



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EDNELMA GOMES DA ROCHA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA
(PIMI):
EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CÂMPUS DE
TOCANTINÓPOLIS-TO DA UFT**

**Tocantinópolis – TO
2020**

EDNELMA GOMES DA ROCHA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA
(PIMI):
EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CÂMPUS DE
TOCANTINÓPOLIS-TO DA UFT**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagoga, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R672p Rocha, Ednelma Gomes da .
Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI):: Experiências,
desafios e aprendizagens no Câmpus de Tocantinópolis da UFT . / Ednelma
Gomes da Rocha. – Tocantinópolis, TO, 2020.
121 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2020.

Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia

1. Ações afirmativas. 2. PIMI. 3. Ensino superior. 4. Indígenas. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

EDNELMA GOMES DA ROCHA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA (PIMI):
EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CÂMPUS DE
TOCANTINÓPOLIS-TO DA UFT**

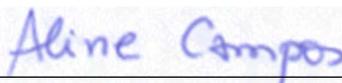
Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagoga, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora. Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

Data de aprovação: 26 /06 /2020.

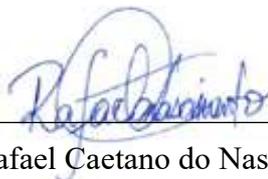
Banca examinadora:



Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio, UFT



Prof.^a MSc. Aline Campos, UFT



Prof. MSc. Rafael Caetano do Nascimento, UFT

Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!

(Marcos Terena)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, que abriu portas para o meu ingresso na universidade, concedendo-me saúde e forças para continuar quando muitas vezes a falta de saúde tentou interromper minha caminhada. E também por ter me permitido vencer mais esta etapa da minha vida. A Ele seja dado o louvor!

Agradeço aos meus pais, Edmê Gomes da Rocha e Raimundo Pereira Rocha, e a meus irmãos, pela compreensão em não cobrar minha visita, mesmo nos finais de semana. De modo especial, agradeço aos meus filhos Mirelly da Rocha Gomes, Michelly da Rocha Gomes, Kauã Rocha Gomes e Isabelly Karen da Rocha Gomes (amores da minha vida), motivos da minha teimosia em estudar, mesmo não sendo mais tão juvenzinha (risos). Ainda que sentissem a minha falta, eles me deram suporte e me incentivaram a continuar suportando com paciência e amor a minha ausência ao longo de toda minha caminhada universitária.

Ao meu esposo Amadeus Gomes, que decidiu estudar na instituição para me apoiar, e esteve ao meu lado nas madrugadas para não me deixar sozinha. Quero agradecer toda amorosidade e paciência nos momentos mais difíceis do curso.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins (UFT) pelas condições humanas e materiais oferecidos ao longo deste percurso acadêmico.

Ao corpo docente que tive o prazer de conhecer em minha trajetória na universidade, fica o meu reconhecimento pela dedicação em sua prática de educar e pelas contribuições a este estudo.

Agradeço ao professor Dr. Nonato Cândia, meu orientador. Para mim foi uma grande inspiração e exemplo de educador, o qual tive o prazer e o privilégio de conhecer e conviver através do PIMI. Foi uma pessoa que nos momentos difíceis soube me compreender e apoiar.

À professora MSc. Aline Campos agradeço por ter acreditado em meu potencial, e ter me convidado a ser bolsista PIMI, sob sua direção. Foi uma professora que se preocupou com minha formação e meu trabalho de conclusão de curso. Ao professor Rafael Nascimento, por suas valorosas contribuições na banca de defesa.

Agradeço aos professores Dr. Marco Aurélio, Dr. Cleomar Locatelli, Dr. Mário Borges, dos quais tive o privilégio de ser aluna. São exemplos de educadores, pois em minha formação me ensinaram, com as suas *práxis*, como devo atuar na educação.

De modo especial, agradeço aos meus colegas e estudantes indígenas, aos quais tenho grande estima e admiração. Fui privilegiada em trabalhar com eles na monitoria, onde trocamos

experiências, conhecimentos e saberes, os quais contribuíram para este estudo. Os estudantes indígenas são exemplos de garra e persistência.

Agradeço ao professor Dr. Odair Giralдин que, mesmo não me conhecendo pessoalmente, se dispôs a me ajudar neste estudo. Agradeço também à professora Dr.^a Lígia Soares pelo seu interesse e contribuições a este estudo.

Por fim, agradeço aos colegas e amigos que conviveram comigo e contribuíram para o enriquecimento desta jornada. Em especial, agradeço aos colegas de turma Luana Marques, Enilde Cirqueira, Nelcivane Vieira, e ao meu amigo Elder de Oliveira, companheiro nos trabalhos. Sou grata a ele por todas as filosofias de vida compartilhadas, mas também pela parceria na participação de eventos, apresentação de trabalhos, e pela boa vontade em me auxiliar nos momentos difíceis, quando mais precisei.

A todos/as o meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo está entre aqueles que problematizam os contextos, as experiências e contradições das políticas afirmativas no ensino superior dirigidas aos estudantes indígenas. Nessa direção, buscamos compreender como se desenvolve e quais as contradições do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a partir das experiências dos próprios estudantes indígenas no Câmpus de Tocantinópolis. Para tanto, foi necessário caracterizar o processo de criação e o trabalho no PIMI para a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e avaliar as experiências, os desafios e as aprendizagens nesse programa. Como aporte teórico, dialogamos com Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), Cohn e Dal'bó (2016), Paladino (2012), entre outros, acerca dos estudantes indígenas nas universidades brasileiras; e com Milhomem (2017), Pereira e Raquel (2018), Sousa e Da Silva (2018), e outros, sobre os desafios para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas e o PIMI na UFT. Trata-se de um Estudo de Caso, cuja abordagem é qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados análise documental, entrevista semiestruturada e questionários aplicados aos sujeitos. Os dados mostram que o acesso, o ingresso e a permanência na universidade ainda é um desafio a ser vencido pelos estudantes indígenas, o que está relacionado, dentre outros, à falta de instrução quanto aos procedimentos burocráticos e às dificuldades com a Língua Portuguesa. As experiências desses estudantes apontam para perspectivas de ajustes e realinhamento do PIMI, para que a continuidade desse programa seja garantida, dada a sua contribuição e importância no contexto.

Palavras-chave: PIMI. Ações afirmativas. Ensino superior. Indígenas.

ABSTRACT

This study is among those that problematize contexts, the experiences and contradictions of affirmative policies in higher education aimed at indigenous students. In this direction, we seek to understand how it develops and what are the contradictions of the Institutional Program for Indigenous Monitoring (PIMI) of the Federal University of Tocantins (UFT), from the experiences of the indigenous students themselves at the Tocantinópolis Campus. Therefore, it was necessary to characterize the process of creation and work at PIMI for the inclusion of indigenous students in teaching, research and extension activities, and to evaluate the experiences, the challenges and learning in that program. As a theoretical contribution, we spoke with Bergamaschi, Doebber and Brito (2018), Cohn and Dal'bó (2016), Paladino (2012), among others, about indigenous students at Brazilian universities; and with Milhomem (2017), Pereira and Raquel (2018), Sousa e Da Silva (2018), and others, on the challenges for indigenous students to remain in higher education and PIMI at UFT. It is a Case Study, whose approach is qualitative, who used document analysis as data collection instruments, semi-structured interview and questionnaires applied to the subjects. The data show that access, entry and stay at the university is still a challenge to be overcome by indigenous students, which is related, among others, to the lack of instruction regarding bureaucratic procedures and difficulties with the Portuguese language. The experiences of these students point to perspectives of adjustments and realignment of PIMI, so that the continuity of this program is guaranteed, given their contribution and importance in the context.

Keywords: PIMI. Affirmative actions. University education. Indigenous.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	A pesquisa e seus objetivos.....	11
1.2	O campo teórico de análise.....	15
1.3	Caminhos metodológicos da pesquisa.....	19
2	OS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS.....	26
2.1	Políticas de educação superior para os estudantes indígenas.....	26
2.2	O ensino superior para os povos indígenas: dilemas e contradições.....	36
2.3	Acesso, ingresso e permanência: desafios dos estudantes indígenas na universidade.	43
3	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA (PIMI) NO CONTEXTO DA UFT.....	52
3.1	Contexto de criação, legislação e diretrizes do PIMI na UFT.....	52
3.2	O desafio da implementação do PIMI na UFT.....	61
3.3	A implementação do PIMI na UFT, Câmpus de Tocantinópolis.....	66
4	O QUE DIZEM OS ESTUDANTES INDÍGENAS SOBRE O PIMI NO CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS?.....	75
4.1	Categorias de análise e sujeitos entrevistados.....	75
4.2	Acesso e permanência na UFT, Câmpus Tocantinópolis: entraves e soluções.....	79
4.3	Avaliação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis: Experiências e aprendizagens.....	94
4.4	Desafios e perspectivas no PIMI.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

A tora, pra nós, significa muito. Ela faz parte da nossa vida. O que foi feito com a tora aqui na universidade me atingiu. Eu me senti discriminada aqui, a partir desse dia. Alguém colocou estrume na tora, como se ela fosse um vaso. Eu me senti muito mal na hora que me falaram isso. (Tep Tyk).

1.1 A pesquisa e seus objetivos

Os estudos e reflexões sobre o acesso dos povos indígenas no ensino superior, embora ainda escassos, têm recebido certa atenção nas discussões no âmbito das universidades e pelos interessados no debate político sobre as condições de cidadania plena e diferenciada dos povos indígenas, em tempos de intensificação dos ataques aos direitos dessa população pelo Estado brasileiro, ainda que estes direitos estejam resguardados em leis. O lugar de “silenciamento”, as condições em que vivem e o acesso à educação, são pontos de conflitos que chegam às instituições de ensino superior, explícitos e implícitos, nos conteúdos, no currículo, programas e projetos aos quais esses estudantes são submetidos.

Os efeitos práticos desses dilemas vivenciados pelos povos indígenas decorrem de uma visão que pensa a educação, em diferentes níveis e modalidades de ensino, a partir de uma cultura institucional constituída num modelo liberal, o qual tem se tornado, ao longo do tempo, hegemônico. Com base nessa lógica é executado um conjunto de práticas e modos de pensar que ajudam a sustentar a ideologia neoliberal, que vê a educação como um patrimônio de um grupo particular, não como uma construção política, social e cultural. Nesse processo, os conhecimentos dos povos indígenas são suprimidos pelas matrizes disciplinares e pelas práticas acadêmicas hegemônicas.

No contexto atual, as características desse modelo liberal-racional são bastante evidentes. Por um lado, encontramos um cenário do ensino superior hiper regulado que se vê “obrigado” a abrir caminho para as regras do jogo estabelecidas pelo mercado e pela regulamentação financeira. Com isso, a universidade tende a se afastar de suas funções sociais, da razão e do conhecimento, para se tornar parte das lógicas de gerenciamento e controle, reproduzidas num conjunto de técnicas que pretendem avaliar, medir e classificar os estudantes e seus conhecimentos. Um exemplo claro disso pode ser verificado na epígrafe acima, no trecho da fala de Tep Tyk, estudante indígena Apinayé do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis, ao relatar um evento realizado por

eles na instituição¹, onde foi realizado pelo povo Apinayé² o tradicional ritual Pàrkaper, ou “Tora Grande”, como é conhecido. Para os Apinayé, a celebração deste ritual é necessária para a manutenção e fortalecimento de sua cultura.

A Festa da Tora Grande (Pàrkapê) é uma das principais celebrações e manifestação cultural e espiritual do povo Apinayé, realizada para lembrar as pessoas falecidas. Trata-se de um ritual sagrado, cheio de espiritualidade, realizado com muita seriedade, que envolve todos os familiares e parentes das pessoas homenageadas, que se reúnem para celebrar a cerimônia de encerramento de luto (GIRALDIN, 2012). Nesta festa, são realizadas corridas de toras, corridas de flechas, há cantorias, choros, cortes de cabelos e danças em memória das pessoas falecidas, e sempre acontece um ano depois que o indivíduo morre.

Na corrida de toras³, “os corredores são pintados com tinta de jenipapo e urucum, segundo os motivos próprios das duas metades que se formam para estas corridas”. (GIRALDIN, 2012, p. 11-12). Albuquerque (2007, p. 214) explica que “falar sobre o grupo social Apinayé é, de certa forma, estabelecer tais divisões e revelar o significado das passagens de um domínio a outro domínio do sistema” (*Katàm – Waxme*), como pares opostos, também chamado dualismo Apinayé⁴. Essas divisões podem ser observadas nas pinturas nos corpos dos indígenas. Quando pintados com grafismos horizontais, fazem parte da metade *Katàm*; quando pintados com grafismos verticais são membros da metade *Waxme* (GIRALDIN, 2012, p. 11-12). No ritual, as mulheres ornamentam as toras, que representam pessoas, e estas também são pintadas com uma base de tinta de urucum. “Tanto no cemitério, quanto em casa, as toras são deixadas ali até apodrecerem”. (GIRALDIN, 2012, p. 19).

Ocorre que no final do ritual realizado na UFT, os estudantes indígenas deixaram as toras, uma de cada lado, no hall de entrada do Câmpus Babaçu da universidade, como forma de demarcar as suas presenças na instituição, e também para representar uma conquista histórica, em respeito ao seu povo, ainda que o prédio da universidade, em Tocantinópolis, seja construído em território antes habitado pelo povo Apinayé. Contudo, nos dias seguintes, mesmo após o evento em celebração aos povos indígenas na universidade, as toras foram vistas como vasos e alguém depositou estrume nelas. Tal fato indignou os estudantes indígenas, sendo denunciado

¹ O I Encontro das Culturas Indígenas da UFT, coordenado pelo Prof. Rafael Nascimento, foi um evento que pode ser considerado um marco histórico para a UFT e também para a cidade de Tocantinópolis, pois reuniu, além dos estudantes indígenas da UFT, várias lideranças e povos indígenas de diferentes etnias do entorno da universidade.

² A Terra Indígena Apinayé é composta por cerca de 45 aldeias e abrange quatro municípios: Cachoeirinha, São Bento, Tocantinópolis e Maurilândia do Tocantins. Em algumas dessas aldeias já há energia elétrica, escola, posto de saúde e água encanada.

³ Segundo Zapparoli (2016, p. 73), metades *Kolti* e *Kolre* aparecem como times destinados a trazer toras para a aldeia, num jogo que é característico de todos os Jê do Brasil Central.

⁴ Da Matta (1976) explica que esses dois campos se completam na vida cotidiana.

em várias reuniões como um pedido de respeito à cultura ancestral indígena no Câmpus de Tocantinópolis da UFT.

A corrida de toras é importante e necessária porque requer participação e envolvimento e também porque é uma forma de fazer a manutenção dos saberes e dos conhecimentos ancestrais indígenas, além da identidade étnica e dos valores culturais. Em contraposição, verificamos, nessa atitude, que embora a UFT tenha pensado ações afirmativas que fossem capazes de permitir o acesso da população indígena da região à educação superior, por meio de reservas de vagas para cotas raciais e sociais, ainda é necessário um trabalho de conscientização para o respeito à cultura e aos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, que discuta condições de acesso e principalmente de permanência dos estudantes indígenas na universidade.

No que se refere às relações de poder na universidade, também estabelecidas por meio das relações hierárquicas entre os conhecimentos, podemos dizer que isso ocorre como uma tentativa de legitimar os lugares, estabelecendo fronteiras, decidindo arbitrariamente quais conhecimentos e comportamentos são ou não válidos no espaço acadêmico. Quando Tep Tyk diz que “O que foi feito com a tora aqui na universidade me atingiu”, fica evidente a relação desigual, o desprestígio com os seus conhecimentos e tradições culturais. Em consequência disso, ela se sentiu discriminada e ofendida e diz que isso ocorre porque é uma estudante indígena. Nesse sentido, a ocupação do espaço universitário pelos estudantes indígenas exige que as próprias instituições sejam capazes de subverter essas formas de pensar e agir. Assim, tanto as ações afirmativas, as políticas de governo, os agentes institucionais, como as lideranças indígenas, são responsáveis por pensar em promover uma educação adequada as demandas indígenas.

Esse fato chama atenção para as relações de poder entre os conhecimentos no espaço acadêmico, o que, segundo Mignolo (2007), vai se efetivar por meio da imposição de dado conhecimento aos ditos “colonizados”, com a intenção de subalternizar suas culturas e suas línguas. Significa dizer que no ensino superior o currículo ainda é elaborado a partir de critérios administrativos e executado por meio de estratégias homogeneizadoras. Sob o argumento da educação para todos, a lógica racional é substituída pela lógica tecnológica, necessária para sustentar e legitimar esses processos regulatórios. E a educação passa a ser vista, nessa perspectiva, como um conjunto de pautas estabelecidas (RIVAS, 2016, p. 5).

Nessa relação, a presença de estudantes indígenas na universidade provoca tensões e conflitos que nos convida a problematizar os pressupostos que estruturam o espaço da academia. Todavia, nesse amplo contexto, o foco deste trabalho é investigar o Programa

Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), objeto que se desdobrou no seguinte problema: *como se desenvolve e quais as contradições do Programa Institucional de Monitoria Indígena da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis, a partir das experiências dos próprios estudantes indígenas?* Essa questão nos levou às seguintes perguntas desencadeadoras: em que contexto histórico o PIMI foi criado na UFT? Como os estudantes indígenas avaliam as experiências, os desafios e as aprendizagens no PIMI? Quais as reais contribuições do PIMI para os estudantes indígenas do Câmpus de Tocantinópolis da UFT?

Nosso objetivo maior é analisar o PIMI no Câmpus de Tocantinópolis e explicar as suas contradições a partir do que dizem os estudantes indígenas sobre o acesso à UFT, a permanência, as perspectivas e aprendizagens no PIMI. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar o Programa Institucional de Monitoria Indígena no contexto da Universidade Federal do Tocantins, através de seu processo de criação e legislações específicas; 2) caracterizar o trabalho no PIMI para a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, na especificidade do Câmpus de Tocantinópolis da UFT; e 3) avaliar, a partir do que dizem os estudantes indígenas, as experiências, os desafios e as aprendizagens no PIMI, no Câmpus de Tocantinópolis.

