



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ILIANE ROSA BOMBANA

**POLÍTICAS DE/PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Estudantes indígenas
no ensino superior**

ERECHIM
2018

ILIANE ROSA BOMBANA

**POLÍTICAS DE/PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Estudantes indígenas
no ensino superior**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção de
grau em Licenciado em Ciências Sociais da
Universidade Federal da Fronteira Sul.
Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Sílvia Cristófoli

Erechim
2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bombana, Iliane Rosa
POLÍTICAS DE/PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
Estudantes indígenas no ensino superior / Iliane Rosa
Bombana. -- 2018.
73 f.:il.

Orientador: Dra. Maria Sílvia Cristófoli.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Ciências Sociais-Licenciatura, Erechim, RS, 2018.

1. Estudantes Indígenas. 2. Políticas Públicas. 3.
Ações Afirmativas. 4. Ensino Superior. 5. Acesso e
Permanência. I. Cristófoli, Maria Sílvia, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ILIANE ROSA BOMBANA

Título: "Políticas de/para a educação escolar indígena: Estudantes indígenas no ensino superior".

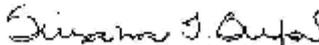
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul

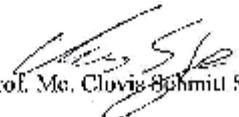
Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cristofoli

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

Banca examinadora:


Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cristofoli


Prof.^a Me. Susana Andrea Inacio Belfort


Prof.^a Me. Clóvis Böhmit Souza

Dedico esse trabalho a todos (as) aqueles (as) que de algum modo contribuíram para o meu crescimento pessoal nessa etapa da minha vida que se conclui. Em especial dedico a minha família, à minha mãe, que sempre me apoiaram e me incentivaram a prosseguir meus estudos. Dedico aos professores (as) que fizeram parte deste processo. E de maneira muito especial dedico a Prof^a. Maria Silvia Cristófoli, a qual sempre se fez presente como orientadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente á Deus que meu deu energia e muita força, por me dar saúde para superar todas as dificuldades durante toda a graduação.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, e todo seu corpo docente, além da direção e a administração, que realizam seu trabalho com tanto amor e dedicação, trabalhando incansavelmente para que nós, discentes, possamos contar com um ensino de extrema qualidade, incansáveis em seus ensinamentos, ajudaram a tornar possível este sonho tão especial.

A minha orientadora Prof^ª. Dra. Maria Sílvia Cristófoli, pela paciência, carinho, dedicação e ensinamentos que possibilitaram que eu realizasse este trabalho.

A minha família, por me apoiarem em todos os momentos me cercando de palavras carinhosas e incentivadoras. Sou uma pessoa realizada e feliz porque vocês fizeram a diferença nesta longa caminhada, vocês foram meu apoio. Em especial ao meu sobrinho Ianko Bernstein, meu maior incentivador, acreditando sempre no meu potencial, gratidão eterna.

Aos meus amigos e colegas, Matheus Gomes e Gabrieli Bertolassi, pelo apoio incondicional nos momentos cruciais de finalização deste trabalho com suas ideias brilhantes, obrigada por confiarem em mim e por estarem do meu lado. Ao professor Gabriel Claro da Rosa, obrigada pela paciência e tranquilidade na transcrição do grupo focal.

Um agradecimento especial a uma grande amiga, Vanderli de Quadros que nunca desistiu de me apoiar, sempre me oferecendo palavras de incentivo, acreditando em mim, gratidão por controlar minha ansiedade e me focar em um objetivo final.

Um agradecimento particular ao meu grupo focal, sem vocês não teria realizado esta pesquisa, obrigada pela disponibilidade e parceria, pois sem a ajuda dos mesmos não seria possível concluir este trabalho com êxito.

Amigos do curso de graduação, só gratidão é pouco... Obrigada por acreditarem em mim quando eu achei difícil acreditar em mim mesma. Obrigada por dizer, algumas vezes, o que eu realmente precisava ouvir em vez do que eu queria que vocês dissessem, e por ter me mostrado outro lado a considerar.

Obrigado pelo abraço na hora do cansaço, pelo cuidado e imaginação na nossa amizade, por compartilhar tantas coisas boas e por marcar tantas lembranças sobre nós. Obrigado por serem meus amigos, obrigado!

A meus amigos e amigas, colegas de trabalho e afins! A esses anjos, Deus chamou de amigos, e colocou em minha vida para me mostrar que as coisas não são tão ruins quanto parece. Que mesmo parecendo difícil, esses anjos sempre vão dar um jeito de me fazer sentir melhor, de

me mostrar que por mais triste que eu possa estar sempre vai ter alguém que me ama e faria tudo para me ver sorrir.

Enfim, às vezes, pensamos em desistir de algo que queremos por essas coisas serem cheias de obstáculos, mas a vida é feita de superações e conquistas. No meio de cada conquista vêm as decepções, as brigas, os problemas, as dores e o sofrimento, mas é necessário passar por todos esses obstáculos. Ser forte e enfrentar cada desafio, desviar não vai resolver nada. “A fraqueza é desculpa dos covardes”. (autor desconhecido).

“Viva aceso, olhando e conhecendo o mundo que o rodeia,
aprendendo como um índio (...) seja um índio na sabedoria”.
(Darcy Ribeiro. 2010)

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito fazer uma análise e reflexão sobre a possível relação das políticas educacionais afirmativas, no ingresso e permanência do aluno indígena nas licenciaturas no campus da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim – RS. tendo como principal sujeito os estudantes indígenas das licenciaturas ofertadas na instituição em questão. Procuo estudar o acesso e permanência adotando como campo de investigação a revisão bibliográfica e o questionário dos participantes do grupo focal. A partir desse contexto, alguns conceitos são importantes para nos ajudar a (re) pensar os diversos fatores relacionados com a temática em questão. Sendo eles Políticas públicas, Políticas Educacionais para Povos Indígenas e Políticas públicas afirmativas para o acesso de indígenas no ensino superior. Este texto está organizado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. De forma que, no segundo capítulo, falo sobre políticas públicas, seguidas de implementação das mesmas, partindo do entendimento de diferentes autores, os quais possibilitam o embasamento teórico. O terceiro capítulo tem por finalidade discorrer sobre a política educacional brasileira e o seu contexto histórico. Ações afirmativas de acesso dos indígenas ao ensino superior, e expressar as primeiras aproximações à temática em questão, devido à complexidade que a mesma atribui, relacionando-a com elementos que nos ajudam a entender a concepção dos diferentes autores sobre as questões de currículo, inserção, permanência e evasão na UFFS – Campus Erechim – RS. O quarto capítulo diz respeito ao momento no qual eu proponho uma reflexão e análise com base no referencial teórico utilizado no decorrer deste trabalho, bem como de dados da análise da pesquisa focal. Por último, nas considerações finais, concluo o trabalho com alguns apontamentos sobre as reflexões que essa discussão me proporcionou, bem como, apontando caminhos para futuros estudos, já que a pesquisa não se encerra em si, e sim sempre surgem possibilidades para se iniciar um novo trabalho.

Palavras chave: Estudante. Políticas Públicas. Ações Afirmativas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze and analyze the possible relationship between affirmative educational policies, the enrollment and permanence of the indigenous student in the undergraduate courses at the Federal University Fronteira Sul (UFFS) campus, Erechim - RS campus. having as main subject the indigenous students of the licenciaturas offered in the institution in question. I try to study access and permanence by adopting as a field of research the bibliographic review and the questionnaire of the focal group participants. From this context, some concepts are important to help us (re) think about the various factors related to the issue in question. These include Public Policies, Educational Policies for Indigenous Peoples, and Affirmative Public Policies for indigenous access to higher education. This text is organized in three chapters, in addition to the introduction and final considerations. So, in the second chapter, I talk about public policies, followed by their implementation, based on the understanding of different authors, which make possible the theoretical basis. The third chapter aims to discuss Brazilian educational policy and its historical context. Affirmative actions on indigenous access to higher education, and express the first approximations to the subject in question, due to the complexity it attributes, linking it with elements that help us understand the conception of the different authors on the issues of curriculum, insertion ,

permanence and evasion in UFFS - Campus Erechim - RS. The fourth chapter refers to the moment in which I propose a reflection and analysis based on the theoretical reference used in the course of this work, as well as data from the analysis of the focal research. Finally, in the concluding remarks, I conclude my work with some notes on the reflections that this discussion has given me, as well as, pointing out ways for future studies, since the research does not end in itself, but there are always possibilities for starting a new job.

Keywords: Student. Public policy. Affirmative Actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Número de estudantes indígenas matriculados na Universidade Federal da Fronteira Sul.....	45
Gráfico 1- Distribuição por sexo dos discentes indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul.....	48
Gráfico 2- Número de matrícula dos alunos indígenas por curso na Universidade Federal da Fronteira Sul (2013-2018).....	49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1- Numero de discentes indígenas por curso na Universidade Federal da Fronteira Sul.....	48
Tabela 2- Descrição de perfil sociocultural dos entrevistados.....	50
Tabela 3 – Descrição do perfil Sócio econômico dos entrevistados	50

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPU	Ministério Público da União
PIN	Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERÊNCIAS/BASES CONCEITUAIS: Algumas aproximações para o estudo	18
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	18
2.2 Implementação de políticas públicas e a política educacional	21
3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA POVOS INDÍGENAS	25
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA O ACESSO DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR	32
3.2 Acesso ao ensino superior de/para estudantes indígenas: a experiência da UFFS	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1 UM CAMINHO PERCORRIDO	44
4.2 - Caracterização da amostra:	46
5 RESULTADOS DO ESTUDO	47
5.1. INFORMAÇÕES /DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CAMPUS ERECHIM	47
5.2 Estudantes indígenas: Informações e resultados do grupo focal	50
5.3 Categorias do grupo focal	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
APÊNDICES.....	68
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	68
FORMULÁRIO DE DADOS SOCIOECONÔMICOS:.....	70

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a sociedade, bem como o Sistema Educacional vem passando por diversas mudanças, as quais dentre diversos fatores, acontecem muitas vezes por influências dos meios econômicos e sociais vigentes, sendo que os mesmos, de algum modo, privilegiam alguns sujeitos em detrimento de outros. Deste modo, alguns fatores foram moldando a sociedade, a educação e a escola. E isso vem ocorrendo desde as primeiras formas de educação em espaços não formais, e posteriormente passando para a criação da instituição escolar formal, da escola pública, da maneira, como e para quem é pensado o currículo, entre outros fatores que estão relacionados com a inclusão dos alunos nos sistemas educacionais.

Os ideais de escola pública e laica que hoje conhecemos, segundo a história, teriam surgido com a Revolução Francesa, sendo que seus princípios eram o da liberdade, igualdade e fraternidade. Nesse contexto, surgiram também as classes operárias, as quais passaram a reivindicar o acesso igualitário aos bens e direitos. No Brasil, foi a partir da proclamação da república que movimentos com caráter positivista de educação promoveram a criação de projetos educacionais.

Faustino e Silva (2003) discorrem que em 1889 houve a proclamação da República o qual acalentou a necessidade de inovar a sociedade brasileira e, conseqüentemente novos olhares passaram a ser direcionados a educação indígena. Segundo as autoras, [...] estudiosos são unânimes em afirmar que começou a se desenvolver uma política menos desumana e mais abrangente no sentido de proteger os povos indígenas das barbáries cometidas nos séculos anteriores (FAUSTINO; SILVA, 2003, p. 2).

Buratto (2010, p. 53) afirma que no “Brasil, do século XVI até, praticamente, a metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade”. Salienta-se ainda que a partir da colonização dos europeus no Brasil os índios tiveram contato com a educação escolar, tal educação tinha por objetivo catequizar, civilizar estes indivíduos para que os mesmos viessem a se integrar na sociedade, negando sua essência, cultura, mitos e crenças.

Neste contexto ocorreram várias transformações na concepção de educação escolar indígena, até formar os moldes atuais estabelecidos na sociedade, uma vez que na década de 1940, houve um projeto de educação escolar para os mesmos, o qual foi criado pelo governo Federal. As escolas tinham sua infraestrutura muito precária e se assemelhavam com as escolas rurais, estas instituições eram frequentadas por índios, não índios, colonos,

trabalhadores que viviam em cidades, mas que trabalhavam em meios rurais. As turmas eram multisseriadas e contavam com o auxílio de um único professor. (FAUSTINO, 2010).

Partindo do princípio de que foi com os Jesuítas, que os índios tiveram a primeira educação formal, a qual segue por uma longa caminhada até a chegada aos bancos das universidades, é que me proponho analisar e refletir a possível relação entre as políticas educacionais públicas, e o acesso e permanência dos alunos oriundos das comunidades indígenas ao ensino superior, mais especificadamente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS.

A semente deste projeto de pesquisa surgiu em um seminário, apresentado na disciplina de Política educacional e legislação do ensino no Brasil, sobre o tema Educação indígena, na quinta fase do curso de Ciências Sociais, o qual despertou o meu interesse sobre esse tema. Além de eu ser oriunda de uma cidade (Erebango) próxima a duas comunidades indígenas denominadas Ventarra, de indígenas Caingangues e Guarani. E também pelo fato de na minha família ter uma indígena casada com meu irmão, que desta união resultou em uma mistura de etnia e cultura. Estudar sobre educação indígena é algo muito novo para mim, e me deixou curiosa em saber como realmente acontece esse processo. Pois durante muito tempo, e para muitas pessoas era difícil imaginar que populações tão diferentes da realidade da cultura dominante, ou seja, que os indígenas pudessem, em algum momento, fazer parte do ensino superior.

Este trabalho tem como objetivo analisar a relação das políticas educacionais afirmativas, no ingresso e permanência do aluno indígena nas licenciaturas no campus da UFFS de Erechim – RS, tendo como objetivos específicos, mapear e estudar as políticas educacionais para a educação escolar indígena, voltadas ao ensino superior. Identificar e analisar as políticas voltadas para o ingresso ao ensino superior de estudante indígena na Universidade da Federal Fronteira Sul. Dialogar com estudantes indígenas sobre o acesso e a permanência deles nas licenciaturas ofertadas na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim – RS.

Enfim, minha intenção com esta pesquisa é refletir sobre o ingresso e a permanência do estudante indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) tendo como principal sujeito o aluno das licenciaturas no Campus de Erechim – RS. Buscando compreender qual é o entendimento em relação ao “acesso e a permanência” pela comunidade acadêmica. Sendo que estes dois termos são elementos que se completam, tendo estes dois parâmetros como guia no processo de interação dos alunos indígenas nesta instituição de ensino.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. De forma que, no segundo capítulo, falo sobre políticas

públicas, seguidas de implementação das mesmas, partindo do entendimento de diferentes autores, os quais possibilitam o embasamento teórico.

O terceiro capítulo tem por finalidade discorrer sobre a política educacional brasileira e o seu contexto histórico. Ações afirmativas de acesso dos indígenas ao ensino superior, e expressar as primeiras aproximações à temática em questão, devido à complexidade que a mesma atribui, relacionando-a com elementos que nos ajudam a entender a concepção dos diferentes autores sobre as questões de currículo, inserção, permanência e evasão na UFFS – Campus Erechim – RS.

