre os diferentes permite desenvolvimento *inter*, *intra* e *extra* pessoal, que transcende além dos muros universitários e da vida pessoal. A riqueza e as adversidades vividas com essa interação podem ser percebidas na continuação do entrevistado:

E assim, foi uma experiência incrível, porque quando eu estava nos projetos, quando eu estava nos assentamentos, naquelas casas que não têm energia, não têm água encanada, não tem nada, eu me sentia... eu me colocava no lugar deles, porque a minha vida toda foi assim, tá entendendo? Aquela troca de realidade e de convivência, de você saber o que aquelas pessoas estão passando porque você já passou pelo mesmo? Tá entendendo? E quando eles achavam que estavam aprendendo com a gente, assim, muita coisa com a gente, eu estava aprendendo muito mais com eles, do que eles com a gente. (Uirá).

Pelo acima exposto, entendemos que os teóricos aqui apresentados, Bourdieu, Xypas e Boaventura de Souza Santos conversam com a presente pesquisa,

considerando as pré-categorias selecionadas: acesso, permanência e sucesso acadêmico. As concepções ideológicas de cada um, em relação aos sujeitos da pesquisa e diante dos dados apurados, serão pormenorizados na seção a seguir.

5.4 PERFILANDO AS VOZES DE SUCESSO

Como delineado no capítulo metodológico, para embasar nossa pesquisa, optamos por entrevistar egressos ou concluintes indígenas, provenientes dos grandes Colégios do conhecimento segundo definições de avaliação da CAPES: colégio das ciências exatas, colégio das humanidades e colégio das ciências da vida. Registramos que sentimos muita dificuldade em localizar participantes das áreas de ciências exatas e da vida, entretanto, alcançamos um total de 9 entrevistados, adotando-se o critério de disponibilidade e conveniência.

Pelo diminuto número alcançado, é possível aferir, inicialmente, como o ambiente universitário ainda não está preparado para atender os estudantes indígenas e assegurar a garantia de suas peculiaridades culturais. Antes, o oprime causando a elevada evasão apresentada, ou o desnatura de suas raízes, com o *branqueamento* que a academia termina por infligir (VIANNA, 1932). Nesse sentido, retomamos a fala de um dos indígenas egressos, quando convidado, por contatado telefônico, a participar da pesquisa, negou-se sob a alegação de que “não se sentia mais índio”. Inserido no mercado de trabalho, afirmou que fez uso da política de cotas para ter acesso à universidade, mas “não se identificava mais como indígena”⁹⁶.

Os questionamentos advindos com tal afirmação são inúmeros, ultrapassando os limites desta dissertação, mas, certamente, dentre eles, podemos apreender a reprodução de desigualdades com a completa exclusão de identidades.

⁹⁶ Como apontado em nossa trajetória metodológica, buscamos contatar egressos indígenas ou concluintes indígenas, através de telefone e/ou e-mail fornecidos PRG. Nessas investidas, tivemos muita dificuldade em localizar tanto egressos de sucesso da área da vida, como da área de exatas, considerando-se o ínfimo número existente nos 11 anos pesquisados. Foi exatamente entre os contatados na área de exatas que ouvimos a declaração acima transcrita. Obviamente, por questões de ordem legal e ética, o indivíduo não fez parte da pesquisa. Todavia, dada a dimensão dos desdobramentos de uma afirmação como essa, não nos furtamos de apresentá-la aqui, como esteio de futuros questionamentos e necessárias pesquisas de avaliação da política de cotas.

As entrevistas foram desenvolvidas na modalidade semiestruturada, apresentadas em três grandes blocos, levando-se em consideração as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso; traduzindo-as em: percurso pré-universitário, trajetória universitária e as projeções e visões do egresso, respectivamente, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 06: Questões norteadoras das entrevistas considerando-se as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso.

ACESSO Percurso Pré-Universitário	PERMANÊNCIA Trajetória Universitária	SUCESSO Projeções e visões do Egresso
Questões que visam proporcionar um perfil inicial dos entrevistados, e condições que influenciaram no ingresso ao ensino superior.	Questões voltadas a compreender como se deu a trajetória de sucesso do estudante indígena na UFPB.	Questões que se propõem a perceber o impacto do ensino superior para os egressos indígenas e sua visão do sistema de cotas.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação; 2. Curso; 3. Sexo; 4. Idade; 5. Etnia; 6. Nível de instrução dos pais; 7. Cresceu no ambiente familiar; 8. Cresceu na cidade ou aldeia; 9. Recebeu incentivo familiar para estudar; 10. Como foi sua educação infantil, fundamental e média; 11. Quais os motivos para buscar o ensino superior; 12. Quais os critérios de escolha do curso. 13. Qual forma de ingresso? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como a universidade o acolheu? Correspondeu ao idealizado no ensino médio; 2. Recebeu algum auxílio estudantil; 3. Já sofreu alguma forma de preconceito por ser cotista, indígena ou ambos; 4. Quais os maiores desafios encontrados? Pedagógicos, financeiros, logístico, todos, outros; 5. Sentiu dificuldade em compreender o conteúdo ministrado? Se sim, quais os motivos a que você atribui essa dificuldade e como as superou? 6. Existe preocupação dos professores em relação à metodologia de ensino e aprendizagem para alunos cotistas indígenas; 7. Pensou em desistir? Quando ocorreu e como superou. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os benefícios que você enxerga que sua graduação trouxe ou trará para sua comunidade; 2. Como a comunidade o recebeu formado ou prestes a se formar; 3. Trabalha ou pretende trabalhar na área escolhida; 4. Pretende continuar estudando à nível de pós-graduação; 5. A que você atribui o seu sucesso; 6. Você é contra ou a favor do sistema de cotas; 7. Você entende o sistema de cotas como mecanismo de inclusão social; 8. Como a UFPB pode se tornar mais inclusiva para os estudantes indígenas ou cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Traçando um perfil inicial dos 9 entrevistados, temos: 7 graduados e 2 concluintes; sendo 2 homens e 7 mulheres; com média de idade de 31 anos; apenas 2 não receberam incentivo familiar para ingressar na universidade, entretanto, todos cresceram com os pais; 4 em aldeias, 2 em cidades próximas às aldeias e 3 nos dois ambientes; os 9 são provenientes da escola pública e não indígena⁹⁷; 4 ingressaram por

⁹⁷ As primeiras escolas indígenas diferenciadas surgiram em 2003. A Escola Cacique Iniguai, na Aldeia Tramataia, e a Escola Pedro Poti, localizada na Aldeia São Francisco. Porém, atendiam apenas 365 alunos, num universo de 1.386 matriculados (BARCELOS, 2012). Portanto, nossos entrevistados iniciaram seus estudos em escolas públicas convencionais, e assim permaneceram até a conclusão do ensino médio, visto que não havia vagas para todos os indígenas em escolas dessa natureza.

ampla concorrência, 2 pela MIRV e 3 pela reserva de vagas determinada pela Lei de Cotas.

A seguir, avaliamos o conteúdo dos blocos de entrevistas, segundo as categorias predeterminadas, em consonância com dados fornecidos pela STI, relativos aos estudantes indígenas e não indígenas, no período de 2008 a 2018.

5.4.1 Acesso - do percurso pré-universitário ao ingresso indígena na UFPB

No período investigado, em algum momento da trajetória acadêmica, **846** estudantes se declararam indígenas e ingressaram em cursos de graduação presencial, considerando-se os 4 *campi* da UFPB. No mesmo período, o montante dos alunos não indígenas foi de **88.199**⁹⁸.

Para detalhamento desses quantitativos, inicialmente, guiamo-nos pela nomenclatura adotada pela STI/UFPB, que classifica o *status* dos discentes, ou seja, sua situação atual de vinculação com a UFPB, como sendo: *ativo*, *ativo concluinte*, *ativo formando*, *cancelado*, *concluído* e *trancado*. Nesse sentido, seguindo as orientações e baseada nos dados fornecidos pela superintendência, para identificação da vinculação dos estudantes junto à UFPB, passamos a adotar as seguintes denominações:

- **Vínculo ativo:** para os alunos que tiveram seu *status* atual informado como *trancado* e/ou *ativo formando*, tendo em vista que representam aqueles que ainda possuem alguma dependência curricular com a instituição.
- **Vínculo concluído:** para aqueles informados como possuidores de *status ativo concluinte* e *status concluído*, considerando que os primeiros já integraram todos os créditos curriculares, aguardando, apenas, resolução de pendências administrativas junto à PRG, para conseqüente colação de grau; enquanto que os segundos são aqueles egressos de sucesso da UFPB, que concluíram seus cursos.

⁹⁸ Os dados foram atualizados em 09 de outubro de 2019. Tanto para os alunos indígenas como para os não indígenas, consideramos adotar a exclusão de matrículas repetidas no mesmo ano de ingresso para efeitos de contagem, pois correspondem ao mesmo indivíduo.

- **Vínculo cancelado:** atualmente, a STI/UFPB designa como *cancelados*, os alunos que se desvincularam da UFPB sem concluir o curso para o qual ingressaram. São casos que, analisando-se pontualmente, representam abandono de curso ou transferência entre IFES.

Feitas tais considerações, podemos visualizar a situação dos alunos indígenas que passaram pela UFPB, no período de 2008 a 2018, através dos quadros a seguir:

Quadro 07: Status de vinculação dos discentes indígenas no período de 2008 a 2018.

STATUS DISCENTE	2008	2009	2010	2011	2012 MIRV	2013 LC	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
VÍNCULO ATIVO	0	1	0	6	10	17	20	46	61	70	93	323 (38%)
VÍNCULO CANCELADO	26	43	53	40	44	27	32	29	20	18	5	337 (40%)
VÍNCULO CONCLUÍDO	24	33	25	32	31	25	10	4	1	0	0	186 (22%)
TOTAL	50	77	78	78	85	69	62	79	82	88	98	846

Fonte: Dados fornecidos pela STI/UFPB, elaborado pela autora (2019).

As mesmas informações em relação aos discentes não indígenas foram colhidas para estabelecermos uma análise comparativa. Nesse sentido, a vinculação dos 88.199 alunos não índios está distribuída como se depreende a seguir:

Quadro 08: Status de vinculação dos discentes não indígenas, no período de 2008 a 2018.

STATUS DISCENTE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
VÍNCULO ATIVO	8	16	55	200	504	1011	1.509	2.545	3.569	4.076	5.993	19.486 (22%)
VÍNCULO CANCELADO	2.982	3.722	4.194	4.798	5.182	5.625	5.619	4.263	3.421	3.942	2.582	46.330 (53%)
VÍNCULO CONCLUÍDO	2.600	3.113	3.706	3.765	3.437	2.954	1.731	870	166	31	10	22.383 (25%)
TOTAL	5.590	6.851	7.955	8.763	9.123	9.590	8.859	7.678	7.156	8.049	8.585	88.199

Fonte: Dados fornecidos pela STI/UFPB, elaborado pela autora (2019).

Analisando-se os quadros acima, é possível perceber que, entre 2011 e 2012, quando a UFPB passou a adotar a MIRV no Processo Seletivo Seriado (PSS), houve um crescimento no número de ingresso indígena, em relação aos anos anteriores. Entre os alunos não indígenas, percebemos uma gradativa ascensão de ingressos. Tal fenômeno pode estar relacionado a adesão da UFPB ao REUNI, com expressiva expansão de cursos e vagas, como atestam Nakamura (2014) e Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2015). Outrossim, pode ser entendido como um reflexo da forma que as vagas eram distribuídas pela MIRV. Diferentemente da Lei de Cotas, que decompõe a fatia reservada entre pretos, pardos e indígenas, a MIRV proporcionava

uma maior igualdade entre essas minorias excluídas do ensino superior, pois estabelecia apenas dois critérios: indígenas e negros, sendo estes últimos, considerados os pretos e pardos⁹⁹. Assim, em havendo candidatos indígenas, o PSS se obrigava a destinar pelo menos uma vaga para estes estudantes, em respeito ao arredondamento dos percentuais dessa população no Estado, informados pelo IBGE à época¹⁰⁰.

Por outro lado, se olharmos para o ano em destaque nos quadros 06 e 07, 2013, quando a UFPB substituiu o modelo de reserva de vagas raciais disposto pela MIRV (indígenas e negros em separado) e implementou os critérios como definidos pela Lei de Cotas (pretos, pardos e indígenas em conjunto), houve uma queda no número de ingresso indígena, apesar da discreta mas gradativa elevação que vinha sendo observada entre estes estudantes nos anos anteriores. Entretanto, entre os alunos não índios ocorre o inverso, o ano de 2013 representou, dentre todos os 11 anos analisados, o maior número registrado de ingressos na UFPB.

Sobre esse período específico, quando PSS e SiSU foram aplicados em conjunto na UFPB, utilizando-se a mesma reserva de vagas estabelecida pela MIRV e, posteriormente, pela Lei de Cotas, Nakamura (2014) realizou um minucioso estudo do perfil socioeconômico dos alunos, comparando os modelos de ingresso, constatando que o PSS se mostrava mais equitativo, promovendo uma maior inclusão e democratização do acesso ao ensino superior que o SiSU:

Em 2013, tanto o PSS quanto o Sisu destinaram 35% das vagas para estudantes egressos de escolas de ensino médio público e o que se verifica é que o PSS supera este percentual classificando 61% de estudantes egressos de escola pública, enquanto que o Sisu classificou apenas 47,1%. Esta diferença é consequência do procedimento de classificação distinto utilizado em cada um dos processos seletivos, [...] e mostra que o Sisu não tem o alcance que o PSS tem no que se refere a política de inclusão, mesmo com a adoção da mesma reserva de vagas (NAKAMURA, 2014, p. 139. Grifo nosso).

Desta forma, analisando as políticas de reserva de vagas, MIRV e Lei de Cotas, aplicadas nos diferentes modelos de ingresso, PSS e ENEM/SiSU, podemos afirmar que a Lei de Cotas não se mostrou inclusiva, na mesma proporção, para as frações

⁹⁹ A MIRV estabelecia, em seu art. 2.º, que a implantação de reserva de vagas seria gradualmente distribuída, iniciando-se com um percentual de 25%, até atingir 40% das vagas ofertadas pela UFPB, entre os Processos Seletivos Seriadados de 2011 à 2014, dispondo sobre o critério racial em seu § 1.º: “O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o *caput* deste artigo será feito observando-se, também, a reserva para **negros (pretos e pardos) e índios**, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000” (grifo nosso).

¹⁰⁰ O Edital nº 040/2010, referente ao PSS 2011, informava em seu item 3.2.2, que os percentuais adotados seriam de: Negros (Pretos + Pardos) - 56,2512% e Indígenas - 0,2928%. De acordo com o Censo do ano 2000.

sociais a que se destina. Isso quer dizer que, como a ação afirmativa é disposta, tendo os pretos, pardos e indígenas (PPI) concorrendo em conjunto ao mesmo quinhão, provoca uma exclusão dos destinatários com menor representatividade populacional, quais sejam, os indígenas. Isso não foi observado com a adoção da MIRV, vez que divergia das cotas exatamente por buscar uma distribuição mais equânime, separando indígenas dos negros (pretos e pardos).

Nesse sentido, qualquer sistema seletivo agregado a políticas públicas que se dizem inclusivas não pode esquecer de mencionar que, para se pensar em inclusão, é imprescindível garantir a equidade de acesso, somente possível quando todos os atores envolvidos possuem as mesmas condições de competir, de maneira justa, o que não se verifica no acesso ao ensino superior pela via do Sisu. (NAKAMURA, 2014, p. 139).

Percebemos que, diante das condições predeterminadas pela Lei de Cotas, reunindo-se as três categorias raciais (PPI), não se vislumbra inclusão de estudantes indígenas, na medida em que estes representam os menores índices, 0,52%, concorrendo exatamente com o maior percentual, o de pretos e pardos, que juntos somam 58,56% da população da Paraíba. Ademais, com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409/2016, as cotas destinadas aos PPI passaram a ser repartidas, também, entre pessoas com deficiência (PCD), que representam 27,76% no Estado, diminuindo ainda mais o quinhão étnico, conforme demonstram as tabelas extraídas do último Censo do IBGE¹⁰¹:

Figura 09: Percentuais populacionais - cor ou raça e deficiência - Brasil e da Paraíba

Tabela 136 - População residente, por cor ou raça				
Variável - População residente - percentual do total geral				
Ano - 2010				
Brasil e Unidade da Federação	Cor ou raça			
	Total	Preta	Parda	Indígena
Brasil	100,00	7,52	43,42	0,43
Paraíba	100,00	5,61	52,95	0,52
Fonte: IBGE - Censo Demográfico				

Tabela 3326 - População residente, por tipo de deficiência permanente	
Variável - População residente - percentual do total geral	
Ano - 2010	
Tipo de deficiência permanente - Pelo menos uma das deficiências investigadas	
Brasil e Unidade da Federação	
Brasil	23,92
Paraíba	27,76
Fonte: IBGE - Censo Demográfico	

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

¹⁰¹ IBGE 2010. Tabelas disponíveis para visualização em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/136#resultado> e <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3326#resultado>. Acesso em 24 out. 2019.

Ou seja, dentro do percentual dos 50% assegurados como reserva de vagas aos egressos de escola pública, após a aplicação do percentual étnico, as grandes fatias ficarão entre a população preta e parda. Sobretudo em razão da inexistência, em nossa instituição, de um modelo que resguarde a vaga dos cotistas, respeitando-se essas frações étnicas, após o descarte dos critérios da MIRV e adesão ao modelo ENEM/SiSU.

Com o advento do SiSU, os alunos que fazem o ENEM são selecionados de acordo com suas médias e com a modalidade para a qual disputam, cotista ou ampla concorrência. A comprovação de que atendem aos requisitos para concorrer às cotas não é feita na inscrição no Sistema, mas tão somente no momento da matrícula junto à instituição em que for aprovado. Após a aprovação ou pré-seleção no SiSU, a listagem é disponibilizada às IFES, a qual é seguida pela UFPB, que divulga editais tornando público os procedimentos para o cadastramento dos candidatos selecionados. Entretanto, não existe um modelo que assegure que, dentre aqueles selecionados, o percentual de representatividade de PPI no Estado será respeitado, vez que a Lei de Cotas os trata igualmente.

Nesse sentido, Dal Bó (2018), em seus estudos, admite que a padronização de um modelo de ações afirmativas representou uma “grande ironia”, uma vez que a variabilidade de ações adotadas pelas IFES nos anos que antecederam a promulgação da Lei de Cotas, ocorria exatamente pela inexistência de uma legislação unificada ou monitoramento. Entretanto, o modelo trazido pela Lei de Cotas não se espelhava nas experiências já existentes, assegurando que:

Comparado a muitos casos, o formato instituído pela Lei de Cotas se mostrava mais conservador em termos de atendimento às demandas dos movimentos sociais. Sem dúvida, com relação às demandas indígenas, ele apresenta um retrocesso. (DAL BÓ, 2018, p.83).

Nakamura (2014) ainda destaca outro ponto em que o PSS, com adoção da MIRV, mostrava-se mais inclusivo. Trata-se da disputa inicial dos candidatos que se dava, primeiramente, com todos os candidatos da ampla concorrência, caso não obtivessem sucesso, concorreriam com os demais alunos inscritos nas modalidades reservadas. Isso não ocorre no SiSU, que faz a seleção considerando-se apenas a opção de cota escolhida pelo candidato:

É importante lembrar que o Sisu começou a ser usado em 2011 quando também se adotou a MIRV e a reserva de vagas se deu, também, neste processo de seleção, com uma diferença importante em relação ao PSS. No PSS, o candidato que satisfazia as condições para se candidatar à vaga da modalidade de ingresso por reserva de vagas efetuava a sua inscrição optando por esta concorrência na cota a que tinha direito mas a primeira classificação era feita, primeiro, com todos para as vagas da concorrência geral sem se levar a opção por cota em consideração. Caso não lograsse classificação, só então concorreria à vaga reservada correspondente à sua opção de cota. [...] o que pode restringir a classificação caso a demanda por aquela cota seja muito grande. (NAKAMURA, 2019, p. 133-134).

Além disso, para os ingressantes indígenas, além da autodeclaração, a PRG também exige comprovação do pertencimento étnico emitido por liderança indígena ou pela Funai¹⁰². Para os pretos e pardos, a autodeclaração é suficiente, como definido na Lei de Cotas. Só esse fato já aponta maiores obstáculos à presença de estudantes indígenas na UFPB.