No que se refere à nossa relação com o objeto de estudo, no caso o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), o interesse em estudar a temática indígena foi adquirido nas relações estabelecidas com os indígenas desta região ao longo da vida pessoal, principalmente com os moradores das aldeias circunvizinhas (Butica e São José), o que nos possibilitou conhecer um pouco das condições em que vivem; está relacionado também à ascendência, uma vez que meu avô era indígena. Além das questões pessoais, as questões vivenciadas em sala de aula também nos despertavam atenção para as causas indígenas, durante o curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins, no Câmpus de Tocantinópolis.

Ademais, nossa experiência em participar como bolsista no Programa Institucional de Monitoria Indígena nos possibilitou uma aproximação maior com os estudantes indígenas e suas causas e a me aproximar de algumas questões que me inquietavam no percurso vivido, a partir da minha atuação como bolsista PIMI, por quatro períodos consecutivos.

O interesse em estudar a temática educacional para os indígenas é também produto de debates e questionamentos que surgiram a partir de minha participação no Grupo de Estudos em Educação Popular, que trabalhava uma educação como mecanismo de libertação de grupos oprimidos e marginalizados, uma educação em permanente libertação, superação da contradição e, sobretudo, a humanização do oprimido. Neste contexto, é relevante essa

pesquisa, tendo em vista que, o povo indígena Apinayé, que habita o entorno de Tocantinópolis, é invisibilizado pela sociedade tocantinopolina; mas busca legitimar sua cidadania, garantir seus direitos, costumes e língua materna.

Nos últimos anos, foi perceptível na UFT, neste campus, o aumento, mesmo que incipiente, do número de alunos indígenas ingressantes no ensino superior, o que nos impele a refletir acerca do papel da universidade para o acesso, a permanência e a melhor formação desses estudantes. Foi esse interesse que nos levou a participar, como monitora, do PIMI, experiência que resultou neste estudo sobre o acesso, a permanência, as perspectivas e aprendizagens dos estudantes indígenas nesse programa da UFT, em Tocantinópolis.

1.2 O campo teórico de análise

O campo teórico deste estudo compreende três temáticas: políticas de educação superior para os povos indígenas; acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior; e programas de monitoria no ensino superior, especialmente aos povos indígenas, os quais nos darão bases e fundamentos para analisar o PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, e verificar as suas contradições a partir do que dizem os estudantes indígenas sobre acesso à universidade, permanência, perspectivas e aprendizagens no PIMI. Os dados a seguir dão base para justificarmos a importância deste estudo.

Na América do Sul, o Brasil apresenta uma população indígena bastante significativa, embora isso corresponda a somente 0,4% da população total. Ainda não estão contabilizados nesse montante povos indígenas considerados “isolados”, assim como aqueles que estão em processo de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural (BANIWA, 2006). Não há ainda no Brasil uma estimativa precisa sobre a população indígena em seu território, mas a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) informa que há cerca de 220 povos indígenas vivendo em aldeias e mais de 70 grupos sem qualquer contato com a sociedade.

Sobre os indígenas não contabilizados e que estão em processo de reafirmação étnica, Luciano Baniwa (2006) faz a seguinte observação:

desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e

da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (BANIWA, 2006, p. 28).

Com relação aos povos indígenas da Região Amazônica, os estudos mostram que hoje são faladas na Amazônia cerca de 250 línguas indígenas. Estima-se que só na Amazônia brasileira o número de línguas e de povos indígenas seria cerca de 700, logo antes da invasão portuguesa (RODRIGUES, 2001). As línguas ainda existentes apresentam considerável diversidade, caracterizando a Amazônia como uma das regiões de maior diferenciação linguística do mundo, com mais de 50 famílias linguísticas. Das 1.492 línguas faladas na América do Sul, registradas por Loukotka (1968), cerca de 718, ou seja, quase a metade, eram faladas em território que constitui a atual Amazônia brasileira.

De acordo com Fundação Nacional do Índio⁵ (FUNAI), há, atualmente, 462 Terras Indígenas (T I) regularizadas no Brasil, o que representa cerca de 12,2% do território nacional. A maior concentração delas ocorre na Amazônia Legal⁶, com cerca de 60% da população indígena. A Constituição de 1988 estabelece aos indígenas o chamado “direito originário” sobre as suas terras indígenas, aquelas tradicionalmente ocupadas por um ou mais povos. Significa dizer que a carta magna considera os povos indígenas os primeiros e naturais donos deste território. Entretanto, um estudo⁷ encomendado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa Mineral (ABPM) denunciou que metade dessas terras na Amazônia Legal, já homologadas, está sob o interesse de exploradores minerais ou de empresas mineradoras. Dessas, 190 são alvo de algum tipo de processo minerário, além dos 4.050 processos relacionados às terras indígenas já homologadas que tramitam na Agência Nacional de Mineração (ANM).

O ano de 2019 no Brasil foi marcado pelo o aumento de violências contra os povos indígenas em vários territórios. São conflitos fundiários que têm resultado no considerável índice de assassinatos de lideranças indígenas e um índice de suicídio muito alto, diretamente ligados aos conflitos territoriais. Eles enfrentam, sobretudo, a grilagem, roubo de madeiras, o garimpo, invasões e até mesmo a implantação de loteamentos em seus territórios. Em relação à “violência contra a pessoa”, foram registrados⁸, em 2018, 11 casos de abuso de poder, 8 ameaças de morte, 14 ameaças várias, 18 homicídio culposo, 5 lesões corporais dolosas, 17

⁵ Conferir em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>

⁶ Na região da Amazônia Legal localizam-se 414 dessas terras, num total de 110.970.489 hectares que ocupam 21,73% desse espaço do território brasileiro, segundo estimativas do Instituto Socioambiental (IPAM, 2015).

⁷ Para acesso: www.abpm.net.br

⁸ Conferir o Relatório “Violência contra os Povos Indígenas no Brasil”, dados de 2018, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 2018.

crimes de racismo e discriminação étnico cultural, 22 tentativas de assassinato, 15 casos de violência sexual, totalizando 110 casos. Em 2018, foram registrados 135 casos de assassinato de indígenas, 25 a mais que os registrados em 2017.

O relatório do CIMI (2018), Cimi Regional Goiás/Tocantins, registra um caso de agressão física descrito por lideranças Apinajé da Terra Indígena Apinayé, município Tocantinópolis, com informações de que:

[...] ao longo de vários dias e noites viram um carro de cor preta circulando nas estradas do território e passando por dentro das aldeias. Numa dessas vezes, os ocupantes agrediram um indígena e fizeram perguntas referentes a uma liderança que, há anos, teria se envolvido em um caso de homicídio de brancos ocorrido dentro do território indígena (CIMI, 2018, p. 80).

Esses dados nos permitem dizer que no Brasil, assim como no Estado do Tocantins, a população indígena vivencia, além da histórica impunidade contra aqueles que violam os seus direitos, a falta de políticas efetivas para a proteção de seus territórios, e a falta de proteção de seus direitos individuais e coletivos. Portanto, os indígenas são vítimas do Estado brasileiro, que tem atuado na defesa dos interesses marcadamente econômicos, em detrimento da defesa dos direitos individuais e coletivos, culturais, sociais e ambientais. E diante desse quadro, a educação tem sido um forte recurso que eles buscam para poder intervir e transformar essa realidade (BANIWA, 2006).

O direito à educação está garantido na Constituição Brasileira de 1988 como um dever do Estado. Os povos indígenas buscam, por meio desse instrumento, uma vida mais digna, o respeito e a proteção de seus direitos, condições de igualdade e dignidade (FERREIRA, 2001). Nesse contexto, a educação superior aparece como uma possibilidade de realização de seus objetivos. Todavia, as ações dirigidas ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, no Brasil, só começam a aparecer no início da década de 1990 (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

No que se refere às políticas de educação superior para os povos indígenas, alguns estudos já realizados sobre essa temática abordam as experiências de fomento à presença indígena em universidades brasileiras. São poucos estudos que, no conjunto, investigam as políticas governamentais do ensino superior, no plano federal e estadual, principalmente, focalizando as experiências universitárias desenvolvidas. Barne (2010), por exemplo, ao investigar o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), faz reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior aos povos indígenas. Fialho, Menezes e Ramos (2011) estudaram o ensino superior e os povos indígenas

no Brasil, destacando a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007) investigaram os desafios para uma educação superior aos povos indígenas no Brasil, com ênfase nas políticas públicas de ações afirmativas e direitos culturais diferenciados. Mais recentemente, Santos (2018) investigou os estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins, a partir de um diálogo entre os saberes tradicional e científico.

Já os estudos sobre acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior são, na sua maioria, centrados em experiências locais, destacando os problemas mais marcantes evidenciados. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), ao estudarem os estudantes indígenas em universidades brasileiras, centram atenção nas políticas de acesso e permanência. Cohn e Dal'bó (2016) estudaram o ingresso de indígenas em cursos regulares, considerando os desafios da interculturalidade, centrando suas análises no caso da UFSCar. Moehlecke (2004), por sua vez, discutiu as fronteiras da igualdade no ensino superior, a partir da relação excelência e justiça racial. Beltrão e Cunha (2011) investigaram as políticas afirmativas para povos tradicionais na Universidade Federal do Pará. De maneira mais ampla, Paladino (2012) também levantou questões sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. E Milhomem (2017), um estudo mais contextual, verificou os desafios para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins.

Com relação aos estudos sobre os programas de monitoria no ensino superior, destacamos o estudo de Pereira (2007) sobre a monitoria como uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. Frison e Moraes (2010) estudaram as práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens. De forma mais específica, os estudos descritos a seguir investigaram os programas de monitoria na UFT. Pereira e Raquel (2018) pesquisaram a monitoria indígena no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFT, a partir de um relato de experiência. Pereira (2011) fez uma avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins, onde discute o PIMI. Sousa e Da Silva (2018) investigaram a presença de estudantes indígenas na UFT a partir de políticas de ações afirmativas e também fazem uma reflexão sobre o PIMI.

Os estudos sobre o acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior e sobre os programas de monitoria, na sua maioria, não são aprofundados, dão pouco espaço para que os estudantes atendidos falem de suas inquietações, dos problemas enfrentados, de angústias e percepções. Desta forma, há ainda muitas inquietações envolvendo essas temáticas, principalmente no que se refere às contradições na execução de ações afirmativas, de programas e sobre suas reais contribuições para os estudantes indígenas. Os autores aqui

elencados contribuem para uma melhor compreensão dos estudos que compõem o campo teórico que dão suporte a este estudo.

1.3 Caminhos metodológicos da pesquisa e análise dos dados

Com o objetivo de definir o enfoque metodológico deste estudo, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, buscamos justificar as opções feitas, as decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir o estudo, dada a preocupação com o rigor científico do trabalho. No que se refere ao tipo de estudo, este trabalho é caracterizado como um Estudo de Caso.

Segundo André (2013), os estudos de caso tiveram origem na Sociologia e Antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. Na França, iniciou com Frédéric Le Play e Bronislaw Malinowski, ambos da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O objetivo desse tipo de estudo era realçar as características e atributos da vida social. Nos campos da Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social, tinha, inicialmente, uma finalidade clínica, cujo objetivo era “diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento”. Já no Direito, Administração e Medicina “foram e ainda são usados como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

No campo da Educação, segundo a autora,

[...] os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Esses estudos eram considerados “não experimentais”, portanto menos “científicos” do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia e na educação naquele momento. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Esse tipo de estudo só vai aparecer na Educação com um sentido mais abrangente nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas. Ele ressurgiu com o objetivo de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Passa a valorizar o aspecto unitário, “mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 96). Para Godoy (1995, p. 58), do ponto de vista metodológico, “a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

Em Educação, o Estudo de Caso procura captar a complexidade de um “sistema”, na sua atividade. Para Yin (2001), definir o caso que será estudado, ou seja, o “tópico” ou “unidade de análise” é importante, pois “focar um caso singular obriga a devotar cuidadosa atenção a esse caso” (YIN, 2001, p. 384). Assim, é preciso delimitar os focos da investigação, pois não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. Estas orientações foram importantes e nos ajudaram a delimitar nosso objeto de estudo: o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da UFT, no Câmpus de Tocantinópolis.

Sobre a investigação qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1994, p. 67) entendem que na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. Na pesquisa qualitativa, busca-se compreender, sobretudo, o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado. Há certo consenso de que na prática da pesquisa qualitativa, o papel do investigador “não consiste em modificar pontos de vista” do entrevistado. Mas tenta compreender os pontos de vista dos sujeitos e as suas razões (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138). Para Minayo (2000), as pesquisas qualitativas são compreendidas como

aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2000, p. 48).

Para a coleta das informações desta pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas: houve uma *fase exploratória*; uma *etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo*; e uma *etapa de classificação, organização e análise dos dados*. A *fase exploratória* compreende a monitoria no PIMI, o que se deu no período de 2017.2 a 2019.1, onde tivemos contato e acompanhamento dos estudantes indígenas no PIMI, no Câmpus de Tocantinópolis. Esta fase exploratória foi fundamental para a compreensão, na prática, das questões que envolvem os estudantes indígenas na universidade, o que nos orientou para o levantamento de informações iniciais sobre o acesso à UFT, a permanência, as perspectivas e as aprendizagens dos estudantes indígenas no PIMI.

Na etapa de *desenvolvimento da pesquisa de campo* demos prosseguimento ao contato com os estudantes indígenas bolsistas no PIMI, de forma mais sistematizada. Tais contatos

foram importantes porque possibilitaram a escuta de suas reivindicações, além de nos orientarem para o levantamento das informações preliminares. Nesta fase ocorreu também a leitura do referencial teórico sobre as políticas de educação superior para os estudantes indígenas, os desafios enfrentados, os programas, além da leitura de documentos sobre contexto de criação, legislação e diretrizes do PIMI na UFT.

No que se refere ainda à etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo, esta compreende o tempo de monitoria no PIMI, o registro de informações e finaliza com a coleta de dados a partir das entrevistas e questionários aplicados. Nesta fase, foi necessário um tempo maior para que os estudantes pudessem compreender e então responder às questões abordadas neste estudo, o que evidencia certa dificuldade dos estudantes indígenas com a Língua Portuguesa. É importante ressaltar que tivemos que voltar mais de uma vez para continuarmos as entrevistas e concluí-las, tendo em vista que houve certa dificuldade na interpretação de algumas questões, dados os problemas com a segunda língua.

Quanto à *etapa de classificação, organização e análise dos dados*, é importante observar que os dados obtidos durante a pesquisa de campo foram organizados e analisados de forma que seguissem o encaminhamento de possíveis respostas ao problema levantado. As etapas processuais e interpretativas foram seguidas sob as orientações da técnica de triangulação dos dados, discutida a seguir. Os dados foram organizados em eixos temáticos e categorias de modo que possibilitassem níveis de compreensão mais aprofundados sobre o fenômeno estudado.

Nosso *locus* de estudo é o Câmpus de Tocantinópolis⁹ da Universidade Federal do Tocantins, o qual está localizado na Região denominada “Bico do Papagaio”, ao norte do Estado do Tocantins, limitando-se aos Estados do Maranhão e Pará pelos rios Tocantins e Araguaia. Essa região possui uma população estimada em 220 mil habitantes, sendo que o município de Tocantinópolis-TO possui cerca de 23.141 habitantes. O “Bico do Papagaio” abrange um total de 25 municípios e apresenta um dos mais baixos indicadores socioeconômicos e desempenho educacional do Estado do Tocantins.

Com relação ao ensino superior, o Tocantins possui 26 instituições, sendo apenas duas públicas, a UFT e a Unitins. Havia, em 2016, uma taxa bruta de matrícula no ensino superior de 33,2% e uma taxa líquida de 20,9%, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2016). A UFT possui uma estrutura *multicâmpus* e abrange tanto a Região Norte como a Região Sul do Estado. É constituída por

⁹ O Câmpus de Tocantinópolis foi criado pelo decreto estadual N.º 252, de 21 de fevereiro de 1990.

sete campus, localizados nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. Atualmente, o Câmpus de Tocantinópolis oferece os cursos de Pedagogia, Educação Física, Ciências Sociais e Educação do Campo, aos quais ainda são ou já foram atendidos pelo Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI).

No que se refere aos sujeitos¹⁰ da pesquisa, foram entrevistados dois professores da UFT, um do Câmpus de Tocantinópolis, o qual acompanhou a execução inicial do PIMI neste campus. O outro docente contribuiu com dados institucionais do PIMI, relacionados à implantação desse programa na universidade. Objetivamos entrevistar outros professores que também fizeram parte da execução e implementação do PIMI na UFT campos de Tocantinópolis, mas o acesso a eles não foi possível. Para saber quais as reais contribuições do PIMI para os estudantes indígenas do Câmpus de Tocantinópolis, como eles avaliam o acesso à UFT, a permanência, as perspectivas e aprendizagens no PIMI, foram entrevistados seis estudantes indígenas.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, foi realizada análise documental e entrevistas semiestruturadas. Esse segundo instrumento foi aplicado aos seis estudantes indígenas e aos dois professores da UFT. Nosso objetivo era entrevistar dois estudantes por curso, porém, devido às situações que não foram possíveis reverter, como o fato dos estudantes do curso de ciências sociais não estarem mais frequentando as aulas, e não conseguirmos encontrá-los, não foi possível incluí-los na pesquisa. As entrevistas com um dos professores da UFT não foram presenciais¹¹, devido as distâncias dos sujeitos com relação a este contexto.

Foi utilizado questionário com os indígenas para que fosse possível obter dados mais sistemáticos de seus aspectos acadêmicos e sócio-culturais. Foi realizada análise nos seguintes documentos: Resolução N.º 14/2013, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena no âmbito da Universidade Federal do Tocantins; no Edital N.º 31/2019/PROGRAD, que se refere à seleção de monitores para o PIMI/2019.1; e nos Relatórios Finais do PIMI, UFT/Tocantinópolis, referentes aos períodos de 2018.2. e 2019.1, os quais nos ajudam a caracterizar o PIMI no contexto da UFT, seu processo de criação, legislações específicas e demandas.

Com relação aos documentos, Rodriguez (2004) observa que eles são importantes pontos de partida da pesquisa para conhecer a realidade. A análise documental oferece dados

10 Visando a preservação do anonimato de nossos interlocutores, identificamos ao longo do texto os professores como PROF 1 e PROF 2; e os estudantes indígenas como IND 1, IND 2, IND 3, IND 4, IND 5 e IND 6.