O quarto capítulo diz respeito ao momento no qual eu proponho uma reflexão e análise com base no referencial teórico utilizado no decorrer deste trabalho, bem como de dados da análise da pesquisa focal. Por último, nas considerações finais, concluirei o trabalho com alguns apontamentos sobre as reflexões que essa discussão me proporcionou, bem como, apontando caminhos para futuros estudos, já que a pesquisa não se encerra em si, e sim sempre surgem possibilidades para se iniciar um novo trabalho.

2 REFERÊNCIAS/BASES CONCEITUAIS: Algumas aproximações para o estudo

Para que se chegue ao conceito do que são políticas públicas e políticas públicas educacionais, é imprescindível que se comece explicando o que é a política. Para isso, me utilizo da explicação a partir da compreensão de Hannad Aredt (2002 apud FERREIRA 2014), onde a autora pontua que, a política é coisa feita de seres humanos em organizações plurais e na convivência dos diferentes.

Conforme a autora Ferreira (2014), a política não é domínio, não se baseando na distinção entre governantes e governados e nem em violência. Tratando-se na verdade de uma ação de comum acordo, ou seja, trata-se de uma ação em conjunto, tendo como elemento primordial a preservação da vida como significado de liberdade. Desse modo, pode-se dizer que a política faz parte do estado, no entanto, não lhes pertence. Pois, essas políticas são criadas de acordo com interesses e colocadas em ação por grupos sociais, o que quer dizer que existem outros segmentos além dos governos que participam e ou produzem políticas.

Nesse sentido, a partir dessas políticas é que nascem as políticas públicas, que são as que se destinam ao bem comum das sociedades, saúde, educação e segurança são algumas das políticas. Com isso, pretende-se discorrer sobre políticas públicas, implementação de políticas e política educacional e ações afirmativas, com foco em verificar a inserção e permanência de população indígena no ensino superior da UFFS campus Erechim.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Para Souza (2006) não existe uma única, nem melhor para a definição sobre o que seja política pública. Mead (1995 apud SOUZA 2006) define como sendo um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Ainda Lynn (1980 apud SOUZA 2006), se refere como um conjunto de ações do Governo que irão produzir efeitos específicos.

Continuando a reflexão, Peters (1986 apud SOUZA 2001) segue o mesmo raciocínio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Seguindo a linha pensamento de Dye (1984 apud SOUZA 2001), o mesmo sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Hofling (2001), em seu texto, fala que para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais efetivadas por um governo, é importante a compreensão da concepção de Estado e de Políticas sociais que sustentam tais ações e programas de intervenção. Percepções diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área.

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes, como órgão legislativo, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente, que possibilitam a ação do governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” Gobert, Muller (1987 apud HOFLING 2001, p.38), “é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. A autora ainda fala que, as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidades do Estado, quanto à realização e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Nesse sentido, as políticas públicas sociais são ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista, são consideradas um dos maiores entraves a este desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.

A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936 apud SOUZA 2006), ou seja, decisões e análise sobre política pública implicam responder as seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Existem outras definições que enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Laswell (1936) conciliou o conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, o que foi também usado como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesses e governo.

No entanto, definições de políticas públicas, mesmos as minimalistas guiam nosso olhar para o “lócus” onde os embates em torno de interesses preferenciais e ideias se desenvolvem, ou seja, os governos. As políticas públicas refletem na economia e nas

sociedades, deste modo, qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Pode-se então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e /ou analisar essa ação (variável independente)¹ e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente), observado como resultado da manipulação da variável independente.

Em seu texto, Souza (2006) menciona que, das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

“A política pública permite distinguir o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz; envolve vários atores e níveis de decisão; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo e a principal definição envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação”. (Souza 2006, p.17)

Pode-se dizer que o principal foco analítico da política pública, está na identificação do tipo de problema. A política pública visa corrigir, na chegada desses problemas ao sistema político e a sociedade política e nas instituições, regras que irão modelar a decisão e a prática da política pública.

Para (SECCHI, 2017, p.1) uma política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e possuiu dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público”. O mesmo considera ainda que existem duas abordagens de estudos de políticas públicas:

[...] a estatística que “considera as políticas públicas, analiticamente monopólios de atores estatais” e a abordagem multicêntrica, que considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas publicas”. (SECCHI, 2017, p. 2).

A essência conceitual de política pública é o problema público. Exatamente por isso o que define se uma política é ou não pública é sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São

¹Variável Dependente é aquele fator ou propriedade que é efeito resultado, consequência ou resposta de algo que foi estimulado, não é manipulada, mas é efeito.

Variável Independente é aquela que é fator determinante para que ocorra um determinado resultado; é a condição ou causa para um determinado efeito ou consequência; é o estímulo que condiciona uma resposta.

Disponível em: http://www2.anhembri.br/html/ead01/metodologia_pesq_cientifica_80/lu06/lo3/index.htm

os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública”. (SECCHI, 2017, p.5).

Ao entender que políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação do público e/ou privado, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou, para determinado segmento social cultural, étnico ou econômico, isto é, tudo aquilo que o governo faz, ou deixa de fazer. Nas políticas públicas educacionais é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em educação. As políticas públicas de educação são fundamentais para diminuir a distância e o preconceito para a garantia dos direitos sociais.

2.2 Implementação de políticas públicas e a política educacional

A expressão Políticas Públicas é multidimensional em razão dos vários vértices do fenômeno social que busca definir. Desta forma, as definições encontradas variam conforme o enfoque teórico eventualmente adotado, e o respectivo contexto social e político. As diversas visões e abordagens, entretanto, não devem ser entendidas como excludentes, pois, ao focalizarem diferentes aspectos do fenômeno, permitem a sua melhor compreensão.

Como fenômeno multidisciplinar, a análise e compreensão das Políticas Públicas necessitam do diálogo entre a ciência política, as ciências sociais e humanas aplicadas, assim como a economia e o direito, entre outros campos do conhecimento.

Na verdade, este conceito pode se referir ou expressar diferentes dimensões dos processos que envolvem a decisão e a intervenção do Estado sobre determinada realidade ou, ainda, incorporar mecanismos e estruturas de tomadas de decisão ou implementação de ações mais ou menos sujeitas a controles sociais e, somente isto, justificaria uma análise mais detida de seus conteúdos.

Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas, uma Política Pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Ela pode ser uma orientação à atividade ou passividade de alguém.

O autor Perez (2010), fala que a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em políticas propriamente dita, mediante as definições de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de executar. Pressman e Wildavsk (1984 apud PEREZ 2010), em trabalho seminal para a área, delimitam o início do processo de efetivação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando, por ação de

uma autoridade, são criadas as “condições iniciais” a implementação. Porém, esses mesmos autores discutem as dificuldades de distinguir a realização da própria política e do programa. Pelo fato de ainda os tomadores de decisão tender a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança, conclui-se que a execução não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas algo a ser feito depois, por acréscimo. Assim, ela não seria valorizada por ser considerada como uma simples sucessão de decisões e interações.

Ainda no mesmo texto, Lester and Goggin (1998, p.9 apud PEREZ 2010 p. 1182) apontam que já tinha concluído que a efetivação de política pública continua a sustentar um grande interesse prático para os tomadores de decisão, porque ela é o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir os objetivos no processo da política.

No Brasil a preocupação com esse tema desenvolveu-se apenas nos anos de 1980, e de forma desigual entre as distintas políticas. Tomando particularmente a área educacional, como exemplo, a literatura apontava, naquele momento o quanto as pesquisas acadêmicas estavam distantes da escola, restringindo as avaliações a etapa de diagnóstico e das propostas educacionais raramente abordando o processo de implementação.

Perez (2010) afirma que se pode dizer que os estudos de políticas tornaram-se ferramentas imprescindíveis para governos elaborarem políticas públicas. A avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato a agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990. Dentre os fatores que contribuíram para isso destacam-se: a consolidação democrática, o ajuste econômico e conseqüentemente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados etc.

O mesmo autor reitera que, se pensarmos o sucesso da política como um contínuo da definição da agenda, para a legislação e para a execução, os pesquisadores concordam que esse processo gera grandes preocupações para as mudanças políticas. Outra conclusão consensual: “o problema da implementação é praticamente universal” Peters, (1999 GOGGIN et al 1990 apud PEREZ 2010, p.1190). Nessa primeira década do século XXI, a pesquisa de implementação de políticas educacionais aprofundou o conhecimento sobre o processo de implementação. O ponto de partida é a consideração de que a política educacional contemporânea difere da política formulada anteriormente, em seu desenho, seus objetivos e metas, sua população alvo e seus instrumentos.

Se até meados dos anos 90 do século passado, os pesquisadores identificavam que a análise da prática da política educacional preocupava-se em perguntar por que a política ou programa era implementado ou não, iluminando as variações em três dimensões: políticas,

pessoas (implementadores) e lugares; agora, a ênfase está abancada na identificação de suas várias dimensões, como, e por que a interação dessas três dimensões molda a complexidade do processo de implementação.

Conforme postula Heather Hill (2006 apud PEREZ 2010, p.1191) em seu texto já demonstrava a preocupação ao mostrar que os professores, no interior de uma escola ou distrito, estão situados em comunidade profissionais que contribuem em moldar suas crenças e visões de mundo e, conseqüentemente, suas interpretações das mensagens políticas.

Enfim, diante desse contexto, sabe-se que a sociedade brasileira é composta de uma multiplicidade de raças e etnias, que sinalizam para diferentes formas de ser, pensar e agir. É importante que a diferença cultural dos povos indígenas seja reconhecida, e por sua diversidade deveria compor uma educação universal e inclusiva.

Então, a política pública de educação tem um papel fundamental para diminuir a distância e o preconceito entre indígena e não indígena para que ocorra a garantia dos direitos sociais. Nesse sentido, a educação deve ser entendida e conquistada como um bem público de acesso universal, e não como sendo um instrumento que está a serviço da privatização do ensino, enquanto mercadoria.

A política educacional é um processo que só existe quando educação assume uma forma organizada continuada, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos envolvidos nesse processo. Toda a política pública educacional envolve a educação escolar. A política pública em educação pode ampliar a participação social ao diminuir as desigualdades sociais. As políticas públicas educacionais são a ponte que liga determinações e objetivos legais com a realidade envolvida. Constituem um conjunto de ações decisões que buscam alterar uma realidade em resposta a demanda e interesses envolvidos.

A política educacional não pode receber uma definição acabada, pois, como processo, ela se manifesta em cada momento histórico a partir de um determinado contexto e das relações e ações que os seres humanos estabelecem com as várias esferas sociais. Segundo Martins (1994, p. 8): Porém, a política educacional não pode ser compreendida apenas como um processo direcionado para a produção de valores e para a emancipação humana, dada sua estreita relação com um modelo de sociedade e de Estado.

Enquanto educação se manifesta como uma das maneiras de as pessoas comunicarem o saber, exteriorizando de forma livre, e entre todas as suas crenças, a política educacional, por sua vez, pressupõem a organização e a seleção criteriosa daquilo que será ou não transmitido. Há uma íntima implicação entre educação e política educacional. No entanto,

ainda que a política educacional atue sobre a educação, não se pode afirmar que ela exerça um domínio sobre ela, pois é a “educação como prática social que ultrapassa a escola e que pode alterar e interferir na política educacional.” (MARTINS, 1994, p. 9).

A política educacional, portanto, trata de um processo de construção de valores, conhecimento e relação entre a sociedade e o Estado. Ela possibilita o desenvolvimento do ser humano capaz de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor e defender suas ideias.

Nesse sentido o autor assim se refere:

“diante dessa complexidade, é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. Para tanto, têm sido desenvolvidos modelos teoricamente consistentes, visando enfrentar e compreender essa complexidade”. (PEREZ, 2010 p. 1180).

Enfim, diante desse contexto, é imprescindível reiterar a importância, na verificação da eficácia da implementação das políticas, bem como, buscar saber se, as mesmas estão tendo êxito ou não, se realmente estão funcionando, visto a grande complexidade que as mesmas apresentam.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA POVOS INDÍGENAS

Ao falar sobre a temática que envolve as políticas educacionais para povos indígenas no Brasil, é importante mencionar aqui, que a “educação escolar (escola), não é um produto da cultura indígena” (FERREIRA, 2008, p. 174). Com isso, sabe-se que a escola carrega em sua trajetória histórica, heranças da cultura ocidental, ou seja, de um povo considerado com valores individualistas, os quais não se identificam com os valores históricos da cultura indígena, onde os mesmos sempre viveram em grupos. Por isso, muitas vezes a escola em sociedades não indígenas, são criticadas pelo seu modelo institucional.

Segundo Belfort 2016, a educação formal, como instrumento de destruição cultural, se caracterizou como uma forma de violência, que foi utilizada no Brasil em detrimento da diversidade sociocultural indígena do país.

De acordo com algumas leituras, a política da colonialidade construiu um lugar epistêmico de oprimidos e dominantes. Nesse contexto, a escola é a construção de permanência do Status Quo², e também é o lugar que abriga os “*Outros*” de uma forma negociada. Ferreira (2014) se refere a *Outros* como sendo o indígena.

No que se refere à inserção dos povos indígenas nas políticas públicas educacionais no Brasil, Ferreira (2014 apud GARCIA 2001, p.11) postula que: “ainda é a escola pública a única possibilidade de democratização da educação. É ali que as classes subalternas buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem das suas vivências e experiências”.

Considerando essa fala, pode-se afirmar a importante evolução da participação dos povos indígenas no cenário educacional brasileiro. Visto que no período colonial essas populações atuaram como personagens de um processo de integração na sociedade através da catequização, e nos dias atuais, são protagonistas de uma história, da qual muitas vezes as mesmas não atuam.

Na concepção de Paulilo (2010) sobre políticas educacionais, o mesmo fala que, existe uma concepção que aponta para a ausência de estudos historiográficos a respeito das políticas públicas educacionais. Com isso, menciona haver somente um diálogo dessas políticas com as ciências, entre elas está a Sociologia.

2 Status Quo é uma expressão originada no latim, cujo significado é "no mesmo estado que antes" ou então "o estado atual das coisas" e é usada para expressar a situação em que algo se encontra atualmente. (<https://www.meusdicionarios.com.br/status-quo>).

Contestando a essa perspectiva, há outros autores que afirmam que as políticas educacionais públicas estão historicamente situadas. Na fala de Paulilo, observa-se que os registros sobre as políticas públicas educacionais são registros que variam de acordo com o período histórico em que elas foram implantadas.

Dentro da interpretação da Sociologia e dos estudos epistemológicos, observa-se que são muitas as contribuições da história na compreensão das políticas públicas educacionais. Segundo (POPKEWITZ, 2004, apud PAULILO 2010, p. 484), a história registra as mudanças e as formas ocorridas no âmbito educacional.

No Brasil a história remonta por volta do século XIX e XX, conforme a fala de Santos:

“Foi somente no final do século XIX e início do século XX que, no contexto da primeira república - quando o estado brasileiro oligárquico, deslocava-se para uma “arrumação” Moderna/Liberal, assumindo um modelo intervencionista -, que a educação começou a ser reclamada como necessária para o desenvolvimento do país”. (SANTOS 2011, p.02).