Por fim, não se pode olvidar que a legislação brasileira, como já pontuamos, consagrou uma educação escolar indígena específica, diferenciada e bilingue, garantindo acesso aos conhecimentos da sociedade nacional, assim como a reafirmação da ciência e identidades étnicas¹⁰³.

Nessa perspectiva, as escolas indígenas oferecem o currículo básico das escolas públicas convencionais, com enfoque em temáticas e disciplinas de interesse das comunidades. Logo, características locais e regionais que são de relevância para escolas indígenas não são exploradas pelo ENEM, criando uma defasagem, para além daquela observada explicitamente entre alunos de escola pública e privada, entre o aluno indígena e os alunos pretos, pardos e brancos, que estudam em escola pública convencional.

Nessa seara, Dal Bó (2016) aponta que apesar de se reconhecer o aspecto positivo da existência de uma política afirmativa com a amplitude proporcionada pela

¹⁰² O EDITAL PRG Nº 002/2019, que trata dos procedimentos para o cadastramento dos candidatos selecionados pelo SiSU, determina, em seu item 15.2, *k*, bem como nos demais itens que, igualmente, detalham a documentação necessária para aqueles que declaram a origem indígena: “Especificamente para aqueles que se declaram índio, documento comprobatório de pertencimento ao povo indígena emitido por autoridade indígena reconhecida, por membros da comunidade indígena à qual pertence ou pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)”. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/sisu-1a-edicao-2019-1/edital-de-cadastramento-sisu-2019-ufpb.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.

¹⁰³ Art. 78 da LDB dispõe que: 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 bilingüe 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.

Lei de Cotas, tendo em vista que obrigou e legitimou a implementação da ação afirmativa de acesso de populações menos favorecidas em todas as IFES, também é necessário avaliar suas dificuldades diante das especificidades de populações diferenciadas como os indígenas:

A imposição de mecanismos de reserva de vagas dirigidos as pessoas autodeclaradas *pretas, pardas e indígenas* (reconhecida pela sigla PPI) é bastante prejudicial para os povos indígenas porque inviabiliza suas demandas específicas, desconsiderando, por exemplo, seus direitos e trajetórias diferenciados com relação à escolarização e aos seus modos de vida. (DAL BÓ, 2018, p. 83).

Tais assimetrias escolares mascaram reais desigualdades (BOURDIEU, 2007), revelando uma contradição na política pública de cotas, vez que apesar do Estado reconhecer que o índio tem direito a uma educação específica e diferenciada, limita seu exercício quando uniformiza o maior veículo de acesso atual às IFES, em outras palavras:

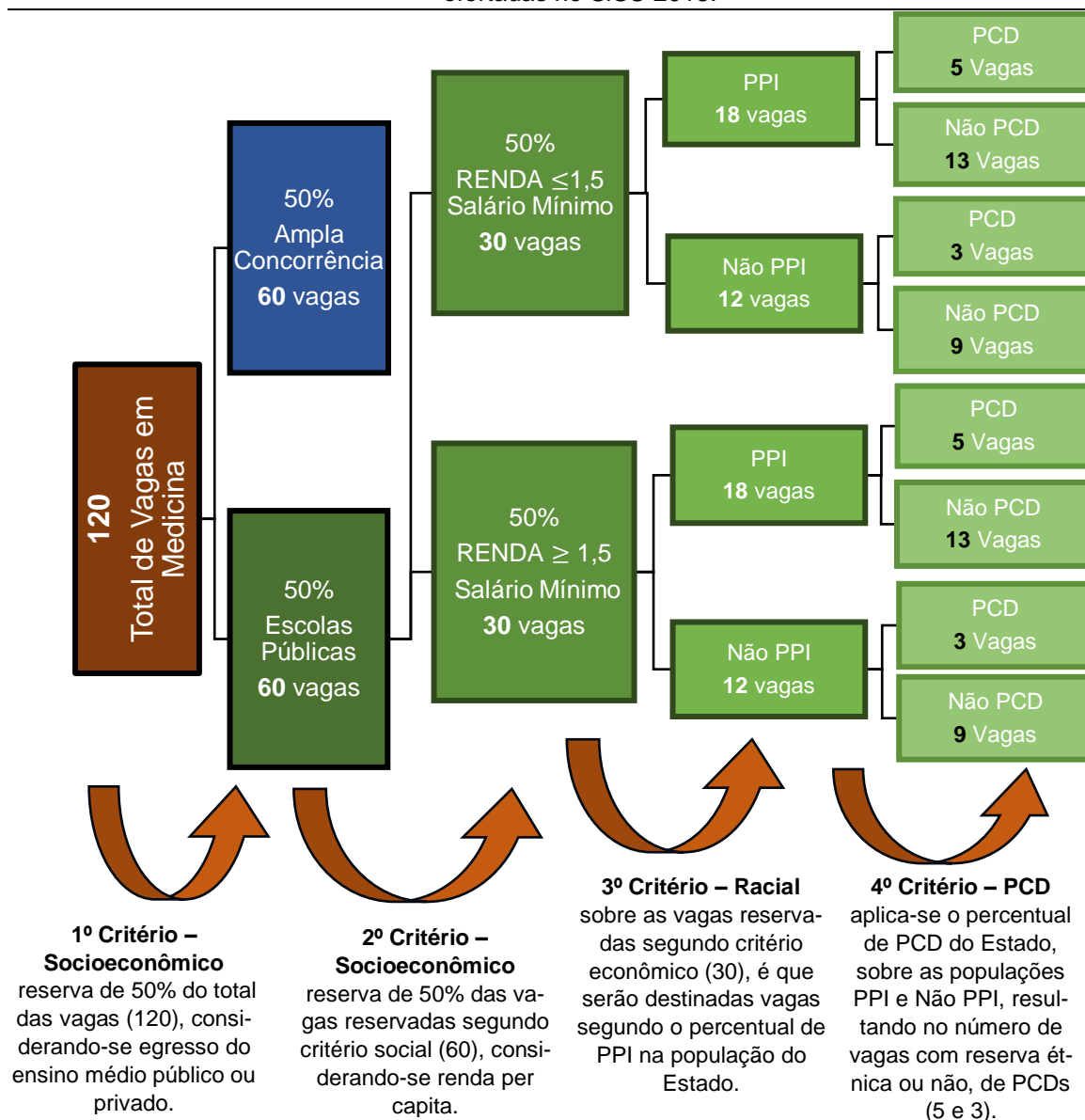
[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Esse panorama representa uma das preocupações de Luciano (2013), conceituado intelectual e pesquisador indígena da atualidade, também conhecido como Gerssem Baniwa, adotando o nome que identifica sua etnia em suas publicações científicas, adverte:

[...] a decisão do Ministério da Educação de orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez tende a prejudicar o segmento indígena. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais? (BANIWA, 2013, p. 20).

Buscando oferecer uma melhor visualização da política de cotas, considerando os percentuais apresentados acima pela Figura 09 (que conta com os percentuais de PPI e PCD no Estado da Paraíba), e o Termo de Adesão ao SiSU 2018, firmado entre MEC e UFPB, que traz a distribuição das vagas de todos os cursos oferecidos pela instituição, elaboramos o esquema abaixo para exemplificar, utilizando-se dados do Curso de Medicina:

Figura 10: Representação da distribuição das vagas do curso de Medicina da UFPB, ofertadas no SiSU 2018.



Fonte: Elaborado a partir dos dados constantes do Termo de Adesão ao SiSU 2018, considerando-se o curso com mais vagas ofertadas pela UFPB na edição (TERMO DE ADESAO 1ª Edição 2018 pag. 27-28). Elaborado pela autora (2019).

Pelo esquema, percebemos que das 120 vagas ofertadas no curso de Medicina da UFPB, 60 são reservadas aos estudantes oriundos de escola pública, adotando-se o 1º critério socioeconômico previsto na Lei de Cotas. Dessas 60 vagas, 50%, ou seja, 30 vagas são divididas conforme a renda *per capita* da família, aplicando-se um 2º critério socioeconômico. Em seguida, sobre cada uma das faixas de renda, identificamos a quantidade de PPI, na proporção de representação no Estado, adotando-se o 3º critério, de cunho racial. Por fim, sobre o quantitativo do subgrupo raça, impõe-se o último critério, destacando o percentual de PCD na Paraíba, chegando ao número

de vagas destinadas aos PPI e aos Não PPI, com e sem deficiência, dentro de suas respectivas faixas de renda.

Logo, das 120 vagas do curso de Medicina, um aluno indígena de baixa renda, proveniente de escola pública, e que não seja PCD, poderá disputar 13 vagas com alunos pretos e pardos nas mesmas condições. Entretanto, a maioria da população paraibana é composta por pretos e pardos, enquanto que os indígenas representam ínfimos 0,52%.

Registramos que segundo os dados da STI, durante os 11 anos analisados, apenas um estudante indígena conseguiu ingressar no curso de Medicina, exatamente em 2011, período de adoção da MIRV. Por representar o curso de maior prestígio em nossa universidade, sonho de incontáveis estudantes, entre os indígenas, até hoje, é uma realidade utópica comprovada pelos números da STI (ou melhor, ausência de números) e pela fala do único indígena formado em medicina pela UFPB em todos esses anos:

Eu tinha o pensamento de criança... pensar em fazer medicina, só que eu sempre fui uma pessoa muito realista. Você que vem de escola pública, para entrar numa faculdade de medicina pública, é muito complicado. Para fazer uma [faculdade] particular, é muito caro. Bem caro! Eu sempre tive esse desejo na infância, só que a realidade me levou para outros caminhos. [...] Até que um dia eu estava na casa da minha mãe e minha irmã ia se inscrever pra o vestibular. Ela disse: “vai ter as cotas, vamos nos inscrever?” Eu disse: “vamos, não custa nada tentar”, mas em momento algum passou pela minha cabeça que eu conseguiria passar. Foi em 2011 [...]. Foi o primeiro ano que abriu essas cotas (MIRV). Era apenas uma vaga pra área indígena [...]. Era só uma vaga, pra cada curso era reservada uma vaga, aí me inscrevi para medicina. (Yacamín)

Assim como ocorre em Medicina, no curso de Direito percebemos o mesmo cenário. No período de 2008 a 2018, apenas 12 indígenas ingressaram em Direito na UFPB, sendo 8 durante o período de adoção da MIRV, e apenas 2 entraram via ENEM/SiSU, comprovando a escassez dessa população em cursos ditos de prestígio, como observamos na fala de Tocanguaçu, único aluno de Direito que conseguimos entrevistar, quando questionado sobre sua forma de ingresso:

*E: Eu entrei em 2012, no penúltimo ano do PSS, pelas cotas indígenas.
P: Então não foi nem pela Lei de Cotas ainda, foi pelo processo de reserva de vagas da UFPB?
E: Isso.*

P: Depois de você, conhece algum cotista que esteja no curso de direito?

E: Após a minha pessoa, é... após a minha pessoa, salvo me engano, tem sim uma jovem, que conseguiu ser também contemplada. Ingressou na universidade. Acredito eu que ela deve tá concluindo o curso também.

Nesse contexto, para avaliar como se dá a distribuição dos alunos indígenas entre os cursos ofertados pela UFPB, observamos o ingresso nos anos estudados a partir dos Colégios de Avaliação da CAPES (Ciências Exatas, Ciências da Vida e Humanidades) como demonstrado abaixo:

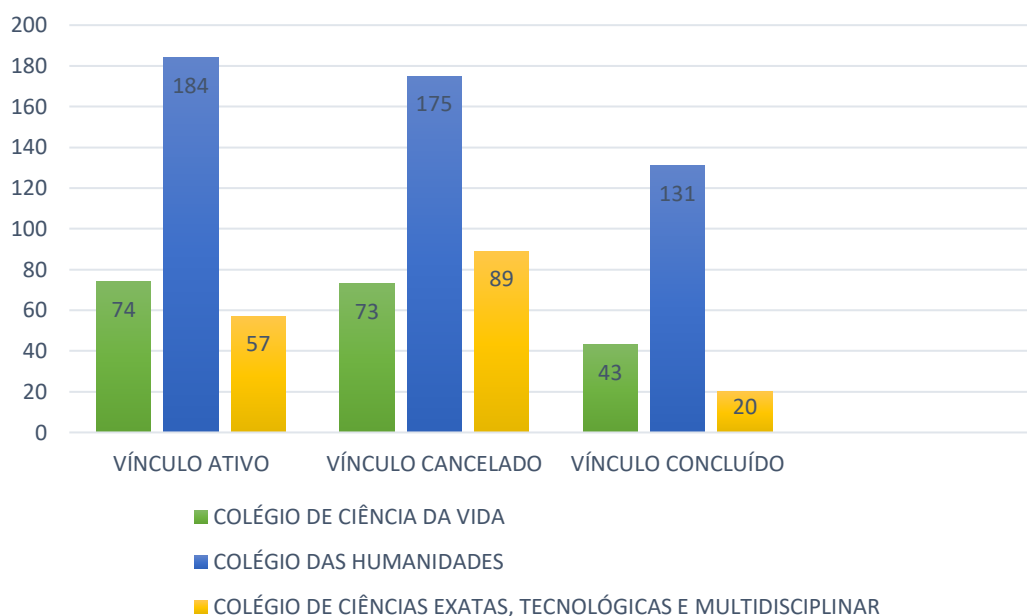
Tabela 01: Distribuição dos alunos indígenas por Colégios e por ano estudado.

Situação		ano_ing											Total
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Ativo	EXATAS				1	2	5	5	9	11	6	18	57
	VIDA				2	1	4	3	11	12	16	28	77
	HUMANAS		1		3	7	8	11	26	38	48	47	189
	Total		1		6	10	17	19	46	61	70	93	323
Cancelado	EXATAS	5	7	21	10	15	6	9	6	5	5		89
	VIDA	4	10	11	7	9	2	10	7	8	3	2	73
	HUMANAS	17	26	21	23	20	19	13	16	7	10	3	175
	Total	26	43	53	40	44	27	32	29	20	18	5	337
Concluído	EXATAS	1	3	3	1	5	5	1	1				20
	BIOLÓGICAS	9	5	4	9	4	5	3	1				40
	HUMANAS	14	25	18	22	22	15	7	2	1			126
	Total	24	33	25	32	31	25	11	4	1			186
Total	EXATAS	6	10	24	12	22	16	15	16	16	11	18	166
	VIDA	13	15	15	18	14	11	16	19	20	19	30	190
	HUMANAS	31	52	39	48	49	42	31	44	46	58	50	490
	Total	50	77	78	78	85	69	62	79	82	88	98	846

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos que a grande maioria dos estudantes indígenas ingressa em cursos do Colégio das Humanidades, seguindo uma realidade apontada por Ristoff (2014), que analisando o perfil socioeconômico do campus universitário brasileiro, a partir dos dados do ENADE, identificou que cursos de alta demanda, como medicina, direito, e engenharias, têm mais alunos de escolas privadas, enquanto que os cotistas se concentram em cursos de menor demanda, como história, arquivologia, biblioteconomia e licenciaturas em geral.

O gráfico abaixo foi desenvolvido para ilustrar a realidade indígena na UFPB:

Gráfico 01: Representatividade indígena por Colégio CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da mesma forma, buscamos analisar os estudantes não indígenas, para fins de comparabilidade, resultando na tabela a seguir:

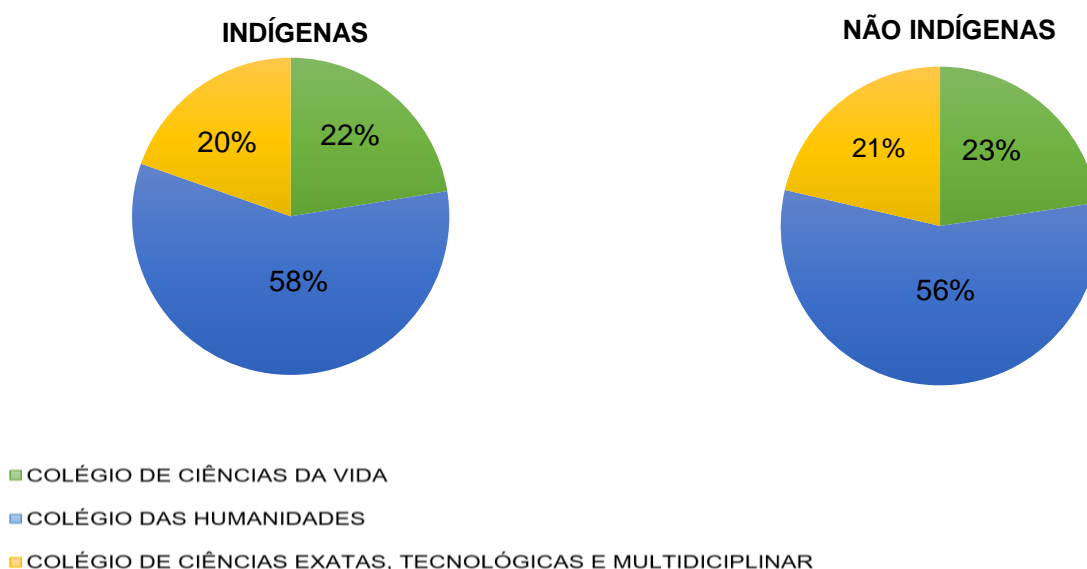
Tabela 02: Distribuição dos alunos não indígenas por Colégios e por ano estudado.

Situação		ano_ing											Total
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Ativo	EXATAS		3	15	48	151	257	428	571	735	880	1.427	4.515
	VIDA	1	2	4	29	68	170	389	680	861	900	1.324	4.428
	HUMANAS	7	11	36	123	285	584	692	1.294	1.973	2.296	3.242	10.543
	Total	8	16	55	200	504	1.011	1.509	2.545	3.569	4.076	5.993	19.486
Cancelado	EXATAS	692	926	1.016	1.093	1.405	1.476	1.455	1.042	897	975	607	11.584
	VIDA	541	673	753	1.032	1.041	1.150	1.271	880	707	872	584	9.504
	HUMANAS	1.749	2.123	2.425	2.673	2.736	2.999	2.893	2.341	1.817	2.095	1.391	25.242
	Total	2.982	3.722	4.194	4.798	5.182	5.625	5.619	4.263	3.421	3.942	2.582	46.330
Concluído	EXATAS	272	343	399	482	444	386	245	136	24	10	5	2.746
	VIDA	760	874	1.024	1.042	923	795	394	204	42	2	3	6.063
	HUMANAS	1.568	1.896	2.283	2.241	2.070	1.773	1.092	530	100	19	2	13.574
	Total	2.600	3.113	3.706	3.765	3.437	2.954	1.731	870	166	31	10	22.383
Total	EXATAS	964	1.272	1.430	1.623	2.000	2.119	2.128	1.749	1.656	1.865	2.039	18.845
	VIDA	1.302	1.549	1.781	2.103	2.032	2.115	2.054	1.764	1.610	1.774	1.911	19.995
	HUMANAS	3.324	4.030	4.744	5.037	5.091	5.356	4.677	4.165	3.890	4.410	4.635	49.359
	Total	5.590	6.851	7.955	8.763	9.123	9.590	8.859	7.678	7.156	8.049	8.585	88.199

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em termos percentuais, para uma visualização mais didática dos dados acima expostos, constatamos que a realidade de estudantes indígenas e não indígenas em relação à escolha dos cursos de graduação são equivalentes, apresentando discreto aumento dos estudantes não indígenas nos colégios da vida e ciências exatas:

Figura 11: Percentual discente em relação à escolha dos cursos de graduação por Colégios de Avaliação da CAPES, no período de 2008 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apesar da equivalência percentual constatada na realidade da UFPB, como visto, após a implementação da Lei de Cotas, não houve mais nenhum ingressante indígena no curso de maior prestígio social, Medicina, e um número irrisório em Direito (2 alunos), corroborando com o argumento de que, naquele período específico de sua adoção, a MIRV cumpria com a missão de democratizar o acesso, respeitando os percentuais de representatividade populacional no Estado e as especificidades de segmentos excluídos do ensino superior.

Aventa-se, destarte, uma desvantagem anunciada pela Lei de Cotas em relação aos índios estudantes; uma exclusão travestida de política inclusiva, sobretudo, considerando-se que a PRG não dispõe, atualmente, de um modelo que assegure o mínimo de representatividade indígena, como se mostrava a MIRV, ou seja, “em muitos casos, as políticas de inclusão, mesmo bem intencionadas, podem significar categoricamente a exclusão sociopolítica” (BANIWA, 2013, p. 20), apontando ainda:

Deste modo, para que os povos indígenas possam ser favorecidos pela referida Lei (Lei de Cotas), algumas medidas precisam ser tomadas ou evitadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino Superior, sem as quais dificilmente se alcançará resultados esperados; isso pode até mesmo dificultar a continuidade de iniciativas já conquistadas em curso nestas instituições, no âmbito de acesso e permanência de estudantes indígenas. (BANIWA, 2013, p. 18).