11 Tanto as perguntas quanto as respostas de grande parte dos sujeitos eram gravadas e enviadas como arquivos de áudios.

necessários para a pesquisa, principalmente porque possibilita o “resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-22). Por sua vez, Gil (2002, p. 46) vê nas coletas de documentos uma fonte rica e estável de dados.

As entrevistas semiestruturadas¹² com os estudantes indígenas, aliadas às nossas experiências na monitoria no PIMI, permitiram uma melhor interpretação de suas experiências nesse programa, a fim de que compreendêssemos como se desenvolve e quais as contradições do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis. Com os dois professores da UFT, as entrevistas ajudaram a entender o contexto de implementação do PIMI, as diretrizes e as questões envolvidas nesse processo.

Para Lüdke e André (1986), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Entre outras vantagens da entrevista está também a possibilidade de “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Com este dispositivo é possível aprofundar no ponto que precisamos dar maior ênfase na pesquisa. Ainda sobre a entrevista, Rosa e Arnoldi (2008) comentam que

Todo entrevistador/pesquisador deve conduzir a entrevista de maneira adequada e ética, devendo sempre: fazer com que a Entrevista se limite aos princípios científicos e justifique as possibilidades concretas de responder a incertezas; que seja realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser adquirido por meio de outros meios [...]. (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 18).

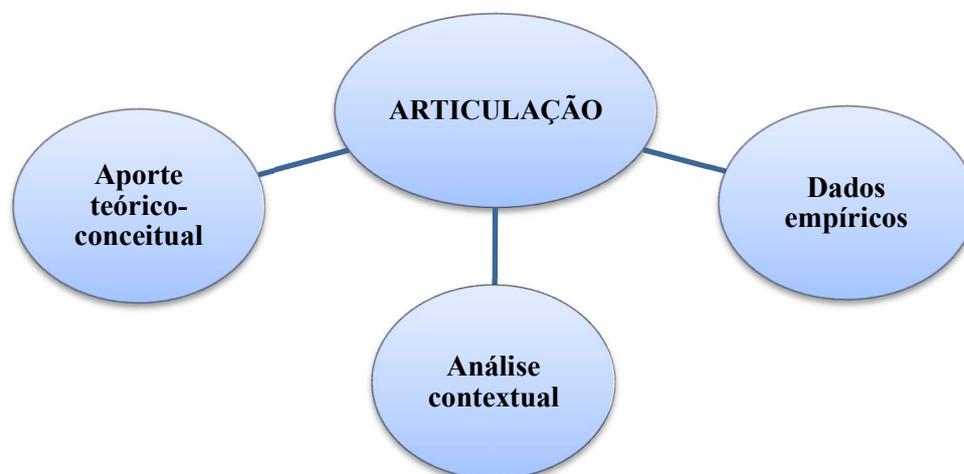
Neste trabalho fazemos um diálogo dos dados com a nossa experiência particular no PIMI, como monitora, no período correspondente a 15/09/2017 a 15/12/2017.

No que se refere à análise dos dados, mais especificamente sobre as etapas processuais interpretativas, esta seguiu as orientações da técnica de triangulação dos dados. Com este procedimento foi possível prever três momentos distintos, mas articulados, tendo em vista a totalidade do objeto estudado. Trata-se da articulação entre os aspectos teóricos, contextuais e empíricos na análise dos dados. Jensen e Jankowski (1993) explicam que há quatro tipos de triangulação: de dados; de investigador; de teoria; e de métodos. Na triangulação metodológica utilizamos diferentes métodos de investigação para a coleta de dados e a análise do objeto em

¹² Na Seção 4, abordaremos com mais detalhes os procedimentos para as entrevistas, assim como faremos uma breve descrição dos dados dos sujeitos da pesquisa.

estudo, procedimento adotado neste estudo. A forma de proceder à análise por meio da triangulação metodológica se dá a partir da articulação de três aspectos, que podem ser verificados na figura a seguir:

Figura 01: Análise por triangulação de métodos.



Fonte: Adaptado de Marcondes e Brisola (2014, p. 204).

O aporte teórico-conceitual, que se refere ao diálogo com os autores e conceitos que envolvem a temática; os dados empíricos, ou seja, as informações concretas levantadas com a pesquisa; articulados à análise contextual, que diz respeito à conjuntura, ao contexto estudado, é que caracterizam a maneira de proceder à análise do objeto. A triangulação, portanto, permite a combinação de métodos e fontes, como as informações provenientes de documentos e estudos já produzidos sobre a temática, e de coleta de dados qualitativos, como documentos, entrevistas, questionários, observação, dentre outros. É sob a articulação entre esses três pontos que dá análise dos dados coletados.

Para Tuzzo e Braga (2016, p. 156), a possibilidade da triangulação em pesquisa qualitativa “parece ser uma abordagem que se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala”. O pesquisador tem maior possibilidade de articular os dados empíricos com os autores que tratam da temática e com a análise conjuntural, evitando, assim, o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2010, p. 69). Desta forma, a triangulação torna-se uma alternativa para a maior precisão dos protocolos nos estudos de caso.

Ainda sobre esta técnica em Estudo de Caso, Yin (2005) destaca que o uso da triangulação possibilita melhor condição de validar o estudo, uma vez que se faz uso de diferentes fontes de evidências e informações sobre um mesmo fenômeno. Nesse sentido, “devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p. 47). Em nossa análise, para que evitássemos ambiguidades, captássemos melhor os processos e as relações, a fim de que obtivéssemos resultados mais sólidos e refinássemos as próprias conclusões, os dados foram organizados em eixos temáticos e categorias, evidenciados na Seção 4 deste trabalho.

Desta forma, a estrutura que compõe o presente estudo está assim organizada: estes primeiros delineamentos do trabalho servem como *Introdução* (Seção 1), a fim de orientar sobre os caminhos da investigação, e também para descrever o conjunto procedimentos que compõem o quadro teórico-metodológico adotado. Na Seção 2 – *Os estudantes indígenas nas universidades brasileiras: desafios e experiências*, discutimos as políticas de educação superior aos povos indígenas nas universidades brasileiras, a partir de um breve panorama histórico, abordando os desafios e as dificuldades trilhadas pela educação escolar indígena no Brasil. Damos ênfase aos dilemas e desafios enfrentados pelos povos indígenas, no que diz respeito ao ingresso e permanência no ensino superior, considerando as contradições percebidas na implementação dessas políticas públicas nas universidades brasileiras.

Na Seção 3 – *O Programa Institucional de Monitoria Indígena – PIMI, no contexto da UFT*, contextualizamos o PIMI por meio de uma breve articulação com o panorama nacional das políticas de ações afirmativas para os estudantes indígenas no ensino superior. Damos ênfase ao contexto da criação, às legislações e demais diretrizes que subsidiaram a institucionalização do PIMI na UFT, discutindo, nesse processo, os desafios da implementação do PIMI.

Na Seção 4 – *O que dizem os estudantes indígenas sobre o PIMI no Câmpus de Tocantinópolis*, apresentamos um panorama de como se desenvolve e quais as contradições do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, a partir das experiências vivenciadas pelos próprios estudantes indígenas. Damos ênfase ao processo de monitoria, a fim de e explicar as contradições a partir do que dizem os estudantes indígenas sobre a permanência, perspectivas e aprendizagens no programa. Nas Considerações Finais, seção final deste trabalho, sintetizamos os principais resultados do estudo. Assim estruturado, este Trabalho de Conclusão de Curso assume o propósito de compreender como se desenvolve e quais as contradições do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis.

2 OS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS.

Nesta seção abordamos a questão das políticas de educação superior aos povos indígenas nas universidades brasileiras, a partir de um breve panorama histórico, onde são destacados os desafios e as dificuldades trilhadas pela educação escolar indígena no Brasil. Damos ênfase aos dilemas e desafios enfrentados pelos povos indígenas, no que diz respeito ao ingresso e permanência no ensino superior, considerando as contradições percebidas na implementação dessas políticas públicas nas universidades brasileiras. No que se refere ao contexto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), discutimos a implementação do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) como uma política de ação afirmativa criada nesta universidade.

2.1 Políticas de educação superior para os estudantes indígenas

Do século XVI até a metade do século XX, podemos dizer que no Brasil a oferta de programas de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Esses princípios constavam nas legislações e estabeleciam que era dever da União assimilar e incorporar os indígenas à comunidade nacional. A educação era, assim, um instrumento de imposição de valores alheios e de negação das identidades e culturas indígenas. O aumento significativo de escolas e de alunos fez com que ocorresse um acelerado processo de escolarização em terras indígenas. Surge também, nesse contexto, a universidade como um direito, dada a exigência política de que a população indígena brasileira, até então praticamente ausente dos espaços acadêmicos, tivesse acesso a esses espaços.

Para que se compreenda como se desenvolveram as políticas de educação superior no Brasil aos povos indígenas, é necessária uma breve configuração do contexto histórico e do panorama mais geral das políticas de acesso e permanência de indígenas às instituições de ensino superior. Para tanto, observamos um conjunto de documentos que constituem a base legal de tais ações, principalmente na educação básica, uma vez que, conforme Paladino (2013), o Brasil, ao final de 1990, mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo.

É importante situar que antes do contato com o não índio, a educação tradicional indígena se dava pela socialização dos conhecimentos dos mais velhos aos mais novos, por meio da oralidade, os quais repassavam os conhecimentos necessários às diversas atividades praticadas nas aldeias. Trata-se de uma forma de educar, na lógica da educação indígena, pela qual os conhecimentos socializados são úteis para a manutenção da existência e do próprio território indígena (MAHER, 2006). Embora, nos tempos atuais, a dinâmica da educação indígena de certa forma tenha voltado a ser conduzida pelos próprios povos indígenas, este processo nem sempre funcionou desta forma.

Nessa direção, é necessário que compreendamos, *a priori*, de que tipo de educação estamos tratando. Desse modo, chamamos atenção para os conceitos de educação indígena e de educação escolar indígena. Segundo Maher (2006, p. 17), educação indígena se refere, “[...] aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças”. É uma educação própria e com base em suas vivências, o que é positivo, visto que cada povo tem suas características culturais e históricas. Baniwa (2006, p. 129), conceitua a educação escolar indígena como “[...] processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

No entanto, essa educação tradicional, na compreensão de Baniwa (2006), passou a não ser mais suficiente para garantir a sobrevivência das comunidades indígenas. Em consequência disso surge o interesse por parte dos indígenas a um tipo de educação na perspectiva de suas necessidades coletivas, muito embora nas últimas décadas a educação ainda tenha seguido os padrões e o currículo da escola dos não indígenas, nos moldes da educação “ocidental”, bem distante do tipo de escola desejada pelos povos indígenas. Sobretudo porque a base social forjada no capitalismo termina por impor aos indivíduos que adaptem às condições materiais desse modo de viver para o trabalho.

Ainda neste sentido, o tema educação indígena é cercado de complexidades e grandes contradições, tendo em vista que a educação que vem sendo elaborada para os indígenas está relacionada ao modelo formal de educação escolar ocidental, pautada na posição de classe, individualismo e voltada para tornar a indígena mão de obra para o trabalho. Para alguns anciões, a escola é historicamente estranha, tendo em vista que impõe sobre eles a cultura do ‘homem branco’, distanciando-se da educação almejada, sobretudo porque quem elabora o currículo nesse processo de educação, não são os próprios indígenas. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 105).

Para Hoffman (2005, p.7), há inúmeras razões pelas quais os povos indígenas brasileiros passaram a buscar a formação superior. Entre essas razões está na necessidade de profissionais indígenas capacitados nos saberes científicos, hábeis em articular esses saberes aos conhecimentos tradicionais do seu povo, e que se coloquem a frente de processos que envolvam suas comunidades. O ensino superior é também concebido como instrumento de luta política para a garantia de direitos, sendo, desta forma, “a educação vista como instrumento para o etnodesenvolvimento, conectando-se as ações no campo da educação àquelas necessárias à gestão do território [...]” (HOFMAN, 2005 p. 7). Os povos indígenas passaram a entender então que somente a educação possibilitaria realização de seus projetos.

Ferreira (2001 p. 71) observa que “Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta [...]”. Por meio desse instrumento, eles buscam uma vida mais digna, respeito e condições de igualdade. Desta forma, o ensino superior torna-se também um caminho para a realização de seus objetivos, o que se dá pela luta e indica a necessidade de políticas públicas inclusivas para que isso seja efetivado.

Não é possível abordar as políticas de educação superior no Brasil para os povos indígenas sem antes conhecer as bases legais da educação básica para que tais ações fossem possíveis. Nesse sentido, a Constituição de 1988, em seu artigo 231, assevera que são reconhecidos aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Assim, com a promulgação da Constituição de 1988 as exigências dos povos indígenas foram sendo legalmente instituídas. Abolia-se a perspectiva assimilacionista assegurando aos indígenas o direito à diferença, o ensino bilíngue e intercultural, inaugurando então uma nova fase na história da educação escolar indígena, em que se desejava o respeito e a valorização de sua cultura. Desse modo a constituição tornou-se um meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem que fosse preciso negar as especificidades culturais e identidade indígena (BRASIL, 1988).

Segundo Paladino (2012, p. 40), “A partir deste princípio foram estabelecidos, nos anos seguintes, os ‘marcos legais’ da educação escolar indígena no Brasil”. Trata-se de um conjunto de documentos (decretos e portarias) que regulam as ações de qualquer projeto ou política pública dirigidos aos povos indígenas. No entanto, Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 39) observam que ações que “propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990”.

Paladino (2012) entende a relevância da compreensão e conhecimento dos principais marcos legais da educação básica, sobretudo porque o entendimento e o domínio acerca das legislações se fazem necessários para reivindicação de direitos e exigência nas elaborações e no cumprimento de políticas educacionais para os indígenas. São eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N.º 9.394/1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998); Parecer N.º 14/1999; Resolução N.º 3/1999; Plano Nacional de Educação (PNE/2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEI/2012). E a Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008.

Dentre os marcos legais da educação básica, queremos frisar a promulgação da Lei N.º 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada a fim de assegurar os direitos aos povos indígenas a uma educação intercultural e bilíngue, com o reconhecimento do direito à diferença e proteção de suas identidades étnicas, costumes e cultura. O Artigo 32, § 3º “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1996). A LDBEN N.º 9.394/1996 atribui dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que:

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

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Essa Lei menciona de modo explícito a educação escolar indígena e, no seu artigo 32, estabelece que o ensino deve ser ministrado em Língua Portuguesa e assegurado às populações indígenas, assim como a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

A fim de atender a necessidade movida pelos preceitos da diferença e especificidade, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), em 1998. Trata-se de um referencial para as escolas de ensino fundamental e médio em todo país, que oferece informações e indicações para elaboração de propostas curriculares destinadas exclusivamente aos povos indígenas.

Por sua vez, o Parecer N.º 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) e a Resolução CEB N.º 3/1999 reafirmam as mesmas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, destacou-se o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino; ênfase na formação de professores indígenas e à produção de materiais didáticos específicos; o reconhecimento de programas e currículos específicos; e a adaptação do projeto escolar à realidade indígena.

Ainda com relação à educação básica, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Contém duas partes que trazem diagnóstico, diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançados a curto e longo prazo na educação escolar indígena. Uma das metas desse plano a ser atingida diz respeito à profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, sugerindo que se criasse a categoria “professores indígenas” como “carreira específica do magistério”, e fossem elaborados, assim, programas de formação contínua para os professores indígenas e que isso fosse aprovado pelo Congresso Nacional (PALADINO, 2012). Este PNE, em seu Capítulo 9, Meta 17, definiu como meta formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

O segundo PNE (2014-2024) tramitou no Congresso Nacional por um longo período, em razão dos embates e disputas entre os movimentos sociais e grupos empresariais. Foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República Dilma Rousseff, em junho de 2014. Dentre os princípios educacionais presentes no II PNE destaca-se a questão indígena: “II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014). Desta forma;

As demandas dos povos indígenas aparecem no documento em 13 metas, de um total de 20, compondo 16 estratégias. A questão da Educação Escolar Indígena é bastante propositiva com relação às necessidades educacionais. Neste documento, constam as propostas elaboradas a partir das discussões das conferências educacionais indígenas (CÂNCIO, 2017, p. 82).

No entanto, era necessário problematizar o currículo escolar para além das questões sobre “o que ensinar”. Esse protagonismo indígena desencadeou a Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008, com a qual, pela primeira vez na história do Brasil, passa a ocorrer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas de educação básica. Essa

lei reforça ainda que se deva ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos com a Lei N.º 10.639/2003 (CÂNCIO, 2017, p. 85).

No que se refere ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, instituído desde o início da década de 1990, se deu por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias. Teve maior impacto por meio de ações em dois segmentos: cursos específicos, como o Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) e o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC); e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (BERGAMSCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 39).

Com relação à iniciativa da FUNAI para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, houve a celebração de convênios específicos com determinadas instituições de Ensino Superior, públicas e privadas para que isso se efetivasse. Lima (2014) comenta que:

Em boa parte dos casos conhecidos, trata-se de indivíduos que lograram obter respaldo financeiro da Fundação Nacional do Índio (Funai) para estudar em instituições privadas. Ainda em 1985, pesquisa baseada em levantamento interno do órgão indigenista dava conta do apoio deste a cerca de 200 indígenas matriculados no Ensino Superior privado, em diversos pontos do país (SOUZA, 2003). Para além de toda a crítica que se possa fazer a essa primeira “política de bolsas” da Funai – implementada de modo pouco transparente, como soluções *ad hoc*, individualizadas e desacompanhadas de propósitos globais claros e valores bem definidos –, é preciso notar que ela seguiu vigente, embora substantivamente transformada. (LIMA, 2014, p. 16).

A FUNAI justificava suas ações da seguinte forma:

O objetivo aqui, não é cercear o direito do cidadão indígena de ter acesso e formar-se em cursos do Ensino Superior, mas sim, otimizar e/ou orientar as demandas que serão apoiadas com recursos financeiros da Funai, até que se disponha de políticas específicas no âmbito do MEC que se estendam ao público indígena e privilegie [sic] os interesses coletivos e não individuais (FUNAI, 2009).