Assim, a sistematização dessas políticas, quanto suas regulamentações, foram aos poucos sendo legitimadas pelos marcos legais que estimularam suas reformas posteriores. Pode-se destacar o Manifesto dos Pioneiros de 1932, impulsionado pela Reforma Francisco Campos, na década de 1930, sendo considerado um período relevante nas definições das diretrizes dessas políticas na educação brasileira. Os manifestos ocorridos nesse período foram de grande importância para o surgimento de novas concepções acerca da educação nacional.

Posteriormente ao marco do Manifesto dos Pioneiros, o Brasil passou por diversas reformas na educação. A Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, de 1961, trouxe melhorias no ensino. No entanto, a educação continuava com acentuada prioridade do ensino privado e apresentava algumas limitações em relação ao ensino público.

Em dezembro de 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), com uma proposta de inovação na política indigenista do Estado. Desse modo, a Funai, surgiu como uma resposta da ditadura militar (1964-1985), mostrando como se deu a reestruturação administrativa naquele período. Conforme menciona Macena (2007), persistia o objetivo de transformar os indígenas em brasileiros e de favorecer a sua emancipação econômica. Nesse sentido, a criação da Funai, não trouxe avanços expressivos no tratamento da questão da diversidade pelo indigenismo do Estado.

No que se refere à ação educativa da Funai, é possível dizer que a mesma foi marcada por ambiguidades, por um lado, demonstrou continuidade a respeito do objetivo de promover

a assimilação dos indígenas a sociedade nacional, e, por outro lado, percebeu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas.

A partir de 1980, algumas mudanças foram ocorrendo, fazendo com que houvesse rupturas nas concepções do modelo de educação vigente, e, a luta pela democratização da educação se tornou mais resistente às medidas impostas, o que gerou uma melhoria para a educação do país.

Conforme menciona trecho do documento SECAD, (2007, p. 16) foi a partir da Constituição de 1988, a qual serviu como alavanca no processo de mudanças históricas para os povos indígenas. A relação entre o Estado e os povos indígenas deu lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passaram a ser considerados como sujeitos de direitos, com isso, ficou assegurado o direito de serem diferentes, mantendo a organização social, costumes e suas línguas maternas.

Em meados de 1990 iniciou-se a discussão para a nova LDB, a qual se materializou em 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 9.394. E com a LDB novas expectativas por melhorias e paradigmas para a educação foram projetados. Contudo, essas expectativas não corresponderam às mudanças tão esperadas para a educação brasileira, visto que o texto da mesma não era condizente com os paradigmas da educação vigente.

Em 1991, o MEC assumiu a responsabilidade pelas políticas públicas referentes à educação escolar indígena pós Constituição de 1988, fazendo que essas políticas públicas se voltassem para a demanda da escolarização das comunidades indígenas, valorizando as diferenças e a diversidade linguística existente.

Em 1998, outro importante documento chamado RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, trouxe orientações pedagógicas para diversas disciplinas, bem como conteúdo e metodologia, no intuito de estabelecer princípios legais para a educação indígena específica.

Em 1999, o Parecer nº 14 propôs a criação da Escola Indígena, definindo a esfera administrativa dessas escolas. Sendo que aos Estados coube o provimento de recursos humanos, financeiros, assim como a formação inicial e continuada dos professores indígenas, além de elaboração do material didático.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 trouxe diretrizes e metas educacionais para os 10 anos seguintes, buscando garantir autonomia às escolas indígenas, por meio de uma participação cada vez maior da comunidade nas decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola.

No ano de 2003, foi criada a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), cujo objetivo foi de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino e reconhecimento da diversidade sociocultural. Como entrada para uma política pública educacional, evidenciando, desse modo, a relação de desigualdade de acesso e permanência com sucesso dos povos indígenas nas escolas brasileiras.

No texto *Cotas para estudantes indígenas: Inclusão universitária ou exclusão escolar?* As autoras Garlet; Guimarães; Bellini (2010) dizem que no contexto político nacional, há avanços e consensos em relação à implementação de uma política pública diferenciada para a educação escolar indígena. Mesmo com garantias dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988, os povos indígenas têm encontrado dificuldades de inserção no sistema de ensino. A política de cotas para indígena universitário está longe de atender as demandas apresentadas, pois, ainda que garanta a inserção no ensino superior, não privilegia a cultura desses.

Nas últimas décadas, várias medidas foram tomadas para a efetivação de uma política pública referente a educação escolar indígena que seja adequada para as comunidades em âmbito nacional. A política atual em relação a educação básica para os indígenas constitui um desafio para os profissionais de educação, que precisam se adequar as diferentes ações pedagógicas. Destaque merece o RCNE / Indígena, que foi elaborado seguindo os objetivos de oferecer aos professores bilíngues, aos educadores e gestores do sistema de ensino, diferentes práticas pedagógicas, num contexto sociocultural e pluriétnico como é o do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação tem abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. O art. 1º da Resolução CNE/ CEB nº 003, visa a estabelecer no âmbito da educação básica o reconhecimento da “valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (MAGALHÃES, 2005, p. 548).

O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do sistema de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. (art. 3º Projeto - Lei 3627/2004).

O tema educação escolar indígena e acesso às universidades é palco de constantes debates, reuniões e seminários para a eficácia da legislação educacional e das propostas curriculares para as escolas indígenas. O Parecer do CNE /CEB nº 14 de 1999, deixa claro dois termos: A educação indígena e a educação escolar indígena.

A oferta da educação escolar indígena, durante muito tempo, esteve pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios a sociedade nacional. Negar as diferenças, assimilar os povos, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram, foi pauta durante muitos anos, dos programas de educação escolar indígena. No âmbito da educação, a fala prevista é sempre a manutenção e preservação da cultura indígena.

A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que mantêm atributos particulares, como o uso da língua indígena, a sistematização e os calendários próprios, currículos diferenciados e os rumos da escola que contemple a especificidade cultural do povo envolvido.

Historicamente, o estudo em compreender a diferença entre educação indígena, e educação escolar indígena, demonstra que antes da implantação de políticas educacionais específicas para o indígena faz-se necessário estabelecer questionamentos norteadores para essas políticas a fim de garantir seu funcionamento. Há a necessidade de conhecer previamente as especificidades destas populações atendidas com essas políticas.

Nesse sentido o autor faz as seguintes indagações:

“A criação de escolas específicas e diferenciadas será para qual índio? Qual o auto conceito desses grupos? Quais as certezas e incertezas de cada grupo indígena? Quais são as suas referências para construir a sua identidade cultural e estabelecer um estatuto de reivindicações baseadas nas novas sínteses culturais que as diferentes formas de interação o levaram a construir”? (NASCIMENTO. 2004, p.5).

A educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam suas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais.

Lima postula que o acesso dos indígenas a educação só passou a existir mediante a obrigatoriedade do cumprimento das Leis.

“No Brasil a política educacional indigenista é assegurada sob o efeito da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e os prismas de uma Política Nacional para a Educação Escolar Indígena definida pelo Ministério da Educação”. (LIMA. 2012, p.4)

Nesse sentido, diante do contexto em que estão inseridos e da diversidade cultural indígena, e do currículo acadêmico, surgem alguns questionamentos. Conforme fala de BANIWA (2012), no texto: “Educação escolar indígena no Brasil: avanços limites e novas perspectivas” o qual pontua que, o cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como manter o diálogo com o conhecimento do ensino superior e a cultura deste povo indígena? As lutas empreendidas pelos povos indígenas

no Brasil obtiveram conquistas e formalizadas na Constituição de 1988 na qual são reconhecidos direitos da sociedade indígena.

BANIWA (2012), alerta cautela para que o respeito a cultura, os conhecimentos e os direitos indígenas sejam assegurados, e que se trabalhe nesta perspectiva, é somente modificando as filosofias e concepções acadêmicas de nível superior. Outro aspecto a que o autor chama atenção é um olhar mais amplo sobre a realidade indígena, no sentido de se pensar a educação escolar indígena, embora a discussão seja de uma proposição de ensino superior, a grande maioria dos povos indígenas não possui nem o ensino fundamental.

Uma das possibilidades de acesso da política educacional do País têm sido as ações inclusivas as universidades, através das cotas. Ou seja, que possibilitem a inclusão de alunos que não teriam acesso as universidades. Pois, se não fosse uma proposta de lei que assegurasse algumas vagas, esse acesso ao ensino superior não seria possível, já que aos povos indígenas há menos visibilidade e mais preconceitos. Desse modo, o sistema de cotas ainda é nos dias atuais muito polêmico.

O Programa Universidade para Todos PROUNI, por exemplo, é uma das ações do Ministério da Educação, possibilitando o ingresso de jovens de baixa renda nas instituições de ensino superior. Os indígenas encontram aqui possibilidade de acesso e inserção universitária. PROUNI caracteriza-se como um importante mecanismo de inclusão social, estabelecendo oportunidades para vencer as desigualdades. Mesmo a universidade sendo gratuita, a realidade está longe de ser adequada. Existem gastos com passagens, alimentação e uma série de necessidades que não são computados para a permanência dos mesmos nas instituições universitárias, a proposta de inclusão ainda não atende esta e outras realidades aí expostas.

Sem dúvida, o sistema escolar e as cotas universitárias aos indígenas ainda são um direito em construção, da educação escolar ao acesso as universidades.

As autoras Garlet; Guimarães; Barros Bellini (2010) apontam que o acesso a universidade brasileira sempre foi um acesso piramidal, ou seja, do ensino fundamental até a universidade existe um filtro, e é a minoria que consegue chegar aos bancos da educação superior. É um processo sócio – histórico em decorrência da colonização brasileira. Nessa “minoría” está os afrodescendentes povos indígenas, negros, pobres, quando na verdade eles compõem a maioria da população brasileira.

Neste movimento de acesso deste aluno indígena ao ensino superior, o qual ocorre muitas vezes com defasagem na sua base de ensino, desde o ensino fundamental, fazendo com que os mesmos façam um esforço maior e encontrem mais dificuldades no enfrentamento da rotina universitária. Também pode se relacionar a aspectos de ordem cultural e contexto em

que estão inseridos, gerando assim, um embate em relação aos demais universitários oriundos de outras classes sociais mais favorecidas.

O Estado³ é o responsável pela criação das leis e normas que regem a educação institucional indígena, as quais entre outras normas, também se encontram pautadas no respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem singular de cada aluno. Está luta configurou-se em instrumento de luta pela cidadania, por um lugar de defesa de seus direitos, e, uma das consequências de todo esse processo é que muitos jovens indígenas estão frequentando as universidades. Por outro lado, iniciativas das universidades públicas surgiram como promotoras da inserção no ensino superior de jovens historicamente deixados à margem da sociedade.

Diante da realidade educacional o governo Federal propõe a reforma universitária, para o acesso da “minoría” ao direito fundamental a educação pública, enquanto dever do Estado e direito do cidadão. Porém essa política pública ainda se caracteriza como compensatória diante de dados e porcentagens alarmantes e vergonhosos que se apresentam. As políticas educacionais de inclusão ainda se mantêm como compensatórias, porque apenas ingressar na universidade não é solução para o acesso universal a educação. São necessários também programas que auxiliem a permanência do aluno na universidade, seja no espaço público seja no privado.

Pensando nos povos indígenas as dificuldades ainda são maiores para o ingresso nas universidades, não garantindo a permanência e conclusão do curso, pois:

“A gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo”. (TORRES, 2004, p. 30).

A educação como direito público a todo cidadão não tem se configurado, enquanto “oferta pública como dever do Estado” porque ocorre a publicização⁴ do ensino.

Cury (2011) inicia seu texto “O Direito À Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola” com o art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 que dispõe o

3 A palavra Estado, grafada com inicial maiúscula, é uma forma organizacional cujo significado é de natureza política. É uma entidade com poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada.

4 Publicização é a transferência da gestão de serviços e atividades, não exclusivas do Estado, para o setor público não-estatal, assegurando o caráter público à entidade de direito privado, bem como autonomia administrativa e financeira do ensino. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/publicização>. Acesso em 06 out. 2018.

seguinte: “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”.

Segundo o mesmo autor, o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

A adoção das cotas enquanto política estatal representa um “poder de decisão de cima para baixo” num país que se diz democrático e que deveria ser representado pela mistura das raças, e não como um “país de raças distintas” (GARLET; GUIMARÃES; BARROS BELLINI apud MAGGIE e FRY, 2004, p. 03). A classificação de rótulos não deveria existir apenas o respeito as diversidades e diferentes necessidades culturais.

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recurso são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política do setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto á avaliação dos resultados de programas de políticas educacional, mas não quanto á avaliação política da educação.

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação a democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e a formação do cidadão.

Conforme fala Belfort 2016, se a educação, historicamente foi um instrumento de imposição da sociedade não indígena, representado pela dominação e destruição da cultura e língua dos povos indígenas. Hoje, pode se dizer que, ela simboliza um instrumento de afirmação de seus direitos, a escola atual aos poucos vem sendo apropriada pelo indígena, representada por uma estratégia de luta em prol de seus direitos.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA O ACESSO DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Diversas iniciativas acabaram consolidando uma política federal, que distribui as cotas da seguinte forma. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão

subdividas assim, metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Também será levado em consideração o percentual mínimo correspondente ao da soma de negros, pardos e indígenas no estado. No entanto, há uma ressalva, o MEC- Ministério da Educação e Cultura incentiva que, universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração indígena, adotem critérios específicos para esses povos, isto dentro da autonomia de cada instituição.

A instituição do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) criados pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, fortaleceu os debates sobre as políticas de acesso de indígena às instituições federais. Com o surgimento do Reuni, novas instituições de ensino superior surgiram, atendendo à proposta de expansão universitária. Essas instituições trouxeram consigo políticas de ações afirmativas, possibilitando a inclusão de uma diversidade populacional ao ensino entre eles os indígenas.

Durante muito tempo e para muitas pessoas era difícil imaginar que populações tão diferentes e alheias à realidade do não índio, pudessem, em algum momento, fazer parte do ensino superior.

Na última década aconteceu um aumento substancial de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Pode-se dizer que isso se deve em partes ao crescimento das políticas educacionais públicas afirmativas implementadas pelos governos federais, as quais facilitaram de algum modo o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior.

Outra questão relevante desse acesso ao ensino superior pode estar relacionada com o fato de, o próprio aluno indígena eleger o ensino superior como um espaço para dar prosseguimento aos estudos, e também à busca por um título universitário. Estudos indicam que para 500 estudantes universitários apenas um é indígena, algumas iniciativas, como os cursos interculturais e cotas ajudam a mudar este quadro.

Maíra Ribeiro / AXA, em seu texto; O desafio do acesso de indígenas ao ensino superior nos mostra que estudos indicam que para 500 estudantes universitários apenas um é indígena. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2011 havia um indígena para cada 500 estudantes das universidades públicas brasileiras, enquanto na sociedade brasileira, existe um indígena a cada 211 habitantes brasileiros. Algumas iniciativas, como os cursos interculturais e cotas ajudam a mudar este quadro.