Para sintetizar as diferenças marcantes entre as ações afirmativas estudadas nesse item 5.4.1, MIRV e Lei de Cotas, que beneficiaram/beneficiam alunos indígenas na UFPB, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 09: Distinções entre as ações afirmativas que interferem no acesso indígena na UFPB.

LEI DE COTAS	MIRV
CRITÉRIOS PARA DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS RESERVADAS	
A Lei de Cotas estabelece três critérios: diferencia-se os alunos oriundos de escola pública; observa-se a renda familiar (se maior ou menor a 1,5 salário-mínimo per capita) e, por último, a cor ou raça do candidato (critério étnico).	A MIRV adotava apenas dois critérios para distribuição das vagas: alunos oriundos de escola pública e depois incidia o critério da cor ou raça (critério étnico).
FATIA ÉTNICA	
Lei de Cotas divide a fatia étnica entre três: pretos, pardos e indígenas.	A MIRV dividia apenas por dois: negros (pretos e pardos) e indígenas.
CHANCES DE DISPUTA	
O candidato só poderá disputar dentro da cota escolhida.	De início, todos os alunos disputam em igualdade, na chamada ampla concorrência. Caso não fossem selecionados, concorreriam dentro da cota escolhida.
PERCENTUAL RESERVADO	
A Lei de Cotas iniciou gradativamente, mas hoje já prevê a reserva de 50% do total de vagas das IFES.	A MIRV era gradativa, mas foi aprovada com a reserva de, no máximo, 40% do total de vagas da UFPB. Mesmo assim permitiu um maior acesso de indígenas nos cursos de mais prestígio na instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Existem, portanto, diferenças significativas entre a MIRV e a Lei de Cotas, sobretudo, para as populações indígenas, que por representarem um percentual tão discreto na população paraibana, não conseguem o merecido destaque entre os pretos e pardos, que são a grande maioria dos paraibanos. Dessa forma, na mesma linha de Baniwa (2013), Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que devemos ter cuidado ao naturalizar as políticas tidas como inclusivas, para que não deixemos de observar os

processos de in/exclusão, quando se uniformizam situações diferenciadas. Nesse sentido:

as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957).

O proclamado acesso de todos não se mostra tão democrático assim. Além disso, aos que alcançam o ensino superior via cotas, o sentimento de exclusão se sobrepõe ao processo que deveria ser inclusivo, como retratado na fala a seguir:

Sim, inclui, porque se não fosse o sistema de cotas seria muito mais difícil para o indígena entrar, o quilombola entrar, porque... principalmente quando vem de escola pública, porque não está ali, igual com outros, porque não tem como competir. [...] É tipo, só entrar, entendeu? Só garante a vaga. A permanência é uma briga minha. (Aracuam, grifo nosso).

Assim sendo, ações afirmativas no ambiente universitário devem caminhar a-treladas a um intenso programa focado na permanência estudantil, tendo em vista que a certeza na oportunidade da vaga não garante o fim último de uma formação universitária, qual seja, o sucesso acadêmico e a colocação no mercado de trabalho. A “briga”, descrita pelo entrevistado acima, é o caminho acadêmico conturbado, repleto de empecilhos muito além daqueles experimentados por alunos não indígenas, como buscamos averiguar nas falas e dados apresentados no bloco a seguir.

5.4.2 Permanência – a trajetória dos egressos indígenas de sucesso na UFPB

Através do segundo bloco de questionamentos, buscamos entender como se deu o percurso acadêmico dos estudantes indígenas, observando quais características predominam naqueles que conseguem persistir num ambiente que pode ser carregado de hostilidade, preconceito e discriminação, como o é a academia.

Desta forma, identificamos duas importantes subcategorias: os processos de exclusão, que se caracterizam como entraves à permanência; e a resistência, quem

são os sobreviventes indígenas da UFPB, com destaque para força feminina indígena, a importância do Campus e as condições Xypianas de sucesso.

5.4.2.1 As tormentas do caminho - processos de exclusão

O caminho trilhado pelos estudantes indígenas possui inegáveis obstáculos, sendo o preconceito uma marca constante. Detectamos, nas falas dos participantes, que as expressões preconceituosas partem de discentes e docentes e recaem tanto sobre a condição de ser cotista quanto de ser indígena, senão vejamos:

Condição de ser cotista – estigma do baixo intelecto, questionamento quanto a capacidade dos alunos, considerados intelectualmente atrasados e, diante da política de cotas, ocupam lugar de alunos que seriam mais capacitados a estarem no ensino superior; sentimento de rejeição; *apartheid* em sala de aula:

[...] o fato de você ser cotista, às vezes você está em uma sala de aula onde a maioria, 90% dos alunos, tem uma base de educação, uma base de conhecimento mais superior do que a sua, quando você faz uma pergunta ou você desperta o conhecimento em algo, esses 90% que já tem uma base se sente com ar de superioridade ou um ar de deboche. Até mesmo quando você vai fazer algum trabalho em grupo e apresenta uma ideia, ou tenta se aproximar, há uma certa resistência, por acreditarem que você não está tendo uma visão tão contemplada quanto eles... ou algo semelhante. Então, isso era bastante visível. Eu lutei muito (Tocanguaçu, grifo nosso).

Eu tive professor que disse “Minha gente, você conhece um aluno cotista dentro de sala de aula”. “Ele não evolui igual aos outros” (risos de incredulidade). Você olha assim, caraca! Você ouvir isso de um professor! “Por que que ele não evolui igual os outros?”. Evolui? Essa palavra é muito forte, inclusive, parece coisa de teoria da evolução. “Não evolui igual aos outros”. (Demonstrando horror, repete) “você conhece um cotista, ele é... o intelectual dele é mais baixo do que todos”. Eu ouvi professores dizendo isso e eu ficava chocada (Araçary, grifo nosso).

*[...] a minha acolhida dentro da UFPB foi boa e ao mesmo tempo ruim, talvez se fosse em anos anteriores fosse pior. Porque como foi o primeiro ano da política de cotas, tinha muita gente também que tinha entrado por cotas, escola pública. Tinha toda aquela coisa. E no curso de medicina já tem o próprio *apartheid* no 1º período. A turma é dividida em duas. Foi basicamente assim: quem é de cotas ou interior ficou numa turma, quem já se conhecia de cursinho, isso e aquilo, ficou em outra turma. Pronto, era desse jeito. [...] na UFPB existiam os professores e os próprios colegas que não aceitavam a*

política de cotas, que achavam que era injusto para quem estava estudando, e tal. Como se uma pessoa que passou por cotas fosse capaz. Talvez a forma de entrar na faculdade tenha sido diferente. Talvez você tenha sido, de certa forma, beneficiado. Mas para sair não. Depois que você entrou, você se tornou igual a qualquer outro. Se um aluno de cota não tivesse capacidade de estar ali, ele não ia passar além da aprovação, porque para fazer o curso de medicina, todos eles, sendo de escola pública ou particular, a partir do momento que entra lá (entra na IES), você é tratado igual. Não é porque você é cotista que você vai ser privilegiado por isso. Nunca recebi nenhum privilégio, pelo contrário, acho que tinha que mostrar mais ainda, que eu tinha capacidade, já que eu entrei no vestibular de uma forma que, muitas pessoas, consideravam um benefício. (Yacamín, grifo nosso).

No início eu não dizia, não (que tinha entrado na universidade pelo sistema de cotas). Eu lembro que teve um aluno falando mal das cotas, aí eu fiquei meio assim... Ele perguntando "quem aqui é cotista?" Aí eu fiquei meio... (vira-se na cadeira demonstrando desconfiança) porque era o início, assim. Mas depois tranquilo, eu assumi a etnia e até o fim. Eu acho que era medo, pelo que a gente via na televisão... que falavam a respeito, eu acho que eu tinha esse medo, de ser cotista e ser excluída... é, eu tinha esse medo. (Atiati, grifo nosso).

Ah... porque é de cotas (entrou pela reserva de vagas) é porque não sabe! Então tem muito disso aqui na universidade, tem muito! "Ah... porque veio de cotas eu sou melhor porque passei ampla concorrência, do que você que passou de cotas". Então cotista é só uma forma de fazer com que o estudante entre de qualquer jeito dentro do ensino superior (Aracuam, grifo nosso).

Eu não acho que ela (a lei de cotas) incluí (tom de pesar). O objetivo dela pode ser incluir, mas eu acho que ela excluí, ela excluí! Você é tachado como alguém incapaz só porque você é cotista. Então você não é igual ao outro (Yacamín, grifo nosso).

Condição de ser indígena – estigma do estereótipo do índio, desconhecimento cultural, dúvidas quanto a capacidade de um estudante de origem indígena estar na universidade e receberem benefícios, lugar de índio é na mata, pinturas corporais vistas como sujeira.

A universidade ainda não tem, ainda não tem uma base para receber estudantes, principalmente indígenas e ou quilombolas, eu sinto essa dificuldade não só comigo, mas pelos meus amigos também que é indígena. [...] fora os preconceitos que você enfrenta por aqui, os professores, eu sinto que falta uma sensibilidade maior para lidar com o tipo de aluno desses, enfim... Mas vamos combinar, a universidade ela está acostumada a alunos de elite. Então quando a universidade começa a receber esses alunos (cotistas) fica sem base, sem estrutura para... até tenta, mas é só pra o aluno sobreviver, entendeu? (entrevistada escuta). "Vocês indígenas já recebem demais, vocês não sei o quê"... então assim, se para um aluno pobre já é ruim, para

o aluno pobre, indígena e negro é pior. Isso é muito complicado. (Aracuam, grifo nosso).

*Sim, por ser indígena, no início do curso, quando a gente começou as aulas, pelo fato de todo mundo se vestir de uma determinada maneira e você meio que ser incentivado a se vestir daquela forma, devido ao ambiente, e quando a gente estava em determinados espaços que perguntavam: "Ah, você é de onde?", perguntavam seu histórico. Aí você dizia: "sou indígena, eu sou potiguara". E o pessoal olha pra você (e questionam): "Na universidade? De roupa? De tênis? Tal...". Então, assim, já criava um estigma ali, acreditando que você tinha que estar ali com todo aparato para poder caracterizar a sua etnia. Então, assim, quando você dizia, meio que o pessoal... se você dizia que era indígena a pessoa ficava meio que: "é? não é? Sim? Não? Se é, porque que você está assim (vestido como os demais)?" "Se você é, porque você está aqui? (na universidade)" **Como se não é possível chegar até lá.** Então isso aconteceu bastante no início do curso, por incrível que pareça, sim, dentro da universidade, onde a gente acreditava que encontrava pessoas de uma capacidade de conhecimento maior do que a gente encontra na sociedade, mas sim, me deparei sim, com esse tipo de cenário. (Tocanguaçu, grifo nosso).*

Muitas vezes tinha gente que olhava assim: "ahh você é indígena? Não, índio tem que andar nu!". Isso é uma forma de preconceito, não é? [...] "Índia não tem que ter cabelo liso?" (Aracy, grifo nosso).

*Sim, vários, diversos. Sofri e sofro até hoje, diversas formas de preconceito. **Primeiro porque tem a questão do estereótipo de que cabelo cacheado não é indígena. Indígena tem que ter cabelo liso, tem que ter olho puxado, tem que tá pelada, não tem que tá com roupa, não tem que tá na universidade, não tem que ter celular, enfim, não tem que ter uma série de coisas.** Alguns requisitos que a sociedade impõe para os indígenas de que se você não tiver esse padrão então você não é indígena. E aí, desde quando eu entrei na universidade, desde a primeira aula, eu lembro, que quando diziam assim: se apresente. Eu dizia logo: "eu sou indígena, sou Potiguara, meu nome é (...)." Às vezes a pessoa não sabia nem o que era Potiguara, mas eu já dizia: "Oh, eu sou indígena", e já dizia: "Moro na Aldeia tal.". E o povo já olhava meio torto, assim... já buscando uma característica indígena, e aí eu não tinha a que eles queriam. **Mas por ter cabelo cacheado, por tá universidade. "Oxê: índio na universidade? Está fazendo o quê na universidade? Índio é para estar no mato, estar pescando". Todo aquele pensamento ultrapassado... é estereótipo que a sociedade cobra, exige, no caso de ser indígena, eu sofri, e sofro até hoje.** (Uirá, grifo nosso).*

Dentro da universidade sim (sofreu preconceito). Quando eu entrei logo (no início do curso), e as pessoas nem sabiam que aqui tinha indígena. Às vezes sabem, mas fingem que não sabem, né? Aí nos primeiros períodos eu via, quando eu chegava pintado na sala as pessoas ficavam assim (desconfiadas)... Depois, com o tempo, eles perceberam que não tem como mudar né... Mas no primeiro período até o segundo período, eu via que tinha gente que me olhava assim, com um olhar diferente, quando eu chegava pintado na universidade. (Acará, grifo nosso).

Existe. Ninguém nunca chegou a dizer diretamente pra mim, mas escutava sempre **professores comentando, dentro de sala, que a política de cotas... não direcionando aos alunos em si, mas você sabe que é para você, não é? Que (as cotas) faziam com que muitos alunos que tinham capacidade de estar ali não estavam, porque algumas vagas eram reservadas para as cotas de escola pública, para negros, indígenas.** (Yacamín)

[...] quando eu cheguei na universidade não foi fácil, porque a partir do momento que eu ia para universidade pintada, que eu ia com os adornos, com brinco, os professores ficavam olhando assim... (demonstrando desconfiança) e olhavam... mas também, a princípio, não diziam nada. Quando eu comecei, no primeiro semestre, a desenvolver alguns seminários relacionados a cultura indígena, foi que eles começaram a questionar: **“E aqui tem índio?” Ora, você está trabalhando num Campus que é situado praticamente dentro do território Potiguara, e você não saber que tem indígenas ali? [...] Teve outras situações de eu ver professora dizer que eu era indígena, mas o outro parente não era, porque eu tinha mais características e o outro não.** Você está entendendo as situações? Entre tantas coisas, isso foi o mínimo, das coisas. **Aí a gente começou a se organizar enquanto indígena dentro da universidade, dançar toré dentro da universidade, e mostrar que a gente não era indígena só se tivesse pintado não. No dia que minha pintura saísse, eu continuaria sendo indígena. No dia que eu tivesse com cocar, eu era indígena, no dia que eu não estivesse com cocar, eu também era. Se eu tivesse morando na aldeia, indígena. Se eu saísse dela, continuava sendo.** E na minha cabeça, no meu entendimento, isso são coisas tão claras, que eu dizia: **“eu não acredito que eu estou dentro de um espaço acadêmico, formado por doutores e eu estou tendo que ensinar pequenas coisas que eles já deveriam ser sabedores?”** Porque no mínimo, quando você vai trabalhar em determinado local, você precisa saber onde vai trabalhar, com quem vai trabalhar, para saber como trabalhar. E era algo que a gente notava muito presente, nos profissionais que ali trabalhavam, era a falta de conhecimento. (Aondê, grifo nosso).

No início eu não dizia, não (que tinha entrado na universidade pelo sistema de cotas). Eu lembro que teve um aluno falando mal das cotas, aí eu fiquei meio assim... Ele perguntando **“quem aqui é cotista?”** Aí eu fiquei meio... (vira-se na cadeira demonstrando desconfiança) porque era o início, assim. Mas depois tranquilo, eu assumi a etnia e até o fim. Eu acho que era medo, pelo que a gente via na televisão... que falavam a respeito, **eu acho que eu tinha esse medo, de ser cotista e ser excluída... é, eu tinha esse medo.** (Atiati, grifo nosso).

Quando as pessoas sabiam que eu era cotista, que entrei e fiz seleção para cotista, então já chegavam assim: **“Pô... ela é indígena, então ela teve um privilégio, porque entrou”.** Entendeu? Eu tinha isso na minha sala. E quando se tratava de benefício, era pior ainda. Aí é que as pessoas diziam: **“Ela é cotista, tem benefício, por isso que ela tá aqui o dia todo”,** porque é um curso integral. Então eu abri mão de tudo! Eu abri mão de emprego, eu saía de cinco e meia da manhã e chegava de sete da noite. O dia todinho aqui. [...] **ouví muito isso: “ahh, só tá aqui porque é cotista e recebe benefício”, entendeu? “Se**

não fosse não tava tendo essa facilidade”, era mais ou menos assim a visão de algumas pessoas. Mas eu já encarei de uma forma bem diferente. Eu sempre me reafirmei e sempre defendi essa oportunidade de ter a vaga. (Atiati, grifo nosso).

A exclusão dos estudantes indígenas ocorre, portanto, em vários planos, atuando tanto no acesso ao ensino superior, quanto na permanência, durante sua trajetória acadêmica, como podemos sintetizar no quadro a seguir:

Quadro 10: Quadro sinótico de algumas das formas detectadas de exclusão indígena relacionadas ao acesso e à permanência

FORMAS DE EXCLUSÃO DE ALUNOS INDÍGENAS		
ACESSO	PPI e PCD concorrendo em conjunto ao mesmo quinhão reservado pela Lei de Cotas	O critério racial da Lei de Cotas reservava, inicialmente, vagas para três públicos alvo (PPI). Após a Lei nº 13.409/2016, as cotas destinadas PPI passaram a ser repartidas, também, entre PCD.
	Igualdade de concorrência entre públicos cuja representatividade é diferente	Indígenas são 0,52%; pretos e pardos somam 58,56%; e pessoas com deficiência são 27,76%, da população da Paraíba.
	Processos educativos próprios e diferenciados entre os indígenas e demais cotistas.	A educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue, foca em temáticas e disciplinas de interesse das comunidades, gerando uma defasagem entre o aluno indígena e os alunos pretos, pardos e brancos, advindos da escola pública convencional.
	Inexistência de modelos próprios adotados pela PRG/UFPB para garantia da representatividade indígena	A Lei de Cotas assegura que as IFES podem adotar modelos próprios que garantam a representatividade de segmentos sociais mais desfavorecidos, mas, após adesão total ao SiSU com adoção dos percentuais indicados na Lei de Cotas, a UFPB não buscou melhoramentos da política nacional vigente.
	Procedimentos mais burocráticos para alunos indígenas	Os ingressantes indígenas necessitam, além da autodeclaração, comprovação do pertencimento étnico emitido por liderança indígena ou pela Funai.
PERMANÊNCIA	Estigma do Cotista	Divisão em sala de aula entre cotistas e não cotistas; dúvidas quanto à capacidade intelectual destes; exclusão embasada no discurso que ocupam lugar de alunos que teriam mais competência para usufruir do ensino superior público.
	Estigma do Indígena	A imagem impregnada e estereotipada do índio na mata, provoca rejeição quanto a natureza indígena dos alunos e quanto ao lugar que estes devem ocupar; há questionamentos sobre a capacidade intelectual do indígena e sobre os benefícios concedidos, além do estranhamento diante de apetrechos e pinturas corporais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

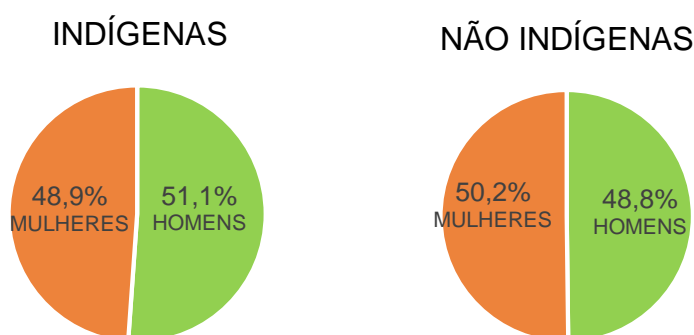
Todavia, a despeito dos processos excludentes demonstrados acima, o traço característico dos Potiguara se faz presente em muitos casos. Os *gentios bravios* são guerreiros e assim travam suas lutas pela permanência universitária.

5.4.2.2 Quem são os sobreviventes da UFPB

Como veremos a seguir, estudantes indígenas estão cada vez mais presentes na UFPB, apesar dos relatos de exclusão acima demonstrados, esses alunos resistem e insistem em se qualificar, por si e por seu povo. Nesse sentido, podemos identificar algumas características dos alunos de sucesso que auxiliam na permanência.