Para Barnes (2010, p. 63), esses programas são muito mais caracterizados como projetos, pois tratam-se de formulações circunscritas a um período finito de execução. Eles dispõem de recursos financeiros por tempo limitado para a execução e a avaliação de suas ações. O autor observa que há grande expectativa para que esses projetos se transformem em políticas públicas, com orçamentos de longo prazo, “em caso de avaliações positivas dos atores governamentais, indígenas, atores vinculados a universidades e a organizações não-governamentais (ONGS) de apoio”.

O Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) foi planejado e desenhado em 2002, após a conferência de Durban, quando se tratava da questão da igualdade étnico-racial e que contou com a participação dos movimentos negro e indígena. Trata-se de um projeto de cooperação internacional, formulado em 2002-2003, e implementado no MEC entre 2003 e 2008. Segundo Barnes (2010, p. 68), ainda na época do lançamento do programa, foi realizado o Fórum Universidade na Universidade e, neste momento, os representantes indígenas da Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), instituída em 2001, instância de controle social indígena no MEC, “identificaram distorções como a constatada na publicidade do programa, com modelos caricaturais indígenas e negros longe de espelhar a realidade da educação escolar para os povos em destaque”.

Contudo, este programa foi encerrado em 2007. Seu objetivo era a produção de subsídios com base em experiências para a construção de políticas públicas do governo e “atender às demandas de acesso, permanência e sucesso da educação básica e superior das populações indígenas, afro-descendentes e segmentos da sociedade nacional em condições desfavoráveis quanto ao acesso ao ensino de nível superior” (BARNES, 2010, p. 69).

Por sua vez, o Prolind, considerando sua origem híbrida, é derivado do Programa Diversidade na Universidade. Ele envolve articulações e discussões políticas no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu), com participação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) (BARNES, 2010, p. 63). Esse programa federal ajudou a suprir, ainda que parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas, cujo processo de criação envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. Segundo Barnes,

O Prolind acabou se subdividindo em três eixos de apoio: 1. os projetos que já existiam para formação de professores ou para aqueles que iriam começar; 2. os projetos e as articulações, a organização de movimentos reunindo professores indígenas e universidades para a instalação dos projetos de formação superior de professores; 3. as universidades com políticas de cotas ou reservas de vagas para povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários. (BARNES, 2010, p. 71).

Desde 2004, o Prolind é considerado um importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas. Seu objetivo é formar docentes para as escolas dos territórios indígenas, para o ensino fundamental e médio, buscando suprir a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas e oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares. Apoiava-se, financeiramente, os cursos de licenciatura especificamente destinados à

formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.

No entanto, o Prolind não constitui uma política de apoio permanente. A liberação de fluxos financeiros está condicionada à criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas.

Esses programas envolvem uma complexa rede de relações interétnicas, compostas por atores indígenas (professores e representantes políticos com vínculos com as territorialidades e identidades indígenas), especialistas em educação e funcionários/consultores do Estado, especificamente aqueles vinculados às unidades e secretarias diretamente envolvidas com esses programas – na SESu e na Secad. (BARNES, 2010, p. 64).

Barnes (2010, p. 72) aponta alguns dados do Prolind. Segundo ele, mais de 2,7 mil estudantes indígenas já foram diretamente beneficiados e, em termos indiretos, estimou ter atendido a uma população de mais de 100 mil indígenas. O autor comenta que o governo brasileiro, desde a Constituição de 1988, “busca reverter as políticas integracionistas de longa duração que previam a extinção e outras distinções culturais dos povos indígenas, demarcando um conjunto de políticas voltadas ao reconhecimento da pluralidade étnica e cultural”.

Bergamschi, Brito e Doebber (2018, p. 40), por sua vez, destacam que no ano de 2004 a população indígena que cursava o ensino superior compreendia cerca de 1.300 estudantes. Todavia, quando as determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas, começaram a ser cumpridas, essa estimativa passou para cerca de 8.000 mil estudantes indígenas no ensino superior, no ano de 2012.

No que se refere à oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, antes da Lei Federal N.º 12.711/2012, intitulada Lei de Cotas, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou por meio de vagas reservadas ou suplementares. Políticas que garantiram, em parte, o ingresso efetivo de estudantes indígenas nas universidades brasileiras até a promulgação desta Lei (BERGAMSCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 40).

Quanto ao formato dessa política, podemos dizer que ela possibilita vagas específicas para estudantes indígenas, em duas modalidades: há um percentual reservado nas vagas já existentes ou há criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente, como o concurso vestibular universal, ou que criam processo seletivo específico, com prova diferenciada.

Sobre ações afirmativas¹³,

[...] são como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultura desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico-social. (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Segundo Paladino (2012 p. 24), a expressão “ações afirmativas” teve origem nos Estados Unidos. “Os anos 1960 foram marcados naquele país por intensas discussões políticas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos”. A autora questiona, por outro lado, se é possível a realização desse intento, se as ações afirmativas foram pensadas numa sociedade extremamente capitalista, num contexto que impera o neoliberalismo?

Como exemplo, citamos a experiência pioneira das universidades estaduais do estado do Paraná, que implementou o primeiro programa de reserva de vagas para estudantes indígenas em cursos regulares. Eram reservadas três vagas para serem disputadas por estudantes indígenas em cada uma das universidades estaduais daquele estado. Neste caso, era necessária a apresentação, entre outros documentos, de uma declaração assinada pelo cacique da aldeia e pelo chefe do posto indígena local, comprovando que o candidato reside ou residiu no mínimo dois anos em terras indígenas desse estado. Sobre a questão da Lei de Cotas, Bergamschi, Brito e Doebber (2018) destacam que essa Lei

encerra a discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de alunos autodeclarados negros e índios nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam da iniciativa de cada instituição. (BERGAMSCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 40).

Outra experiência que merece destaque é a da Universidade Federal de Tocantins (UFT), a qual, por decisões internas do conselho universitário da própria instituição, também passa a reservar vagas a serem disputadas por estudantes indígenas. Impulsionada pelas reivindicações dos povos indígenas da região, em 2005 a UFT passou a pensar em ações afirmativas que fossem capazes de permitir o acesso dessa população indígena à educação

¹³ De modo a ignorar tais políticas, há um segmento da sociedade que vê na adoção de ações afirmativas uma política inconstitucional, uma vez que ela pode ser compreendida como uma garantia de privilégio, o que se dá por meio de uma forma discriminação, ao favorecer um grupo em detrimento de outros.

superior, cuja referência legal para essa implementação foi a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão N.º 3A/2004. No caso da UFT, bastava a declaração da FUNAI, o que contribuía para “eximir” os indígenas dessa responsabilidade de apresentar a documentação no processo seletivo.

Assim, por meio do vestibular universal, a UFT destinou 5% do total das vagas em todos os cursos e campi da universidade. Nesse período, houve uma crescente procura de indígenas pela educação superior. Ela passou então a reservar 60% de suas vagas para as cotas raciais e sociais. A partir de 2017, na Pós-Graduação, passaram a ser reservadas até 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência (SANTOS, 2018, p. 92).

A partir de 2008, as universidades públicas federais passaram a implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) por meio de repasse de recursos da União para as universidades. O Pnaes não faz nenhuma referência direta à assistência de estudantes indígenas, mas tem sido importante estratégia para manter esses estudantes nas instituições. Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Bolsas Permanência, configurando uma política mais sólida no campo da assistência estudantil direcionada aos estudantes que ingressam nas universidades por meio de ações afirmativas.

Considerando o histórico desfavorecimento das populações de origem africana e indígena no Brasil, há, entre discursos forjados para alimentar esta situação, um discurso mitológico de que este país vivia e ainda vive uma “democracia racial”, o que “impediu” por muitos anos o debate nacional a respeito das políticas de “ação afirmativa”. Contudo, no século XX, o racismo mudou apenas de forma, passando a ser arquitetado com base nas diferenças culturais e de identidade. Mas após a Conferência Nacional contra Racismo e a Intolerância, realizada na universidade do Rio de Janeiro (2001), o Brasil passou a reconhecer a presença do racismo como um fenômeno de origem histórica, cenário que trouxe ao debate as políticas públicas para afirmação dos grupos minoritários e excluídos, como forma de restituir a tal “igualdade” antes apregoada (PALADINO, 2012).

Com as ações afirmativas, os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada, sendo o dobro do valor da bolsa dos demais estudantes, o que se justifica em “decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (BRASIL, 2013, p. 12). Porém, há ainda muitas polêmicas que envolvem essas ações. Segundo Paladino (2012, p. 23), uma parte defende que tais políticas devem se

universais, ou seja, para todos; mas outros concordam que devem ser diferenciadas para os grupos que são discriminados e sofrem com preconceitos ao longo de suas histórias.

Ainda que haja certa escassez de dados sobre as políticas e as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades brasileiras, o que se sabe é que tudo isso envolve grandes desafios. Mas o mais importante é que tais políticas ganharam forças. Contudo, importa observar que isso é preocupante, pois, mesmo que tenha havido a implementação de políticas e projetos para a educação em todos os níveis, estes ainda não foram eficientes em amenizar os percalços enfrentados pelos estudantes indígenas em sua realidade cotidiana dentro das universidades.

2.2 O ensino superior para os povos indígenas: dilemas e contradições

Antes da década de 90 no século XX, o ingresso dos indígenas no ensino superior se dava por iniciativas individuais ou familiares. Segundo Paladino (2012, p. 107), a FUNAI era o único órgão que atendia algumas das necessidades financeiras desses estudantes. Até então, não havia o pensamento de que a formação superior poderia contribuir de modo efetivo para a realização de seus projetos e ações nos territórios indígenas e fora deles. Sobretudo porque, nessa época, não havia uma problematização acerca da ampla desigualdade no acesso à educação superior.

Nessa direção, Paladino (2012, p. 107) compreende que “são recentes as reivindicações dos movimentos indígenas por educação superior”, tendo em vista que as mesmas passaram a fazer parte das discussões a partir da “descoberta” de que neste país “existia” sim preconceito e racismo contra as populações indígenas. O que se apregoava antes era um certo mito, ou seja, havia um discurso¹⁴ de que no Brasil vivia-se a “igualdade racial”, que este um país era um país sem preconceito, onde tudo ocorria tranquilamente, e não havia nenhum problema.

Ainda que a Constituição de 1988 enfatize o estabelecimento de direitos iguais entre pessoas, independentemente de qualquer elemento distintivo, conforme podemos verificar no artigo 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade,

¹⁴ De Almeida (2018) observa que o racismo foi institucionalizado no imaginário nacional brasileiro em razão de os estudos a respeito da desigualdade racial serem utilizados para justificar a inferioridade negra, ou melhor, eles deixaram de fazer críticas à condição do negro na sociedade brasileira.

à igualdade, à segurança e à propriedade”, esta não menciona diretamente a questão étnico-racial, estando implícito que discriminação racial não é permitida. Trata-se de uma importante ferramenta, dentre outras, para combater o racismo estrutural¹⁵, configurado na segregação de negros e indígenas em classes sociais subalternas, o que contribui para a falta de acesso dessa população a serviços básicos, como à educação.

Com a redemocratização do país e a promulgação da carta magna de 1988, os movimentos sociais passaram a exigir medidas específicas que combatessem a desigualdade e discriminação de gênero, raça e etnia. A exemplo disso, as políticas de ações afirmativas são uma forma de reparação aos danos historicamente causados a estes segmentos. É neste contexto que as demandas dos povos indígenas passaram a fazer parte dos debates do governo.

Assim, segundo Hoffman (2005), as demandas pela formação superior ganharam maior evidência, não pelos números ainda incipientes de indígenas cursando o ensino médio e a universidade, mas a partir das necessidades coletivas dos povos indígenas, e ao seu destino social, descartando então o interesse e esforço individual em ascender socialmente.

Nesse sentido, antropólogos, linguistas e educadores que estudam a questão da educação aos povos indígenas, sejam eles representantes do governo ou não, entendem que há um paradoxo em resguardar os aspectos da cultura ancestral indígena diante do universo letrado, o da universidade, sem atingir a essência das identidades indígenas. Portanto, quando indagamos os motivos que levaram os povos indígenas ao espaço universitário, Hoffmann (2005), traz duas expectativas:

[...] a perspectiva de acesso universal ao ensino superior, privilegiando o direito à ascensão social individual independentemente do compromisso dos estudantes com seus povos, e uma outra, em que se destaca a promoção do acesso de indivíduos diretamente engajados nos projetos societários de povos e coletividades. (HOFFMANN, 2005, p. 7).

Mas o indivíduo não é um ser isolado, portanto, os “benefícios” e conhecimentos adquiridos pelo estudante indígena termina por trazer “privilégios” ao seu povo, tendo em vista que grande parte dos estudantes indígenas, por sonharem com uma vida digna e um futuro melhor para si, suas famílias e sua comunidade, retornam às sua aldeias preocupados com seu povo, quando concluem seus estudos. No que se refere a essa questão, Viana et al. (2014, p. 20) entende que as “trajetórias escolares individuais se alimentam e fortalecem na relação e no

¹⁵ Para De Almeida (2018), como o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão, estruturou-se uma violência reproduzida no tecido social, não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural contra a população de origem africana.

compromisso do estudante com seus parentes, sua comunidade de origem, seu povo, sua condição indígena [...]”.

Cursar o ensino superior, para Novak (2007, p.21), é também um mecanismo de empoderamento das coletividades indígenas, uma vez que profissionais formados em nível superior teriam maior acesso a cargos e atividades importantes nos territórios indígenas e seriam melhor instrumentados para estabelecer relações com a sociedade não indígena. É uma forma de afirmação do indígena perante a sociedade não indígena, que historicamente tratou e tem tratado os povos indígenas de forma discriminatória.

As instituições de ensino superior passaram a ser o sonho de muitos jovens indígenas. Entretanto as IES, ainda que tenham realizado projetos e ações, ainda continuam excludentes e reprodutoras de desigualdades. Principalmente porque políticas públicas para este grupo são muito recentes. E quando existem são limitadas, como as licenciaturas e as políticas de cotas, que são consideradas pelos estudantes indígenas importantes políticas. Quando adicionadas ao esforço pessoal e também coletivo dos indígenas, elas têm possibilitado resultados relevantes, como observa Aguilera Urquiza et al. (2011).

acesso e a permanência na Universidade deste, daquele ou de um grupo de indivíduos é assunto que interessa às coletividades mais amplas a que eles se ligam; trajetórias escolares individuais se alimentam e fortalecem na relação e no compromisso do estudante com seus parentes, sua comunidade de origem, seu povo, sua condição indígena. (AGUILERA URQUIZA, et al., 2011, p. 20).

Em contrapartida, um dos grandes desafios enfrentados, como mostra Baniwa (2006), é que a busca pela escolarização e por oportunidade de vida melhor, por muitos estudantes indígenas que deixam suas comunidades, para ingressar na universidade, acarretam inúmeros problemas sociais, como o esquecimento da língua materna e tradições de sua cultura. Tal problema leva muitos anciões indígenas a se mostrarem contrários à educação escolar formal em alguns casos. Tendo em vista também que muitos estudantes indígenas, como mostram Urquiza e Nascimento (2013, p. 139), “[...] são entregues à própria sorte nos mais diversos tipos de Instituições de Ensino Superior no país, tanto as públicas, quanto nas instituições privadas”.

Alguns dados sobre os povos indígenas no ensino superior nos ajudam a refletir sobre os dilemas e contradições vivenciados por esse povo na luta pela escolarização. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP/2016) mostraram que dos mais de 49 mil indígenas no ensino superior, 12.348 (25%) estavam na rede pública e 36.678 (75%) estavam nas universidades privadas. No início da contagem do Senso, em 2009 (raça/cor), eram apenas 7.960 indígenas. Em 2016,

o país tinha 8,048 milhões de universitários, sendo que 6,05 milhões (75,3%) estavam na rede privada. De um total de 8,048 milhões de matriculados, (situação por cor/Censo de 2016) 3.079.779 eram brancos, e apenas 49.026 se declararam indígenas. Desse total de 8 milhões de estudantes, 1,2 milhão utiliza o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Entre os que utilizam o Fies, 437.581 são “brancos” e apenas 4.747 são indígenas. 427 mil era o total de beneficiados com Bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni). Entre esses beneficiados, 137.928 (brancos), 116.880 (pardos), 34.380 (negros) e apenas 1.022 (indígenas). Em 2016, 1 milhão de estudantes recebiam apoio social (bolsa trabalho/permanência). Entre esses beneficiados, 200.410 (brancos), 192.400 (pardos), 70.265 (negros) e apenas 5.679 (indígenas). De acordo com o INEP, o número de alunos indígenas ingressantes (em IES públicas e privadas) cresceu 52,5% (passando de 32.147 para 49.026), e o de concluintes, 32,18%, entre 2015 e 2016. Os dados do INEP de 2016 mostraram que 63% dos indígenas que estavam matriculados não conseguiram vaga na rede pública, não foram selecionados para contratos do Fies e nem para obter bolsas do Prouni para custear faculdade privada.

Podemos dizer, então, ainda que tenha havido avanços na luta dos indígenas para o ingresso e permanência com sucesso no ensino superior, os indígenas não tinham/têm apoio suficiente do governo para que possam estudar. Isso vai refletir no percentual de indígenas que banca sua própria mensalidade para estudar, o que chegava a 71% em 2016. O índice é praticamente idêntico ao dos autodeclarados negros (70,5%). Assim, os indígenas estudam na rede privada sem financiamento ou Prouni. Com isso, podemos dizer então que ficar na universidade é uma grande batalha aos estudantes indígenas. Mas não podemos negar que as políticas afirmativas têm ajudado a diminuir a distância entre os estudantes indígenas e as universidades públicas.

Do ponto de vista da estada na universidade e dos conhecimentos ensinados na academia, cabe-nos indagar: o que os alunos indígenas precisam aprender na universidade?; o que os alunos indígenas querem aprender na universidade? como se dá, na prática, a interculturalidade? as universidades estão articuladas com os anseios das comunidades e com os projetos de sustentabilidade territorial e cultural dos povos indígenas? Nessa relação, segundo Guimarães (1997 apud PALADINO, 2012, p. 22) “a convicção que se estabelece na filosofia do direito e que ao tratar pessoas de fato desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas”. Portanto não estariam as universidades ampliando as desigualdades? Questões como essas, embora não sejam o foco deste trabalho, demandam outros estudos e novas reflexões.