Desde a década de 2000, movimentos indígenas junto às instituições educacionais vêm amadurecendo a discussão em torno do acesso indígena ao ensino superior. As reivindicações indígenas têm sido no sentido de que não basta inserir cotas nas universidades, apesar de sua importância enquanto ação afirmativa. É necessário que haja condições de permanência dos

estudantes indígenas e que o que se aprende nas universidades dialogue com a realidade indígena.

Algumas hipóteses relacionadas com a discussão em torno do acesso e permanência ao ensino superior dos alunos indígenas se apresentam pautadas no sentido de que, não basta inseri-lo, mas sim, criar condições para que os mesmos permaneçam nela. Outro fator da pesquisa é, se os vínculos constituídos através das políticas educacionais propostas estão relacionados com a formação acadêmica do aluno indígena, ou, se a mesma estaria mais vinculada à estrutura curricular estabelecida pela universidade, do que a um ensino que promova a singularidade e o contexto onde estes alunos estão inseridos.

Conforme fala dos autores, Souza Lima, Barroso – Hoffmann, 2004, o ingresso em curso regulares de universidades brasileiras, tem se constituído num grande desafio, há necessidades dos povos indígenas possuírem quadros capacitados para construir nova relação com o Estado brasileiro, e rede sociais em diversos contextos locais, regionais, nacionais, sem a mediação de técnicos não indígenas.

Apesar de essa política ter sofrido pressões contrárias na esfera pública da região latino-americana, atualmente se constitui como uma ação consolidada e eficaz para efetivar o direito a educação para determinados segmentos da sociedade (GOMES, 2001; SILVÉRIO, 2003). Sua proposta visa a enfrentar as consequências do racismo institucional e a promover a diminuição das iniquidades educacional entre indígena, e os afrodescendentes e os brancos em todos os níveis de ensino. (LOPEZ, 2015).

Baniwa (2012) nos diz que os povos indígenas, a partir do final do século XX, têm pautado na necessidade de terem acesso a uma proposta de ensino superior específica, que leve em consideração suas formas ancestrais de produção e de circulação de saberes.

A reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao sistema de ensino superior específico nasce do direito individual e coletivo, positivados no marco jurídico internacional. O primeiro permite aos indígenas gozarem do direito à educação da mesma maneira que todas as pessoas na sociedade e a terem acesso diferenciado ao sistema educacional. O último possibilita aos indígenas o direito de proteger de preservar e de difundir suas formas de serem, de existirem, de produzirem saberes e de se relacionarem com a natureza neste sistema (ANAYA, 2006; LOPEZ, 2015).

Entre as décadas de 1960 e 2010, a educação superior brasileira passou por fases de grande expansão no número e instituições e de matrículas com destaque para a primeira fase de expansão ocorrida na década de 1970 (TAVARES JUNIOR, 2007). Especificamente entre os anos 1964 e 1980, nos anos da abertura política e redemocratização do país (1981-1991).

A segunda fase foi após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei 9.394/ 96) e contínuo a primeira década deste século foram com a ampliação de programas federais como o PROUNI, e o REUNI, dentre outros, sendo assim a ampliação do acesso a um ensino superior independente de sua origem social.

Os autores Correia; Targino (2012 p.1) nos dizem que “pensar na presença de indígena no ensino superior era até há pouco tempo utopia”, não porque a população indígena não tenha se manifestado, mas sim por termos um país que não havia abertura para o dialogo aí posto. A necessidade da descolonização política, ética e epistemológica, e bem como a eliminação de preconceitos a respeito de estudantes indígenas nas universidades públicas como um fator importante para a construção e a inclusão da diversidade brasileira.

A dissertação Políticas Educacionais para Povos Indígenas no Brasil, a autora Susana Andréa Inácio Belfort (2016, p. 99), nos fala que historicamente a relação entre Estado e Povos Indígenas no Brasil foi marcada pela adoção de políticas não condizentes que resultaram primeiramente no extermínio em massa dos povos nativos que aqui se encontravam e em seguida numa tentativa forçada de assimilacionismo destes povos à sociedade nacional à custa de sua erosão linguística e cultural.

Belfort (2016) em sua dissertação de mestrado em Educação nos fala que a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, estabelece que 50% das vagas nas universidades federais de educação sejam reservadas alunos que estudaram somente em escola pública, no intuito de contribuir á democratização do acesso ao ensino superior e a redução das desigualdades sociais.

A autora Belfort (2016, p.41) diz que a lei de cotas regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, também prevê a implantação gradual da reserva de vagas no ensino público superior federal até agosto de 2016, período que as instituições federais abrangidas pela legislação dispõem para promover as adequações necessárias ao seu cumprimento.

A mesma autora Belfort (2016) postula que O sistema de cotas representa uma alternativa a inclusão de grupos sociais menos favorecidos as oportunidades educacionais contribuindo desta forma para a superação de desigualdades socioeconômicas, originadas em decorrência do processo histórico a que foram submetidos, pelos quais esses grupos têm se mantido à margem da sociedade. A Lei de Cotas estabeleceu um curto prazo para que as universidades públicas promovessem sua adequação as novas regras de acesso ao ensino superior.

Neste aspecto, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS se mostrou bem avançada em suas políticas de democratização do ensino superior sempre pensando enquanto

instituição pública e popular, desde sua concepção teve como diferencial a preocupação com o ingresso de alunos provenientes da rede pública de ensino, como nos esclarece (GOMES; PIOVEZANA, 2016, p. 4).

Para ingresso em 2015, à instituição realizou o primeiro processo seletivo especial para provimento de vagas suplementares nos cursos de graduação, específico para indígenas, ofertando 76 vagas para ingresso no primeiro semestre letivo de 2015 e seis vagas para o segundo semestre letivo, isso representa duas vagas suplementares por curso, exclusiva para indígenas. Contudo, são duas formas de ingresso: via ENEM / SISU e via processo seletivo exclusivo. (GOMES; PIOVESANA, 2016, P.4)

A Lei N° 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE que contém 20 metas a serem alcançadas até 2024, foi recentemente aprovada. Entre suas 20 metas e diversas ações estratégicas, há especificidades ligadas aos povos e populações indígenas, do campo, quilombolas, ciganos e em situação de itinerância. Devemos destacar a disposição acerca do regime de colaboração estabelecido entre entes federados a fim de atender a oferta de educação escolar aos povos indígenas.

O autor Lopes (2015, p.7) relata em sua pesquisa etnográfica, a fala de um líder indígena em 2012, durante o Fórum Nacional de Educação Superior Indígena, realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, um caingangue chamado Augusto Ópe da Silva, liderança indígena da T.I Irai, disse a seguinte frase “Mexer com o governo é que nem cozinhar feijão velho só funciona na base da pressão”. Isso atraiu a atenção de quase toda a plateia, pois é uma fala repleta de significados, de peso político e de experiência de alguém que praticamente viveu a luta dos povos indígenas no Rio Grande do Sul por quase 60 anos. Nas últimas décadas é crescente a demanda pela formação em nível superior e tudo isso uma consequência e formulação de ações afirmativas que de alguma forma contemplam os indígenas.

A diversidade indígena no Brasil também está presente na composição destes estudantes na universidade; isso nos apresenta as diferenças inerentes aos grupos que o país tem estáveis fixas e permanentes.

Para problematizar este universo de pesquisa, algumas informações são primordiais, de acordo com o Censo do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado no ano de 2010, existem 817,9 mil pessoas que se auto declaram indígena, grupadas em aproximadamente 340 etnias. Por isso tentativa de inclusão destes povos no ensino superior sem considerar a sua diversidade, possivelmente reafirmarão imagens distorcidas do indígena brasileiro que se apresenta hoje, “uma figura mítica e romantizada que mora na floresta e respeita a natureza, só fala sua própria língua e anda nu” (PAULINO, 2008, p.32).

A procura por ensino superior por parte dos povos e organizações indígenas é explicada por Lima (2007) por meio de dois enfoques, tanto da formação de professores próprios e quanto para a formação de demais profissionais indígenas graduados para responderem as suas demandas.

O primeiro tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas o que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos pondo-se a frente da resolução das necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporânea a que estão submetidos e que redundaram na demarcação de terras e coletividades (LIMA, 2007, p. 261).

Ao incluir os indígenas na universidade há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrirem novas e inovadoras áreas de pesquisa selecionar e repensar os conteúdos curriculares que tem sido ministrado e testar o quanto estruturas, que acabam se tornando tão burocratizadas e centralizadas podem suportara se colocar ao serviço de coletividades vivo histórica e culturalmente (LIMA E BARROSO HOFFMAN, 2004, p. 17).

Em sua dissertação de mestrado, Marmentini (2017), realizou a sua pesquisa, estudando os conflitos da presença indígena no curso Interdisciplinar de Educação do Campo Ciência da Natureza – Licenciatura do Campus de Erechim da Universidade Federal da Fronteira – UFFS, visando propor aprimoramentos para garantir o acesso e a permanência destes alunos na instituição. Como resultado ela aponta, dentre outros conflitos que UFFS – Campus de Erechim não preparou seus agentes, ou seja, desde os funcionários responsáveis pela da limpeza e organização dos espaços, técnicos administrativos, entre outros, da instituição para receber e trabalhar com a diversidade cultural, tampouco os estudantes indígenas foram preparados para as burocracias e culturas acadêmicas.

Essas divergências entre a Universidade e os alunos indígenas, fez com que ocorressem diversos fatores relacionados ao acesso e permanência desses alunos como, por exemplo, grande número de evasões e reprovações, e o desinteresse por parte de alguns alunos em prosseguir os estudos. Pode-se observar que também houve conflitos de cultura e linguagem. Outro fator importante que a autora pontua, está relacionado com as políticas públicas, ou seja, no uso de recursos públicos, no atrito gerado em razão do valor do financiamento, a título de bolsas de estudos que os alunos indígenas recebem para frequentar as aulas, sendo que muitos desses alunos não frequentam regularmente as aulas, gerando assim um mau uso dos recursos investidos.

Um artigo realizado por Patrícia Oliveira Brito e Michele Barcelos Dobbler da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e apresentado na X Anped Sul em 2014, analisou o estudante indígena nas universidades públicas brasileiras, a partir de dissertações e tese observou que, mesmo considerando algumas diferenças de modelo do acesso adotado pelas instituições analisadas, foi possível verificar que a presença do aluno indígena no ensino superior representou principalmente uma autorreflexão sobre o papel social universidade e sobre suas práticas pedagógicas.

A análise aponta ainda que a permanência dos estudantes indígenas se configura como um grande desafio para as universidades, que o diálogo, a postura aberta e receptiva para com a contribuição dos saberes, e conhecimentos indígenas nestas instituições, podem ser os primeiros passos para o processo de interculturalidade no espaço acadêmico.

O artigo apresentado por Leonardo Garcia Carneiro no III Seminário Internacional de Ciências Sociais em agosto de 2014, teve como objetivo problematizar os processos de integração de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, aonde desde o ano de 2008 vem sendo oferecidos 10 vagas anuais em seus cursos regulares de graduação.

Os autores Faria; Amaral (2010), analisam a trajetória do estudante indígena nas Universidades Estaduais do Paraná, ingressos pelo Vestibular dos Povos Indígenas, onde demonstra que a permanência desses sujeitos no ensino superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico – comunitário. O resultado de pesquisas realizadas junto aos acadêmicos indígenas reconhece o enetismo da experiência paranaense, iniciada nesta década, e sinaliza sua consolidação por meio da efetiva atuação do estado, das universidades públicas e das comunidades indígenas.

No artigo “O Estudante Indígena no Ensino Superior o Programa de Acesso e Permanência na UFRGS” (2013) as autoras Maria Aparecida Bergamachi e Andréia Rosa da Silva Kurroschi, postulam que nas ultima décadas houve um aumento substancial da presença de estudante indígena em universidades brasileiras. Esse crescimento demonstra o impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo Governo Federal, seguida dos movimentos dos próprios povos indígenas originários em busca dessas vagas no ensino superior.

Neste trabalho se apresenta dados e reflexões a partir de movimentos de pesquisa acerca da educação indígena no ensino superior, considerando o contexto brasileiro, e abordando em especial a política afirmativa desenvolvida pela UFRGS desde 2008, fazendo uso de ações que possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas.

O artigo *Indígena na Universidade Brasileira: Sonho esperança ou pesadelo?* Publicado na Revista *Tempus Actos de Saúde Coletiva*, Correia; Targino (2012) enfoca discussão sobre a efetivação das políticas de ações afirmativas para indígenas no ensino superior, que são recentes não porque a população indígena não tinha se manifestado, mas sim por termos um país que não havia abertura para o diálogo.

3.2 Acesso ao ensino superior de/para estudantes indígenas: a experiência da UFFS

O ensino superior e as universidades são vistos como aliados na afirmação de que há possibilidade de construir e ou reforçar a identidade dos povos indígenas por meio das políticas públicas e das ações afirmativas. Pois quando os estudantes indígenas trazem para a universidade os conhecimentos de seu povo, fazem com que haja a possibilidade de esses conhecimentos se dissiparem, tornando-se permeável aos conhecimentos milenares dos povos indígenas, ocorrendo assim um enriquecimento de conhecimento e de cultura.

Nesse sentido, as normas e políticas reguladoras servem de parâmetro para organização e normatização de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior conforme se menciona abaixo.

A Resolução nº33/CONSUNI/UFFS/2013 organiza o programa de acesso e permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

Em junho de 2012 foi instituída uma comissão que foi responsável pela elaboração da política indígena da UFFS, com o intuito de promover a inclusão social e étnica, buscando alternativas viáveis para o acesso e a permanência de indígenas na educação superior, bem como seu envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A comissão tinha como propósito o diálogo com as comunidades indígenas da região de abrangência da UFFS e com as entidades e os órgãos públicos que as representam.

Depois de amplo debate institucional, a partir das demandas e expectativas dessas comunidades, foi elaborado o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS que se constitui em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ao ensino, à pesquisa, à extensão e à permanência na Universidade.

O ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação ocorre mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 02 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se aqueles para os quais a Universidade não tem autonomia para ofertar vagas

suplementares. Também ficam reservadas 02 (duas) vagas em cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertados pela UFFS para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo.

Foram criadas algumas ações no intuito de garantir a permanência do estudante indígena ingressante na Universidade, são elas: apoio acadêmico; atenção à formação político-social do acadêmico; promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnico-administrativos nos diferentes segmentos da vida universitária; celebração de convênios e parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais; apoio financeiro; adoção de uma política de moradia estudantil.

Foi criada uma comissão geral e uma comissão local em cada campus, para garantir o bom andamento do programa e também para acompanhamento das ações implementadas.

A UFFS, juntamente com as comunidades indígenas, propuseram a criação de um Campus Indígena destinado somente para alunos indígenas autodeclarados e reconhecidos pelos órgãos competentes, a ser implantado em território indígena da região de abrangência da UFFS.