Em primeiro lugar, chama atenção a força feminina indígena, são mulheres consideradas de sucesso na universidade. De início, percebe-se que, dos 9 entrevistados, 7 são mulheres, não por acaso. Como dito anteriormente, essa amostra se deu por acessibilidade, assim, entramos em contato por telefone/e-mail com diversos indígenas, mas a grande maioria de concluintes e graduados são mulheres, embora no montante de ingressos do período estudado, esse número seja um pouco menor:

Figura 12: Quantitativo de alunos ingressantes por gênero, no período de 2008 a 2018.



Fonte: Baseado em dados obtidos junto à STI/UFPB. Elaborado pela Autora (2019).

Considerando a massa de ingressantes na UFPB, de 2008 a 2018, a representatividade masculina é um pouco maior que a feminina em relação aos discentes indígenas, 432 homens e 413 mulheres. Entre os não indígenas, as mulheres se destacam um pouco mais, 44.267 contra 43.924 homens. Entretanto, o que se observa é

um equilíbrio entre gêneros em termos percentuais, como podemos inferir pela figura 10.

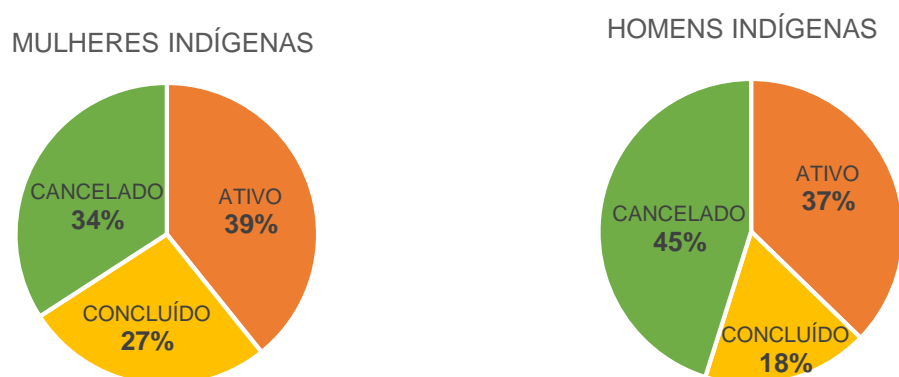
Percebemos, ainda, em se tratando de gênero, que a UFPB segue uma tendência feminina em ocupar os espaços que antes lhes foram negados, notadamente, pós redemocratização do ensino no Brasil, como atestam Beltrão e Teixeira (2005):

Foi apenas a partir de meados da década de 1980 — com o processo de redemocratização do país, com as políticas públicas voltadas para a universalização da educação básica e o continuado aumento da oferta de vagas com a expansão das universidades privadas — que as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis. (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2005, p. 156).

A reversão dessa lacuna feminina no ensino superior vem sendo observada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, segundo informações do INEP¹⁰⁴, as mulheres são 55% dos estudantes ingressantes, 57% dos matriculados e 61% dos concluintes, nos cursos de graduação no país (INEP, 2019).

Tal fato se repete na UFPB entre as alunas indígenas, tendo em vista que apesar do equilíbrio no ingresso entre os sexos, as mulheres indígenas concluem mais e cancelam menos suas graduações, em relação aos alunos indígenas:

Figura 13: Percentual de vinculação por sexo, dentre os alunos e alunas indígenas da UFPB, no período de 2008 a 2018.

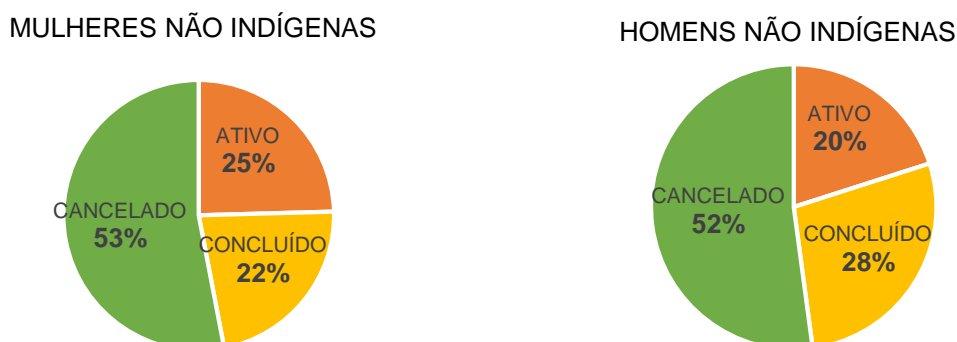


Fonte: Representação a partir dos dados obtidos junto à STI/UFPB. Elaborado pela autora (2019).

¹⁰⁴ Informações extraídas do Portal do Inep, referentes ao último Censo da Educação Superior, realizado com os dados de 2017, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em 29 out. 2019.

Contudo, essa realidade não ocorre da mesma forma entre as estudantes que não são de natureza indígena, pois percebemos que permanecem concluindo em menor percentual que os alunos não indígenas, como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 14: Percentual de vinculação por sexo, dentre os alunos e alunas não indígenas da UFPB, no período de 2008 a 2018.



Fonte: Representação a partir dos dados obtidos junto à STI/UFPB. Elaborado pela autora (2019).

Os dados indicam que os alunos indígenas se destacam em relação aos alunos não indígenas, em quase todas as vinculações analisadas. Apenas homens indígenas têm um percentual de conclusão de curso inferior aos homens não indígenas. Por outro lado, ênfase precisa ser dada às estudantes indígenas, visto que alcançam melhores percentuais em relação a todas as vinculações, inclusive se equiparando aos homens não indígenas, em termos de conclusão de curso.

A trajetória dos estudantes indígenas possui variações que merecem ser melhor detalhadas em relação ao lugar onde estudam, sobretudo, levando-se em conta suas fortes ligações com a terra e a comunidade. Assim, em relação à presença indígena nos diferentes *campi* da UFPB, podemos observar o seguinte cenário:

Quadro 11: Status da vinculação acadêmica dos estudantes indígenas, ingressantes no período de 2008 a 2018, nos *Campi* da UFPB.

CAMPUS	VÍNCULO ATIVO	VÍNCULO CONCLUÍDO	VÍNCULO CANCELADO	TOTAL
CAMPUS I	95	109	195	399
CAMPUS II	10	4	6	20
CAMPUS III	11	3	8	22
CAMPUS IV	207	70	128	405
TOTAL	323	186	337	846

Fonte: Dados obtidos junto ao STI, após autorização da PRG, concedida via processo administrativo. Elaborado pela autora (2019).

Em relação aos estudantes não indígenas da UFPB, a distribuição por *campi*, no mesmo período, visualiza-se conforme quadro abaixo:

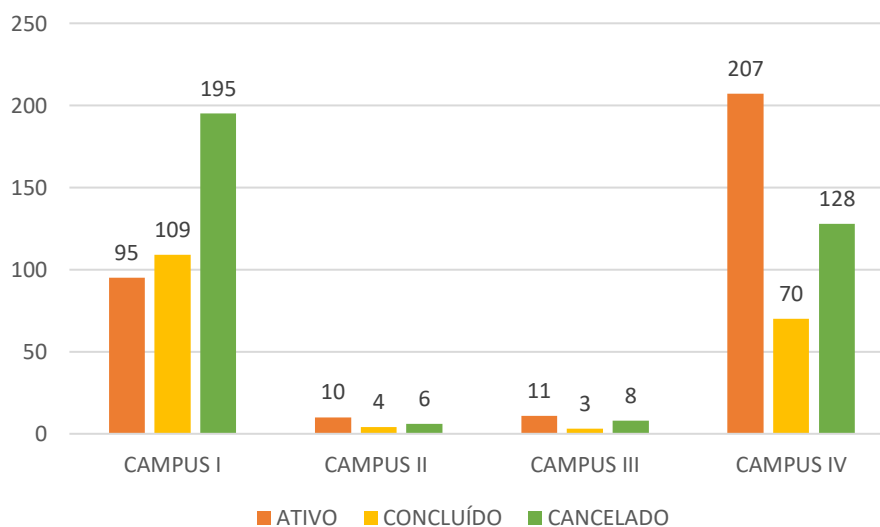
Quadro 12: Status da vinculação acadêmica dos estudantes não indígenas, ingressantes no período de 2008 a 2018, nos *Campi* da UFPB.

CAMPI	VÍNCULO ATIVO	VÍNCULO CONCLUÍDO	VÍNCULO CANCELADO	TOTAL
CAMPUS I	16.116	18.541	38.488	73.145
CAMPUS II	1.044	1.004	1.787	3.835
CAMPUS III	790	1.074	1.652	3.516
CAMPUS IV	1.536	1.764	4.403	7.703
TOTAL	19.486	22.383	46.330	88.199

Fonte: Dados obtidos junto ao STI, após autorização da PRG, concedida via processo administrativo. Elaborado pela autora (2019).

Com base nos números acima apresentados, o gráfico a seguir demonstra a representatividade do Litoral Norte, Campus IV da UFPB, para os alunos indígenas, senão vejamos:

Gráfico 02: Vinculação discente por Campus.



Fonte: dados fornecidos pela STI/UFPB. Elaborado pela autora (2019).

O gráfico 02 aponta para uma forte presença indígena no Campus IV. Seus números registram mais que o dobro de alunos com vinculação ativa em relação ao Campus I, apesar de Rio Tinto e Mamanguape possuírem, juntos, apenas 11% das

graduações presenciais ofertadas pela UFPB, enquanto o Campus I abarca 79% desses cursos¹⁰⁵.

Tal cenário indica a importância do Campus IV, que abriga, atualmente, 64% do montante de estudantes indígenas ativos da UFPB. A proximidade com as atuais 32 Aldeias, distribuídas nas três TI regulamentadas (TI Potiguara, TI Jacaré de São Domingos e TI Monte-Mór), permite que esse braço da UFPB promova desenvolvimento de todo Vale do Mamanguape, capacitando e preparando Potiguaras e não Potiguaras para atuarem como agentes de transformação regional.

Corroborando com a ideia de que a proximidade com as aldeias e o clima institucional do próprio Campus contribuem para a permanência de alunos e diminuição do número de cancelamentos, podemos destacar na fala de alguns entrevistados:

Eu optei por Mamanguape justamente porque estava mais perto de casa, mas mesmo assim, ainda teve bastante dificuldade. (Uirá, grifo nosso).

Fiz matemática por que era uma área que, além de eu gostar do curso de matemática, aqui na nossa região era mais fácil para arrumar emprego, que é na área de educação... educação e saúde... como eu não sou muito de saúde, eu fui pra matemática. (Acará, grifo nosso).

Bom... eu escolhi mais por estar próximo a minha residência, porque meus pais, eles não queriam que eu saísse daqui pra estudar fora... então eu escolhi o mais próximo e também que fosse um curso diurno... também à noite ficava meio complicado vir pra cá (para unidade de Rio Tinto do Campus IV), como eu não moro no Centro, aí transporte era difícil, então eu escolhi um curso que fosse próximo e fosse durante o dia também. (Atiati, grifo nosso).

Então... eu gosto muito da área de gastronomia e aí Hotelaria, na estrutura curricular, tem a parte de alimentos e bebidas, e era lá em Mamanguape... como gastronomia era aqui em João Pessoa ficava difícil pra mim [...] só que aí depois foi transferido (o Curso de Hotelaria foi transferido para o Campus I em 2013) e na época que eu fui tentar reopção não consegui. (Aracuam).

Além da proximidade, o apoio institucional também foi mencionado, favorecendo o surgimento do sentimento de pertença e acolhimento ao mesmo tempo que assegurava a manifestação de afirmação cultural, auxiliando na permanência:

¹⁰⁵ De acordo com as informações colhidas junto à página *on line* da PRG, a UFPB possui, atualmente, 106 cursos de graduação presencial, sendo 12 no Campus IV, 5 no Campus III, 5 no Campus II e os demais, 84 cursos são ofertados no Campus I. Informações disponíveis em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>. Acesso em: 04 out. 2019.

*Dentro da universidade eu não encontrei apenas pessoas ruins não, encontrei algumas pessoas boas, e eu procurei me apegar nessas pessoas boas, e buscar transformar aquelas que não eram tão boas a serem. [...] Eu também **pude contar, assim, com o apoio da diretora de centro, do Campus IV, Angeluce, também foi muito importante nessa trajetória, de valorizar.** O mínimo que você pode fazer é valorizar o que os indígenas fazem, e isso ela faz. Isso daí não tem como a gente negar não. (Aondê, grifo nosso).*

E continua em relação ao desenvolvimento de mecanismos que buscam autoafirmação dentro do ambiente universitário:

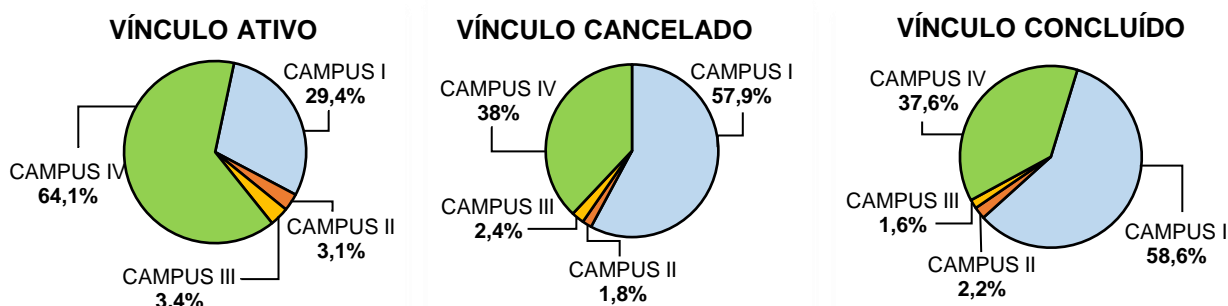
Aí a gente começou a se organizar enquanto indígena dentro da universidade, dançar Toré dentro da universidade, e mostrar que a gente não era indígena só se estivesse pintado não (Aondê).

A gente desenvolvia atividades culturais dentro da universidade. Semanas culturais, com exposição de fotografia indígena, com exposição de artesanato, exposição da culinária nossa, enfim, a gente levar um pouco da nossa cara pra universidade. Dizer assim: ei, perai, estamos aqui (Uirá)

Além disso, merecem destaque projetos de extensão e setores específicos que instruem e apoiam alunos indígenas, como o Programa de PET Indígena e o SE-AMPO, detalhados no capítulo 4, quando tratamos do papel da PRAPE na questão da permanência estudantil.

Abaixo, a figura explana o percentual de vinculação em cada campus.

Figura 15: Percentual de vinculação dos alunos indígenas por Campus.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela STI (2019).

Como demonstrado acima, além do destaque em relação ao vínculo de estudantes indígenas ativos, o Campus IV também apresenta um percentual menor de cancelamentos de matrículas em relação ao Campus I.

Frisamos que, embora o percentual de vínculos concluídos seja maior no Campus I do que no Campus IV, isso pode ser reflexo, em nosso entender, de algumas situações: primeiro, a transferência do curso de Hotelaria de Mamanguape para João Pessoa em 2013¹⁰⁶, obrigando muitos alunos que já estavam com o curso em andamento a se deslocarem para o Campus I; segundo, mais de 40% dos cursos ofertados no CCAE são da área de Ciências Exatas e Engenharias; ainda, a própria proximidade com as aldeias, atua como via de mão dupla entre permanência e abandono. Numa acepção *bourdesiana*, o *capital cultural*¹⁰⁷ indígena, transmitido via um *habitus* específico, destoa em tão grande medida daquele exigido pela universidade, enquanto *campo* de produção, consumo e classificação de um bem determinado (o conhecimento científico eurocêntrico) provocando uma *violência simbólica*. Logo, sem componentes curriculares atrativos às realidades indígenas, a desistência se torna mais significativa e a proximidade de casa (*lócus* de seu repertório cultural) não permite o surgimento da sensação de fracasso.

No que se refere aos alunos da UFPB de uma forma geral, analisando-se os alunos indígenas e não indígenas, estabelecemos um comparativo onde o sucesso indígena pode ser aferido pelos *status* de vinculação, conforme se nota abaixo:

Quadro 13: Comparativo de vinculação entre discentes indígena e não indígenas no período estudado

ESTUDANTES	VÍNCULO ATIVO		VÍNCULO CONCLUÍDO		VÍNCULO CANCELADO		TOTAL
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	
INDÍGENAS	323	38%	186	22%	337	40%	846
NÃO INDÍGENAS	19.186	22%	21.243	24%	46.330	53%	88.199

Fonte: elaborado a partir dos dados fornecidos pela STI (2019).

Além da equiparação em relação aos casos de sucesso (vínculo concluído) entre indígenas e não indígenas, o Quadro 12 acima demonstra que os *status* de vinculação indígena se destacam, ainda, em relação ao número de desligamentos (vínculo cancelado) e de permanência (vínculo ativo). Ou seja, os indígenas persistem

¹⁰⁶ Através da Resolução nº 32/2013 do CONSUNI, o Curso de Hotelaria do CCAE no Campus IV, foi relocado para o Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), do Campus I da UFPB.

¹⁰⁷ Não se trata do *capital cultural* puro previsto por Bourdieu, em alusão ao conceito Marxista. Entre os indígenas, adotamos o termo "repertório cultural", para informar sua bagagem cultural, tendo em vista que não se exige capital propriamente dito. Assim, *repertório cultural* não pode ser traduzido em *capital cultural*, pois possui relação simbólica diferente. Seu investimento ocorre de forma diferenciada e seu uso não se dá como moeda de troca, embora necessário frente às novas relações sociais construídas e do consequente retorno às comunidades de origem.

mais em sua trajetória acadêmica, posto que 40% desses estudantes abandonaram suas graduações contra os 53% verificados entre os não indígenas. Além disso, a população de estudantes indígenas que permanecem vinculados à UFPB, considerando-se o universo estudado, corresponde a 38%. Logo, 16% a mais do que os alunos não indígenas, cujo percentual de vinculação ativa é de apenas 22%¹⁰⁸.

Essa persistência em permanecer na universidade, notada entre os estudantes indígenas entrevistados, está relacionada tanto a um *ethos* de promoção social pelos estudos, na perspectiva *bourdesiana*, inculcado pela família, como também a algumas das condições específicas identificadas por Xypas (2017). Assim, seguindo as ideias do teórico, construímos o quadro a seguir, buscando apresentar as características dos exitosos através de suas falas:

Quadro 14: Condições Xypianas de sucesso, detectadas nas falas dos estudantes indígenas da UFPB.

CONDIÇÕES RELACIONADAS À FAMÍLIA: quando questionados se receberam incentivo para estudar e quais as razões para buscar o ensino superior, pudemos identificar que a grande maioria dos entrevistados receberam fortes incentivos familiares para estudar. Portanto, há presença do *ethos* de promoção social pelos estudos, além da vontade de revanche ou desforra, contra o descrédito dado aos indígenas em termos acadêmicos

A minha intenção em ingressar na universidade foi devido a busca de um trabalho, uma condição financeira melhor, tanto pra mim quanto pra minha família, e uma quebra de... digamos... de preconceito, tradição, algo semelhante. Pelo fato de que quem não tem conhecimento, quem não tem estudo, não tem condição de crescer. Ou então, mãe analfabeta, pai analfabeto, pra você conseguir galgar algo lá na frente, é quase meio que impossível. Então, eu fui o primeiro da minha aldeia a entrar numa universidade federal, no curso de direito (Tocanguaçu).

[...] a busca maior era justamente realizar essa vontade dos meus pais, de a gente estudar, de ter oportunidade que eles não tiveram e também de dar melhor qualidade de vida para os meus pais. A gente pensava nisso: tendo um ensino superior a gente vai ter condições de arrumar um emprego, de ajudar a família (Uirá).

(de quem recebeu estímulo para os estudos) meu pai, principalmente, ao meu pai [...] mesmo trabalhando com ele na agricultura, mas (o pai sempre dizia): você tem que estudar! Nós tínhamos que arrumar qualquer folguinha pra fazer as atividades da escola (Aracy).

Sim dos meus pais e das minhas irmãs. Já tinha duas irmãs que estavam na universidade quando eu comecei. [...] a gente trabalhava na agricultura e praticamente não tinha assim,

¹⁰⁸ É imperioso destacar que não adotamos uma análise estatística de taxa de evasão e abandono escolar, posto que se trata de uma pesquisa de cunho eminentemente qualitativo, e não foi a proposta apresentada. A metodologia adotada considerou, igualmente, para alunos indígenas e não indígenas, tão somente, o ingressante e o seu vínculo atual com a UFPB.

um rendimento bom... você trabalhava muito e ganhava pouco... então, era a única solução que eu via, era fazendo um curso, se não fizesse o curso, provavelmente, não ia mudar de vida, ia ficar naquela mesma coisa (Acará).