Desse modo, mesmo com o reconhecimento da situação de diferença e diversidade cultural pela constituição Federal de 1988, o país peca em não elaborar políticas públicas efetivas no campo da educação superior, que fossem eficazes, tanto no que se refere ao acesso

quanto à permanência desses estudantes na universidade, bem como em sua inclusão com êxito, tendo em vista que na universidade eles convivem com o preconceito, construído historicamente. Além de enfrentarem um dos principais desafios, que é a difícil tarefa de deixarem seus territórios, sua família e sua cultura para estudar nas universidades.

Neste sentido, a garantia do espaço na sociedade nacional pelos povos indígenas é permeada de tensões. Diante desse problema, o que o estudante indígena deve fazer a fim de se defender e de preservar os seus conhecimentos ancestrais, diante de uma instituição cuja forma de organização do conhecimento ainda tem como base a cultura ocidental? Luciano Baniwa (2006) questiona como garantir a cidadania e seu espaço na sociedade brasileira moderna sem necessidade de abrir mão de suas culturas, tradições, conhecimentos e valores? Benites, Bergamaschi e Nabarro (2013, p. 11) expressam olhares, evidenciando que é possível concordar com a proposta dos indígenas, citada por Marcos Terena, quando diz “posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou”. Portanto o indígena não deixa sua identidade se incorporar aos seus conhecimentos o conhecimento do outro de maneira intercultural.

Outro desafio a ser vencido neste cenário vai além da questão das políticas públicas e está relacionado à presença dos estudantes indígenas nas universidades. Segundo Benites, Bergamaschi e Nabarro (2013, p. 11), “o jovem indígena, homem ou mulher, que conquista uma cadeira numa universidade, passa a provocar um novo sintoma acadêmico”. Portanto, a universidade requer tanto do estudante indígena como do outro estudante o mesmo exercício, comportamento e provas de capacitação, o tratamento cobrado é o mesmo.

Neste sentido Benites, Begmashi e Nabarro (2013) compreendem que:

O Índio Universitário, os Povos Indígenas e os líderes, sábios homens e mulheres, percebem que com esse novo elemento humano em suas salas de aula e concorrendo de igual para igual nas provas e na formação, fazem nascer um sistema científico ocidental que já não pode caminhar apenas nos conceitos europeus de academia, mas pouco apouco tende a levar em consideração a sabedoria indígena como parte importante de uma visão academicista moderna. (BENITES; BEGMASHI; NABARRO, 2013, p. 11).

A legislação garante aos indígenas o direito ao ensino diferenciado. No entanto, na prática, dentro da universidade, o estudante indígena enfrenta o desafio de incorporar-se à universidade, visto que a partir de seu ingresso terá que agir como um acadêmico, tomando para si o protagonismo e a responsabilidade de suas ações. Mas estudar os conteúdos centrados na cultura ocidental muitas vezes não faz sentido para o estudante indígena. Os rituais acadêmicos muitas vezes também estão em desacordo com a noção de tempo e espaço da cultura indígena.

É o que mostra Coulon (2008, p. 42) quando diz que “esquemas culturais devem ser desenvolvidos, é preciso ‘esquecer’ sua cultura anterior de estudante de ensino médio, na qual ele viveu durante sete anos, para substituí-la por uma nova cultura mais complexa mais sofisticada tão mais difícil de decodificar e de adquirir a medida em que ela é mais simbólica”. Assim, desenvolver pesquisas e trabalhos para entregar em datas estabelecidas pelo professor, ou seja, adquirir novas práticas e comportamentos que não fazem parte de sua cultura indígena podem se tornar, inicialmente, um problema.

A presença do estudante indígena na universidade, como pensam Bergamschi, Benites e Nabarro (2013), exige novos relacionamentos, necessidades e novos olhares nos aspectos culturais e sociais, colocando sob ameaça os conceitos de ciência, visto que os conhecimentos tradicionais indígenas são providos de influências para a alimentação, espiritualidade, medicina, cuja faculdade é o próprio meio ambiente, ou seja, onde vivem. Assim, para Hoffman (2005, p. 9), não há como negar que o indígena, ao se apropriar do espaço universitário, trouxe com ele a necessidade de analisar como se renovam na prática, as relações entre “saberes indígena” e “ciência ocidental”, haja vista que há uma separação entre esses conhecimentos.

Acerca dessa relação, “Os saberes indígenas, olhando-se deste ângulo, não precisam “ser aceitos” dentro das universidades, eles já o são”. Um exemplo claro disso é que

fazem parte dos acervos de ciências como a botânica, construído em parte com as informações colhidas junto a informantes indígenas; fazem parte dos acervos das ciências farmacêuticas; das ciências biológicas; fazem parte do acervo da antropologia, que registrou milhares de expressões culturais indígenas, e assim por diante”. (HOFFMAN, 2005. p. 10).

Assim, o ponto crucial não é a discussão e promoção do diálogo entre ambos, mas a “regulamentação dessas relações e apropriações que já existem.” (HOFFMAN, 2005. p. 10).

Conforme Paladino e Almeida (2012, p. 109), “no governo Lula as políticas públicas de educação superior indígenas focaram principalmente a formação de professores indígenas”. A saber, “as licenciaturas interculturais e os cursos regulares, tanto em universidades públicas quanto nas privadas” (PALADINO, 2012, p. 179). Diante disso, algumas medidas de combate à discriminação étnico-racial e valorização da diversidade foram implantadas por meio de programas, projetos e ações atendendo as demandas dos povos indígenas.

Há que se fazer uma crítica nesse sentido, a de que tais ações, referentes às políticas de acesso e permanência para os estudantes indígenas no ensino superior, ainda são precárias e insuficientes para atender as reivindicações das reais necessidades dos estudantes indígenas. Como mostra Paladino (2012):

Não existe até hoje uma política de governo destinada a estimular a permanência de indígenas no ensino superior. As ações de permanência existentes são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades ou em convênios e acordos com outros organismos, e apontam principalmente a necessidade de assistência econômica aos alunos indígenas. (PALADINO, 2012, p. 187).

Nesse sentido, entendemos que, ainda que de certa forma tenha sido garantido o acesso por algumas universidades, percebemos que é questionável a permanência com sucesso desses estudantes, visto que esta questão praticamente ficou fora do debate. Muitos programas se voltaram ao ingresso do indígena nos cursos de licenciaturas, mas outros cursos silenciaram quanto a esta questão.

Como já citado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 garantiu o acesso a um ensino superior diferenciado, bilíngue e intercultural; mas, por outro lado o investimento do governo se deu em grande parte nos cursos de licenciaturas e na formação de professores. Entretanto, as populações indígenas tendo diante de si novos desafios, impostos pelo mundo globalizado que os circundam, necessitam de cursos que os preparem para a conquista de seus direitos. Neste sentido, de acordo com novas demandas impostas pela sociedade contemporânea, eles buscam abranger novos horizontes, que não se limitam apenas aos cursos de licenciatura, mas aos cursos de Direito, Agrárias (agronomia, administração rural, Zootecnia, etc), Engenharias, Saúde, dentre outros.

Como mostra Viana et al. (2014):

[...] sua referência de base já não é unicamente a habilitação de docentes para o ensino básico nas aldeias, mas também a formação de enfermeiros, médicos, odontólogos, nutricionistas, agrônomos, engenheiros florestais, ambientais e de pesca, zootecnistas, biólogos, ecólogos, advogados, administradores, cientistas sociais, especialistas em informática” e em todos os demais campos que a imaginação indígena conceber como desejáveis”. (VIANA et al., 2014, p. 20).

Portanto, os povos indígenas não necessitam apenas de professores licenciados, mas, sobretudo, de profissionais que abranjam as diversas áreas do seu convívio social. Todavia, seria a formação capaz de sanar as suas necessidades? Sobre essa questão, Novak, (2007) assim argumenta:

a formação superior, por si só, não é garantia de que um engenheiro, pedagogo, enfermeiro ou outro profissional indígena esteja automaticamente habilitado a ocupar um cargo em sua comunidade de origem e passar ajudar sua comunidade a desenvolver projetos de sustentabilidade. (NOVAK, 2007, p. 170).

Desse modo, ocorre que a implementação do ensino superior para as populações indígenas no Brasil, segundo Hoffman (2005), possui algumas vertentes de ações distintas. Uma que defende a criação recente de cursos universitários de licenciatura intercultural, determinados por lei, com a formação superior para os professores indígenas voltadas exclusivamente a eles; outra que advoga a inserção de indivíduos indígenas nos cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário, público e/ou privado; e, a última vertente, propõe a criação de universidades específicas para os indígenas. Assim, podemos dizer que esse debate é complexo e polêmico, pois envolve diversas questões, diferentes autores e olhares e ainda não é capaz de resolver todos os problemas que envolvem as reais necessidades e demandas dos povos indígenas.

2.3 Acesso, ingresso e permanência: desafios dos estudantes indígenas na universidade

O estabelecimento de ações de apoio ao acesso, ingresso e permanência de indígenas no ensino superior se configura como nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições. A histórica invisibilidade dos povos indígenas nos estudos acadêmicos fez com que a presença desses novos estudantes também fossem invisibilizadas. Nesse sentido, é importante compreender de forma mais ampla a presença indígena na universidade, os desafios e os movimentos de resistência protagonizados por eles nessas instituições.

Podemos dizer que o aumento da demanda por ingresso no ensino superior pelos povos indígenas é um desdobramento da implementação de políticas de ações afirmativas. Ações afirmativas são políticas públicas, ou privadas, de combate à desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis à discriminação, como os povos indígenas. Esse termo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, como forma de garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena (MOEHLECKE, 2004). A cota é uma “Ação Afirmativa”, ou seja, uma ação política de combate às desigualdades de acesso na educação.

Mesmo que nas últimas décadas tenha ocorrido um considerável aumento nos índices de indígenas que ingressaram nas universidades brasileiras, isso ainda é incipiente. Informações obtidas através do portal do Ministério da educação (MEC) através dos dados do censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que o Brasil tem 896 mil indígenas, distribuídos em 305 etnias, e 274 línguas indígenas faladas. E nos dados do Censo da Educação Superior de 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que mais de 32 mil estudantes indígenas estão matriculados na educação

superior em todo o país. Mas é preciso que compreendamos, inicialmente, os pontos fundamentais que norteiam esta questão.

Dito isto, vale dizer que a base das ações afirmativas é de que para tornar igual quem é vulnerável, e minoria, a única maneira é tratá-lo levando em consideração a diferença, uma saída para que seus direitos sejam cumpridos numa sociedade onde impera a desigualdade (FERREIRA, 2013, p. 26). Apesar do crescimento do número de universidades que adotaram e implantaram ações afirmativas para os indígenas, “pouco se sabe ainda sobre as situações que eles vivenciam e sobre os impactos que tal formação está exercendo em suas trajetórias individuais e sociais” (PALADINO, 2012, p. 176). Desta forma, podemos dizer que há poucos estudos que nos situem neste sentido, de verificar se quando eles voltaram aos seus territórios as suas relações com seu o povo são vistas como positivas e benéficas à preservação de suas maneiras de viver.

Alguns estudos têm evidenciado questões centrais nessa discussão. Há os que abordam o ingresso de estudantes indígenas, ou seja, os modelos de implantação da política e processos seletivos para ingresso dos indígenas nas universidades; e os que estão relacionados à permanência desses estudantes, ou seja, aos programas de apoio financeiro e pedagógico, a relação institucional com os estudantes, as ações de acompanhamento e desafios institucionais para a garantia da permanência (BERGAMSCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p.42). Entretanto, nosso foco aqui será nos problemas de acesso às universidades, uma vez que isso envolve a falta de instituições de ensino superior em territórios indígenas; os problemas de ingresso às instituições de ensino superior, o que envolve os processos seletivos; e os problemas de permanência nessas instituições.

A demanda por acesso à universidade tem se tornado uma necessidade para muitos povos indígenas, o que decorre do desafio das universidades criarem mecanismos para o acesso dos povos indígenas a essas instituições e também discutirem essas condições de acesso. Paladino (2012, p. 177) observa que hoje há mais de 70 universidades que mantêm programas de acesso diferenciado para os povos indígenas, “seja por reserva de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares”. Uma questão destacada por Paladino (2012) é o tipo de modalidades de acesso disponível para a população indígena e o impacto delas sobre as suas escolhas e trajetórias.

Sobre a questão do acesso pelos povos indígenas ao ensino superior, Lázaro e Montechiare (2016) assim observam:

O acesso pelos povos indígenas ao ensino superior é um tema de justiça histórica. Esses povos poderiam recusar os modelos de aprendizagem com que trabalha a cultura envolvente das sociedades indígenas. No entanto, cientes de que se trata de luta, a maioria dos povos indígenas reconhece que é preciso dominar minimamente a estratégia de saber dos “brancos” para estabelecer relações mais próximas ao ideal de respeito pelo qual se pautam. (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 7).

Ao verificar os problemas de acesso da população indígena aos cursos regulares de ensino superior, Paladino (2012, p. 177) comenta que o acesso às universidades privadas tem sido facilitado pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da concessão de bolsas a alunos de baixa renda, concedendo a isenção de alguns tributos às instituições que aderem a esse programa. No que se refere aos indígenas, a autora observa que vários estudantes que foram entrevistados sobre acesso pelo Prouni relataram dificuldades de acesso ao programa, como já citado, o que se dá “pela falta de divulgação como pelo desconhecimento das vias burocrático-administrativas estabelecidas pela gestão da bolsa e pela dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM”.

A falta de informações sobre os procedimentos relativos a essa nova realidade para os indígenas é uma questão que tem colocado eles em desvantagens. Eles apontaram outras dificuldades, principalmente com relação ao conhecimento dos novos conteúdos, os quais não são abordados no ensino médio em suas aldeias. Assim, eles

destacaram a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não está em conformidade com o tipo de ensino recebido nem aos que cursaram o Ensino Médio na aldeia com uma proposta diferenciada nem para os que o cursaram na cidade, em escolas públicas cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e habilidades que a prova exige. (PALADINO, 2012, p. 178-179).

Outra crítica apontada é o fato programa exigir do candidato somente a autodeclaração de indígena, como requisito, sem haver a exigência de mostrar a vinculação com seu povo ou comunidade. Isso tem provocado muitas reclamações de várias lideranças indígenas, inclusive junto ao Ministério Público, em razão do ingresso de estudantes não indígenas nas vagas definidas no programa.

Uma outra questão que merece destaque é a carência de instituições de ensino superior nas regiões onde estão concentrados os territórios indígenas. Por exemplo, na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do País, apenas 35% das instituições de educação superior (IES) públicas possuem ações afirmativas. (PALADINO,

2012, p. 178-181). Esse desencontro faz com que muitos candidatos tenham que se deslocar a grandes distâncias, o que envolve novos custos.

A esse respeito, Dal’bo (2010) traz o exemplo do que acontece na Universidade Federal de São Carlos. Em 2008, no primeiro vestibular diferenciado para indígenas da instituição, houve 128 inscritos, mas no momento da prova muitos deles não se apresentaram por falta de condições de transporte. O autor relata que

[...] Eram cerca de quarenta índios candidatos ao vestibular presentes, sendo que a maioria vinha do Estado do Mato Grosso do Sul, aproximadamente 15 estudantes. Esse número total de candidatos presentes, como se pode notar, é bem menor que o número de inscritos (128). Não há informações ao certo sobre as razões da ausência desses candidatos, que pode ter se dado por motivos diversos, mas muitos candidatos presentes comentaram sobre a dificuldade de conseguir recursos para o deslocamento até São Carlos. Os estudantes de Pernambuco, por exemplo, comentaram que conseguiram ajuda de um vereador de sua cidade, mas que se não fosse por ele, não teriam conseguido estar presentes. (DAL’BO, 2010, p. 50).

A questão do deslocamento, portanto, implica consideravelmente para que os estudantes indígenas possam fazer as provas dos vestibulares em distintos locais e regiões do país. Quando selecionado, muitas vezes o indígena precisa se mudar para a cidade onde estão localizadas as instituições de ensino, sem qualquer garantia de apoio para sua estada e permanência. Tais obstáculos são impactantes porque delimitam, muitas vezes, o acesso ao ensino superior, frustrando esses estudantes.

O ingresso de estudantes indígenas em instituições públicas e privadas precisa de estudos mais detalhados, uma vez que ainda há poucas informações a esse respeito. A invisibilidade desse assunto nas universidades faz com que essa questão não tenha a atenção que merece. Assim, o ingresso de indígenas no ensino superior é um desafio constante, pois eles enfrentam desafios que tornam o caminho da busca pelo diploma bem mais tortuoso. Os processos seletivos, as políticas de permanência e a localização dos *campi* são pontos apontados por especialistas como impeditivos para mais matrículas das diferentes etnias indígenas na rede pública.

Castro (2001) comenta que apenas uma pequena parcela de indígenas, os que concluem a educação básica da escola pública, enfrenta o desafio do vestibular, desafiados por uma competição injusta. Eles geralmente apresentam “menor preparo” em relação aos alunos provenientes das escolas particulares e dos cursinhos pré-vestibulares. Disso decorre que a maior presença de indígenas em universidades particulares tem a ver com o fato de que essas

instituições sejam realmente “mais acessíveis”, pois não há o funil de alguns vestibulares, e muitas vezes elas estão em localidades mais próximas das terras indígenas, conforme avalia Tassinari (2018)¹⁶.

O processo seletivo, segundo pesquisadores, apresenta questões que na maior parte das vezes estão ligadas a um cotidiano que não reflete a cultura indígena. Lázaro e Montechiare (2016, p. 9), por exemplo, destacam que os números divulgados pelo Censo da Educação Básica de 2013 mostram os imensos obstáculos da educação escolar indígena: “havia 115 mil matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, quase 60 mil nos anos finais e apenas 15,7 mil no ensino médio”. Para os autores, esses dados retratam a verdadeira dimensão da progressiva restrição ao direito à educação.