O intuito da implantação de um Campus Indígena é uma ação afirmativa de resgate, ou seja, promoção e valorização da cultura, das práticas produtivas e comerciais, das relações sociais, dos perfis institucionais e da defesa territorial dos povos indígenas. O intento da Política Indígena da UFFS almeja atender as expectativas desse povo, de modo que a educação está sendo uma das maiores esperanças das comunidades, principalmente quando essas instituições se encontram instaladas no próprio território indígena.

Destaca-se que o primeiro processo seletivo específico do PIN foi realizado em 2014 o qual pode ser avaliado positivamente. Foram ofertadas 82 vagas, se inscreveram 183 candidatos e 35 realizaram matrícula. Os cursos de maior demanda foram Enfermagem, Pedagogia, Ciências Sociais, Agronomia e Engenharia Ambiental.

Abaixo é apresentado um quadro demonstrativo com os quantitativos de estudantes Indígenas matriculados entre os anos de 2010 e 2016.

Quadro 1 - Número de estudantes indígenas matriculados nos cursos da UFFS

<i>Campus</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CERRO LARGO	1	0	0	0	1	3	11
CHAPECÓ	0	1	0	5	4	24	26
ERECHIM	0	0	1	4	30	120	73
LARANJEIRAS	2	2	0	13	12	109	52

PASSO FUNDO	0	0	0	1	0	0	0
REALEZA	0	1	0	0	0	1	7
TOTAL	3	4	1	23	47	257	142

Fonte: Diretoria de Políticas de Graduação – PROGRAD.

Na atualidade, conforme dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), 318 estudantes autodeclarados indígenas estão com a matrícula ativa em curso de Graduação nos seis campi da UFFS, sendo 11 no Campus Cerro Largo, 70 no Campus de Chapeco, 178 no Campus Erechim, 50 no Campus Laranjeiras do Sul, quatro no Campus Passo Fundo e cinco no Campus Realeza. Os dados apontam ainda que cinco estudantes indígenas já conseguiram sua diplomação (quatro no Campus Laranjeiras do Sul e um no Campus Erechim). Na Pós-Graduação os povos Indígenas também estão representados, com dois estudantes atualmente matriculados, um na Especialização em Gestão Escolar, ofertada no Campus Erechim, e outro na Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica, curso ofertado no Campus Chapecó. E três estudantes indígenas concluíram seus cursos em nível de mestrado, dois no Campus Laranjeiras do Sul (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável), e um no Campus Chapecó (Mestrado em Educação). A preocupação com a inserção do estudante indígena esteve presente ao longo do processo de implantação da UFFS, especialmente a partir do ano de 2012, quando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Ministério Público da União (MPU) e vários caciques e professores das comunidades indígenas da Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL e da Região do Alto Uruguai passaram a demandar a criação de políticas de ingresso e permanência para estudantes indígenas na UFFS⁵.

5 <https://www.ufg.br/n/58772-permanencia-de-indigenas-no-ensino-superior-e-o-novo-desafio-a-ser-enfrentado>. Acesso em 11.11.18

<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>. Acesso em 18.09.18

https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/processos-seletivos-especiais/programa_de_acesso_e_permanencia_dos_povos_indigenas. Acesso em 18.09.18

https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/educacao_ii/documentos. Acesso em 23.09.18

https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao/noticias/estudantes-indigenas-estao-cada-vez-mais-inseridos-na-vida-academica-da-uffs. Acesso em 23.09.18

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE. Acesso em 23.10.18.

www.anpad.org.br/admin/pdf/APB319.pdf. Acesso em 23.10.18

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Como percurso metodológico optou-se pela realização de um estudo qualitativo, com a utilização de material bibliográfico, documental, questionário e realização de grupo focal. Buscando, desse modo, fundamentação teórica e sustentação de argumentos para uma possível resposta para o problema em questão. Ou seja, a possível relação das políticas educacionais afirmativas, no ingresso e permanência do aluno indígena nas licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Erechim, RS.

Esse tipo de pesquisa se encaixa no que chamamos de pesquisa social de análise qualitativa, a qual é caracterizada por ser um processo indutivo.

A pesquisa social pode ser definida como um processo que, utilizando a metodologia científica nos permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da ⁶realidade social. Richardson (2007 apud GOERGEN 2012, p.16) postula que “a pesquisa nas Ciências Sociais não pode excluir de seu trabalho a reflexão sobre o contexto conceitual, histórico e social que forma o horizonte mais amplo, dentro do qual as pesquisas isoladas obtêm o seu sentido”.

De acordo com André (1983) a pesquisa qualitativa propõe-se a entender o caráter multi dimensional dos fenômenos em sua manifestação cultural, assim como, deterem os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando desse modo a compreensão do indivíduo.

A pesquisa bibliográfica segundo Oliveira (2007, p. 69), é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado. A vantagem desse tipo de pesquisa é o fato de a mesma permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. De acordo com Gil (2010, p.50) “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos”.

Para Caulley apud Ludke e André (1986, p.38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses”. Já para

6 Realidade Social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais. GIL (2010. P, 26.)

Guba e Lincon apud Ludke e André (1986) a análise documental apresenta uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional, destacando que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Também, que os documentos podem ser consultados várias vezes e até mesmo servir de base a diferentes estudos, podendo assim dar mais estabilidade aos resultados obtidos.

Na análise documental pretende-se analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para ouvir os estudantes indígenas, optou-se por realizar um grupo focal. Essa técnica para obter informações dos sujeitos foi realizada com estudantes indígenas das licenciaturas em Geografia, Ciências Sociais, História e Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim – RS.

A realização de um grupo focal permite que se forneçam interpretações alternativas para obter os resultados não conseguidos por meio de métodos quantitativos tradicionais. Fazendo com que o investigador testemunhe a discussão dinâmica e interativa sobre os tópicos enfocados.

Para melhor compreensão histórica sobre esta técnica, estudos apontam que, o mesmo teria surgido por volta de 1950, quando Robert Merton foi convidado por Paul Lazarsfeld para auxiliá-lo a avaliar respostas da audiência de um programa de rádio (ROSO, 1995). Na época, Merton notou que era difícil para as pessoas expressarem sua opinião sobre filmes e programas em entrevistas individuais.

Os grupos focais usam a interação grupal para produzir dados e *insights*, os quais dificilmente seriam conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos levam em consideração o processo do grupo, tidos como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individual em jogo, sendo assim, é um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Nesse sentido, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas. A técnica de grupos focais fundamenta-se na tradição do trabalho com grupos, na sociologia e na psicologia social crítica.

Muitos autores e conceitos definem a técnica do grupo focal. No campo da sociologia e psicologia crítica, alguns autores (MINAYO, 1999; ALZAGA, 1998; OLIVEIRA; WERBA, 1996; CANALES; PEINADO, 1995) postulam sobre as representações sociais, análise do discurso e produção de sentido, como sendo referenciais que muitas vezes sustentam o

trabalho com grupos focais. Nesses casos, a análise na maioria das vezes é psicossocial, respeitando assim referenciais teóricos específicos desse campo.

4.1 UM CAMINHO PERCORRIDO

Como parte do meu trabalho de conclusão do curso em ciências sociais, me propus estudar, e pesquisar uma temática, dentro da qual pretendo compreender como ocorre o processo de inclusão e a permanência do aluno indígena dentro da UFFS, campus de Erechim. Em um primeiro momento de orientação, me foi colocado que logo no início do semestre eu já deveria dar início na busca de um contato formal com os alunos indígenas, em relação ao meu trabalho, no qual para ter o êxito desejado, deveria realizar um grupo focal, onde lançaria algumas sugestões de conversa, para posteriormente registrá-la em meu trabalho de conclusão de graduação.

No meu primeiro dia de aula, do oitavo semestre, antes de ir para a sala de aula, passei na secretária acadêmica e coloquei para a servidora que eu estava em busca de uma lista de alunos indígenas matriculados na universidade (UFFS), a mesma não pode me ajudar, então, fez uma ligação para a coordenação do Campus, onde a orientaram a me dizer para eu redigisse um e-mail, com as minhas intenções, e enviasse a eles. Propus-me a ir à secretaria acadêmica, pois estava com tempo, no entanto não fui recebida.

Como me foi sugerido enviei o e-mail, colocando o tema do trabalho a ser desenvolvido, me identificando como aluna de Ciência Social, o nome da minha orientadora e, me colocando a disposição de um encontro, se isso se fizesse necessário, houve um “silêncio” por mais de uma semana. Comecei a pensar em um plano B, como tenho muito colegas de aula indígenas, pelas redes sociais solicitei ajuda na qual fui prontamente atendida. Porém, eu gostaria de ter o aval da coordenação acadêmica para este trabalho, então, voltei a procurar a coordenação acadêmica.

Em um segundo momento, eu fui à sala da coordenação na qual fui atendida pela professora responsável pela coordenação acadêmica do campus de Erechim - RS, onde a mesma me informou que tinha visualizado o e-mail, mas como estavam com uma atividade muito grande não conseguiu me responder, me informou no momento que para mim isso não seria enviado, mas sim para a orientadora, pois é algo muito difícil de ser passado para aluno, por serem dados pessoais como telefone, e endereço de e-mail dos alunos indígenas. Mas se

comprometeu em fazer uma triagem destes alunos indígenas, e enviar para a orientadora no máximo até o início do mês de abril.

No início do mês de abril, como não recebia nenhum e-mail da coordenação acadêmica, e eu tinha um encontro com a professora Maria Silvia referente à orientação do TCC, coloquei em pauta a minha aflição. Foi combinado que ela conversaria com a coordenação acadêmica. Mas, com meu plano B em andamento, em contato diário com estes alunos, solicitei auxílio a uma delas e fui prontamente atendida e já tinha entrado em contato com os alunos indicados por ela, isso claro com a aprovação da minha orientadora era melhor pela demora dar continuidade com o plano B.

Ao recebimento de um e-mail enviado pela pessoa responsável pela secretaria acadêmica, nos foi informado que havia solicitado a relação de todos os alunos indígenas, pedindo o envio para minha orientadora. Para minha surpresa na semana seguinte estávamos com a relação, ou melhor, um documento muito importante para minha pesquisa, este que com certeza, daria muitas variáveis importantes para o trabalho de conclusão do curso, como gênero, idade cursos etc. Resolvemos utilizar este documento para fazer uns dados estatísticos destes alunos do campus de Erechim.

Como eu já havia entrado em contato com os alunos indígenas para meu grupo focal, partimos para a elaboração das perguntas para conduzir este encontro, a elaboração do questionário socioeconômico, e o termo de consentimento para a participação da pesquisa. Marquei mais uma conversa com a orientadora aconteceu alguns ajustes, melhoramos o questionário sócio econômico e as perguntas para focal, aí parti para tentar organizar o grupo focal, pois já estávamos próximos à metade do semestre e comecei a ficar preocupada com o andamento do TCC.

Então o que não estava em meu plano foi a “paralisação dos caminhoneiros” onde estes alunos e nós ficamos sem ter como ir à universidade, pois as aulas foram suspensas até a normalização após o final desta paralisação. Na primeira oportunidade procurei por estes alunos que participariam do meu grupo focal, e não estava fácil de reunir eles nem todos estavam vindos para as aulas, durante a semana gelada procurei entrar em contato com eles em uma sexta-feira a noite no início do mês de junho com meu tempo estourando consegui a confirmação deles para a realização do grupo focal para o dia 12/06 em uma terça feira à noite as 19h30min na universidade.

Conversei com a orientadora referente à reserva da sala de aula o tempo disponível dela para me acompanhar neste passo muito importante para a realização do trabalho, conversei com minha colega Gabriela para ela me ajudar como assistente verifiquei os dois

celulares para gravar a conversa, reservei o lanche para ao final oferecer um coquetel a estes alunos como agradecimento pela participação e aguardei com grande expectativa o momento da realização do grupo focal.

Como combinado anteriormente na noite do dia 12/06 me encontrei com esses alunos para a realização do grupo focal, primeiramente passei na sala da orientadora para os últimos ajustes, onde fiquei sabendo que eu estaria no comando, juntamente com minha auxiliar de sala. Fiquei feliz, pois, meu trabalho foi aceito por todos. Inicialmente uma conversa tímida, mas que com o passar dos minutos se tornou algo muito especial, um documento, foram 01h15min de gravação, transcrita para o papel em 27 páginas de muitos questionamentos, e ao mesmo tempo ideias que poderiam com certeza serem aplicadas dentro da nossa universidade.

4.2 - Caracterização da amostra:

Todos os alunos indígenas que aceitaram participar da pesquisa responderam ao questionário socioeconômico, cuja maioria das perguntas era de assinalar. A presente pesquisa teve a participação total de 09 alunos, sendo que 09 participaram do grupo focal. Todos os alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

5 RESULTADOS DO ESTUDO

Neste capítulo apresento o recorte empírico da pesquisa. Na primeira parte apresento dados sobre a instituição pesquisada, bem como dados sobre os estudantes indígenas no campus Erechim.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior pública, criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, a qual abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul – Sudoeste do Para, Oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul. O processo de criação da UFFS iniciou-se com cinco campi: Chapecó (SC)- Sede da Instituição, Realeza e Laranjeira do Sul (PR), Cerro Largo e Erechim (RS). O *campus* Erechim, situado na rodovia ERS 135, KM 72, ~~numero 200~~ na cidade de Erechim - RS, atende alunos oriundos de diversas cidades do Brasil, em seus cursos de Graduação, Pós - graduação e Mestrado.

Além dos oito cursos de Graduação existentes desde a criação da universidade, a partir do ano 2013 passou a ser ofertado o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza. Esse curso foi criado com o intuito de suprir as demandas de formação de professores para as carências das áreas rurais. No entanto, segundo Marmentini (2017) por algum motivo, que não sabemos qual seria, o público alvo a que foi criado o curso, não aderiu ao mesmo. Então, junto com os poucos candidatos a professores de escolas do campo, vieram os candidatos a professores das aldeias.

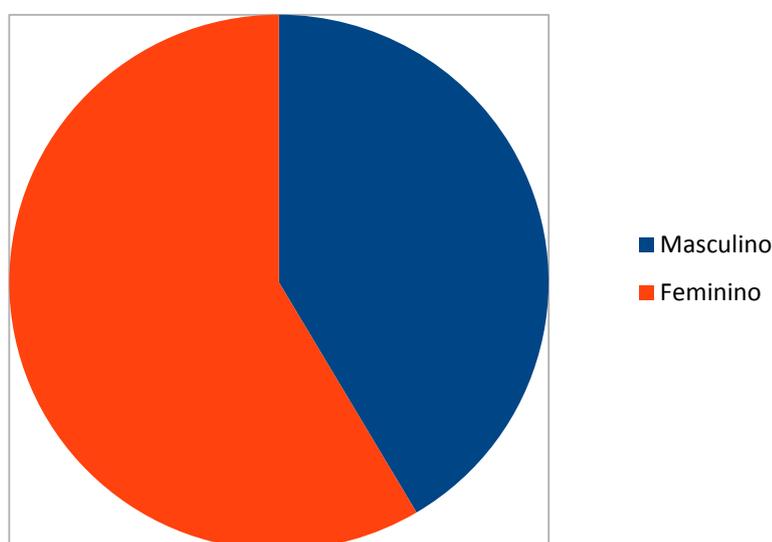
Conforme menciona Marmentini (2017) embora o curso tenha sido direcionado a um tipo de público (campo), a turma 2013, que foi a primeira, matriculou treze alunos, dos quais apenas dois permanecem com matrícula ativa em 2017, um com raça não declarada e os demais todos autodeclarados “brancos”. Já na turma 2014, que teve trinta e um alunos matriculados, oito são autodeclarados indígenas e dois autodeclarados pardos, assim como a última turma ingressante já conta com cinquenta e oito matriculados, sendo cinquenta e cinco autodeclarados indígenas e três autodeclarados brancos. Percebe-se que o público mudou e é predominantemente indígena, o que não estava previsto no processo de ingresso.