Então procurei estudar pra que eu tivesse uma boa instrução, pra poder escolher onde eu gostaria de trabalhar, com quem... essas coisas. Pra não ficar dependendo de indicação, não ficar dependendo de política (Yacamín).

Primeiro, ocupar um espaço que muitos dos meus ancestrais não conseguiram. Não tiveram acesso a essa educação que, hoje, eu estou tendo. Eu sou a primeira da família e acredito que de todas as gerações, a estar... além de concluir a graduação, estar fazendo a especialização e um mestrado dentro de um espaço federal (Aondê).

CONDIÇÕES RELACIONADAS AOS PROFESSORES: embora muitos alunos relatem experiências de preconceitos e despreparo advindos dos professores, para lidar com turmas heterogêneas, alguns se destacaram positivamente e atuaram de forma significativa na obtenção do sucesso dos indígenas

Ela (Professora Fabiana Nagabi) me ajudou muito também. Não é uma professora que: “ah, tem que produzir, e pronto!”... mas **foi uma orientadora de vida** também. Tenho muitos casos de que: “professora eu não estou aguentando, não sei quê...”. A gente parava! A gente fez um grupo de pesquisa, então a gente se encontrava, mas tinha dias que eu não estava com cabeça... então a gente só falava coisas da vida... assim... pessoais. **Em muitos momentos ela me acolheu, mandou mensagens, ligou. Então foi uma pessoa que me ajudou muito** (Aracauam).

O primeiro período eu superei (a vontade de desistir do curso) **graças à orientação de professores que eu cheguei a relatar o caso, e eles me orientaram, conversaram comigo** (Tocanguaçu).

No final, no décimo período, **consegui participar do grupo de extensão do professor Emanuel Falcão, onde ele permite a gente aprimorar nossos conhecimentos com vivência na prática**, o que também contribuiu e fortaleceu bastante muita coisa que eu tinha conhecimento, e muita coisa que eu também não tinha conhecimento (Tocanguaçu).

Quando eu entrei na universidade, **no primeiro período, já comecei a participar do PET**, e foi o PET indígena, que é programa de educação tutorial, onde o Professor Lusival Barcellos era o tutor. [...] ele sempre levantou a bandeira da causa indígena. **Para ele a gente tinha que estar dentro da universidade, mas, de alguma forma, tentar superar as dificuldades que a sala de aula proporcionava.** (Uirá).

Eu não desisti por causa de Lusival. Ele me ajudava financeiramente, eu fiz parte de um projeto com ele, como voluntário. Ai eu dizia: “Professor eu vou desistir”. Ai ele sempre ficava me emprestando dinheiro... “Professor eu não tenho como pagar não”. Ai ele dizia: “Um dia você me paga”. **Eu só não desisti mesmo por causa dele.** (Acará).

No primeiro ano que eu entrei, muitos professores ainda eram daqueles professores antigos, que tratavam os alunos, no geral, como lixo. É, parece que eles querem dar um choque de realidade nos alunos logo no início do período, mas assim, com o passar de meses, os professores se aposentaram, e os outros professores que foram entrando eram muito diferentes. Mais jovens e mais companheiros. Porque é um curso complicado. **Mas assim, professores de medicina, tirando os primeiros, básico mesmo, são professores que eu levo pra minha vida hoje, são companheiros. O que a gente precisava, não só em ensino, mas no próprio apoio emocional, os professores são muito amigos** (Yacamín).

[...] a gente tá próximo das aldeias e existe aqui professores que têm essa preocupação, de mostrar aos alunos daqui as aldeias. Tem o professor Lusival, professor Paulo Palhano, que eles gostam muito de trabalhar isso (Anajé).

CONDIÇÕES EXTRAESCOLARES: identificamos fora do curso dos estudantes indígenas, mas ainda ligadas à universidade, as condições extraescolares tratadas por Xypas, como a participação em grupos de referência, em projetos de extensão e tutorias, que proporcionaram o acolhimento e o sentimento de pertença essencial ao êxito acadêmico:

No início foi bem difícil [...] passei por muitos processos de rejeição [...] E isso foi acabando com a ajuda do SEAMPO, na verdade... o SEAMPO é um núcleo mesmo de estudantes, de estudantes indígenas. Então lá eu comecei a ver que outros indígenas passavam pelo mesmo caso que eu. Eu cheguei querendo desistir do curso, entrei em depressão com o tempo, mas aí com o SEAMPO eu comecei a: "não, aqui também é meu lugar e eu vou ocupar esse espaço" (Aracauam).

Eu faço parte também de um coletivo de pesquisas pela valorização dos saberes Potiguara, e esse coletivo busca justamente fazer com que os indígenas se empoderem, reconheçam o potencial que têm para poderem produzir artigos que falem da sua cultura, do seu povo, falem da verdade, sem medo, e sem... tapeações (Aondê).

Se não fosse o SEAMPO eu teria desistido, entendeu? (Aracauam).

[...] um dos objetivos do PET, na verdade, era o tema: acesso e permanência do universitário indígena no ensino superior. E o PET dava todo esse suporte, que a sala de aula não dava, o PET dava. Porque o tutor chegava perguntando como a gente estava na sala de aula, como a gente estava na aldeia... ele era um... como se fosse um acompanhamento psicológico e pedagógico também, porque como ele era o vice-diretor de Centro, quando a gente dizia que "a gente está com dificuldade com professor tal", ele tentava resolver. (Uirá).

[...] um dos critérios de participação do PET era dar aula no cursinho. O que era esse cursinho? Esse cursinho era um cursinho de indígena para indígena. A gente dava aula para nossos próprios parentes, para entrarem no ensino superior. E essa experiência foi incrível pra mim. Porque eu dei aula, a gente deu aula na aldeia Grupiúna, uma aldeia bem distante da cidade, onde o cursinho nunca tinha ido. Em 2011 a gente começou a dar aula no cursinho e passaram três parentes nossos, a gente contribuiu pra isso! [...] E uma coisa interessante é que eles viam na gente, estímulo. E eu dizia isso: "gente, se eu estou agora, vocês podem estar depois". E isso servia de exemplo para eles. É tanto que quando eles passaram [...] eles agradeciam... foi uma experiência tão gratificante, tão rica, você poder contribuir com a entrada de outro parente seu na universidade, isso não tem dinheiro que pague! (Uirá).

Eu aprendi muito mais nos projetos do que em sala de aula. Sala de aula é só ensino mesmo, qualquer um ensina, você faz até on line isso (Acará).

[...] a universidade me ajudou culturalmente... porque quando eu entrei no projeto, aí o projeto era entrada e permanência do universitário na universidade, do indígena na universidade, e aí, mesmo eu sendo de comunidade indígena, mas tinha muita coisa que eu não sabia. Coisas até culturais mesmo, o projeto incentivava a gente a fazer pesquisa, a conversar com os anciões... (Acará).

CONDIÇÕES INTRÍNSECAS DOS ALUNOS: percebemos falas que demonstravam a predominância da força de vontade, o que Xypas (2017) avalia como *lócus* de controle interno sobre o externo, ou seja, a superação das adversidades, a persistência com elevados níveis de aspiração para mudar o prognóstico de sucesso improvável. Além disso, as crenças espirituais indígenas são mencionadas como suporte interior necessário no perseverar:

(Buscar o ensino superior é) **quebra de paradigma de que a gente não pode alcançar algo melhor e em busca de uma realização financeira pra mim e minha família** (Tocanguaçu).

[...] estou concluindo o curso de direito, falta só apresentar o TCC agora. E os critérios para... que me fez incentivar, ingressar no curso, foi somente a intenção de **poder conseguir um reconhecimento na área de etnia, dos meus povos, dos meus parentes, ir em busca de direitos nossos que a gente é muito negado, e ainda é**. Se identificar com a matéria, então isso tudo contribuiu pra que eu escolhesse o curso de direito e lutar para conseguir uma vaga (Tocanguaçu).

[...] eu pensava na minha família, por não ter a oportunidade que eu estava tendo. Meu pai, como eu já falei, era analfabeto. Minha mãe desde o ensino médio, ou seja, fundamental ou médio, nunca pegaram nosso caderno pra ver se a gente tinha feito a tarefa ou não. Aí se eu desistisse ali? E aí? Estava desistindo de um sonho. Então eu sempre tive o sonho de fazer uma universidade. Aí eu pensava em tudo, tudo o que eu tinha passado, e tudo o que eu estava vivendo naquele momento, e no momento que eu desistisse, eu estava desistindo de **mim mesma. E ia voltar a quê? A trabalhar na agricultura**. Ter a mesma realidade dos meus pais. Então não era isso o que eu queria pra mim (Aracy).

[...] quando eu passei, eu digo: “Meu Deus, eu não acredito, eu passei!”. Porque eu sabia que era difícil, **era um sonho quase impossível!** [...] Eu fiz mesmo porque **eu tinha muita vontade**, e aí, justamente por isso, por eu ter tanta vontade de concluir, que eu... e também pelas dificuldades de ter entrado, eu acho que eu me agarrava nas dificuldades pra não desistir. Acho que as dificuldades, como no mestrado também, **as dificuldades foram uma forma de eu permanecer**. Porque eu sabia que tudo passa, que não ia ser pra sempre, que o curso ia acabar e que de uma forma ou de outra, tinha outros parentes meus que também passavam por dificuldades (Uirá).

Sím, estudei os seis anos morando aqui. Pegando ônibus, todos os dias pra ir e voltar. Eu engravidei no final do curso [...] me formei com a minha turma, viu? (tom de muito orgulho). E voltei 40 dias pra faculdade depois de uma Cesária, e consegui! Rodei a baiana, mas consegui me formar com a minha turma. Sem prejuízo nenhum porque engravidei. Engravidei no internato, que a gente não tem direito a férias, final de semana, atestado... por dois anos, se você faltou, tem que repor (Yacamín).

[...] sempre quando batia aquela vontade de desistir eu pensava... **“eu estou aqui, querendo desistir, eu sei que tem centenas de milhares de pessoas querendo estar na minha vaga aqui... então vou fazer um esforço pra conseguir superar isso”**, e graças a Deus, deu certo (Yacamín).

Eu não estou aqui sozinha não, entende? Eu nunca lutei sozinha, nem estou sozinha. Então existe uma força, tanto de pessoas que eu posso, com quem eu posso contar, quanto de seres espirituais que também me ajudam a chegar até aqui (Aondê).

[...] no espaço que hoje nós indígenas ocupamos na academia, a luta não é de sangue, de derramar sangue. **É de buscar forças e argumentos para conquistar e preservar os direitos. Porque a política que aí está é para não mais incluir, mas excluir** (Aondê).

Todas às vezes que eu queria baixar a cabeça porque eu encontrava alguma dificuldade, tanto na área da aprendizagem, como quando me decepcionava com alguns comportamento de profissionais, eu dizia **“não posso baixar minha cabeça, porque mais do que eu sofreram aqueles que me antecederam, então eu tenho um papel muito importante nesse espaço que estou ocupando e eu preciso dar o melhor de mim”**. Eu não derramei sangue ainda, então vamos pra frente (Aondê)

Então eu abri mão de tudo (para se dedicar aos estudos)! Eu abri mão de emprego, eu saía de cinco e meia da manhã e chegava de sete da noite. O dia todinho aqui. Uma pessoa de tinha,

quando eu entrei eu tinha vinte e oito, vinte e nove... como é que eu, uma pessoa dessa idade, sustentada pelos pais de novo, praticamente, e deixar tudo pra vir estudar, entendeu? (Atiati) – demonstrando a força de vontade.

E a minha meta era, nunca vou reprovar nenhuma disciplina porque eu preciso sair daqui nos quatro anos certinho, porque se eu ficar mais um período, não vai dar. Eu entrei em 2014 e saí em 2018, Graças a Deus (Atiati).

Bom, eu acredito que à minha persistência mesmo, de continuar. Desde pequena, mesmo sem saber o que era a universidade, mas eu tinha um sonho, de entrar na universidade, não sabia nem o que era, mas eu sempre falava (Anajé).

Dentre os estudantes indígenas, essa persistência em permanecer, vai além, é fruto de mecanismos interiores e exteriores (XYPAS, 2017), de autosuperação em diversos níveis, como demonstrado acima. Dessa forma, entendemos que as tormentas existem e o caminho é tortuoso, mas o sucesso é possível e fático, exemplo de como podemos progredir enquanto instituição e aprender com essa parcela discente. Assim, a seguir, apresentamos nosso último tópico.

5.4.3 Sucesso Acadêmico – projeções para além da graduação

Finalizando os blocos de entrevistas, buscamos nessa terceira etapa apreender a percepção dos egressos de sucesso indígena, tanto no que se refere à trajetória dentro de um espaço de conhecimento hierarquizado, quanto às projeções para o futuro enquanto detentores de um diploma de nível superior, bem como quais os impactos dessa conquista para as suas comunidades.

Assim, considerando o percurso acima apresentado, os números investigados demonstram que o percentual de indígenas que concluíram o nível superior, no período em análise, é de 22%. Logo, bem próximo ao dos alunos não indígenas, que corresponde à 24% (Vide quadro 12).

Com todas as diferenças sociais, educacionais, linguísticas e culturais, os números de sucesso indígena impressionam. Isso demonstra que a presença do índio, cotista e de baixa renda, oxigena a universidade e não depõe contra a qualidade do ensino prestado, tendo em vista que essa população alcança resultados compatíveis com os não indígenas, no que se refere ao percentual de vinculação concluída no período estudado; assim como obtém melhores resultados referentes à vinculação

ativa e cancelada, tendo em vista que apresentam menor número de cancelamento de matrículas e maior quantidade de matrículas ativas, como já pontuado anteriormente.

A compatibilidade entre os percentuais indígenas e não indígenas aponta para mudança do paradigma do pensamento abissal (SANTOS; 2007), um pensamento que cria o “outro” como um ser desprovido de saber, com o qual seria impossível o estabelecimento de qualquer relação que não passasse, necessariamente, pela dominação e pela colonização. A linha abissal que divide culturas, determinando qual tipo de conhecimento e forma de vida que são aceitos e devem ser praticados pelos que são diferentes e, portanto, devem ser ignorados e não reconhecidos, se constitui no pensamento ocidental que constrói esse sistema excludente, estabelecendo parâmetros e princípios para estruturá-lo, isolando quem não está inserido.

Essa linha pode ser detectada nas falas já apresentadas de alguns entrevistados, com a nítida indiferença lançada sobre o pensamento dos que são diferentes. O modo de vida ocidental é hegemônico e, em sala de aula, o aluno inserido nesse sistema “*se sente com ar de superioridade ou um ar de deboche*” (Tocanguaçu). E mesmo quando se busca uma integração, as linhas permanecem visíveis como parte daquilo que chamamos estigma do indígena, e estigma do cotista. O aluno cotista, sobretudo, indígena, é desacreditado em suas percepções de conteúdo acadêmico:

quando você vai fazer algum trabalho em grupo que você, às vezes, apresenta uma ideia, ou tenta se aproximar, há uma certa resistência, por acreditar que você não tá tendo uma visão tão contemplada quanto eles ou algo semelhante (Tocanguaçu).

Porém, diante dos percentuais demonstrados, é possível inferir que a presença do estudante indígena pode estabelecer novas formas de ver e entender o mundo, pois o sucesso e a compatibilidade nos dados demonstram a possibilidade de se produzir mudanças epistemológicas, a despeito do ranço ainda existente para com os *pensamentos do sul* (SANTOS, 2009). Ademais, os alunos indígenas estão dispostos a compactuar com essas mudanças, atuando como força propulsora de uma *ecologia dos saberes*, apresentando ao universo acadêmico uma realidade tão nossa, tão do sul, tão do lado de cá da linha, mas invisibilizada pela hegemonia do conhecimento científico, pela *razão indolente* (SANTOS, 2009) que ainda persiste em nossa institui-

ção, como bem demonstrado pelos questionamentos apresentados por um dos entrevistados, formado em Letras:

A minha pesquisa, minha linha de pesquisa no mestrado, foi a mesma que eu desenvolvi no TCC, no Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação de Letras, simplesmente porque eu me incomodava quando chega na parte de literatura que fala muito de chapeuzinho vermelho, de cinderela, não sei de que mais lá e eu digo: “e os nossos contos daqui? Nossas lendas? Nossos mitos? Por que que não se preocupa em aproveitar esse conhecimento e trazer pra quem conhece participar e pra quem não conhece ter uma oportunidade de aprender melhor?” Porque esses profissionais que estão saindo daqui vão trabalhar no território (TI - territórios indígenas) e vão se deparar com alunos indígenas também. (Aondê, grifo nosso).

Percebemos que o entrevistado demonstra a preocupação com uma universidade engessada em modelos colonialistas e capitalistas que imprimem uma dinâmica histórica de dominação política e cultural, infligindo sua visão etnocêntrica da vida, do conhecimento e das práticas sociais, através de contos que não representam seu cotidiano ou seus saberes. A fala de Aondê traduz a metáfora das *Epistemologias do Sul* (SANTOS, 2007), confirmando a exclusão e o silenciamento da cultura de tantos povos que, ao longo da história, foram dominados por esses sistemas hegemônicos: “e os nossos contos daqui? Nossas lendas? Nossos mitos?”.

Para transformação necessária no meio acadêmico, identificamos outras falas que demonstram a percepção de alunos indígenas que se enxergam enquanto representantes de uma cultura diferente, capazes de apresentar novos conhecimentos à academia, independentemente dos conceitos e valores adquiridos com estes saberes pelos não indígenas, tanto professores quanto outros universitários. Na mesma medida que aprendem, transmitem, numa troca benéfica, rica e ecológica:

Eu já era militante do movimento indígena, e hoje, pelo conhecimento que eu tenho da universidade, eu defendo a luta muito mais... de outra forma, e contribuo em vários eventos que tem. Com a questão da organização dos eventos, sempre quando tem assembleia, quando tem os seminários que a gente proporciona através do coletivo, tanto na questão da gestão como na questão da assessoria. Porque assim, eu aplico tudo o que eu aprendi na universidade. Eu aplico aqui. Eu fiz isso, eu levei a cultura para dentro da universidade e hoje eu trago um pouco da universidade para cultura das aldeias (Uirá, grifo nosso).

Até um dia, eu lembro, quando eu estava fazendo um artigo, estava começando a construir um artigo sobre os mitos femininos, eu levei três cartilhas pra universidade. Aí fui mostrar a uma das professoras da área de literatura. Ela olhou assim: “De onde é esse material?” Aí eu disse: “Das escolas indígenas” (A entrevistada continua relatando o diálogo com a professora). “Nossa, e eu pedi a professora tal pra trabalhar

na disciplina, porque vocês já estavam discutindo isso, e ela disse que não encontrou material nenhum que tivesse isso registrado". Eu digo: "Está aqui... eu empresto pra tirarem cópia, depois me devolvam o original". (Aondê, grifo nosso).

Não é perda de tempo reservar um final de semana e sair com sua família ou com seus alunos e conhecer o território Potiguara. Não é perda de tempo reservar um ônibus da instituição e fazer uma aula de campo, uma aula diferenciada, pra que outros também conheçam aquele território... isso é maravilhoso. (Aondê, grifo nosso).

O despreparo e o desconhecimento de muitos docentes, tanto em termos de conhecimento cultural, quanto em termos da realidade histórica do ambiente onde a universidade está inserida, confirmam a necessidade de promoção de capacitação profissional com a integração dos conhecimentos locais indígenas. Nesse sentido, Boaventura (2007) bem lembra que esse tipo de comportamento que não enxerga outros olhares foi talhado pela epistemologia moderna:

A mesma cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes (SANTOS, 2007, p. 8).

Mas o autor ressalta que as universidades e instituições de ensino não precisam ficar reféns de um conhecimento que não admite outros, preso a uma *razão indolente*, que não compreende o outro lado da linha, pois esses locais

Também são práticas sociais e nelas circulam – nas salas de aulas, nos corredores, nos bares, na extensão universitária, nas associações acadêmicas – muitos saberes e práticas, incertezas e preocupações, culturas não oficiais, lutas por sobrevivência e libertação que não são reconhecidos pelos objectos purificados da educação certificada do currículo formal. (SANTOS, 2009, p. 482).