Com relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, Paladino (2012, p. 182) verificou que de um certo grupo de IES públicas que implementam ações afirmativas para indígenas, um número bastante reduzido de universidades realizou vestibulares específicos, ou seja, “um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os demais candidatos”. A grande maioria delas optou pela definição de vagas suplementares como mecanismo de acesso diferenciado. E destaca que

muitos desses vestibulares diferenciados privilegiam como mecanismo de seleção as entrevistas, partindo da ideia de que os candidatos indígenas têm maior domínio da oralidade; ou recomendam que na redação em língua portuguesa o candidato tenha que desenvolver “temáticas indígenas”, estas entendidas como questões vinculadas a direitos indígenas, meio ambiente, educação diferenciada, entre outros. (PALADINO, 2012, p. 183).

Assim, a chegada de jovens indígenas ao ensino superior, portanto, é resultado de um longo e difícil percurso superado a partir de grandes desafios. Nesse sentido, Bellini e Ruiz (2001) destacam a preocupação que a escola pública também deveria ter com o acesso ao ensino superior, diante das crescentes exigências de formação para obtenção de um emprego, diminuindo assim a marginalização e a exclusão social, pois, para eles,

A função da escola é formar o cidadão atuante, crítico, através da transmissão/apropriação do conhecimento, numa relação dialética que envolva professor e aluno. Se a escola fizer isso com qualidade, pode estar ajudando os jovens a ter um bom desempenho como cidadãos. Acreditamos que o direito e a chance de acesso ao ensino superior fazem parte dessa formação e, se há algum instrumento para selecionar, seja ele qual for, tem

¹⁶ A pesquisadora e antropóloga destacou que os estudantes indígenas são os que menos contam com apoio público para pagar a universidade. Fonte: g1.globo.com. Disponível em: <http://www.tribunadeituverava.com.br>

que ser levado em conta pela escola pública [...]. (BELLINI; RUIZ, 2001, p. 154-155)

Castro (2001) destaca, por exemplo, a extrema fragilidade do ensino fundamental e médio da rede pública, o que mostra o quanto tais classes sociais “passem literalmente por uma peneira”, o que resulta no que o autor chama de uma sub-representação das classes de menor renda no ensino superior. Para ele, ocorre uma depuração social dos alunos, pois no final do ensino médio, sobram, em média, 20% dos que iniciaram.

As provas dos vestibulares indígenas são outro desafio, há uma tendência a considerar uma realidade indígena genérica nas provas, desconsiderando as diferenças culturais. Sobre a questão da elaboração das provas de vestibulares, a experiência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) nos ajuda a ter uma dimensão de como ainda se dá esse processo e essa discussão:

A maioria dos professores da comissão de 2007, apesar de muito experientes nas questões de ensino de suas respectivas áreas – as que seriam cobertas por este exame, que avalia conhecimentos de conteúdos do ensino médio –, não tinha experiência com a temática indígena. Havia mesmo a compreensão de que seria importante constar nas questões “algo de indígena”, para que fossem mais facilmente compreendidas pelos candidatos. Discutia-se se não seria possível trazer a realidade indígena para a redação das questões: por exemplo, se, em uma questão de Física, para se medir a velocidade de determinado objeto, esse objeto fosse uma flecha, ou se, em uma questão de Biologia, fosse utilizada alguma planta mais conhecida pelos índios etc., ou seja, se desse modo eles poderiam reconhecer mais facilmente o teor da questão, como se a simples presença de objetos do cotidiano indígena – sem entrar no mérito da questão do cotidiano indígena metropolitano – pudesse tornar a questão, cuja resolução era algébrica ou Matemática, mais compreensível aos candidatos indígenas. Nestes casos, a referência era uma realidade indígena genérica, desconsiderando-se as diferenças culturais, de utilização diferenciada de tecnologias (como a de caça), de escolarização – mais ou menos diferenciada – e de ambientes em que estes povos vivem, variando desde o urbano até o rural, ou ribeirinho etc... Discutia-se ainda a possibilidade de medir, de alguma maneira, no vestibular, um “conhecimento indígena ou tradicional” que os estudantes teriam aprendido nas escolas indígenas, em uma tentativa de inseri-los ou mesclá-los nos conhecimentos exigidos no vestibular (COHN; DAL’BÓ, 2016, p. 27).

Além da dificuldade dos professores de trazerem a realidade indígena na elaboração das provas dos vestibulares, há outra questão que merece destaque: o desafio da barreira linguística enfrentada pelos alunos indígenas. Para o indígena ingressar numa universidade ele tem que falar o português, o que se caracteriza com um cenário de conflito. Sobre essa questão, Cândia (2017) explica que:

A Língua Portuguesa, num cenário de muitos conflitos e objeto de disputas em prol da nacionalização, foi nomeada língua oficial do Brasil na justificativa de reduzir os conflitos linguísticos no país e estabelecer relações internacionais fundadas numa língua comum. Esta ideia de unidade está vinculada à certas construções (uma língua, um povo, uma nação) (RAJAGOPLAN, 2008) e a uma escolha política instaurada na seleção de uma língua (a do colonizador) em detrimento de outras línguas nacionais. (CÂNCIO, 2017, p. 184).

Ao se indagar acerca dessa questão linguística, podemos dizer que as universidades ainda não reconhecem as línguas indígenas como línguas nacionais. Há o ensino e a aprendizagem de várias línguas estrangeiras, nas universidades, como a Língua Inglesa, Francesa, Espanhola, entre outras. Mas as instituições de ensino, no que se refere às línguas do próprio país, atuam como se vivessem numa realidade monolíngue. Entretanto, falta preencher ainda uma grande lacuna quanto à política de ensino de português como segunda língua aos estudantes indígenas. Isso é sentido logo nos exames vestibulares, que ainda são numa perspectiva monolíngue, considerando o português como língua privilegiada de comunicação.

Outra questão que merece destaque quanto ao ingresso de estudantes indígenas em instituições públicas e privadas de ensino superior é o fato de que muitos candidatos quando vão às cidades fazer as provas, não têm lugar para dormir ou mesmo dinheiro para a passagem de volta à aldeia. As questões burocráticas do processo seletivo também acabam por se tornarem um obstáculo ao ingresso do estudante indígena no ensino superior.

Sobre os problemas de permanência, Paladino (2012, p. 187) observa que não existe, até hoje, uma política de governo destinada a estimular a permanência de indígenas no ensino superior. Segundo ela, as ações de permanência existentes “são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades ou em convênios e acordos com outros organismos, e apontam principalmente a necessidade de assistência econômica aos alunos indígenas”. Paulino (2008, p. 148) também diz que os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades em um primeiro momento têm sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência.

É consenso entre os autores que discutem esta questão que ao receber estudantes indígenas, as universidades precisam trabalhar pela permanência e defesa dos direitos dos estudantes indígenas, diante das reações conservadoras internas e externas aos *campi* e reconhecer que essa presença pressupõe revisões epistemológicas profundas. Há um enorme desafio de tornar o ambiente acadêmico acolhedor das identidades indígenas. Tudo isso exige uma nova visão, um olhar diferenciado da universidade no que concerne a apropriação de

conhecimentos e ao envolvimento na questão indígena (BENITES; BERGAMASCHI; NABARRO, 2013). Um exemplo de ações para tornar real a permanência é o próprio conhecimento do sujeito a quem são destinadas as ações. Assim, é relevante que se saiba o perfil e a situações pelos quais passam os estudantes indígenas que chegam à universidade.

Quanto às políticas nacionais de apoio aos alunos indígenas, ressaltamos a Portaria N.º 39/2007, do MEC/SESU, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), pelo Decreto N.º 7.234/2010. Já no cenário do Estado do Tocantins, vale destacar a resolução do CONSEPE-UFT3A/2004 que instituiu as cotas. Contudo, depois de garantido o ingresso dos grupos excluídos no ensino superior, percebeu-se a necessidade de garantir a permanência, tendo em vista que se tem evidenciado um elevado índice de evasão.

A partir de 2013, com o lançamento do Programa Bolsa Permanência pelo Ministério da Educação (MEC), passaram a contar com esse auxílio. Levantamentos recentes demonstram também que eles têm obtido sucesso em receber bolsas de pesquisa, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq-Pibic), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes e Fapesp), e têm-se beneficiado também de projetos específicos, tais como o Pibic Indígena, o Conexão de Saberes Indígena e o Programa de Educação Tutorial Indígena (PET/MEC).

Paladino (2012, p. 187) comenta que as ações de permanência existentes são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades ou em convênios e acordos com outros órgãos, que se traduz pela assistência econômica aos alunos indígenas. Segundo ela,

Entre os órgãos governamentais que apoiam a educação superior dos povos indígenas destaca-se a FUNAI, que vem estabelecendo termos de cooperação com algumas IES por meio de sua Coordenação Geral de Educação; contudo, é importante destacar que o auxílio financeiro da FUNAI não se configura como uma política efetiva de apoio à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, já que ocorre de forma insuficiente, uma vez que esse órgão trabalha com recursos humanos e financeiros limitados. (PALADINO, 2012, p. 187).

Para tanto, a FUNAI criou instrumentos normativos para a concessão de auxílio financeiro a estudantes indígenas no ensino superior. O objetivo foi ordenar seu atendimento, de acordo com necessidade de estabelecer critérios que assegurassem os princípios de igualdade de condições, assim como a realidade orçamentária da FUNAI, diante da demanda crescente de estudantes indígenas. (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2011).

Além disso, ainda no que se refere à permanência dos estudantes indígenas, é imprescindível dispensar esforços no aprimoramento das ações de permanência, tanto com relação à materiais quanto pedagógicas, que podem ser construídas com os estudantes, e das que precisam ser implementadas com técnicos e docentes. Há necessidade de que as universidades que recebam estudantes indígenas, além de ampliarem suas ações, qualificarem as já existentes, conformando “políticas públicas de ensino superior voltadas efetivamente a esses sujeitos e sensíveis aos pertencimentos por eles construídos” (AMARAL, 2010, p. 10).

É necessário que haja mais auxílios financeiros, bolsas acadêmicas e programas de orientação e monitoria. Destaca-se também a “importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior”. (PALADINO, 2013). Muitos dos trabalhos analisados apontam a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio de: formação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas (PAULINO, 2008, p 149); revisão de conteúdos, métodos e modelo educacionais na universidade, no sentido da escola indígena diferenciada e da formação dos professores para maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena (JODAS, 2012, p. 126); e implementação de “medidas de avaliação direcionadas ao acompanhamento pedagógico desse aluno, incentivando a pesquisa e a participação em eventos que contribuam com a sua formação” (PEREIRA, 2011, p. 151).

No contexto das políticas de apoio aos alunos indígenas na universidade é que está inserido o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que se apresenta como uma política de permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Sua finalidade é facilitar a inclusão do aluno indígena ao meio acadêmico, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para sua permanência e sucesso na academia. No campus da UFT de Tocantinópolis há alunos indígenas matriculados em quatro cursos: Educação do Campo, Educação Física, Ciências Sociais e Pedagogia, que semestralmente ingressam no PIMI, nosso objeto de estudo.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA – PIMI, NO CONTEXTO DA UFT

Nesta seção contextualizamos, de forma mais específica, o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a partir de uma breve articulação com o panorama nacional das políticas de ações afirmativas para os estudantes indígenas no ensino superior. Damos ênfase ao contexto da criação, às legislações e demais diretrizes que subsidiaram a institucionalização do PIMI na UFT, discutindo, nesse processo, os desafios da implementação do PIMI, objeto de estudo deste trabalho, abordando sua implementação no Câmpus de Tocantinópolis, fazendo diálogo com alguns sujeitos que vivenciaram as primeiras experiências na execução deste programa.

3.1 Contexto de criação, legislação e diretrizes do PIMI na UFT

Na seção anterior, vimos que os cursos específicos e os programas de ações afirmativas no ensino superior para os povos indígenas são relativamente recentes no Brasil. Suas constantes reivindicações exigiram que se pensasse, elaborasse e executasse ações afirmativas que pudessem contribuir para a permanência desses estudantes na academia, viabilizando assim, a presença indígena nesse ambiente, sem que estes perdessem os vínculos com as suas culturas e com os seus territórios, de onde provêm. Nesse sentido, foi preciso dar atenção especial ao aluno no que se refere à assimilação dos conteúdos abordados em sala de aula, dentre outros pontos fundamentais de valorização, incentivo e participação, de modo que possam conviver melhor com os não indígenas no ambiente universitário a fim de que tenham melhor aproveitamento de seus estudos.

Compreender a Universidade Federal do Tocantins e as ações afirmativas implica atentar para algumas relações de poder, principalmente no sentido de revelar o que representa essa instituição para a sociedade, e os objetivos de suas ações afirmativas para o acesso ao ensino superior a grupos marginalizados historicamente na região. Na América Latina e no Brasil, a universidade, na linha do modelo europeu de formação do conhecimento, foi articulada aos interesses do capital e de segmentação do saber, o que repercutiu numa ciência que deixou de dialogar com os diferentes povos, não respondendo, muitas vezes, aos seus problemas sociais em seus próprios contextos.

Dividida em faculdades, departamentos, disciplinas e especialidades, essa instituição ainda legitima hierarquias entre os conhecimentos, desvalorizando, como exemplo, os conhecimentos dos povos indígenas. Essa desvalorização dos conhecimentos ancestrais desses povos nas universidades segue a lógica e tem “correspondência específica com o princípio do mercado” (SANTOS, 2008, p. 77).

Ao legitimar o conteúdo científico, construído com rigor metódico, na maioria das vezes com cunho positivista, empiricista e naturalista, silencia-se sobre outras cosmovisões, como as dos povos indígenas, sujeitos que no Brasil já começaram a ocupar este novo espaço, a universidade, de onde há poucas décadas eram excluídos. Assim, nessa direção, cabe entender que, ao ter como referência a Europa, a ciência moderna/colonial, produziu um modelo único, universal e objetivo, excluindo outros saberes, desautorizando epistemologias ditas da periferia do ocidente, o que foi também sustentado pela estrutura arbórea da Universidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007).

Nessa relação, a Amazônia brasileira é marcada por históricas resistências ao colonialismo e às formas de colonialidade¹⁷ produzidos pelos agentes do poder capitalista. Essas formas de colonialidade, quando materializadas em documentos escritos, é um importante recurso para disseminação e afirmação de valores, conhecimentos e ideologias no ensino superior e podem contribuir para a desqualificação de outras formas de produção e de outros sujeitos epistêmicos, como os povos indígenas.

Wanderley (1985) pontua que a universidade no Brasil, de acordo com o papel que desempenha na sociedade, pode ser conceituada de diversas maneiras e com diferentes visões: como espaço privilegiado de criação e divulgação do saber científico, oferecendo profissionais com nível superior ao mercado de trabalho; como instituição social destinada a articular o ensino, pesquisa e extensão; como aparelho ideológico do sistema capitalista; e como mola propulsora da mudança social e do desenvolvimento.

Nessa relação, “a democratização do ensino superior passa a ser interpretada como método possível de alcançar igualdade substantiva, dada a inegável relevância social, política e econômica atribuída à universidade” (BELTRÃO; CUNHA, 2011, p. 15-16). Com isso, as ações afirmativas, conforme Piovesan (2005) se apresentam como um conjunto de medidas,

¹⁷ A Colonialidade, ao instituir um conjunto de relações de poder que hierarquizam lugares e suas gentes, classifica os sujeitos de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário. Logo, os parâmetros de modelo civilizatório e de classificação das populações são dados por aqueles que estão em uma posição de poder para decidir onde uma cultura se localiza em relação aos próprios referenciais de mundo de quem as classificou (MIGNOLO, 2007).

especiais e temporárias, que visam combater o quadro histórico de discriminação que vitimou os grupos étnicos, raciais, colaborando para que haja a efetivação da igualdade substantiva.

A Universidade Federal do Tocantins, nosso *locus* de estudo, está localizada no Estado do Tocantins, na Amazônia brasileira. Ela foi criada a partir da federalização de parte da antiga Universidade do Tocantins (Unitins), por meio do Decreto N.º 252/90, de 21 de fevereiro de 1990, a partir de um projeto de professores da Universidade Federal de Goiás (UFG). A Unitins foi autorizada a funcionar como universidade pelo Decreto Estadual N.º. 2.021/90, e transformada em autarquia em 24 de outubro de 1991, pela Lei N.º. 326/91, integrando, assim, o sistema estadual de ensino do Tocantins. Esse regime jurídico “permaneceu até, aproximadamente, o ano de 1992, quando foi reestruturada e transformada em autarquia do sistema estadual” (SANTOS, 2018, p. 80).

Segundo Santos (2018), nesse processo,

a Unitins voltou a ser pública e gratuita, ao passo que as negociações para a federalização continuavam a ganhar força, até que, a Universidade Federal do Tocantins foi criada. Essa conquista tornou-se realidade através da Lei no. 10.032 de 23 de outubro de 2000 e o Decreto no. 4.279 de 21 de junho de 2002, que viabilizaram sua respectiva regulamentação. Para dar continuidade ao processo de criação e de federalização, foi instituída uma comissão, através da Portaria no. 717 de 18 de abril de 2001, com um prazo de 60 dias para que fossem adotadas as providências quanto ao processo de implantação. O trabalho da comissão foi concluído com a apresentação de um relatório, indicando a necessidade de incorporação de toda a estrutura da Unitins no projeto de criação da Universidade Federal do Tocantins. (SANTOS, 2018, p. 82).

Ainda que tenha sido criada em 2000, a UFT iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo Estado do Tocantins. Em abril de 2001, foi nomeada a primeira Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, por meio da Portaria de N.º 717, de 18 de abril de 2001. Essa comissão, entre outros, teve o objetivo de elaborar o Estatuto e um projeto de estruturação com as providências necessárias para a implantação da nova universidade.

O Tocantins é um Estado brasileiro multicultural e atualmente possui uma população de 14.289 indígenas (SANTOS, 2018, p. 52). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios (PNAD) de 2015 mostraram que 45,22% dos brasileiros se declararam como brancos; 45,06 pardos, 8,86 pretos; 0,47 como amarelos e 0,38 indígenas. Já no Tocantins, a população indígena é maior, sendo: 0,9% de indígenas e 72,2% de pretos e pardos (SANTOS,

2018, p. 51). Inserida nesse contexto, em uma região que possui baixos índices de desenvolvimento humano e social, a estrutura *multicampi* da UFT desejou abarcar, com as suas ações, as especificidades de cada microrregião do Tocantins, haja vista que no Estado vive uma população majoritariamente negra, indígena e ribeirinha. Ao todo, há sete povos indígenas no Estado do Tocantins: Apinajé, Karajá, Javaé, Krahô, Krahô-Kanela, Xerente e Xambioá.