5.1. INFORMAÇÕES /DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO CAMPUS ERECHIM

Apresentando alguns dados relacionados aos discentes indígenas da UFFS, o gráfico abaixo demonstra a distribuição dos discentes indígenas por sexo que frequentam os cursos da

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim- RS UFFS. É possível observar que dos 178 discentes, a maior parte é do sexo feminino, ou seja, 103 mulheres para 73 homens, o que em porcentagem se representa por 58% mulheres e 41% homens. Desse modo, percebe-se que historicamente predominam na relação de gênero, as mulheres como sendo maioria das discentes matriculadas no ensino superior.

Gráfico 1 - Distribuição de sexo dos discentes indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim (2018).



Fonte: Secretaria Acadêmica – UFFS, elaboração própria.

Seguindo os dados dos documentos da UFFS, temos a tabela que apresenta o número de indígenas frequentando algum dos cursos oferecidos Instituição de Ensino.

Tabela 1 - Número de discentes indígenas por curso na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim (2018).

Cursos	Alunos matriculados* (%)	Frequência acumulada (%)
Agronomia	1,7 (3)	1,7
Arquitetura	1,7 (3)	3,4
Ciências Sociais	4,5 (8)	7,9
Educação no Campo	81,3 (143)	89,2
Engenharia Ambiental	1,7 (3)	90,9
Filosofia	1,1 (2)	92
Geografia	2,3 (4)	94,3

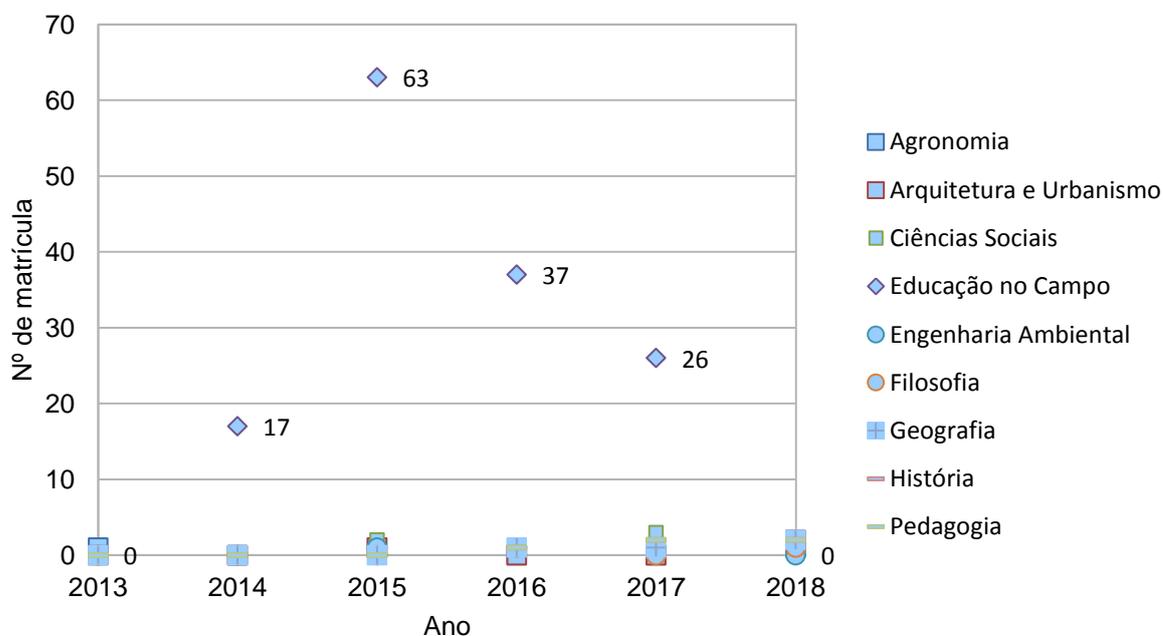
História	2,8 (5)	97,2
Pedagogia	2,8 (5)	100
Total	100 (176)	100

Fonte: Secretaria Acadêmica – UFFS, elaboração própria. Entre parênteses, o número de casos (N).

O número entre parênteses, como mencionado na fonte, é o número de casos, ou seja, por exemplo, no curso de agronomia temos 03 estudantes indígenas, que convertido em % se apresenta como 1,7 dos estudantes indígenas estão no curso de agronomia.

Conforme a tabela acima se pode observar que o curso onde tem mais discentes matriculados é o curso de Educação do Campo, com 81,3%, correspondente á 143 discentes. Esse curso de Educação do Campo ocorre em regime de alternância com aulas quinzenais as quintas-feiras (tarde e noite); sextas-feiras (manhã e tarde); aos sábados (manhã e tarde); e com períodos intensivos julho (2ª quinzena), janeiro/fevereiro (04 semanas) – aulas manhã e tarde. Os alunos indígenas que residem a uma distância de 30 km de Erechim (sede do curso) têm direito ao transporte, auxílio alimentação e hospedagem, conforme edital do Pronacampo. Para os alunos indígenas existe ainda, uma bolsa permanência pago pelo governo federal no valor de R\$ 600,00.

Gráfico 2 - Número de matrículas dos alunos indígenas por curso na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim (2013 – 2018).



Fonte: Secretaria Acadêmica – UFFS, elaboração própria.

O gráfico acima demonstra o número de estudantes indígenas matriculados de 2013 a 2018, observa-se a predominância de matriculados no curso Educação do Campo em relação

aos demais cursos, o pico de elevação se deu em 2015. No entanto, é visível que esses números vêm diminuindo a cada ano, o sugere um estudo posterior para pesquisar o resultado desse gráfico.

Na tabela abaixo, consta o perfil sociocultural dos entrevistados, percebe-se que a idade é de 18 a 41 anos, com a predominância de gênero feminino, sendo do Povo caingangue, e quatro dos participantes estão matriculados no curso de ciências sociais.

Tabela 2 - Descrição do perfil sociocultural dos entrevistados.

Sexo	Idade	Povo Indígena	Curso
Feminino	18 à 25	Caingangue	História
Feminino	34 à 41	Caingangue	Ciências Sociais
Feminino	18 à 25	Caingangue	Ciências Sociais
Masculino	18 à 25	Caingangue	História
Feminino	18 à 25	Caingangue	Pedagogia
Feminino	18 à 25	Caingangue	Ciências Sociais
Feminino	26 à 33	Caingangue	Filosofia
Masculino	34 à 41	Caingangue	Geografia
Feminino	26 à 33	Caingangue	Ciências Sociais

Fonte: Questionário aplicado, elaboração própria.

5.2 Estudantes indígenas: Informações e resultados do grupo focal

Durante a conversa com os estudantes indígenas participantes, falamos sobre a convivência deles com as demais culturas que permeiam a universidade. No intuito de saber se já sofreram algum tipo de preconceito, se já houve algum conflito de cultura ou até outros problemas que julgaram importantes, de convívio com os não indígenas. O que se observa diante das falas são outros problemas como os olhares, os risos, os deboches, alguns questionamentos indevidos, enfim, problemas decorrentes do estranhamento cultural. Neste capítulo apresento resultado e informações do grupo focal.

Tabela 3 - Descrição do perfil socioeconômico dos entrevistados.

Renda	Ocupação profissional	Números totais de pessoas que residem no mesmo domicílio.
-------	-----------------------	---

Menos de 1 salário mínimo	Somente estuda	Cinco pessoas (5)
Menos de 1 salário mínimo	Trabalha e estuda	Quatro pessoas (4)
Não sei informar	Somente estuda	Duas pessoas (2)
Não sei informar	Somente estuda	Duas pessoas (2)
Menos de 1 salário mínimo	Trabalha e estuda	Duas pessoas (2)
Menos de 1 salário mínimo	Somente estuda	Duas pessoas (2)
Menos de 1 salário mínimo	Trabalha e estuda	Três pessoas (3)
De 1 a 3 salários mínimos	Trabalha e estuda	Quatro pessoas (4)
Menos de 1 salário mínimo	Somente estuda	Duas pessoas (2)

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado.

Ainda no questionário socioeconômico⁷ dos entrevistados discentes indígenas foi solicitado para que descrevessem em poucas palavras o motivo da escolha da licenciatura que estava cursando.

As descrições das respostas foram diversas, desde a afinidade com o curso no qual se matriculou; para alguns, escolha teria sido despertada ainda no ensino médio; outra resposta foi o fato da proximidade da família. Dentre outras respostas mencionadas farei um resumo das mesmas abaixo.

Para cada participante da pesquisa foi lhe dado um codinome da cultura indígena, por a mesma estar presente no nosso dia a dia. Nesse sentido, meu intuito é de manter o anonimato, para preservar a privacidade dos participantes.

5.3 Categorias do grupo focal

Nesse capítulo apresento as categorias que emergiriam a partir do grupo focal. Entre elas: localização, oportunidade de uma graduação, família, sonho de levar para a comunidade os conhecimentos adquiridos as políticas públicas e as ações afirmativas da universidade e sugestões de melhor acolhimento destes discentes indígenas. Com isso passo a fazer a análise

7 Em apêndice.

do grupo focal com os discentes indígenas das licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul campus de Erechim –RS. Abaixo as questões orientadoras para o grupo focal.

De acordo com Richardson (2012, p. 189), “geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Com os questionários preenchidos foi possível realizar a caracterização da amostra.

1. **A escolha da UFFS como instituição para cursar o ensino superior:** a oportunidade de fazer uma graduação é abraçada por todos os participantes

Essa foi uma questão que me propus a iniciar no grupo focal. Em várias conversas com colegas da universidade, familiares sempre escutei que os indígenas estariam estudando apenas pelos incentivos orçamentários que recebiam, outros diziam que estariam apenas a passeio, e que poucos estariam chegando à universidade por vontade de terminar um curso superior. Na conversa se percebe que a oportunidade de fazer uma graduação é abraçada por todos, mesmo por alguns que já cursaram outras graduações em outras universidades. A localização surgiu como primeiro elemento seguido pela proximidade da família para a escolha da instituição. Vejamos alguns trechos da conversa em relação a essa questão:

A estudante de Ciências Sociais Açaí respondeu que:

“foi o único curso que eu tive afinidade e pelo fato de que o curso abordar assuntos que gosto e que me interessa saber”.

O estudante de Geografia Abaeté respondeu:

“devido à falta de um professor especializado na área para atuar em sala de aula na aldeia a qual ele pertence e ensinar de maneira adequada e a identificação com o conteúdo do curso”.

A estudante de Ciências Sociais Iracema respondeu que *“ficar próxima da família e da comunidade a identificação com o curso está na 7º fase e tem como meta incentivar os alunos e professores a gostar de sociologia, pois muitos nem ao menos sabem do que se trata e o que estuda”.*

A estudante de Filosofia Jandaia respondeu que *“fez a prova para pedagogia e filosofia, passei em segundo lugar e estou fazendo filosofia e estou gostando muito”.*

O estudante de História Tabajara respondeu que *“o motivo de escolha foi no ensino médio, por ter grande curiosidade pela verdadeira história da idade média, mas também de fato de adquirir muito conhecimento que o curso apresenta”*.

A estudante de Pedagogia Sucupira respondeu que *“o motivo pela escolha de pedagogia foi porque amo estar com crianças sempre tive um bom desenvolvimento nesta área de atuação, mas na verdade foi a pedagogia que me escolheu”*.

A estudante de história Uberaba respondeu que *“escolhi história por não ter professor indígena formado no curso”*.

A estudante de Ciências Sociais Sergipe respondeu que *“de início eu escolhi história, mas no vestibular eu passei em ciências sociais na segunda chamada me matriculei e acabei gostando e pretendo concluir o curso”*.

A estudante de Ciências Sociais Iandara, respondeu que *“desde o ensino fundamental, pois tinha mais contato com essa matéria e ia muito bem às provas deste conteúdo”*.

“Em primeiro lugar, a comodidade do lugar, a questão das cotas direcionadas a nós que somos um grupo da sociedade que somos esquecidos e que foi lembrado por essa instituição, uma das principais questões que nos levaram a chegar aqui”. (Abaeté)

“Então o que me levou a escolher a UFFS – Erechim foi muito pela minha família, porque nós indígenas não conseguimos viver longe da família, a gente é muito apegado a família. E também para ter uma graduação, eu vou ser tipo, a primeira a ter uma graduação na minha família isso é muito importante”. (Iracema)

Há também a preocupação em procurar sempre mais conhecimentos para ser repassado na comunidade a qual eles pertencem, um dos alunos é professor na escola e a fala do mesmo demonstra essa vontade de buscar cada vez mais informação.

“Não somente através dos sonhos pessoais da gente, assim como, a universidade vai proporcionar um sonho profissional, nesse sentido a gente como trabalhador da área de educação a gente precisava de uma formação extra para completar nosso currículo, dessa maneira a instituição proporcionou a possibilidade de aumentar nosso conhecimento”. (Abaeté)

Este estudante apresenta ter grande preocupação com a educação escolar indígena, confirmadas pelas outras alunas, eles a percebem marginalizada e sentem que podem mudar essa realidade, dentro da comunidade saindo dela em busca do conhecimento e retornando a ela para colocar em prática o que lhe foi ensinado. Acredita que a educação deve ter uma continuidade e não mudança anual com troca de professores fica marginalizada com a constante interrupção de trabalho.

“A questão da educação escolar indígena é muito marginalizada e a gente se sente na condição de transformar essa educação, tanto é que muitos de nós temos optado por disciplinas, por cursos que levam a trabalhar em uma escola voltada ao melhoramento da nossa comunidade, então esse é o nosso objetivo transformar não só nós, nesse momento praticamente, mas o sujeito que estão lá esperando e querendo coisas novas a partir da gente, que estão esperando que a gente seja quem vai abrir caminhos pra eles”. (Abaeté)

A procura por ensino superior por parte dos povos e organizações indígenas é explicado por Lima (2007) por meio de dois enfoques, tanto da formação de professores próprios quanto para a formação de demais profissionais indígenas graduados para responderem suas demandas.

“O primeiro tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de articular esses saberes e conhecimento tradicionais de seus povos pondo-se a frente da resolução das necessidades surgidas como processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram na demarcação de terras e coletividades”. (LIMA, 2007, p.261).