Ainda hoje, essa negação dos conhecimentos produzidos pelo “outro lado” encerra, inclusive, comportamentos docentes eticamente questionados, quando se perpetuam ensinamentos equivocados, não condizentes com o que se espera de uma aula minimamente preparada em relação aos conteúdos que serão ministrados em sala, como exemplificado na fala a seguir:

*Eu lembro de um dia a professora dando aula, eu acho que era História da Língua Portuguesa, aí ela disse assim: “Ah porque quando os portugueses chegaram aqui, os indígenas se encantaram com a língua portuguesa e eles faziam questão de aprender essa nova língua”. Eu olhei assim... olhei assim para os meninos (outros colegas indígenas presentes na aula) ... rapaz não foi isso que me contaram não. **Não é desse jeito que os nossos parentes contam não.** “Professora me dê licença por favor, deixe eu dizer a senhora uma coisa, essa história que a senhora está contando é muito bonita, mas a que eu tenho para contar não é tão linda assim não. É uma história de muito sangue derramado, professora. **A senhora tem noção de quantos indígenas foram torturados porque queriam falar a língua materna, que a minha língua materna, no meu entendimento, não é a língua Portuguesa, é a língua Tupi?** E eles foram mortos, foram sacrificados. A senhora tem ideia do derramamento de sangue por causa disso? Professora, existiu uma lei que proibia, não era assim: ah, você fala se você quiser. Não! Tá entendendo?” São situações que eu digo “Meu Deus do Céu, agora eu entendo porque eu estou dentro da universidade, eu entendo. Porque eu imaginava que entrando no ensino superior eu não tinha nada para ensinar não, tinha mais para aprender. Mas quando eu me deparei com essas situações, eu digo “Não, eu tinha que estar aqui, eu tinha que estar... e não posso passar por ela me calando não”¹⁰⁹ (Aondê, grifo nosso).*

Mais uma vez o conhecimento produzido e perpassado pela universidade é questionado, enquanto *razão indolente* (SANTOS, 2009), vez que essa negação das diversas formas de perceber e explicar o mundo é um elemento constitutivo e constante do colonialismo. Ressalta-se a necessidade de uma *ecologia dos saberes* para se entender como a modernidade cria um discurso científico que se torna hegemônico e desautoriza os outros discursos, e buscar formas de romper essas hegemonias e hierarquias de saberes, uma vez que, como bem argumenta um dos entrevistados:

na verdade, a universidade nem sempre sabe de tudo, quer ser a dona da verdade, mas a gente sabe que as pessoas do campo, os trabalhadores, muitas vezes, têm muito mais a ensinar à universidade do que aprender. (Uirá).

Pelos discursos acima, percebemos que a inquietação e o comprometimento estão presente entre os indígenas. Nessa acepção, Boaventura ressalta que a “ecologia de saberes é constituída por sujeitos desestabilizadores, individuais ou

¹⁰⁹ A lei citada pela entrevistada corresponde às Leis Pombalinas, já mencionadas no terceiro capítulo, determinavam, dentre inúmeras restrições, a proibição do uso da língua materna pelas comunidades indígenas.

colectivos, e é, ao mesmo tempo, constitutiva deles”. (SANTOS, 2007, p. 32). Propõe-se, assim, como uma possibilidade de pensamento que enxergue diversidade epistemológica do mundo e rejeite qualquer tipo de *epistemicídio*, superando a colonialidade do saber e do poder que ainda é perceptível na universidade.

Seguindo essa direção, interrogamos nossos entrevistados sobre sugestões de melhoramentos e de como a UFPB poderia se tornar mais inclusiva. Em outras palavras, buscamos apreender quais seriam as metodologias ou atitudes institucionais que poderiam ser apontadas na promoção de um percurso acadêmico de mais sucesso. A grande maioria dos entrevistados relataram necessidade de apoio pedagógico (mais monitorias, reforços, acompanhamentos, etc.) principalmente nos primeiros períodos, considerando a defasagem da educação básica pública.

Além disso, a melhoria na prática pedagógica e presença de disciplinas transversais nos currículos também foi mencionada, visando um entrosamento maior com alunos indígenas e a necessidade da universidade se enxergar como campo de troca e difusão de conhecimento:

Melhorar a prática pedagógica, entendeu? Buscar estratégias que fortaleçam o ensino da língua materna, da língua indígena. Ter áreas que possam trabalhar a educação indígena, a gente não tem, né? Se não fosse num curso, pelo menos uma disciplina em cada curso, que estudasse a língua materna, nem que fosse como optativa, a língua materna. É... a educação indígena, a gente vai fazer uma graduação em letras a gente estuda a literatura africana e por que não estuda a literatura indígena? (Aondê).

Nesse sentido, concordamos com Trevisam, Leister e Dicher (2016), que sugerem, como via de reforma para uma educação mais ética e humanitária, a transversalidade no ensino superior. Apesar do ensino superior ainda estar pautado em currículos tradicionais, que priorizam conhecimentos voltados, principalmente, para o campo técnico e profissionalizante, a realidade de interações globais exige um reexame dos parâmetros educacionais, refletindo um currículo transversal, conectado com as relações entre diferentes culturas:

a realidade educacional requer uma reflexão mais aprofundada naquilo que diz respeito às relações entre cultura e educação para uma formação mais humanitária. Uma educação que prima pela interação com a complexidade das questões que aproximam as várias áreas do conhecimento, através de

um diálogo entre disciplinas que tenha como base os problemas socioculturais que estão integrados em todo o contexto educacional (TREVISAM; LEISTER; DICHER, 2016, p.03).

Muito apontada pelos indígenas, também, foi a necessidade de políticas específicas internas de apoio à inclusão indígena com esclarecimento, palestras, divulgação sobre diversidade e combate ao preconceito. Tais medidas se revestem de imediatidade pois traduzem a missão da UFPB, estampada no último PDI¹¹⁰.

Outras sugestões merecem destaque, como a criação de uma coordenação específica ou uma equipe de recepção do aluno indígena; um lugar de descanso para os indígenas do interior; clareza e não burocratização na concessão dos auxílios; além de investimentos nos acervos das bibliotecas em livros que apoiem a temática de resgate e direitos indígenas.

No que se refere às percepções dos egressos sobre os benefícios de suas graduações para as comunidades, temos que a maioria enxerga diversos benefícios, tais como:

- Desenvolvimento de projeto de extensão de capacitação para os Potiguaras se tornarem Condutores Turísticos promovendo circulação de recursos financeiros dentro das aldeias, considerando que o desenvolvimento turístico é muito difundido entre não índios nos Territórios Indígenas;
- Realização de projeto de extensão para desenvolvimento de leitura e conhecimento jurídico para comunidade;
- Desenvolvimento de habilidades pedagógicas, sobretudo com o PET Indígena, que ajudou outros indígenas a entrarem na UFPB;
- Melhoria na organização e gestão de eventos das causas indígenas;
- Promoção de desconstrução de conceitos linguísticos e oportunidade de apresentar a cultura indígena pelos olhos do profissional indígena formado em Letras Língua Portuguesa;

¹¹⁰ MISSÃO: Gerar e difundir conhecimento e inovação por meio de ensino, pesquisa e extensão para contribuir com o desenvolvimento da sociedade de forma sustentável, assegurando uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade (PDI-UFPB 2019-2023, p. 10).

- Qualificação profissional na área de ciências exatas para ministrar aulas na escola indígena, inclusive, com aprofundamento dos estudos em geometria das pinturas corporais Potiguaras.

Chama atenção que, dentre os entrevistados egressos da área de saúde, os conhecimentos adquiridos com a graduação não foram revertidos em favor das comunidades indígenas, em razão de questões políticas envolvendo a administração das aldeias, que impedem um trabalho mais efetivo dos profissionais ouvidos. Os entrevistados ajudam como podem os parentes que os procuram, mas sentem a necessidade de oferecer um maior retorno social com os ensinamentos recebidos pela academia, em comunhão com os saberes das comunidades.

Acerca da importância dada pelas comunidades ao diploma conquistado, a grande maioria dos entrevistados afirma que foram recebidos muito bem, e enxergam que são motivo de orgulho e incentivo para os outros indígenas. Além disso, o capital cultural que a universidade proporciona permite que os profissionais e intelectuais indígenas transitem com maior desenvoltura entre os campos de lutas e reivindicações sociais, fortalece o ativismo, estabelecendo pontes mais claras em suas estratégias e articulações políticas (BERGAMASCHI, 2014). A volta para casa diplomado demonstra que existe *vida após a universidade*, e que a presença indígena aponta para uma *ecologia dos saberes* no ambiente acadêmico.

Constata-se, portanto, o papel fundamental de uma educação inclusiva e transformadora, ética e sensível, centrada no desenvolvimento do ser humano em sua complexidade, lançando mão de conteúdos de caráter transversal, que percorram diversas áreas do saber e dialoguem entre si, pois, como adverte Morin (2000, p. 67): “O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes”.

Nesse contexto, como contribuição à instituição, em decorrência do caráter profissional de nosso programa de mestrado, apresentamos o documento *Catálogo das atividades acadêmicas curriculares de Formação Transversal 2019/2* (Anexo C), elaborado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O processo de criação das Formações Transversais (FT) teve início a partir de amplo debate acadêmico e consequente aprovação da Resolução 19/2014 (Anexo B), do Conselho de Ensino,

Pesquisa e Extensão da UFMG, que instituiu a regulamentação para seu funcionamento.

FT são atividades acadêmicas formadas por um conjunto de disciplinas que compõem um “mini currículo”, tendo como objetivo estimular o desenvolvimento de espírito crítico e de visão aprofundada sobre uma temática específica. Apresentam-se como opções inovadoras e incomuns de percurso acadêmico, proporcionando aos estudantes um rol de atividades capazes de suprir os interesses reais de atuação profissional, nas atuais sociedades multiculturais e dinâmicas.

A Resolução, aprovada em Minas Gerais, dispõe que o conjunto de atividades acadêmicas de cada FT deve atender alguns requisitos: totalizar, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas-aula; abordar uma temática específica; ser suficiente para assegurar a aquisição, pelo aluno, de uma visão crítica abrangente sobre a temática envolvida; prescindir de pré-requisitos de elevada especificidade, sendo acessível a alunos de cursos diversificados. Além disso, as disciplinas podem ser aproveitadas isoladamente (como formação livre) ou em conjunto em todos os cursos de graduação da universidade.

Esse catálogo poderá ser utilizado como documento referencial para as IES, em propositura de componentes curriculares, sobretudo para estudantes que praticam uma pedagogia existencial, cujo maior objetivo é a sobrevivência da etnia, fundamentada em compreender a lógica da vivência imbricada entre o ser, o outro e o cosmo. De acordo com Nascimento e Silva (2017), essa pedagogia existencial corresponde às ações que envolvem comunhão, partilha, valorização das práxis e tradições, aprendendo com a natureza e com os anciãos (Troncos Velhos):

Entre os indígenas é evidente a ação educativa que privilegia o “aprender fazendo”, o “aprender sentindo”, o envolvimento integral do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento a ser apropriado, assimilado ou reelaborado. Os saberes existenciais ou da sobrevivência exigem o desenvolvimento de uma práxis entre os índios, porque se relaciona diretamente com as questões da vitalidade e perpetuação da etnia. (NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 77).

Por outro lado, Baniwa (2013) entende que um dos maiores desafios para a educação indígena reside em encontrar o equilíbrio entre essa prática existencial indígena e necessidade de apreensão dos saberes da sociedade geral.

Trata-se do dilema de atender, ao mesmo tempo, as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e

dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão da escola indígena

Assim, alcançando as especificidades e os dilemas enfrentados pela educação indígena apontadas acima, destacamos, dentre as formações transversais já disponíveis na UFMG¹¹¹, a *FT em Saberes Tradicionais*, pois ilustra com precisão a *ecologia de saberes* que buscamos para a UFPB, seu objetivo é:

Introduzir na Universidade o contato com outras lógicas cognitivas baseadas em conhecimentos não escolares e não eurocêtricos, gerados conforme outras modalidades de produção, transmissão e transformação. Para tanto, propõe-se um diálogo simétrico entre os saberes de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares com a produção do conhecimento científico e artístico em diversas áreas de conhecimento deles decorrentes. (CATÁLOGO DE FT/UFMG, p. 92)¹¹².

Nesse diapasão, sugerimos, para futuras pesquisas, a discussão da Formação Transversal em Saberes Tradicionais como subsídio à construção de uma proposta curricular a ser submetida aos órgãos superiores das IES, a partir de profundas discussões teórico-metodológicas, e participação ativa dos atores envolvidos, comunidade indígena e comunidade acadêmica.

¹¹¹ A UFMG ofereceu no último semestre nove formações transversais: FT em Saberes Tradicionais; FT em Divulgação Científica; FT em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira; FT em Culturas em Movimento e Processos Criativos; FT em Direitos Humanos; FT em Empreendedorismo e Inovação; FT em Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer / LGBTI; FT em Acessibilidade e Inclusão; Minor in International Studies (FT em Estudos Internacionais).

¹¹² O catálogo completo das formações transversais da UFMG 2019/2 está disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/FT/CatFT2019.pdf>. Para integrar a presente pesquisa, trazemos como anexo apenas a FT que mais dialoga com nossa proposta, FT em Saberes Tradicionais (ANEXO C).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas às populações indígenas, numa acepção ampla do termo, foram construídas ao longo dos diversos cenários políticos que se desenvolviam no Brasil nascente, embasadas em ideias de submissão, assimilação e integração dos diversos povos que aqui viviam, desde logo reduzidos a uma única categoria: índios.

O colonialismo impôs o extermínio dos costumes, línguas, crenças, modos de ver e sentir o mundo e a vida de diferentes saberes, constituindo e propagando os conhecimentos considerados superiores, numa visão eurocêntrica de verdade e ciência. Essa concepção persiste até o final do século passado quando, como pontuado ao longo do texto, diversos fatores contribuíram para mudanças sociais importantes, dentre elas, considerada como uma quebra de paradigmas, temos a promulgação da Constituição Federal de 1988, fruto de intensa mobilização social com destaque para os movimentos negros e indígenas.

Novos parâmetros são adotados na tentativa de formulação de políticas públicas consonantes com os reais interesses dos indígenas, que passam a ser os protagonistas de suas lutas, enquanto sujeitos de direitos, garantindo seu chão, suas crenças, seus costumes e sua língua, além de uma educação básica bilíngue e assegurada em escolas diferenciadas.

A despeito das conquistas promovidas com a nova CF de 1988, a educação superior continuava restrita a uma parcela privilegiada: uma elite nacional, predominantemente, branca e abastada. As universidades dos *herdeiros* de uma sociedade que proclamava o *mito da democracia racial*, enquanto espaços de promoção do conhecimento, não estavam ao alcance de minorias como os índios e negros.

O incremento de ações afirmativas em várias universidades no início do novo milênio, acentuado por políticas governamentais expansionistas e democratizantes da educação superior, promove uma enxurrada de medidas inclusivas, com destaque para as cotas sociais, raciais e mistas. Um número cada vez maior de excluídos das academias passa a frequentar esse ambiente, e inúmeros obstáculos podem ser observados com essa alteração do perfil social. A universidade, enquanto *campo* de produção de conhecimento científico, exige um *capital cultural, social e simbólico espe-*

cífico, propagando desigualdades materiais apesar da igualdade formal afirmada pelas ações que se desenvolviam.

Embora a propositura de ações afirmativas fosse uma das metas do plano de reestruturação da UFPB, em adesão ao REUNI, isso ocorreu tardiamente. Foram anos de debates e deliberações em razão de forte resistência interna, e, apesar de bem estruturada, a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) só funcionou por um ano, tendo em vista que coincidiu com a edição da Lei nº 12.711/2012, a chamada *Lei de Cotas*, imposta a todas as IFES.

Entretanto, o presente estudo percebeu que a MIRV possuía aspectos e resultados mais inclusivos que a Lei de Cotas, comprovando que inclusão não quer dizer democratização, e *eficácia jurídica* não representa *eficácia social*, fim último pretendido pela norma de reserva vagas, a diminuição das desigualdades sociais. Em outras palavras, embora a Lei de Cotas detenha *eficácia jurídica*, pois garante o acesso às vagas, a *efetividade* ou *eficácia social* da MIRV se sobrepôs à Lei de Cotas, por suas características mais inclusivas.

Entre 2011 e 2012, quando a UFPB passou a adotar a MIRV em seu PSS, houve um crescimento no número de ingresso indígena, em relação aos anos anteriores. Restou comprovado uma diferença na distribuição das vagas entre MIRV e Lei de Cotas. De modo diverso da Lei de Cotas, que decompõe a fatia reservada entre pretos, pardos e indígenas, a MIRV estabelecia apenas dois critérios raciais: indígenas e negros, sendo estes últimos, considerados os pretos e pardos conjuntamente. Ou seja, a fatia a ser dividida, dentro do critério étnico, é maior na MIRV do que a observada na Lei de Cotas.

Além disso, Nakamura (2014) destaca que a adoção da MIRV no PSS, mostrava-se mais inclusiva no que se refere a disputa inicial dos candidatos. A competição ocorria, primeiramente, com todos os candidatos da ampla concorrência, caso não obtivessem sucesso, concorreriam com os demais alunos inscritos nas modalidades reservadas. Isso não ocorre no SiSU, sistema desenvolvido para seleção de vagas adotando-se os critérios da Lei de Cotas, cuja triagem é realizada considerando-se, unicamente, a opção de cota escolhida pelo candidato.

Ainda, ponderando as informações apresentados pela STI, percebemos um dado importante: no curso de maior prestígio da UFPB, medicina, apenas um indígena conseguiu ingressar durante todos os anos analisados, fato ocorrido exatamente no

período de adoção da MIRV. Além disso, a maioria dos ingressantes em direito e engenharias, também são provenientes do momento em que a MIRV foi utilizada.

A grande maioria dos indígenas ingressantes frequenta cursos do Colégio das Humanidades. Os cursos mais concorridos, na UFPB, não são alcançados pelos indígenas com a adoção da Lei de Cotas, precisamente, por disputarem com uma população muito maior, negros e pardos, e que frequentam escolas públicas comuns, enquanto indígenas frequentam escolas diferenciadas, onde os currículos evidenciam a cultura, os saberes e as tradições locais, mas que não têm relevância nos exames nacionais de seleção.

Para avaliação das categorias de acesso, permanência e sucesso acadêmico, o estudo comprovou que o **acesso indígena** sofre entraves em relação aos cotistas não indígenas, diminuindo as chances dos alunos indígenas ingressarem na UFPB. Dentre os obstáculos, podemos citar: a Lei de Cotas põe PPI e PCD disputando em conjunto ao mesmo quinhão de vagas reservadas; concorrência igual entre públicos cuja representatividade é diferente; processos educativos próprios e diferenciados dos indígenas; inexistência de modelos próprios adotados pela PRG/UFPB para garantia da representatividade indígena; adoção de procedimentos mais burocráticos para os alunos indígenas se matricularem.

A pesquisa constatou, ainda, que o acesso de estudantes indígenas aumentou no período da MIRV, o que não foi observado nos primeiros anos da Lei de Cotas. Todavia, os números já demonstram uma estabilização, com crescente no ingresso de indígenas.

Em relação à **permanência**, o estudo demonstrou que os estudantes indígenas sofrem inúmeros processos de exclusão, e necessitam de um apoio mais incisivo da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante. Na fala dos entrevistados, a atuação da PRAPE se restringe a conceder os auxílios, principalmente o Bolsa Permanência, mas o processo é lento, burocrático, e muitas vezes humilhante.

Dentre os processos de exclusão enfrentados pelos alunos indígenas no seu percurso acadêmico, destacam-se a estigmatização que a cota imprime, tanto ao aluno cotista, quanto ao aluno indígena, por não possuírem os capitais abordados pela teoria *bourdesiana* e exigidos pela universidade. Aluno cotista é considerado intelectualmente inferior e aluno indígena, além de ter seu intelecto questionado, também é constantemente desacreditado em sua indianidade.

Constatamos, ainda, a relevância do local onde os alunos estudam. O Campus IV, inserido próximo das terras indígenas, destaca-se em termos de apoio institucional e de maior vinculação ativa e menor vinculação cancelada. Entretanto, cabe um aprofundamento das razões dessa retenção, e conseqüente menor percentual de vinculação concluída, do Litoral Norte em relação ao Campus I.

A despeito dos obstáculos enfrentados na trajetória acadêmica e que interferem na permanência estudantil, a pesquisa demonstrou que os indígenas podem ser considerados casos de sucesso na UFPB. Dentre as vinculações discentes estudadas (ativa, concluída e cancelada), os indígenas atingem índices compatíveis aos discentes não indígenas, com destaque para as alunas indígenas que alcançam melhores percentuais em relação a todas as vinculações, inclusive se equiparando aos homens não indígenas, em termos de conclusão de curso.