No que se refere à criação da UFT como já mencionado, esta se deu por meio da federalização de parte da antiga Universidade do Tocantins (Unitins) e anos depois de sua criação, a UFT passou a reservar vagas no vestibular para candidatos indígenas. Nesse período, houve uma crescente procura de indígenas pela educação superior (PEREIRA, 2011, p. 48).

De acordo com Giraldin (2004), no processo de conquista e colonização do território onde se situa o Estado do Tocantins, alguns povos foram exterminados, outros foram expulsos ou migraram. Os que conseguiram permanecer tiveram suas populações reduzidas em decorrência dos genocídios que permearam os embates no território. Santos (2018, p. 80) comenta que embora possamos ter noção da tamanha exterminação dos povos indígenas na Região, “não se tem uma exata dimensão etnográfica para que se possa estimar as mortes ocorridas”.

Impulsionada pelas reivindicações dos povos indígenas da região, a UFT passou a pensar em ações afirmativas que fossem capazes de permitir o acesso dessa população indígena à educação superior. Ela passou então a reservar 60% de suas vagas para as cotas raciais e sociais. A partir de 2017, na Pós-Graduação, passaram a ser reservadas até 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência (SANTOS, 2018, p. 92). Brandão (2005) observa que as ações afirmativas vêm estabelecer, de uma forma legal e também legítima, a possibilidade de ser vivenciada nos diferentes espaços, a luta por direitos e participação.

Contudo, Santos (2018, p. 82), aponta que o modelo de universidade que a UFT adotou, desde a sua criação, implantação e reestruturação, “tem enfrentado dificuldades para atender as demandas locais”. Segundo ela, “com o processo de ingresso por meio das cotas, mesmo com os programas de monitoria, tutoria, bolsa permanência e auxílio alimentação, o número de ingressantes tem diminuído”¹⁸.

Segundo a Pró-reitoria de Graduação (Prograd/UFT), do ano de 2007 até 2016 os sete *campus* da Universidade Federal do Tocantins receberam aproximadamente 400 alunos declarados indígenas, em diferentes cursos de graduação da Universidade. Sobre os

¹⁸ Santos (2018) aprofunda esta questão no seu estudo que teve como objetivo compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas.

ingressantes pretos, pardos e indígenas e de escolas públicas, em 2017, Santos (2018) assim destaca:

Segundo os dados disponibilizados no portal da UFT, os ingressantes pretos, pardos e indígenas e de escolas públicas, em 2017, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), são oriundos da Região Norte. Ainda, de acordo com os dados do perfil socioeconômico dos aprovados e matriculados na primeira chamada regular do processo seletivo, 77% foram ocupadas por estudantes que cursaram o Ensino Médio na rede pública, das 996 vagas para graduação da UFT. Além disso, 76% do total dos novos alunos se declararam pretos, pardos ou indígenas, conforme os dados dos ingressantes em 2017. (SANTOS, 2018, p. 92).

Atualmente, a Diretoria de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas (DAC) é a unidade responsável por desenvolver e coordenar ações de extensão comunitárias, desportivas, sociais e de lazer, bem como desenvolver, acompanhar as ações afirmativas na UFT. A Coordenação de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas (CACF) é a unidade responsável por executar, acompanhar e monitorar o ingresso e permanência com sucesso de estudantes indígenas e quilombolas na UFT e atividades desportivas e comunitárias.

Atualmente, nem todos os estudantes indígenas da UFT são de origem do Estado do Tocantins. Conforme Santos (2018), 30% dos estudantes são pertencentes ao povo Xerente; e 25% ao povo Atikum. Os demais se subdividem entre: Kraho-Kanela (10%); Pankararu (5%); Karajá (5%); Tuxa (5%); Pankará (5%); Guajajara (5%); Xambioá (5%) e Javaé (5%). Trata-se de um público jovem, segundo a autora, cuja maioria possui idade de até 25 anos (55%) e de 25 a 30 anos (30%), destacando-se 10% com idade entre 30 e 35 anos e 5% com idade de 47 anos (SANTOS, 2018, p. 112).

Com relação à criação do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) pela UFT, não identificamos qualquer registro que trate sobre uma data específica de criação desse programa, porém, no site da UFT¹⁹, encontramos as primeiras informações sobre o PIMI que datam o ano de 2007. Neste caso, a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão Nº. 020, de 07 de dezembro de 2007, que dispõe sobre as normas para o programa, assim observa:

Dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena (PIMI) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. O Egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT, reunido em sessão no dia 07 de dezembro de 2007, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, resolve: Art. 1º - Aprovar as normas para o Programa de Monitoria Indígena (PIMI) no âmbito da Universidade

¹⁹ Ver: <https://ww2.uft.edu.br/>

Federal do Tocantins. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2007).

Vemos então que o PIMI surge a partir da preocupação com a inclusão e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Nesse sentido, Pereira (2011) menciona que a UFT foi a primeira universidade a implementar o programa de cotas aos estudantes indígenas com a Resolução CONSEPE nº 3A/2004. Com esse novo público na universidade surgem também novas demandas, haja vista que garantir o acesso não foi e ainda não é suficiente. Antes, é necessário novas ferramentas que ajudará esse público dar segmento a vida acadêmica e concluí-la com sucesso, como mostra Pereira (2011):

[...] de acordo a FUNAI, em 2005, 2,5 mil índios estavam cursando o ensino superior, porém 70% deles em instituições privadas. No mais recente Censo Educacional, realizado em 2008 pelo INEP, foi registrado que o acesso dos indígenas ao ensino superior não tem avançado, pois das 2.985.137 vagas do ensino superior ofertadas pelas 2.252 instituições brasileiras, 1.093 foram destinadas a índios, o que corresponde a 0,03% desse total. Ainda de acordo o instituto, foram 1.713 inscritos em todos os vestibulares do País, dos quais somente 282 indígenas conseguiram ingressar e, o mais grave, apenas 13 conseguiram concluir. (PEREIRA, 2011, p. 60).

Mesmo a UFT tendo adotado políticas de ações afirmativas é perceptível que esta ação pouco se concretizou em âmbito nacional. Como exemplo, Paladino e Almeida (2012), ao fazerem um levantamento das universidades públicas que adotaram ações afirmativas, destacam que 72 instituições realizam algum tipo de ações afirmativas, e dentre elas 25 são federais e 47 estaduais. Neste aspecto, conforme dados levantados em 2010, as autoras evidenciaram que das 47 estaduais, 42 têm ações determinadas por leis estaduais, enquanto as 25 universidades federais têm suas ações estabelecidas por leis próprias (internas).

Outros dados levantados pela autora mostram que as regiões Norte e Centro-Oeste, onde há um número maior de populações indígenas, têm deixado a desejar quanto à distribuição de vagas para as universidades públicas, por apresentarem um menor número de instituições que adotam políticas de ações afirmativas. Sobre esta questão, assim comentam Paladino e Almeida (2012):

[...] na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do país, apenas 35% das instituições de Educação Superior pública possuem ações afirmativas destinadas a eles. Na Região Sul, onde se verifica o menor contingente populacional do Brasil, 62% das instituições de ensino superior públicas têm ações afirmativas, sendo essa a região brasileira com a maior disseminação de ações afirmativas especificamente dirigidas aos indígenas. (PALADINO; ALMEIDA 2012, p. 124).

Neste aspecto, o problema vai além da questão de quantidade populacional, tendo em vista que o maior número de ações afirmativas não ocorre em regiões em que a presença de indígenas é maior. Sendo assim, trata-se de um desafio e foco maior, o que precisa ser concentrado em mudanças na estrutura das próprias instituições, no sentido de que se tornem acolhedoras e façam um acompanhamento mais adequado com ações eficazes de monitorias, que envolvam os alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, para que os saberes indígenas e a presença deles sejam evidenciadas na universidade.

A luta dos povos indígenas foi decisiva e relevante para a conquista de direitos garantidos por Lei, como o acesso às políticas públicas educacionais. Isso é resultado de reivindicações, solicitações e exposição das próprias lideranças, professores e estudantes, que lutam pelas demandas dos povos indígenas. Nos últimos anos essas demandas têm aumentado à medida que o mundo globalizado está em constantes transformações, o que torna urgente a educação superior para os indígenas. Mas é necessário a elaboração de políticas que possibilitem o acesso e a formação do estudante indígena que tem na educação uma ferramenta, um meio para alcançar essas demandas.

Desse modo, em resposta a essas novas exigências internas das IFES, bem como dos povos indígenas, a política pública instituída pela Lei Federal N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelece, em seu artigo 1º, que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

No entanto, diante do quadro de planejamento e implementação desse tipo de política pública, no caso as cotas, não se priorizou as ações e estratégias de permanência aos estudantes na universidade. E as ações realizadas são fragmentadas e desarticuladas. Na UFT, segundo Pereira (2011), somente após quatro anos da implementação da Resolução de cotas, CONSEPE 3A/2004, é que foi criada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) com a Resolução N.º 06/2008, através do Conselho Universitário (CONSUNI), sendo responsável por “[...] promover ações de incentivo à permanência acadêmica, por meio da participação e articulação com as demandas estudantis, viabilizando ações que possibilitem ao estudante, maior bem-estar e um melhor desenvolvimento acadêmico”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2008).

Com relação a outras experiências, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), segundo os estudos de Brito e Doebber (2014), em 2004, pela Lei Estadual N.º 2.589 de 26/12/2002, instituiu 10% de reserva de vagas para indígenas, estabelecida pelo Conselho Universitário da UEMS em vestibular universal. Esses dados nos mostram um número superior de vagas, tendo em vista que nessa região é baixo o índice populacional de estudantes indígenas.

Já a Universidade Federal do Tocantins, em 2005, por meio da Resolução N.º 3A/2004, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, implementou apenas 5% do total das vagas em todos os cursos e *campi* para os estudantes indígenas em vestibular universal. No entanto, a Lei nº 12.711/2012 estipulava que até 2016 pelo menos 50% das vagas das instituições federais de educação superior deveriam ser reservadas para estudantes de escola pública. Assim, a universidade deveria alcançar a meta estipulada, o que aconteceu anos mais tarde. (FERREIRA, 2013, p. 63-64).

Neste aspecto, na UFT a implementação de ações afirmativas foi marcada pelas reivindicações dos estudantes e professores indígenas, no que se refere a pensar na proposta de reserva de vagas aos estudantes nativos do Tocantins. De acordo com Pereira (2011), foi esse movimento que motivou a UFT a refletir sobre a proposta da realização de reserva de vaga aos estudantes indígenas, o que veio a ocorrer após um evento de capacitação de professores indígenas, executado pela SEDUC/TO, em Tocantinópolis–TO.

Segundo Pereira (2011), neste evento foram discutidas:

[...] as dificuldades e apresentadas as reivindicações, elaborando naquele momento a “A Carta dos Povos Indígenas”, assinada pelas etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente (CARTA/OF/SN/2004). Na ocasião do evento, foi elencado um conjunto de reivindicações que seria posteriormente entregue a representantes da UFT, contendo as seguintes propostas: a) apresentar real interesse por parte da UFT na causa indígena principalmente na política educacional; b) garantir participação dos indígenas nas decisões da UFT; c) garantir a permanência dos alunos indígenas na cidade para estudar, procurando parceria com os órgãos governamentais e não governamentais; d) garantir forma de preservação da cultura indígena com os professores indígenas junto ao Núcleo de Estudo e Assunto Indígena (NEAI) para atuar separadamente com acadêmicos indígenas nas questões culturais; e) acompanhamento da educação escolar indígena dentro das áreas indígenas; f) acompanhar o Curso de Formação Professores Indígenas junto à SEDUC; g) criação do curso específico para professores indígenas; h) elaboração de material didático específico na língua indígena; i) qualificação dos professores indígenas para a elaboração de materiais didáticos específicos com a participação de um orientador; j) projeto para equipar as escolas indígenas; k) cursinho preparatório para o vestibular; l) criar os cursos de graduação que possam ser ministrado dentro das áreas indígenas e m) garantir uma forma diferenciada de acesso aos cursos da UFT, reservando-se 10% das vagas de cada curso aos estudantes indígenas. (PEREIRA, 2011, p. 61).

O objetivo do PIMI é auxiliar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. A sua finalidade é possibilitar a utilização do potencial do aluno propiciando uma formação qualificada de forma a inseri-lo nas atividades acadêmicas, estimulando a cooperação entre professores e estudantes nas atividades imprescindíveis da universidade. O Programa Institucional de Monitoria Indígena contempla atividades de caráter didático-pedagógico, desenvolvidas pelos alunos da graduação e orientadas por professores que contribuem para a formação acadêmica do estudante. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2019).

O PIMI constitui-se de monitores remunerados e não remunerados. É oferecida uma bolsa²⁰ de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) ao aluno aprovado nas fases do processo seletivo instituído pela coordenação do curso responsável, onde obedecerá aos requisitos, tais como: desempenho acadêmico, tenha cursado 1/3 das disciplinas e tenha disponibilidade de 20 horas semanais. A Resolução N° 14/2013, em seu Artigo 3º, diz que é de responsabilidade ou atribuição do monitor:

I - constituir elo entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias para o sucesso da permanência acadêmica dos alunos indígenas; II - identificar, em conjunto com o professor-orientador, as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas sob sua responsabilidade; III - discutir com o professor-orientador as dificuldades dos alunos e definir metodologias e formas de abordagem e ações prioritárias; e IV - estabelecer estratégias e ações didático-pedagógicas para esclarecimento das dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, observando os seguintes aspectos: a) atualização dos conhecimentos básicos, próprios da Educação Básica, e que não foram plenamente assimilados pelos alunos indígenas; b) discussão sobre os conteúdos abordados nas disciplinas em que o aluno está matriculado e priorização das ações; c) auxílio na realização de trabalhos teórico-práticos e experimentais extra-classe; d) contribuição para a melhoria da capacidade de leitura e interpretação dos textos; e) promoção do desenvolvimento das habilidades de redação de textos técnico-científicos; e f) outras atividades a serem definidas, de acordo com as especificidades de cada aluno que contribuam para a sua inserção acadêmica. V - incentivar e envolver o aluno indígena a participar das atividades acadêmicas que propiciem seu aprofundamento científico-cultural; VI - incentivar a participação dos alunos indígenas nas Semanas Acadêmicas dos cursos; VII - orientar a elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos; VIII - incentivar a participação dos alunos em atividades culturais no campus, na Universidade e na sociedade em geral; e IX - outras atividades a serem especificadas na Proposta de Acompanhamento Acadêmico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2013).

²⁰ No Edital N.º 112/2019, o valor dessa bolsa foi diminuído para R\$300,00, e este valor é o que segue até hoje.

Além das atribuições do monitor, a Resolução 14/2013, artigo 5º, trata também das atribuições do professor orientador, das quais destacaremos: orientar e acompanhar o monitor em suas ações; elaborar com o aluno monitor o plano de orientação; encaminhar documentos à Diretoria de Programas Especiais em Educação DPEE/Prograd, como o Plano de Orientação de Monitoria Indígena; a frequência mensal dos estudantes; avaliar o desempenho do monitor, levando em conta o plano de orientação; e encaminhar o relatório final de atividade à Coordenação do Curso. Cabe também ao PIMI estar articulado, implementar ações do Projeto Pedagógico do Curso de graduação (PPC), do Plano Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

3.2 O desafio da implementação do PIMI na UFT

Como um programa criado com objetivo de facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a sua permanência e sucesso acadêmico, o PIMI tem enfrentado alguns desafios ao longo de sua execução. Tratam-se de problemas que vão desde as questões relacionadas à implementação dessa política, a aceitação e acolhimento do estudante indígena na universidade, a falta de preparo dos professores, aos modos de ensinar para lidar com a diversidade.

Vale relembrar que as cotas para estudantes indígenas na UFT datam de 2004, o que se dá pelas ações da Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial (CEPPIR) na UFT, com o objetivo de incorporar a temática racial à construção de políticas educacionais a serem implementadas na universidade. (SOUZA; DA SILVA, 2018, p. 5). Para tanto, alguns caminhos foram percorridos no que se refere à permanência dos estudantes indígenas na UFT. A entrevista²¹ com o PROF 1, professor do curso de História da UFT, o qual nos relatou um pouco da trajetória do PIMI e nos ajuda a compreender como se deram as primeiras articulações para a criação desse programa.

Inicialmente, em 2005, havia, uma diretoria para lidar com a temática da Educação Indígena, a Rede de Educação (REDEDU), uma diretoria que tinha a incumbência em promover o contato entre as licenciaturas e pensar de forma a articular a questão da educação nos cursos de formação de professores. (ENTREVISTA COM PROF 1, 2019).

²¹ Entrevista realizada no dia 20 de novembro de 2019.

Assim, com implantação da política de cotas e devido à experiência que os professores que coordenavam a REDEDU tinham com os povos indígenas, PROF 1 afirma que essa diretoria acabou ficando responsável por ajudar na condução da política de cotas e no apoio aos estudantes indígenas da UFT. Segundo ele,

Na época, a coordenadora era a Professora Dra. Paulete Maria Cunha dos Santos, professora aposentada do curso de história do campus de Porto Nacional. Essa diretoria era ligada diretamente ao gabinete do Reitor. Logo depois, a REDEDU foi redirecionada para Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX). (ENTREVISTA COM PROF 1, 2019).

Em 2006, com a extinção dessa diretoria e implantação crescente da política de cotas e do ingresso de estudantes indígenas na UFT, as ações de apoio aos estudantes indígenas foram redirecionadas para a Pró-Reitoria de Graduação, com a criação do PIMI, o que seu deu por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) Nº 20/2007. (ENTREVISTA COM PROF 1, 2019). Isso chama atenção para uma política de descontinuidade das ações na universidade. Assim como as unidades institucionais, os projetos são também interrompidos, o que termina por ocasionar mudanças devido a troca de pessoal, provocando rupturas no processo em desenvolvimento, o que acaba por impedir o sucesso dessas políticas.