No movimento de estar no comando deste grupo focal percebo que não consigo incluir todos os alunos na conversa, este professor sempre tem a preferencia da resposta e para minha surpresa venho saber que isto é cultural, faz parte da cultura dos indígenas sempre os mais velhos e neste caso, o professor da comunidade a qual a grande maioria do grupo pertence e com conhecimento são os primeiros a falar.

“O que a gente está fazendo com ele agora, a gente está esperando ele falar, pra gente ir falando, ele é mais experiente, a gente te esperando ele se explicar primeiro, se impor para depois a gente falar, faz parte da nossa cultura”. (Iracema).

2 Os maiores obstáculos não estão mais em permitir o acesso destes povos à universidade, mas sim em garantir que eles permaneçam estudando.

Com esse questionamento procuro dar continuidade à conversa, procuro iniciar lembrando mais uma vez que minha pesquisa é para a conclusão do curso, onde provavelmente outros alunos, professores, técnicos e funcionários da universidade poderão ter acesso a ele, e que esse momento era de suma importância à fala deles. Gostaria de saber se nas políticas e as ações afirmativas da universidade existem a tão pensada inclusão e a permanência dos mesmos.

“Acho que é somente para nos deixar aqui (inclusão), nós fomos as primeiras ingressas, falaram que iam ajudar a auxiliar, até o momento não aconteceu nada a gente está se esforçando no que pode. Até é o motivo de gostar mesmo, de estudar, para ter uma graduação”. (Iracema)

“Os programas são só no papel, não na prática. A gente fica esperando muitas vezes que isso se, venha de lá pra cá, e não daqui pra lá. Essas atitudes não só eu, mas todo mundo sente e quem vai entrar tem essa imaginação vai acolher esses indígenas precisando... Só que isso não aconteceu, se não fosse por vontade própria, o objetivo da gente a instituição não ia fazer nada por nós. Tanto que os professores que trabalham conosco eles nos veem como iguais e essa igualdade não é verdadeira”. (Abaeté)

Os alunos demonstram grande desconforto em relação às ações da universidade em relação à permanência destes mesmos na graduação e percebem que dentro da mesma instituição “campus” há diferentes formas de assessoramento. E também apresentam exemplos de outras universidades que tem acompanhamento aos indígenas.

“A gente tem ciência de várias, outras instituições que tem esse acompanhamento tanto na área de assim dos trabalhos, na questão do acompanhamento psicológico. As outras instituições, não querendo cobrar a UFFS são novas, no sentido aqui da região, mas eles têm esse aparato para nos ajudar. Só basta ter boa vontade de aplicar isso aí. Então a “Iracema” é um exemplo disso aí, ela vem de outra instituição federal que tinha todo esse acompanhamento com os alunos e isso facilitava a vida dos indígenas dentro dos cursos da instituição. A gente sofre com isso eu sou profissional a 16 ou 17 anos e a gente não tem certos domínios que a gente nunca viu. Por exemplo, a questão das tecnologias então esse acompanhamento teriam que ser pra todo mundo”, a inserção na universidade é diferenciada, mas só isso”. (Abaeté)

“É por isso que os indígenas desistem bastante esses dias um professor de história falou que aluno indígena não chega no 4º semestre, ele está vendo o que está fazendo de errado por não manter nós aqui”. Acho que são por isso, os brancos eles chegam e já fazem amigos, eles já estão bem, os indígenas são meio difícil de socializar de fazer amigos é muito difícil, então isso é um problema, como ele falaram antes, eles abrem vagas para os indígenas e esquecem como se fosse fácil como se entendem tudo. Até algumas palavras é difícil entender, os trabalhos, eles pedem para fazer os trabalhos acadêmicos e vamos fazer como sem entender”? (Uberaba)

Sobre esse aspecto, Garlet, Guimarães e Bellini (2010) destacam que nenhuma política de acesso indígena à educação superior terá sucesso se não estiver inserida numa perspectiva de intersectorialidade e interligada com políticas de assistência, habitação e trabalho, entre outras. Do contrário, em vez de promover mudanças concretas na realidade das comunidades indígenas, terão um caráter ilusionista.

Há relato por parte dos alunos que o acompanhamento dos mesmos é somente no campus de Erechim que não acontece, mesma universidade com tratamento diferenciado a estes estudantes.

“Mas é a UFFS que não oferece esse acompanhamento, as outras universidades oferecem acompanhamento para os alunos. Meus sobrinhos estão em Porto Alegre e tem monitoria para eles”. (Sucupira)

“A mesma instituição com programas diferentes e com populações atingidas iguais. Nós caingangues introduzidos em Chapecó e Erechim o tratamento é diferenciado, dessa maneira a gente fica triste”. (Abaeté)

Todavia o problema não se resolve apenas com bolsas, como muitos casos semelhantes já demonstraram, mesmo não negando que elas ajudam, sendo até mesmo essenciais para os estudantes indígenas, mas eles esperam mais da universidade. Falta acompanhamento, avaliação e reflexão para o desenvolvimento de novas metodologias de como incluir este aluno na graduação. E principalmente entender esses sujeitos e suas especificidades.

“Ofereceram acompanhamento pedagógico pra gente”, pra nós não perder o auxílio, a bolsa, mas aí eles esperam chegar ao limite pra oferecer. Que eu “acho que deveria ser no primeiro momento logo que chegamos aqui”. (Uberaba)

[...] Não estamos aqui só pela bolsa. [...] essa é a nossa esperança que a instituição venha nos acolher não por essa ideia de estar mantendo nós só pelo dinheiro, mas através aquilo que ela pode oferecer pras pessoas. (Iracema e Abaeté)

O preconceito, que se imaginava apenas no ensino fundamental e médio, também ocorre no ensino superior. O que se pode perceber nas falas que a universidade UFFS Campus de Erechim, tem dificuldade de “criar” programas de acompanhamento a estes estudantes indígenas. E a escolha do curso, foi avaliada por eles, para a sua melhor adaptação na universidade.

[...] Eu fui muito mal acolhida pelos meus colegas. “Sendo que já fazem dois anos que estou cursando este curso”. Tem pessoas que eu nunca troquei uma palavra sendo que são colegas. “Tá lá eu e minha colega indígena, a professor fala bem assim, “forme grupos para a elaboração do trabalho” nós fomos excluídas da turma, isso me

deixa muito triste por eles dizer, “nós somos da social e tal”“. Mas dai tipo assim, a gente se sente muito mal pela exclusão dos colegas. A “gente já sofre preconceito e tal por a gente ser indígena e chega aqui e esbarra, achamos que ia ser diferente”. (Jandaia)

“Até pela escolha do curso a gente achamos que ia ser diferente, vai ter socialização o diálogo com os colegas, mas muitas vezes isso é impossível. Minha colega não sabia que era uma resenha, artigo, não sabia entrar no Google, no portal do aluno e muitos não tinham e-mail. Como os professores iam mandar e-mail se nem e-mail não tinha, nenhuma ajuda se vire”. (Sucupira)

[...] Tanto é que eles mandaram ir à biblioteca para cadastrar e-mail. Mas como “é que vamos mexer se não temos domínio dessas maquinas aí”. [...] O professor só manda, fala e não explica como que se faz e sobra pra nós entregar os trabalhos e nós nunca ouvimos falar deste trabalho. Aí nós vamos lá pesquisar como se faz desde o começo pra nós tentar fazer. Vai pela indução, dedução, acho que é assim... Vamos tentar. (Abaeté, Açaí)

Antônio Brand, historiador e coordenador do Programa Kaiowá / Guarani da Universidade Católica Dom Bosco, fala que os maiores obstáculos não estão mais em permitir o acesso destes povos à universidade, mas sim em garantir que eles permaneçam estudando, muitos desistem devido à falta de estímulo, de identificação com o curso e as dificuldades financeiras dentre outro fatores. Mas apresenta ações bem sucedidas que podem garantir a permanência dos alunos indígenas nas universidades tais como; cursos de suplementação em redação são de extrema importância já que eles possuem a língua portuguesa como segunda língua, monitoria aos acadêmicos com dificuldade em determinadas disciplinas também é capaz de evitar a evasão.

Ao se incluir os indígenas na universidade há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrirem novas e inovadoras áreas de pesquisa selecionar e repensar os conteúdos curriculares que tem sido ministrado.

3 Ações para permanência de estudantes indígenas na UFFS e no campus Erechim

Percebe-se que os alunos procuram algo mais na universidade não somente as aulas expositivas, mas sim a troca entre o discente “indígena” e o “branco”, se observam tratados iguais, mas as necessidades são diferentes. Eles observam que os cursos da universidade “são formados por pessoas de elite e esse elitismo é mostrado dentro da sala de aula também”. Onde o preconceito fica velado em palavras bonitas, mas com pouca atitude de mudanças.

Uma fala do aluno professor que julgamos importante, pois avalia a troca cultural como positiva e importante, uma vez que uma cultura aprende com a outra. “É o que de fato deveria ocorrer na universidade e na sociedade como um todo”. (MARMENTINI, 2017 p.103).

“a gente entra na universidade pré-alfabetizado bem dizer, a gente está engatinhado na questão da alfabetização. Então essa assistência que poderia ser feita para os indígenas que entra na instituição, o SAE é responsável pelos alunos, porque não fazem um projetinho ali pra inserir um acadêmico de tal área por semestre pra fazer esse acompanhamento pra determinados alunos que estão com dificuldade [...] Tem várias pessoas que querem fazer essa complementação ali, não no lugar de estágio fazer esses acompanhamentos à gente precisa, vai aí conta um caso com a colega ali, passa as horas. Essa é nossa rotina diária, é conversar é trazer o conhecimento não pela escrita mais na oralidade, o conhecimento nosso vem das histórias que nós contamos não por aquilo grafado nos cadernos isso não nos interessa, nós somos mais a questão visual ali é fotografia é momento é visível pra nós. (Abaeté)

Uma mudança na metodologia de como os professores da universidade preparam as aulas esteve muito presente na conversa. Por ser uma universidade pública onde o acesso a ela muitas vezes pelo sistema de cotas SISU, no caso pela política da universidade o PIN, deveria existir uma dinâmica diferente nas aulas, respeitando as particularidades da turma, como relata a aluna.

“Tem também a questão dos seminários, se a gente não chega ali com um monte de slide, com um monte de folha, o professor á olha diferente pra gente por que ele quer que a gente apresente slide, explique tudo, mas qual que é a diferença é o mesmo conteúdo, ta ali na folha escrito”. (Iandara).

“Ta certo que eles são flexíveis em certas coisas, mas tem que ter uma abertura maior”. [...] uma mente mais aberta para receber novas culturas, como os nossos colegas dizem que tem professores que são muito, que eles ajudam muito, tem mente aberta, só que tem uns que não são assim é muito difícil. A única coisa boa na universidade é a janta (risos). (Abaeté)

Os alunos opinam que movimento como o do grupo focal deveria acontecer mais vezes não somente quando existe um trabalho de pesquisa de conclusão de curso.

[...] isso aqui na verdade tinha que ser uma gravação, tipo pegar e um depoimento, assim tipo um filminho tinha que ser sempre pra ver que a gente esta opinando [...] como acadêmica é um prazer contribuir com o trabalho do outro, espero que também um dia a gente possa. (Abaeté Iracema)

Como sugestão de ações para a permanência dos mesmos na universidade, surgiu algumas ideias que podem ser colocadas em pratica em médio ou longo prazo, mas não serem esquecidas. Monitoria pelos discentes veteranos na chegada destes alunos indígenas na

primeira fase; essa monitoria não remunerada, mas sim como horas complementares (ACCs) claro com a aprovação do SAE.

A disciplina de informática básica também ser oferecida na primeira fase como também produção textual, pois são exigidos trabalhos dentro das normas da ABNT e digitados e poucos alunos indígenas têm contato antes de ingressar na universidade como demonstra a fala a seguir:

[...] Geralmente é na quinta fase, mas deveria ser antes é bem agora que agente precisa. [...] Então é por isso eu disse é importante alguém estar responsável pela gente nessa situação. [...] Pode ser qualquer um que entenda de qualquer uma dessas ferramentas aí, mas que assista os alunos, que acompanhem eles, que tenha essa sensibilidade. Tem “vários alunos que querem trabalhar dessa forma”. (Iandara Iracema Abaeté)

O trabalho no qual estou comprometida elencou nos alunos indígenas esperança de que eles não são invisíveis na universidade, que há pessoas pensando neles alunos não indígenas, como demonstra as falas a seguir:

“[...] É bom fazer um trabalho com nós, pra ver que nós indígenas não fomos esquecidos, aqui na universidade [...] a maioria das pessoas não quer trabalhar com as questão indígena tanto é que essas atribuições são delegadas aos próprios estudantes indígenas, eu queria o contrário queria que as pessoas se inserissem no nosso mundo, parabéns pra você que fez esse trabalho e agora tem uma visão mais íntima nossa. [...] Tem gente que se importa com a gente a gente vê que não é totalmente esquecido”. (Abaeté Açaí Iandara)

O que se pode observar nos relatos dos discentes indígenas que a Universidade Federal da Fronteira Sul, em especial o Campus Erechim, seus servidores docentes e sua comunidade, não esperavam o ingresso de grande número de alunos indígenas. Diante disso, apesar dos avanços sentido e observado ambos continuam despreparados para recebê-los e orientá-los, uma vez que não se dispõem a superar obstáculos/desafios decorrentes do desconhecimento das especificidades e diferenças culturais dos Povos Indígenas.

A Universidade precisa garantir maior inserção, integração e participação dos povos indígenas em todas as etapas dos processos de inclusão dos indígenas na instituição, desde a formulação e estruturação das políticas até sua viabilização e a análise dos seus resultados. Há também que se preocupar com a formulação de mecanismos de formação de profissionais comprometidos e capacitados, pois passarão a ingressar na comunidade científica do país, levando o nome da Universidade onde se formaram. Conforme a autora menciona:

“Nós como alunos da universidade professores e técnicos deveríamos nos colocar no lugar deste sujeito “aluno indígena” e dentro das suas especificidades, cultura forma de encarar os desafios, agenciarem pequenas ações que ajude ele a se encontrar dentro do meio acadêmico a qual ele está inserido no caso a UFFS”. (MARMENTINI. p.114. 2017)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ideia central mapear e estudar as políticas educacionais para a educação escolar indígena, voltadas ao ensino superior. Identificar e analisar as políticas voltadas para o ingresso no ensino superior, do estudante indígena na Universidade da Federal Fronteira Sul. Dialogar com estudantes indígenas sobre o acesso e a permanência deles nas licenciaturas ofertadas na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), tendo em vista a procura destes alunos pelos cursos em licenciatura oferecidos no campus de Erechim. Para buscar essas respostas utilizamos-nos de ferramentas de pesquisa, questionário socioeconômico e o grupo focal destes alunos. O objetivo geral foi analisar a relação das políticas educacionais afirmativas, no ingresso e permanência do aluno indígena nas licenciaturas no campo da UFFS de Erechim – RS.