Além disso, dentre os entrevistados, podemos perceber a existência de algumas características identificadas por Xypas (2017), que atuam como agentes de apoio à permanência: a grande maioria dos entrevistados recebeu fortes incentivos familiares para estudar, demonstrando a presença do *ethos de promoção social* pelos estudos, além da *vontade de revanche* ou *desforra*, contra o descrédito dado aos indígenas em termos acadêmicos; embora muitos alunos relatem experiências de preconceitos e despreparo de professores para lidar com turmas heterogêneas, alguns docentes se destacaram positivamente e atuaram de forma significativa na obtenção do sucesso; as condições extraescolares, tratadas pelo teórico, podem estar relacionadas a participação em grupos de referência, como projetos de extensão e tutorias, que proporcionaram o acolhimento e o sentimento de pertença essencial ao êxito desses alunos; destacam-se, ainda, falas que apontam a predominância da força de vontade, *locus de controle interno* sobre o *externo*, com a superação das adversidades, apoiadas, ainda, nas crenças espirituais indígenas como suporte interior necessário durante a trajetória acadêmica.

Por fim, nas observações inseridas na categoria **sucesso**, percebemos que alguns estudantes já promovem a *ecologia dos saberes* no ambiente universitário, comprometidos com mudanças essenciais, enxergando nas diferenças culturais a possibilidade de apresentar novos conhecimentos à academia, ao passo que se qualificam enquanto profissionais aptos a lidar e lutar em prol dos interesses indígenas, numa troca benéfica, rica e ecológica.

Como sugestão ao programa, dado seu caráter profissional, o estudo indica a necessidade de discussões envolvendo a comunidade acadêmica e os povos indígenas interessados, acerca das *formações transversais*, tendo como esteio o exemplo desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais e sua *Formação Transversal em Saberes Tradicionais*.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz B. **Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais.** Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ALMEIDA, Antonio Cavalcante. **Aspectos das políticas indigenistas no Brasil.** Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 19, n. 3, p. 611-626, Sept. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000300611&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2020.

ALMEIDA, Regina Celestino de. **“O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco.”** In: Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010; p. 13-28.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.** (Tese) Doutorado em Educação. Curitiba, 2010. 586 f. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_amaral.pdf. Acesso em: 23 maio. 2019.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **Educação superior e inclusão social – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática.** Porto alegre, 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81370> > Acesso em: 23 maio. 2019.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Bauru: Edusc, 2006.

BANIWA, Gersem. **A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade.** Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. Forum, n. 34. jan. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf> Acesso em: 22 ago. 2017.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BARCELLOS, Lusival Antonio. PET-Indígena Potiguara da Paraíba: Desafios e conquistas do acesso ao ensino superior e da permanência na academia. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/08/LIICUPBR001.pdf>. Acesso em: 05 fev.2020.

BARCELLOS, Lusival Antonio; NASCIMENTO, José Mateus do. O povo Potiguara e a luta pela etnicidade. In: NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação Potiguara: Pedagogia da existência e das tradições.** 2 ed. João Pessoa: Ideia, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMANN, Terezinha de Barcellos. **Relatório Potiguara**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Índio, 1981.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. Tellus (UCDB), Campo Grande, v. 26, jan./jul. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 2007.

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura (1964). Santa Catarina: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato. São Paulo: Ática, 1994.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CANELA JÚNIOR, Osvaldo. **Controle judicial de políticas públicas**. São Paulo, Saraiva, 2011.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/ CGETNO/CGGAM, 2012. 107p. Ilust. ISBN: 978-85-7546-036-8

CARVALHO, Jose Jorge de; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília, DF: UnB, Departamento de Antropologia, 2002. 50 p. (Antropologia, 314). Inclui bibliografia. [Fundaj,1089/2002; UFBA].Brasília, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: MEC, 1954.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Políticas Públicas Indigenistas em questão: o dilema do diálogo (im)possível**. R. Pol.Públ. ISSN 2178-2865. Disponível em:<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3743/0> Acesso em: 18 abr. 2019.

COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas: a escola e outros problemas**. São Paulo: EdUNESP, 2015.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. **A antropologia e as experiências escolares indígenas**. Repocs, v.13, n. 25, jan./jun. 2016. Disponível

em:<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4273/2328>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CRESWELL, Jonh. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Manuela (Org.). **História dos Índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras. FAESP. Secretaria Municipal de Cultura. 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios na constituição**. Novos estudos – CEBRAP, v 37, n 03, p.429-443, São Paulo. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v37n3/1980-5403-nec-37-03-429.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação & Sociedade [em línea] 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba: Educar, n. 24, p 213-225, 2004.

FAVATO, Maria Nilse. RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? ISSN 1982-7199. **Revista Eletrônica de Educação, maio/ago.2018**. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365/710>> Acesso em: 05 fev. 2020

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, p.9-45. 2006.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; AMES, Valesca; DOMINGOS, Angélica. Encontros e desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas. In: **O Social em Questão - Ano XX**. n. 37. P. 71 – 90. Jan/Abr. 2017.

FILHO, José Carlos Moreira da Silva. Da “invasão” da América aos sistemas penais de hoje: o discurso da “inferioridade” latino-americana. in WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos da História de Direito**. 2.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Apostila UEC, 2002.

FOULQUIÉ, Paul. **A dialética**. 2. ed. São Paulo: Europa-América, 1974.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Eliane de Fátima Massaroli Metzler. **Política de Acesso e Permanência à Universidade para Indígenas a partir da Lei de Cotas**. 2015. (Dissertação). Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000d5/0000d575.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.

GOMES, Eliane Fátima.; PIOVEZANA, Leonel; TREICHEL, Andriéli C. **Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 92-116, jan/abr. 2015.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília (DF): UNESCO; BID; Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000143240&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_910cf268-7b31-484b-acd8-970a1b800eb5%3F_%3D143240por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000143240/PDF/143240por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A166%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-268%2C788%2C0%5D > Acesso em: 23 maio. 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; GRUPIONI, Maria Denise Fajardo. **Entrevista com Darcy Ribeiro**. In: Horizontes antropológicos. vol.3. n. 7. Porto Alegre.1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010471831997000300158&script=sci_arttext. Acesso em: 12 de abril de 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo: Global: MARI. UNESCO, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil**. Revista Pró-posições. v. 24, n. 2(71), maio/ago, 2013.

GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião de. (Orgs.) **Estudando a História da Paraíba**. 2 ed. atual. e ampl. Campina Grande: EDUEPB, 2001.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

JEZINE, Edineide. Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais. In: JEZINE,

Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, cap. 2. p. 53-78, 2015.

LACERDA, Rosane Freire. **Os povos indígenas e a Constituinte: 1987–1988**. Brasília: CIMI, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria /LACED; 2002. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/arquivos/01-Etnodesenvolvimento.pdf> Acesso em: 23 maio. 2019.

LIMA, Maria Luciene Ferreira **Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Direito Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. UFPB, 2014.

MACHADO, Elielma Ayres. Coleção estudos afirmativos, 2 : ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012) / Elielma Ayres Machado; organização André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013. 100 p

MANCEBO, Deise. “Reforma da Educação Superior no Brasil: Análises sobre a Transnacionalização e Privatização”. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 7, núm. 21, mayoagosto, 2007, pp. 103-123. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2007

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. v. 7. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: http://www.one-esp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 18 dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MAROLDI, Alexandre Masson; LIMA, Luis Fernando Maia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 931-952, July 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10211/7458>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

MEDEIROS, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. A potencialidade do pensamento de Boaventura Santos para os estudos organizacionais. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, p. 166-177, abr. 2018. ISSN 2175-8077. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2018v20n50p166>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MEDEIROS, Ricardo Pinto. **Povos indígenas e conquista nos sertões da capitania da Paraíba**. Clio – Série Revista de Pesquisa Histórica. N. 25-2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24723>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINI-DICIONÁRIO TUPI-GUARANI. Palavras em **tupi-guarani e seus significados**. Disponível em: https://indiospotiguaraparaibaemfoco.blogspot.com/2012/10/mini-dicionario-tupi-guarani_31.html

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezi-nha Duro. **A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas**. Vitória, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/16897/13195>. Acesso em: 23 maio.2019.

MOONEN, Francisco. **Pindorama Conquistada: repensando a questão indígena no Brasil**. João Pessoa: Ed. Alternativa, 1983.

MOONEM, Frans; MAIA, Luciano Mariz, (Orgs.). **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: PR/PB; SEC/PB, 1992.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, p. 39, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MURA, Fábio; PALITOT, Estevão Martins; MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Relatório Tabajara: um estudo sobre a ocupação indígena no litoral sul da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

NAKAMURA, Paulo Hideo. **Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade. 2014. (Tese). Doutorado em Ciências da Educação. Universidad Autónoma de Asunción, Assunção, 2014.

NASCIMENTO, José Mateus do; SILVA, Paulo Roberto Palhano. **Educação escolar indígena Potiguara**. In: Etnoeducação Potiguara: Pedagogia da existência e das tradições. 2 ed. João Pessoa: Ideia, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu & a Educação*. Pensadores & Educação. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORTIZ, R (org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa. Livraria/LACED – Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. 2005. (Dissertação). Mestrado em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional Descomplicado**. 14 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

PERES, Sidnei. Terras indígenas e ação indigenista no Nordeste (1910-67). In: **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**, OLIVEIRA, João Pacheco (org.). 2 ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

PINTO, Mirella Rocha Ribeiro. **Proposição de um plano de provisão para os servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. UFPB, João Pessoa, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas (SP), v. 25, n. 88 – Especial, p. 727-756, out., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 maio. 2019.

PIRES, Maria Idalina da Cruz. **Resistência indígena nos sertões nordestinos no pós-conquista territorial: Legislação, Conflito e Negociação nas vilas pombalinas 1757-1823**. Recife, 2004. Disponível em: https://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Maria-Idalina-da-Cruz-Pires_indiosNE.pdf. Acesso em: 09 maio. 2019.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, André R. F. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates. **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.1, p.241-265, jul. 2004.** Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/co-gedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n1/Artigo-7-Andre-Ramos.pdf. Acesso em: 11 maio 2019.

RAWLS, John. **Justiça como equidade:** uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. **Minas mestiças:** índios coloniais em busca da liberdade no século do ouro, *cahiers des amériques latines* [en ligne], 44 | 2003, mis en ligne le 11 août 2017, consulté le 22 avril 2019. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cal/7398> > Acesso em: 23 maio. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: companhia das letras, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry ; colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

RIOS, Zeneide. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, M. da Penha (Org.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Edufpe, 2013.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.** Avaliação, Campinas, SP, v. 19, p. 723-747, 2014.

RUA, M. G. **Políticas Públicas.** Módulo Básico De Especialização Em Gestão Pública. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Bomtempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 78 | 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/753>; DOI: 10.4000/rccs.753. 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Edições Graal, 2010c.

SANTOS, João Almeida dos; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia Científica**. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHADEN, Edgon. **A mitologia heroica de tribos indígenas do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1989.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Armelinda Borges da. **Evidências e ausências da lei nº 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná, RO**. Cuiabá; 2018. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/d489998010a861f497df572b826f4e39.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2019.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37 ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2014.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Recife, 2015.

SILVA, Mauricio Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogerio Santos. **A política de devastação e autoritarismo de Bolsonaro**, 'o exterminador do Brasil': 'future-se' para o abismo, sofrimento e adoecimento de Brasil e a urgente resistência ativa. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-15, ago. 2019. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e567052/40821>>. Acesso em: 21 set. 2019.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Da "invasão" da América aos sistemas penais de hoje: o discurso da "inferioridade" latino-americana. in WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos da História de Direito**. 2.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

SOARES, Swamy de Paula Lima. **Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local.** (Tese). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educação & Sociedade, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 de maio. 2019.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845).** São Paulo: Alameda, 2012.

TREVISAM, Elisaide; LEISTER, Margareth Anne; DICHER, Marilu. **A transversalidade no ensino superior como via de reforma para uma educação ética e humanitária.** Anais. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38409-30032016-213523.pdf

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes. 1999.

UFPB. **Relatório Quantitativo dos Alunos Cotistas Por Ano/Período de Ingresso.** Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/graduacao/relatorios/discente/selecao_qta_aluno_cotista_ano_periodo.jsf>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; NOGUEIRA, Patrícia Simone; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 22., 2014, Natal. **Anais do XXII Seminário Nacional Universi-tas/Br. Natal: Ufrn, 2014. p. 1008 - 1025.** Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/v2ANAISDOXXIISEMIN%C3%81RIONACIONALUNIVERSI-TAS.pdf>> Acesso em: 11 maio. 2019.

VESPÚCIO, Américo. In: BUENO, Eduardo. **Novo Mundo: As Cartas que Batizaram a América (1451 – 1512).** São Paulo: Planeta do Brasil, 2003

VIANNA, O. **Evolução do Povo Brasileiro.** 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1932.

VIEIRA, José Glebson. **Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba.** São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082010-143944/pt-br.php>. Acesso em: 11 maio. 2019.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações.** São Paulo: Cultrix, 1998.

WELSCH, Gisele Mazzoni. **A eficácia jurídica e social (efetividade) das normas de direitos fundamentais. Disponível em:** <http://giselewelsch.com.br/static/arquivos.publicacoes/Artigo%205%20%20A%20Eficacia%20Juridica%20e%20Social%20>

(Efetividade)%20das%20Normas%20de%20Direitos%20Fundamentais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

XYPAS, Constantin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. In: **Crítica Educativa**: Sorocaba: v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun.2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/214/243>. Acesso em: 11 maio. 2019.

XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo. **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

ZEN, Eliesér Toretta; SGARBI, Antonio Donizetti. **O método dialético na história do pensamento filosófico ocidental**. Kínesis, Vol. X, n° 22, p.79-96, Julho 2018. Disponível: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/7.elieserantonio.pdf>. Acesso em: 07 Maio. 2019.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

BRASIL. Decreto nº 7 de 20 de novembro de 1889. **Dissolve e extingue as assembleias provinciais e fixa provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/385366/publicacao/15820785>.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. **Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e approva o respectivo regulamento**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

BRASIL. **Lei nº 317, de 21 de outubro de 1843**. Fixando a Despeza e orçando a Receita para os exercícios de 1843 - 1844, e 1844 - 1845. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM317.htm.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Decreto nº 1.671, de 11 de outubro de 1995**. Promulga o Acordo sobre Cooperação Financeira para o Empreendimento "Projeto Integrado de Proteção das Terras e Populações Indígenas da Amazônia Legal/Demarcação de Terras Indígenas", entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Federal da Alemanha, de 06 de abril de 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1995/decreto-1671-11-outubro-1995-426309-publicacao-original-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - **LDBEN**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - **PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - **PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Lei de Cotas**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

BRASIL. **Decreto nº 8.593, de 17 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista - **CNPI** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8593.htm.

BRASIL. **Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm).

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. PINO, Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Org.). Brasília, DF: Inep, 249 p., 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 404 p., 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Censo da Educação Superior**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132452>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Relatório do primeiro ano do REUNI. 30 out. 2009 In: **REUNI**. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência** e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SESU/SETEC/MEC. **Manual de Gestão do Programa Bolsa de Permanência. 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68871-manual-gestao-pbp&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192%20class=doclink.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Análise sobre a expansão das**

universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer CNE/CEB Nº 14/2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SESU/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_cman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (SESU/MEC). **OFÍCIO-CIRCULAR Nº 10/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 02 de julho de 2019.** Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/oficio-circular-no-10-2019-bolsa-permanencia.pdf>. Acesso em 21 Set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (SESU/MEC). **OFÍCIO-CIRCULAR Nº 11/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 08 de julho de 2019,** disponível em: http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/doc_2019091800145_001.pdf. Acesso em 21 Set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (SESU/MEC). **OFÍCIO-CIRCULAR Nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 22 de agosto de 2019.** Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/oficio-mec-pnaes.pdf>. Acesso em 21 Set. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providencias. Disponível em: <http://alerj.ln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>.

Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41-Distrito Federal.** Relator: Min. Roberto Barroso. EMENTA: direito constitucional. ação direta de constitucionalidade. reserva de vagas para negros em concursos públicos. constitucionalidade da lei nº 12.990/2014. procedência do pedido. Inteiro Teor Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/download-Peca.asp?id=312447860&ext=.pdf>.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Plano de Desenvolvimento Institucional UFPB/2019-2023.** Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_2019-2023_posconsuni-1.pdf. Acesso em 21 jan. 2020.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução nº 27/2007 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI). Aprova o Projeto UFPB-REUNI.** Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2016080066364722925743440a04f2c3/Runi27_2007.htm. Acesso em 18 dez. 2019.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Anexo à Resolução 27/2007 - Projeto UFPB-REUNI**. 2007. Disponível em: <http://www.ctdr.ufpb.br/ctdr/contents/documentos/pdf/projeto-reuni.pdf>. Acesso em 18 dez. 2019. E disponível também em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20161521377a89229258a8805c5e6bf8/Runi27_2007_-_reuni.htm. Acesso em 20 fev. 2020.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução nº 09/2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFPB. Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação, desta Universidade, e dá outras providências**. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20151021865f2e100799d8e5e5b554bd/Rsep09_2010.pdf. Acesso em 18 dez. 2019.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução nº 29/2010 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI) - Cria e estrutura a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante**. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20150960371d181186916586f9daee9b/Runi29_2010.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução nº 07/2012 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI) - Cria o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas/NEABI**, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I da UFPB e aprova seu Regulamento. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20151520403809099669a3638b7bd981/Runi07_2012.pdf. Acesso em 21 jan. 2020.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução nº. 32/2013 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI) - Reloca o Curso de Hotelaria, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Campus IV, da UFPB para o Centro de Comunicação**. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/201522517229cd095942ff6bdf622920/Runi32_2013.pdf. acesso em: 18 dez. 2019.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Termo de adesão 1ª edição de 2018, Sisu - Sistema de Seleção Unificada - SESu/MEC**. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/sisu-2018/termo-adesao-2018-ufpb.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRADUANDOS OU EGRESSOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Mestranda: Fernanda Luna Maciel Coqueijo

Orientadora: Uyguciara Veloso Castelo Branco

Co-orientador: Lusival Antonio Barcellos

Este roteiro de entrevista faz parte da pesquisa de Mestrado intitulada “**COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**”, vinculada ao **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MPPGAV)** da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa objetiva analisar se o instrumento legal de promoção da inclusão, a Lei de Cotas, vem se mostrando eficiente ou não na promoção da inclusão dos estudantes oriundos das comunidades indígenas, e como se comportam os alunos que obtiveram êxito com a finalização do curso, a despeito do grande índice de evasão.

1. Identificação do Entrevistado: _____ Curso: _____
2. Sexo?
3. Idade?
4. Etnia?
5. Nível de instrução da sua mãe?
6. Nível de instrução do seu pai?
7. Cresceu com os pais/familiares?
8. Cresceu na cidade ou na aldeia?
9. Recebeu incentivo familiar para estudar?
10. Como foi sua Educação Escolar Infantil, Ensino Fundamental e Médio?
11. Quais os motivos para buscar o ensino superior?
12. Quais os critérios para escolha do curso?

13. Como a universidade o(a) acolheu? Correspondeu ao idealizado no ensino médio?
14. Recebeu/recebe algum auxílio estudantil?
15. Já sofreu alguma forma de preconceito por ser cotista, por ser indígena ou ambos? Como ocorreu?
16. Quais os maiores desafios encontrados? pedagógico, financeiros, técnicos logísticos, outros
17. Sentiu dificuldade em compreender o conteúdo ministrado nas disciplinas? Se sim, quais seriam os motivos a que você atribui essa dificuldade e como os superou?
18. Existe uma preocupação dos professores com relação à metodologia de ensino para o aprendizado?
19. Pensou em desistir? Se sim, em que momento surgiu esse pensamento e como o superou?