Neste sentido a pesquisa alcançou o êxito no qual me propus desde o início. Ao analisar as políticas educacionais afirmativas em vigência na UFFS em relação aos alunos indígenas, percebe-se que temos ainda um longo caminho a ser percorrido, não basta somente ter o ingresso do mesmo no campus, mas sim desenvolver “ações” para a sua permanência. Para não se sentirem “invisíveis” dentro do campus. Apesar de inúmeros conflitos registrados no grupo focal surgiram algumas ideias para a sua permanência na universidade.

Gonçalves e Silva (2009) avalia como complexa a conjuntura de implantação das ações afirmativas nas universidades brasileiras, no entanto não basta apenas se posicionar como contra ou a favor mas gerar condições de comunicação entre pessoas de diferentes origens sociais, étnico raciais e promover condições para a execução das metas, prever resultados e repercussões.

Os conflitos que são apresentados são do coletivo no grupo de alunos que participaram da pesquisa o que me pareceu que são eles as “vozes” de todos os indígenas matriculados nas licenciaturas, pois no caso seria impossível conversar com todos juntos. É importante preparar a universidade no geral para receber os estudantes indígenas, dar condições de acesso e permanência, procurar debater dentro da academia os preconceitos culturais muito evidentes, buscar formas de amenizar esses conflitos.

Segundo Piovesan (2005, p.39) “as ações afirmativas [...] objetivam acelerar o processo de igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis como as minorias étnicas e raciais dentre outros grupos”.

Infelizmente, ainda temos a ideia do “assistencialismo” o qual isso fez parte do cotidiano de muitos destes alunos, mas eles recusam essa forma de tratamento, com

frequência no grupo focal a palavra muito usada por eles foi “acompanhamento”, eles se sentem capazes de fazer e aprender. Há que se pensar maneiras, de proporcionar as ferramentas para que todos possam ter os mesmos níveis de aprendizado e de formação.

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

Em relação ao benefício em dinheiro recebido pelos alunos indígenas deixaram claro que o valor ajuda na continuidade da graduação e com os cortes previstos pelo Governo Federal vai ficar complicado a permanência dos mesmos. Mas ao mesmo tempo falam que não é só pelo “dinheiro” que estão fazendo a graduação, em alguma licenciatura oferecida pela UFFS. Há um comprometimento maior dos alunos indígenas, no sentido de assumir seus lugares nos bancos universitários buscando sempre o melhor para a sua permanência na universidade.

Conforme Baniwa (2009, p.199) são quatro razões que estão levando os povos indígenas a buscar pela educação e, pela educação superior que são elas: Primeiro, porque essa motivação reflete a incorporação de certos ideais da vida da sociedade moderna pelos indígenas. Segundo, devido ao próprio avanço do processo de escolarização em níveis anteriores ao ensino superior. Terceiro, pela necessidade de criar um diálogo menos verticalizado dos indígenas com a política pública nacional. Quarto, pela relação com a tomada de maior consciência dos povos indígenas sobre seus direitos de cidadania, possibilitam seus projetos étnicos de futuro.

Percebe-se que a universidade, ainda não se preparou adequadamente para alcançar os estudantes indígenas, que necessitam de um processo inicial de reconhecimento para assumir com alguma autonomia e até permanecer no curso e concluí-lo. O que se vê é uma insistente “mania” de dizer que o estudante indígena não é capaz de alcançar os níveis exigidos no ensino superior. As ações que promovem a permanência não se caracterizam como processo, mas como ações pontuais e isoladas.

No momento de identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, se encontra uma realidade singular em falta em muitos alunos não indígenas a vontade de lutar, de seguir

adiante, de não procurar culpados, mas promover ações aos desafios cotidianos ao qual são submetidos diariamente na universidade.

A universidade, ainda não está preparada para receber o diferente, o novo, pois ao receber novo, significa sair da zona de conforto. O acesso e a permanência não se limitam somente a metodologia utilizada em sala de aula, e sim, a busca constante de novos conhecimentos, que de algum modo possam interagir com a cultura desse estudante indígena, fazendo com que se abra possibilidade de diferentes formas de ensino/aprendizagem. De modo que a política de permanência exige relações humanas, interações entre os alunos, professores e funcionários da universidade.

Os estudantes indígenas abordaram algumas ações para a sua permanência no campus da UFFS, como a “monitoria” de um aluno “veterano” com o assessoramento do SAE, nos primeiros semestres destes alunos indígenas, como eles mesmo falaram sem remuneração, mas sim como ACCs; estas próximas sugestões envolvem os currículos dos cursos, as disciplinas de informática básica e produção textual serem oferecidas na primeira fase, são exigidos trabalhos como artigo, resenha e muitos deles não tiveram acesso a isso ensino médio.

Ao realizar esta pesquisa de conclusão do curso com os alunos indígena do campus de Erechim, me fez pensar que como acadêmica deixei muitas vezes, passar despercebido este colega indígena que se encontrava em dificuldade, mas ao mesmo tempo me permitiu um conhecimento imenso tanto acadêmico como pessoal. Partilhar com os mesmos as dificuldades enfrentadas na chegada a universidade me fez sentir mais solidaria com a causa destes.

Espero que estes apontamentos possam auxiliar a UFFS – Campus Erechim a refletir sobre suas práticas e a buscar alternativas que possam melhorar o acesso e qualificar a permanência dos indígenas nas licenciaturas quanto na Universidade. E que novas pesquisas possam surgir a partir deste trabalho. Certamente é necessário um movimento urgente envolvendo toda a comunidade acadêmica em torno da permanência de alunos indígenas no nosso campus. Apesar de todos os retrocessos que estão no horizonte envolvendo a educação em geral, acredito que somos capazes de fazer a diferença com estes “estrangeiros” se nos propusermos como meta a ser defendida.

7 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 66-71. 1983.

ASCARI, Marmentini Viviane; **Os Povos Indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul: Afirmações e Conflitos**. Caso do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciência da Natureza, 2017.

BANIWA Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36 Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO: 29 set a 02 de out 2012.

BANIWA, Gersem. **Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e Indigenistas no Brasil**. In SMILJANIC, M. I. (org.); PIMENTA, J. (org.); BAINES, S. T. (org.). Faces da Indianidade. (pp 187-202).UNB. Curitiba-PR.2009.

BELFORT, Susana Andréia Inácio. Políticas Educacionais para Povos Indígenas no Brasil: **Interculturalidade e seus desafios na educação indígena**. 2016.

BERGAMACHI Aparecida Maria, KURROSCHI Silva Rosa Andreia. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: O Programa de Acesso e Permanência na UFRS**. *Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013*.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **Educação Escolar Indígena na Legislação Atual**. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria Históricas culturais. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 53-69.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, Congresso Nacional, Dezembro, 1996.

CADERNOS SECAD 3 - **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília – DF. Abril. 2007.

CORREIA, Araújo Rilmara; TARGINO, Nadyelle Silva Josinaldo: **Indígenas na universidade brasileira: sonho, esperança ou pesadelo?** Revista Tempus v.6 n:1, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: Acesso em: 04.12.18

O desafio do acesso indígena ao ensino superior. Disponível em: <http://axa.org.br/2015/01/o-desafio-do-acesso-de-indigenas-ao-ensino-superior/> Acesso em: 04 mar.2018.

DICIONARIO INFORMAL. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/publicizacao>. Acesso em 06 out. 2018.

FARIA, Baibich Maria Tania; AMARAL Roberto Wagner: **A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos** 33º Reunião da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Graduação, 2010.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada.** In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). *Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria Histórico cultural.* 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 11-30.

FERREIRA, Aline ; PRADO, Mayla Graziela: **Um Novo Olhar a Educação Indígena a Partir da Constituição Federal de 1988.** Grupo de Trabalho: Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE. 2013.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Ferreira, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká – Kayabi – em Juara – MT: resistências e desafios.** Tese de Doutorado: UFRGS, 2014.
 GAIVIZZO, Bech Soledade, O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: **concepções, controvérsias e propostas.** Porto Alegre, 2014.

GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BELINNI, Mariza Isabel B. **Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?** Revista Educação, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social/** Antonio Carlos Gil. – 6. Ed. – reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Emyli, MELLO, Fernanda: **Educação Indígena.** Colégio Estadual WolfKabin. 2009.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. **Estado e políticas (públicas) sociais.** *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. ISSN 0101-3262.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais.** In: BRANDÃO, André Augusto. (org.) *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Capítulo 3).

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2015. MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Revista Estudos Avançados*, v.18, n.50, São Paulo.

MACENA, J.M.O. **“Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola.** 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MINAYO, Maria Cecília de Souza: O desafio do conhecimento: **Pesquisa qualitativa**; 2001. P. 07.

NASCIMENTO, R.G. Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

O QUE SÃO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Disponível em: <https://blog.unyleya.edu.br/insights-confiaveis/o-que-sao-as-politicas-educacionais> Acesso: 02 dez.2018.

PAULILO, L. A. **A pesquisa em políticas públicas no Brasil numa perspectiva histórica**. Estudos RBEP.R. bras. Est. Pedag. Brasília, v. 91, n 229, p. 481 – 510, set –dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br>>.

PALADINO, Mariana: **Algumas notas para a discussão sobre a permanência dos povos indígenas na educação superior**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.7 Numero Especial, p. 175-195.

PEREZ, Rus Roberto José. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out-dez. 2010.

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, nº 1, 2000. P. 94 – 97.

RELVA, Juara – **Revista de Educação do vale do Arinos**- Relva Políticas Públicas e suas Diversidades. MT- Brasil, v.2,p.106-114, jul.-dez.2015.

Revista Educação e Emancipação, São Luiz, V. 9, n.3, ed. especial, jul.dez.2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa Social: métodos e técnicas**/Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al). – 3. Ed. – 14. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, Darcy; **Falando dos índios**. [apresentação Eric Nepomuceno]. – Rio de Janeiro Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

ROSO, Adriane. **Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática**. **Psico**, Porto sociales. Madrid: Suintens, 1995.

SANTOS, S. K. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Anais...UFRGS, 2011. Disponível em <https://www.anpae.org.br-simpósio2011>.

SIGNIFICADO DE ESTADO. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estado>. acesso em: 06 abril .2018.

SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. Aracy L; 328 GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Dez 2006, no.16, p.20-45. ISSN 1517-4522.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“Políticas de / Para a Educação Escolar Indígena: Política Educacional Brasileira e o Estudante Indígena no Ensino Superior”.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. Conduzida por Iliane Rosa Bombana, acadêmica do curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Erechim, sob a orientação da pesquisadora e professora Dra. Maria Silvia Cristófoli docente da UFFS Campus – Erechim. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O participante da pesquisa fica ciente que:

I. O objetivo geral desta pesquisa é dialogar e analisar com os alunos indígenas as políticas educacionais envolvidas no ingresso e na permanência deste mesmo nas licenciaturas no campus da UFFS de Erechim – RS. Na metodologia usaremos o método de grupo focal, onde neste encontro iremos gravar a reunião de 10 a 12 estudantes das licenciaturas ofertadas na UFFS, a realização do encontro será na sede da universidade em sala ainda a ser destinada em horário acessível a todos os participantes da pesquisa.

II. O (A) participante da pesquisa não é obrigado (a) a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa.

III. O (A) participante da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem prejuízo ou penalização.

IV. O participante não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

V. O (A) participante da pesquisa contribuirá para acrescentar dados e elementos para que as políticas de inclusão e permanência do aluno indígena na nossa universidade e a participação da comunidade acadêmica não permaneçam como algo finalizado, mas sim em constantes mudanças para melhor atender este aluno.

VI. O resultado da pesquisa será divulgado no trabalho de conclusão de graduação da aluna pesquisadora, mantendo o sigilo dos dados pessoais.

VII. Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes como também da pesquisadora, também constarão em todas as paginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as rubricas da pesquisadora e dos participantes da pesquisa.

VIII. Caso o (a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais da pesquisa.

Agradeço a disponibilidade de cada um de vocês para participar de pesquisa.

Erechim, abril de 2018.

Iliane Rosa Bombana

Prof. Maria Silvia Cristofoli

Contato profissional com o (a) pesquisador (a):
pesquisadora

Contato profissional com (a)

Tel.: 054.99934 4917.

E-mail: mscristofoli@uffs.edu.br

E-mail: ilianebombana@hotmail.com

Declaro que compreendi os objetivos e contribuições da minha participação na pesquisa acima citada, bem como concordo com os dados que me foi informado.

Assinatura: -----

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim
Rodovia ERS 135, Km 72, nº 200, Erechim – RS – CEP 99700-970 – Caixa Postal 764.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFFS. Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-1478

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

FORMULÁRIO DE DADOS SOCIOECONÔMICOS:

Prezado estudante

Este questionário faz parte de pesquisa de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais tem por objetivo analisar a relação das políticas educacionais afirmativas, no ingresso e permanência do aluno indígena nas licenciaturas no campo da UFFS de Erechim – RS.

“Política Educacional Brasileira e o Estudante Indígena no Ensino Superior”.

Para tanto, solicito a sua colaboração como sujeito da pesquisa, respondendo um questionário e com participação em encontro de grupo focal com dialogo referente a pesquisa acima citada. Coloco-me a disposição para sanar qualquer eventual dúvida pelo e-mail ilianebombana@hotmail.com e pelo fone (54) 9 9934 4917.

Sua resposta é muito importante.

Todas as questões visam apenas coletas de informações para a pesquisa acima citada, por isso é fundamental importância sua atenção com todas as questões.

1. Nome: _____

2. Sexo:

() Feminino

() Masculino

3. Idade: ____ anos completos

4. Etnia: _____

5. Município que reside: -----

6. Reside em cidade, vila?

() não

() sim Qual _____

7. Reside em aldeia?

() Sim Qual?

() Não

8. Estado Civil:

Solteiro(a)

Casado(a)

Separado(a)/ Divorciado(a)

Vivo com companheiro(a)

Outro _____

9. Com quem você mora?

Pais

Cônjuge

Companheiro(a)

Sogros

Parentes _____

Amigos

Sozinho(a)

Outros _____

10. Sua residência é:

Própria

Alugada

Outros _____

11. Quantas pessoas moram em sua casa? Considere seus pais, irmãos ou outras pessoas.

Duas

Três

Quatro

Cinco

Mais de seis

12. Atualmente você:

Somente estuda

Trabalha e estuda

Qual é o seu trabalho ou ocupação? _____

12. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem)

Menos de 1 salário mínimo

De 1 a 3 salários mínimos

De 3 a 6 salários mínimos

De 6 a 10 salários mínimos

Mais de 10 salários mínimos

não sei informar

13. Curso:

História

Geografia

Filosofia

Pedagogia

Ciências Sociais

Agronomia

Engenharia Ambiental e Sanitária

Arquitetura e Urbanismo

Interdisciplinar em Educação do Campo.

14. Fase:

1° ()

6° ()

2° ()

7° ()

3° ()

8° ()

4° ()

9° ()

5° ()

10° ()

15. Motivo da escolha do curso:- -----

Muito obrigada pela sua participação.

Roteiro do grupo focal

1. O que te motivou a cursar uma graduação na UFFS?
2. Os estudantes indígenas no campus Erechim: são estudantes do campus Erechim?