20. Quais benefícios você enxerga que sua graduação trouxe ou trará para sua comunidade?
21. Como sua comunidade o(a) recebeu ou está recebendo, enquanto diplomado(a) ou prestes a se diplomar?
22. Trabalha ou pretende trabalhar na área de formação escolhida?
23. Pretende continuar estudando a nível de pós-graduação?
24. Você é contra ou a favor do sistema de cotas? Por quê?
25. Você entende o sistema de cotas como um mecanismo de inclusão social? Por quê?
26. Como a UFPB pode se tornar mais inclusiva para os estudantes indígenas?
27. A que você atribui o seu sucesso acadêmico?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
MPPGAV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa previamente intitulada: **“COTA NÃO É ESMOLA: uma análise da eficácia social da implementação da Lei de Cotas como mecanismo de inclusão dos estudantes indígenas na UFPB”**, desenvolvida por **FERNANDA LUNA MACIEL COQUEIJO**, aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MPPGAV), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da Prof^a. **Dra. UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO**.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender como a implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, vem promovendo a inclusão dos estudantes indígenas na UFPB, considerando as categorias acesso, permanência e sucesso. Apoiando-se no objetivo geral acima traçado, esse estudo tem como meta o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento sobre políticas públicas e legislações que buscaram assegurar o direito à educação aos povos indígenas até a promulgação da Lei de Cotas – levantamento documental já desenvolvido.
- Caracterizar a situação acadêmica dos estudantes indígenas na UFPB, no período de 2008 a 2018, em relação à permanência e diplomação – levantamento documental e bibliográfico já disponível pela Superintendência de Tecnologia da Informação;
- Verificar as políticas de inclusão que são adotadas pela UFPB para atender aos estudantes indígenas – levantamento documental e bibliográfico já em desenvolvimento, com processos eletrônicos abertos e encaminhados às Pró-Reitorias de Extensão e Assuntos Comunitários e de Assistência e Promoção ao Estudante, com algumas respostas já disponibilizadas, aguardando-se análise dos dados;
- Identificar as especificidades dos alunos exitosos indígenas graduados na UFPB – mediante realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas e estudo de caso.

A sua participação na pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade

de eventual desconforto psicológico ao responder as questões que lhe serão apresentadas. Enquanto que, em contrapartida, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e suas complementares.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

A pesquisadora e seus professores orientadores estarão a sua disposição para demais esclarecimentos que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de 2019.

Fernanda Luna Maciel Coqueijo
Pesquisadora responsável

Participante

Pesquisadora Responsável:
Fernanda Luna Maciel Coqueijo
Endereço:
E-mail: fernandalmc@gmail.com

Professora Orientadora:
Profª. Drª. Uyguaciara Veloso Castelo Branco
Endereço:
E-mail: uyguaciara@gmail.com

Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária – MPPGAV - Térreo – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7154
E-mail: mppgav@ufpb.com

ANEXO A

Resolução nº 09/2010

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFPB



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO nº 09/2010

Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação, desta Universidade, e dá outras providências.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, no uso das atribuições que lhe são conferidas, amparado pelos incisos I e XXI do artigo 25 do Estatuto da UFPB, e tendo em vista a deliberação em plenário em reunião ordinária do dia 30 de março de 2010 (Processo nº 23074.007259/10-03), e

CONSIDERANDO o grave quadro de exclusão sócio-educacional que tem estado presente ao longo da nossa história;

CONSIDERANDO a imperiosa e inadiável necessidade de reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos.

CONSIDERANDO, ainda, que se faz necessário que esta instituição adote mecanismos que concretizem efetivamente sua atuação no âmbito das políticas de inclusão, em consonância com seu compromisso social.

RESOLVE:

Art. 1.º Fica instituída a **Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)**, nesta Universidade, para acesso aos seus cursos de Graduação.

Parágrafo único. A reserva de vagas a que se refere o *caput* deste artigo se destina aos que fizeram todo o ensino médio e pelo menos (03) três séries do ensino fundamental em estabelecimentos públicos.

Art. 2.º A **Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)**, de que trata esta Resolução, será implantado, gradualmente, de acordo com a seguinte proposta:

- I** - Processo Seletivo Seriado - 2011: 25% das vagas de todos os cursos;
- II** - Processo Seletivo Seriado - 2012: 30% das vagas de todos os cursos;
- III** - Processo Seletivo Seriado - 2013: 35% das vagas de todos os cursos;

IV - Processo Seletivo Seriado – 2014: 40% das vagas de todos os cursos.

§ 1.º O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o *caput* deste artigo será feito observando-se, também, a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000.

§ 2.º Do total de vagas resultante dos percentuais constantes do *caput* deste artigo, 5% será destinado para pessoas portadoras de deficiência.

§ 3.º A PRG/COPERVE deverá disciplinar a implantação da ***Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)*** em norma reguladora do Processo Seletivo, observando os critérios e princípios previstos nesta Resolução.

Art. 3.º No desenvolvimento do processo, deve ser mantido o aumento progressivo do percentual de ingressantes e a vinculação entre o nível socioeconômico e o grupo populacional.

Art. 4.º Anualmente, será feita uma avaliação do ***MIRV***, com vistas ao seu aperfeiçoamento, que deverá ocorrer ao final do 4º ano de sua implementação.

Parágrafo único. A avaliação tem também a finalidade de subsidiar o CONSEPE nas suas decisões relativas à continuidade e ampliação do ***MIRV***.

Art. 5.º Esta resolução entra em vigor na data da sua assinatura.

Art. 6.º Revogam-se as disposições em contrário.

João Pessoa, 16 de abril de 2010

RÔMULO SOARES POLARI
Presidente

ANEXO B

Resolução nº 19/2014, de 07 de outubro de 2014

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

RESOLUÇÃO Nº 19/2014, DE 07 DE OUTUBRO DE 2014

Regulamenta a oferta de “Formação Transversal” aos alunos dos cursos de graduação da UFMG.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, considerando decisão tomada pela Câmara de Graduação em 09/09/2014 e tendo em vista: a) o propósito de estabelecer, como diretriz geral para o ensino de graduação na UFMG, a possibilidade de que todo aluno possa optar por cursar, como parte integrante de seu curso, um elenco de atividades acadêmicas que abordem temáticas de interesse geral, visando a incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade; b) a necessidade de garantir a oferta de alternativas de “Formação Complementar” amplamente acessíveis a todos os alunos de graduação da UFMG; c) a conveniência de aumentar a oferta de atividades acadêmicas a serem cursadas como “Formação Livre” pelos alunos de graduação da UFMG, resolve:

Art. 1º Regulamentar a oferta de conjuntos de atividades acadêmicas curriculares, tematicamente articuladas, denominados *Formação Transversal*.

Art. 2º O conjunto de atividades acadêmicas de cada Formação Transversal deverá atender aos seguintes requisitos:

- I - totalizar, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas-aula;
- II - abordar uma temática específica;
- III - ser suficiente para assegurar a aquisição, pelo aluno, de uma visão crítica abrangente sobre a temática envolvida;
- IV - prescindir de pré-requisitos de elevada especificidade, sendo acessível a alunos de cursos diversificados.

Art. 3º Os conjuntos de atividades acadêmicas integrantes das Formações Transversais serão ofertados à totalidade dos alunos de graduação da UFMG, seguindo a ordem de prioridade de matrícula definida para cada Formação Transversal.

Art. 4º As atividades acadêmicas constituintes das Formações Transversais poderão ser utilizadas para a integralização de créditos correspondentes à carga horária de Formação Complementar Aberta prevista em cada currículo, a critério dos Colegiados dos Cursos.

§ 1º Cada currículo estabelecerá o número de horas-aula que deverão ser cursadas pelo aluno, em uma Formação Transversal, para que seja integralizada a carga horária de Formação Complementar Aberta correspondente.

§ 2º O aluno que integralizar 360 (trezentas e sessenta) horas em uma Formação Transversal terá direito a um Certificado de Conclusão, independentemente do número de horas-aula previsto no currículo de seu curso, para a integralização da carga horária de Formação Complementar.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Art. 5º Caberá à Câmara de Graduação indicar um Comitê Gestor da Formação Transversal, integrado por:

- I - 01 (um) Coordenador;
- II - 01 (um) representante da grande área de Linguística, Letras e Artes;
- III - 01 (um) representante da grande área das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas;
- IV - 01 (um) representante da grande área das Ciências da Vida, da Saúde e Agrárias;
- V - 01 (um) representante da grande área das Ciências Exatas e da Terra e Engenharias;
- VI - 01 (um) representante discente, na forma prevista no Estatuto e no Regimento Geral da UFMG.

Parágrafo único. O mandato dos membros docentes do Comitê Gestor será de dois anos, sendo admitida a recondução.

Art. 6º Caberá ao Comitê Gestor da Formação Transversal:

- I - propor à Câmara de Graduação o elenco de Formações Transversais a serem ofertadas;
- II - propor à Câmara de Graduação a indicação de um Comitê Didático-Pedagógico para cada Formação Transversal para a qual for justificada a necessidade de um acompanhamento específico;
- III - propor à Câmara de Graduação o elenco das atividades acadêmicas integrantes de cada Formação Transversal, bem como a ementa de cada atividade acadêmica, ouvido o respectivo Comitê Didático-Pedagógico, caso exista;
- IV - aprovar os docentes responsáveis por ministrar as atividades acadêmicas das Formações Transversais, ouvidos o respectivo Comitê Didático-Pedagógico, caso exista, e o Departamento (ou estrutura equivalente) de lotação do docente;
- V - definir as datas, horários e locais em que ocorrerão as atividades acadêmicas integrantes das Formações Transversais, ouvido o respectivo Comitê Didático-Pedagógico, caso exista;
- VI - definir os critérios de priorização de matrículas nas atividades acadêmicas integrantes das Formações Transversais, ouvido o respectivo Comitê Didático-Pedagógico, caso exista.

Art. 7º Caberá à Câmara de Graduação:

- I - aprovar o elenco de Formações Transversais a serem ofertadas, ouvido o Comitê Gestor da Formação Transversal;
- II - aprovar a composição de um Comitê Didático-Pedagógico específico para cada Formação Transversal para a qual houver a necessidade de um acompanhamento específico, ouvido o Comitê Gestor da Formação Transversal;



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

III - aprovar o elenco das atividades acadêmicas integrantes de cada Formação Transversal, bem como a ementa de cada atividade acadêmica, ouvido o Comitê Gestor da Formação Transversal.

Art. 8º Caberá à Pró-Reitoria de Graduação:

I - fornecer o suporte administrativo necessário à execução das atividades do Comitê Gestor da Formação Transversal;

II - providenciar a emissão dos certificados de conclusão das Formações Transversais para os alunos que integralizarem a carga horária de 360 (trezentas e sessenta) horas ou mais.

Art. 9º Caberá aos Departamentos ou estruturas equivalentes da UFMG ofertar, no sistema de matrícula, as turmas de atividades acadêmicas integrantes das Formações Transversais que estiverem sob a responsabilidade de docentes neles lotados.

Art. 10. Revogam-se as disposições contrárias.

Art. 11. A presente Resolução entra em vigor nesta data.

Professor Jaime Arturo Ramírez
Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO C

Catálogo de Formações Transversais
Universidade Federal de Minas Gerais – 2019.2



Catálogo - 2019/2

Pró-Reitoria de Graduação

Universidade Federal de Minas Gerais

U F *m* G



Catálogo das atividades acadêmicas curriculares de Formação Transversal 2019/2

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora de Graduação
Prof. Benigna Maria de Oliveira

Pró-Reitor Adjunto de Graduação
Bruno Otávio Soares Teixeira

Secretaria das Formações Transversais

Sônia Maria de Melo
Adriane da Conceição



Conteúdo

Apresentação.....	4
Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão	6
Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos	18
Formação Transversal em Direitos Humanos	26
Formação Transversal em Divulgação Científica	31
Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação	36
Minor in International Studies.....	47
Formação Transversal em Estudos Internacionais.....	63
Formação Transversal em Gênero e Sexualidade – Perspectivas Queer / LGBTI.....	80
Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira	87
Formação Transversal em Saberes Tradicionais	93



Apresentação

As Formações Transversais são conjuntos de atividades acadêmicas curriculares, organizadas segundo estruturas curriculares, que visam abordar temáticas de interesse geral, incentivando a formação de espírito crítico e de visão aprofundada sobre esses temas. O sistema de Formações Transversais constitui um espaço comum de formação para os estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG.

Uma Formação Transversal tem as seguintes características:

- É formada por um conjunto de disciplinas que compõem um 'mini currículo', abordando uma temática específica.
- Sua carga horária total é de pelo menos 360 horas-aula.
- Suas disciplinas são registradas normalmente no histórico escolar. O estudante que concluir uma Formação Transversal terá direito a um certificado próprio dessa formação, que será emitido pela Pró-Reitoria de Graduação.
- É aberta a estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG.
- Pode ser utilizada para integralizar a carga horária de Formação Complementar Aberta prevista nos cursos de graduação, a critério dos respectivos Colegiados.
- As disciplinas de uma Formação Transversal também podem ser cursadas de forma avulsa, para a integralização de créditos de Formação Livre.

O processo de criação das Formações Transversais teve início a partir da aprovação da Resolução 19/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que instituiu a regulamentação para o funcionamento dessas estruturas. Desde então, foram criadas oito Formações Transversais, que começaram a funcionar gradativamente:

- FT em Saberes Tradicionais (2015/01),
 - FT em Divulgação Científica (2016/01),
 - FT em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira (2016/01),
 - FT em Culturas em Movimento e Processos Criativos (2016/02),
 - FT em Direitos Humanos (2017/01),
 - FT em Empreendedorismo e Inovação (2017/02),
 - FT em Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer / LGBTI (2017/02),
 - FT em Acessibilidade e Inclusão (2018/01).
- Minor in International Studies (FT em Estudos Internacionais -2019/2)

Este Catálogo contém uma descrição resumida das Formações Transversais atualmente disponíveis.



Em outubro de 2018, foi criada a Secretaria das Formações Transversais com o objetivo de gerir o processo de oferta e matrícula nas atividades acadêmicas curriculares de Formação Transversal, tendo como público alvo os estudantes de graduação da UFMG, estudantes de pós-graduação, e caso haja vagas disponíveis, os interessados em cursar os estudos por meio da modalidade de matrícula em disciplina isolada.

Por sua natureza conceitual, a matrícula envolve significativa interface com segmentos diversos na UFMG, entre eles: Ofertantes (Departamentos ou estruturas equivalentes), Colegiados de Curso e Pró-Reitorias Acadêmicas.

As atividades da Secretaria são fundamentais para o adequado fluxo dos processos, na medida em que implicam, primeiramente, a observância do Calendário Escolar para a adoção dos atos pertinentes. Envolve ainda a sistematização das informações e sua atualização contínua para dar suporte às decisões e encaminhamentos, culminando nos procedimentos acadêmico-administrativos necessários.

Tais informações, além de conferirem transparência aos processos, sobretudo pelo fato de envolverem demandas por vagas na graduação e na pós-graduação, constituem-se como essenciais para o planejamento de oferta em situações de elevada ou baixa demanda por atividades acadêmicas, que devem basear-se em dados históricos e em registros atuais.

A Secretaria das Formações Transversais está localizada na sala A105 do CAD III. O contato pode ser feito pelo telefone: 3409 6590 ou por e-mail: transversal@prograd.ufmg.br.



Formação Transversal em Saberes Tradicionais

A realidade concreta da sociedade brasileira – tão diversa e desigual – exige o acesso a uma educação intercultural plena, apta a oferecer aos jovens tanto os saberes científicos modernos como o conhecimento das tradições indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, populares e dos povos tradicionais em geral. Desse modo, eles podem complementar e enraizar a sua formação como cidadãos, tornando-se capazes de respeitar as diversas identidades étnicas, raciais e sociais da nossa nação e de entender os fundamentos das suas múltiplas expressões culturais e científicas. O vasto universo das artes, ciências, tecnologias e demais saberes tradicionais deve chegar às escolas pelas mãos dos seus mestres e mestras, que são equivalentes, em seus domínios próprios, aos nossos doutores (segundo a concepção eurocêntrica de ciência vigente entre nós). Uma formação mais integral e equilibrada entre saberes modernos e saberes tradicionais potencializará a criação e a inventividade cultural, tanto pelo seu enraizamento na oralidade e nas sabedorias ancestrais das nossas comunidades, quanto pela exploração de novos códigos culturais híbridos que expandam os já existentes. Dessa maneira, a juventude que estuda em nossas universidades poderá adquirir uma formação intercultural rica em artes e saberes de fontes diversas.

Objetivos Gerais

Introduzir na Universidade o contato com outras lógicas cognitivas baseadas em conhecimentos não escolares e não eurocêntricos, gerados conforme outras modalidades de produção, transmissão e transformação. Para tanto, propõe-se um diálogo simétrico entre os saberes de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares com a produção do conhecimento científico e artístico em diversas áreas de conhecimento deles decorrentes.

Objetivos Específicos

- Incluir como docentes do Ensino Superior os mestres e mestras que encarnam a rica diversidade epistemológica existente no país nas mais diversas áreas (Artes, Saúde, Tecnologia, Meio Ambiente e assim por diante), viabilizando aprendizados simétricos.
- Promover uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer tanto em termos teóricos quanto metodológicos.
- Romper com a dicotomia sujeito/objeto, enfatizando o protagonismo de indivíduos e coletividades geralmente enquadrados como objetos de estudos, colocando a ciência em intenso diálogo com um manancial de conhecimentos historicamente colocados na invisibilidade.

Estrutura Curricular

A *Formação Transversal em Saberes Tradicionais* será constituída de quatro disciplinas de conteúdos variáveis, cada uma das quais orientada para uma temática específica. Uma mesma disciplina, em diferentes momentos, abordará essa temática contemplando um conteúdo específico diferente. Assim, por exemplo, uma disciplina que vá abordar o estudo de línguas irá tratar a cada semestre de uma língua diferente, ou uma disciplina orientada ao estudo de artes irá a cada semestre abordar um tipo de manifestação artística diferente, de diferentes comunidades. As disciplinas de conteúdos variáveis são listadas na Tabela I.

Integralização

- Para fazer jus ao certificado de conclusão desta Formação Transversal, o estudante deverá cursar 360 horas de atividades.
- Como a soma das cargas horárias das disciplinas listadas totaliza apenas 225 horas, isso implica que o estudante deverá cursar algumas disciplinas mais de uma vez (com conteúdos diferentes das duas vezes) para integralizar as 360 horas requeridas.
- Estas podem ser cursadas em qualquer sequência de forma que, em uma mesma turma, poderão existir estudantes concluindo a Formação Transversal e outros estudantes iniciando a mesma.

**Tabela I: Atividades Acadêmicas Curriculares
Formação Transversal em Saberes Tradicionais**

	Código	Título	CH		cursar
1	UNI 050	Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios (ementa variável)	90	OP	360
2	UNI 052	Saberes Tradicionais: Línguas e Narrativas (ementa variável)	45	OP	
3	UNI053	Cosmociências (ementa variável)	60	OP	
4	UNI 099	Saberes Tradicionais: Artes (ementa variável)	30	OP	

* Atividades ofertadas em 2019/1

Ementas

1	UNI 050 - Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais	CH: 90
	Ementa: <i>Disciplina de ementa variável, envolvendo a experimentação pedagógica e epistêmica em torno de saberes construídos e preservados pelas comunidades tradicionais, a partir de seu entendimento e de sua transmissão pelos próprios mestres, e o diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos.</i>	
2	UNI 052 - Saberes Tradicionais: Línguas e Narrativas	CH: 45
	Ementa: <i>Disciplina de ementa variável, envolvendo o estudo das línguas dos povos indígenas e de matrizes africanas. As poéticas orais que estas línguas encerram (cantos, narrativas, poesias) serão trazidas como parte importante da experiência do ensino e aprendizagem</i>	
3	*UNI 053 - Saberes Tradicionais: Cosmociências:	CH: 60
	Ementa: <i>Expressões dos povos tradicionais para lidar com a imagem, narrar e dar a ver, a si mesmos e aos brancos, suas imagens e representações do mundo.</i>	
	Assunto ofertado em 2019/1: Chamando o mato de volta	



A partir dos saberes dos povos de terreiro na sua relação com as plantas e com o meio ambiente, em diálogo com pesquisadores da botânica, da ecologia e das artes visuais, o curso pretende – numa etapa inicial – reconhecer e identificar as espécies da mata da Estação Ecológica da UFMG para, em seguida, criar um jardim de folhas de santo e promover a disseminação de mudas entre as comunidades de terreiro de Belo Horizonte e arredores. Para a catalogação das espécies serão utilizados os meios expressivos do desenho, da fotografia e do vídeo.

4	UNI 099 - Saberes Tradicionais: Artes	CH: 30
<p>Ementa: <i>Disciplina de ementa variável, envolvendo o estudo da produção artística em comunidades tradicionais. Poderão ser abordadas as artes plásticas, as artes performáticas ou as artes musicais.</i></p>		