Ainda sobre o processo de criação do PIMI e essas rupturas, o PROF 1 faz o seguinte comentário:

Discutia-se muito naquele período os três momentos diferentes para o processo de ações afirmativas: acesso, permanência e sucesso. Ou seja, abrir sistema de cotas era atuar no acesso. Posteriormente, haveria que cuidar da permanência para permitir o sucesso do estudante cotista. Assim, após a UFT tomar a decisão de atuar no acesso (com o sistema de reservas de vagas), o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) propôs criar um programa de permanência com um sistema de monitoria que acolhesse integralmente os estudantes indígenas que fossem ingressando nos cursos. Esse programa ficaria sob a responsabilidade do NEAI. Porém, naquela época, a Pró-reitora de Extensão, professora Dra. Ana Lucia Pereira (atualmente professora do curso de Direito, em Palmas), se opôs a essa proposta. Ainda antes da extinção da REDEDU o apoio aos estudantes indígenas passou para a esfera dos Grupos de Trabalho Indígenas (GTI), em 2007, em articulação com a União dos Estudantes Indígenas (UNEIT). E, concomitantemente, criou-se o PIMI. (ENTREVISTA COM PROF 1, 2019).

A partir daí, conforme o PROF 1, os serviços de atendimento aos estudantes indígenas passaram a ter atenção de diferentes pró-reitorias. A Pró-Reitoria de Extensão, cultura e

Assuntos Comunitários (PROEX) ficou responsável pela parte cultural e pelas ações afirmativas; a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é responsável pelos assuntos de ensino, como o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), e pelo Programa de Educação Tutorial (PET-Indígena). A Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) é responsável pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC, (Ação Afirmativa/AF). A pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) toma conta das bolsas permanência para indígenas e quilombolas. Algo que precisa ser questionado, “[...] o que é preocupante atualmente é que essas ações ocorrem, de forma desconectadas e desarticuladas umas das outras”. (ENTREVISTA COM PROF 1, 2019).

A criação de uma Comissão Própria de Avaliação da UFT constituiu um desafio para a universidade em virtude da falta de professores no grupo. Costa et al (2013) comenta que essa comissão foi constituída por um representante docente de cada campus (Arraias, Gurupi, Palmas Miracema, Porto Nacional, Araguaína e Tocantinópolis), dois representantes dos servidores técnicos administrativos e dois representantes discentes. Segundo a autora, no Relatório de 2006 evidenciou-se que

Em meio às discussões acerca da instalação, identidade, autonomia e elaboração do plano de ação, entre os meses de outubro/2003 e Abril/2004, foi possível constituir a Comissão com as respectivas representações e unidades. Ressaltamos as dificuldades em constituí-la em virtude de atribuições assumidas por professores e falta de disponibilidades em participar da CPA. (COSTA et al., 2013, p. 6).

Nesse relatório, é possível verificar que foram colocadas questões operacionais, como a ausência momentânea de infra-estrutura. Com relação ao PIMI, ao analisar o relatório de 2012-2013, a autora destaca que a UFT, no ano 2012, trabalhou com 17 acadêmicos monitores. Destes, 15 eram bolsistas e 02 eram voluntários. Contudo, “nos campi de Tocantinópolis e Porto Nacional, não houve nenhum acadêmico monitor nessa modalidade” (COSTA et al., 2013, p. 14). E assim comenta:

Na avaliação do programa e dos monitores feita pelos próprios professores e monitores, foi ressaltado que os aspectos negativos referem-se à contribuição do programa para a efetiva melhoria do rendimento acadêmico dos alunos indígenas, a baixa receptividade do programa na comunidade acadêmica indígena e a produção acadêmica. (COSTA et al., 2013, p. 14-15).

Como podemos verificar a baixa receptividade do PIMI pelos indígenas, já era uma questão perceptível, assim como a produção desses acadêmicos, questões que serão abordadas nas seções seguintes. Mas ainda com relação à baixa receptividade do PIMI pelos indígenas,

podemos inferir que isso talvez esteja também ligado às exigências dos editais. Por exemplo, no Edital N.º 151/2018/PROGRAD, estava estabelecido que poderão participar do PIMI, nas modalidades de monitoria remunerada e não remunerada, os discentes que, dentre outros critérios, tenham disponibilidade para dedicar 20 horas semanais às atividades do programa, o que se torna muito inviável aos alunos que moram nas aldeias, longe da sede da UFT. Como o Edital N.º 151/2018 veta a acumulação de bolsas concedidas pela universidade ou por qualquer outra fonte, a monitoria no PIMI por estudantes indígenas, só seria viável para aqueles que não têm bolsa.

A Resolução N.º 14/2013, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, e revoga a Resolução N.º 09/2012 do CONSEPE, é que dá as coordenadas de como os editais deverão ser organizados. Na Resolução N.º 14/2013 fica claro as funções a serem desempenhadas dentro de PIMI. O parágrafo 1º do artigo 1º diz que “A função do monitor remunerado ou voluntário será exercida por estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e classificados em processo seletivo realizado no Colegiado de Curso”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2013).

Sobre os outros critérios relacionados à atuação do monitor e suas atividades, estes estão assim dispostos:

§2º. O monitor exercerá suas atividades sob a orientação de professor(es) preferencialmente em regime de dedicação exclusiva, referendado(s) pelo Colegiado de Curso.

§3º. O monitor desempenhará suas funções em regime de 20 (vinte) horas semanais.

§4º. Ao monitor remunerado será concedida uma bolsa mensal.

§5º. As atividades do monitor não poderão coincidir com suas obrigações acadêmicas, em função das disciplinas em que estiver matriculado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2013).

O colegiado do curso ao qual o PIMI está vinculado fica responsável pela aprovação da proposta de acompanhamento acadêmico, que será elaborada pelo professor orientador junto com os alunos bolsistas, em consonância com o número de alunos indígenas matriculados no respectivo curso. Esta deverá ser encaminhada à Diretoria de Programas Especiais em Educação (DPEE), da PROGRAD. Aos alunos bolsistas cabe também ter domínio dos conhecimentos que não foram assimilados pelos alunos indígenas, buscando sanar as dificuldades enfrentadas por eles. No entanto, ao estabelecer estratégias e ações didático-pedagógicas, é evidente que esses monitores precisam ter conhecimentos mínimos da cultura dos estudantes indígenas, o que ainda não é previsto nas legislações e nos editais que normatizam o programa.

No entanto, no que se refere à relação monitor e professor orientador, Silva e Da Silva (2018, p. 8), verificaram que

[...] muitos estudantes ficam apreensivos em dialogar e esclarecer dúvidas com o professor da disciplina, tal fato faz com que a aprendizagem se torne menos efetiva, nesse sentido o monitor tem a possibilidade de dialogar com o professor sobre essas situações, para que o professor possa pensar em metodologias que façam com que esse aluno participe das aulas e esclareça as dúvidas sobre os conteúdos. (SILVA; DA SILVA, 2018, p. 8).

Ainda sobre a relação monitor/professor-orientador, Pereira (2007) compreende que na monitoria o professor “desempenha o papel de mediador dos conhecimentos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica. Para isso é necessário um acompanhamento sistemático das atividades a serem desempenhadas pelo monitor” (PEREIRA, 2007, p. 75). Isso também exige, para ele, “exige um processo de reflexão crítica sobre a aprendizagem, que estabeleça relações com o contexto e com as condições dos atores envolvidos: professores e alunos”. A função desempenhada pelo professor-orientador é descrita por Barros e Lehfeld (2000):

O professor encaminha e sistematiza recursos de aprendizagem advindos de sua experiência, e o aluno estuda e desenvolve o programa de aprendizagem, individual ou em grupo, assumindo a responsabilidade pelos seus resultados sob a ação do professor que objetiva facilitar e orientar o processo (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 16).

Portanto, a questão do acompanhamento desses programas é algo que precisa ser visto com atenção na UFT. Essa questão também foi observada por Santos (2018), pois para ela

[...] é preocupante saber que essa Instituição, com 14 anos de implementação das cotas, não tenha uma política de formação de docentes balizada e ancorada na diversidade, na interculturalidade e na ecologia de saberes. A fala de um dos docentes, interlocutores, coaduna com essa afirmação. (SANTOS, 2018, p. 97).

Assim como Santos (2018), concordamos que na UFT uma política de formação de docente com atenção especial à diversidade, interculturalidade e na ecologia de saberes, é pois urgente problematizar a história ensinada nos instrumentos didático-pedagógicos, as imagens e os estereótipos que são produzidos acerca dos sujeitos na própria instituição.

A partir de um diagnóstico acerca do ingresso, aprovação e reprovação, de denúncias na ouvidoria da UFT, além das demandas apresentadas pelos estudantes e lideranças nos eventos realizados pela Pró-Reitoria de Extensão, em reunião com a equipe de gestão UFT,

Santos (2018, p. 139-140) apresenta a síntese da fala do “Representante Apoio Pedagógico Estudante”, no que se refere à necessidade de reformulação do PIMI:

Fala sobre a responsabilidade com o atendimento pedagógico. Dificuldades dos estudantes, reprovação e jubilarmento sem o acompanhamento da coordenação. Sugere reformular o PIMI, pois no modelo que está não funciona. Indica necessidade de monitores para todas as disciplinas, pois como está dificulta o atendimento. O monitor do PIMI deveria ser um condutor, promovendo a interação dele (indígena) com os demais. O PIMI também deve ser reformulado. GTI funciona quando o professor está à frente do grupo, se o professor se ausenta o programa fica desassistido. Mesmo com espaço físico, os estudantes ficam sem coordenação. (SANTOS, 2018, p. 139).

Como pudemos verificar nesta breve abordagem sobre os desafios da implementação do PIMI na UFT, foram e ainda são muitos os desafios a serem enfrentados quanto ao atendimento. Diante do exposto, conforme Santos (2018), cabe a nós nos questionarmos se essa reformulação é necessária e se seria possível um monitor por disciplina. E nos demais programas (PIM, PADI), os alunos indígenas estão envolvidos? Questão que acentua uma problemática, como aglutinar um coordenador para monitores de cursos distintos? Como orientar dessa forma? Dentre estes está o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, mencionado por Paladino (2012), diante das dificuldades encontradas tanto pelos próprios estudantes quanto pela universidade. Isso se traduz na difícil tarefa de acolhimento dos estudantes e em poder contar com os professores, que não recebem treinamentos, e que estejam dispostos a cumprir, a exercer a complexa tarefa de tutoriar e acompanhar os estudantes de outras culturas.

3.3 A implementação do PIMI na UFT, Câmpus de Tocantinópolis

Para tentar compreender o processo de implementação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis da UFT, fazemos algumas relações com as nossas experiências na monitoria desse programa, no Curso de Pedagogia, no seguinte período: 15/09/2017 a 08/07/2019; e trazemos para a discussão a entrevista com o PROF 2²², docente da UFT, Câmpus de Tocantinópolis. Esses dados são relevantes porque nos ajudam a caracterizar o trabalho no PIMI

²² Visando a preservação do anonimato de nossos interlocutores, identificamos ao longo do texto este professor como PROF 2.

para a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, na especificidade deste *campus*.

Sobre o início do PIMI em Tocantinópolis, o PROF 2 faz o seguinte comentário:

Desde que entrei na UFT, só havia dois alunos indígenas. Um abandonou o curso a pouco tempo, nesse semestre; e o outro continua, mas vai ser jubilado no ano que vem, por já estar na UFT desde 2010. Mas eu não tenho certeza de quando é a sua matrícula. Enfim, nesse tempo todo ele ainda tem umas vinte disciplinas, ou mais, pra fazer. E como não consegue se formar num período de um ano, ele vai jubilar. Então o desafio é o seguinte: me parece que são alunos que não têm muito interesse no curso. Os professores sempre reclamam do desempenho deles, mas não no desempenho da escrita, que é a compreensão do que a gente pode ajudar. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

Na fala do PROF 2 é possível observar que ele faz um breve relato da situação enfrentada por dois estudantes indígenas do curso de Ciências Sociais, o que colocou em risco a continuidade no curso. Ao mesmo tempo em que esse professor evidencia uma provável falta de interesse dos alunos no curso, fica evidente também a urgente necessidade de ajudá-los para que prossigam. Isso sinaliza para uma falta de acompanhamento desses alunos no campus, o que poderia ser minimizado com o Programa Institucional de Monitoria Indígena.

Em 2016, primeiro ano em que o PROF 2 foi coordenador do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, o programa funcionava integrado aos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais e estava sob a responsabilidade do professor Wellington, haja vista que a bolsa ficava com o curso que tivesse mais alunos, neste caso era o curso de Ciências Sociais que possuía maior número. Para cada cinco alunos indígenas havia uma bolsa. Mas, nessa época, os cursos de Educação Física, Ciências Sociais e Pedagogia não totalizavam cinco alunos em cada curso, então a bolsa passava a ser bolsa integrada, ou seja, pagava-se uma bolsa para o monitor de um grupo de estudantes de várias disciplinas.

No entanto, o PROF 2 destaca que o maior desafio na implementação do PIMI em Tocantinópolis foi fazer com que os estudantes indígenas comparecessem às monitorias. Esta situação se agravava pela falta de alinhamento dos horários dos monitores com o tempo de disponibilidade dos estudantes indígenas.

[...] o desafio maior tem sido fazer com que eles estejam presentes. E aí a monitoria acaba não ajudando tanto quanto deveria porque eles também se tornam ausentes na monitoria. Segundo os monitores que eu tive, eles, basicamente, procuram mais quando têm trabalhos. E, conforme os monitores dizem, é na perspectiva do “faz pra mim”, não do “faz comigo”. Os monitores também reclamavam que eles tentavam estabelecer os horários, e diziam que

eles não vinham. Mas depois eles começaram a ficar mais disponíveis. Comentavam que eles queriam de manhã, mas para estudar para uma prova que seria à tarde. Daí o monitor tem a sua vida pessoal para cuidar, e nem sempre tem condições de adequar a agenda às necessidades deles, então é uma dificuldade. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

No período correspondente a 15/09/2017 a 15/12/2017, e também no ano seguinte, a monitoria atendeu apenas uma aluna indígena. Já no primeiro semestre de 2018, houve o ingresso de três alunos indígenas. Nessa etapa inicial, os estudantes enfrentaram grandes dificuldades em se adaptar à vida acadêmica, até então desconhecida, bastante diferente do ambiente do ensino médio. Isso pode ser comprovado nos relatórios feitos por nós acerca da monitoria, nos períodos nos quais atuamos, como o Relatório do PIMI de 2018.2/UFT/Tocantinópolis, acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seguir as agendas e cronogramas propostos pelo PIMI em Tocantinópolis.

A monitoria atendeu neste período dois estudantes indígenas, pois os demais não conseguiram acompanhar as reuniões, e quando questionados a resposta sempre foi a questão da falta de tempo disponível e questões pessoais como: gravidez, saúde e outras que os impossibilitaram de participar dos encontros. (RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, ROCHA 2018.2).

Neste aspecto, Coullon (2008, p. 32) compreende essa etapa como um momento de adaptação aos códigos do ensino superior, onde o aluno deve aprender a “utilizar” a instituição, incorporando-a à sua rotina. Na verdade, esta questão extrapola a adaptação ao ensino superior, pois está envolvida a sobrecarga de trabalho e os desdobramentos disso, como a leitura e interpretação dos textos acadêmicos em Língua Portuguesa; e as questões pessoais, como problemas de saúde, o que pode se agravar, devido às distâncias de onde residem até à universidade. Ainda é um desafio para os estudantes indígenas o fato de morarem distante da universidade, em território indígena, e terem que percorrer grandes distâncias para estudarem. Mesmo aqueles que moram nos centros urbanos e se veem obrigados a ficarem ausentes da universidade por muito tempo, por terem que ir para suas aldeias resolver os seus problemas pessoais e familiares. E isso foi pontuado também no mesmo relatório por Rocha (2018):

Os estudantes moram em comunidades indígenas, desta forma precisam se deslocar de suas terras muitas vezes para locais distantes a fim de estudar ficando ausentes por muito tempo. E esse é um fator que tem contribuído para a desistência da formação superior. (RELATÓRIO MONITORIA PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, ROCHA, 2018.2).

E essa situação se agrava ainda mais quando há imprevistos que impedem que eles cheguem à universidade, fator que tem contribuído para a desistência da formação superior. Os motivos que os estudantes mais citam para justificar suas ausências são: problemas de saúde e as atividades culturais da comunidade indígena. As suas atividades culturais estão em desacordo com as atividades acadêmicas, o que mostra que ainda não há uma relação de interculturalidade.

Nos quatro semestres iniciais de atendimento no PIMI, foram desenvolvidas atividades voltadas à leitura, à interpretação e debates sobre os textos científicos das disciplinas que os alunos cursavam, o que contribuiu para a elaboração de resenhas, fichamentos, trabalhos em geral, e estudo em grupo, revisando conteúdos para avaliações. Nos primeiros três semestres de 2017.2 a 2018.2 a monitoria ficou sob a orientação da professora Aline Campos e o último semestre, no qual desenvolvemos as atividades de monitoria, ficou a cargo do professor Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

As orientações foram cruciais para o acompanhamento pedagógico dos estudantes, bem como para o desenvolvimento do plano de orientação, e definição de horários, para a preparação do material didático-pedagógico e para o atendimento dos estudantes indígenas no ambiente universitário. Estas questões foram observadas por Rocha (2018) nos relatórios finais do PIMI, quando esteve sob a coordenação dos dois professores citados:

Buscamos auxiliar em atividades extraclasse, leitura e interpretação de textos, na compreensão e elaboração de mapas conceituais, fichamentos, na confecção de slides e na compreensão e debates de textos científicos. Realizamos visitas aos discentes para atendimento da monitoria [...] Avaliamos que houve um melhor desempenho dos discentes em relação a escrita dos trabalhos, no debate e exposição de suas idéias, na compreensão e contextualização dos saberes científicos com os saberes de suas comunidades, no interesse em sua formação e na autonomia, sem depender completamente da monitoria. (RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, ROCHA, 2018.2).

O atendimento foi realizado de acordo as demandas dos estudantes em dias agendados, e também em outros momentos, quando necessário. Havia auxílio às atividades extraclasse, leituras, estudo e interpretação de textos, na compreensão e elaboração de resenhas (normas da ABNT), fichamentos, auxílio em sala, no envio de trabalhos. [...] adotamos algumas metodologias, como a exposição oral de textos, uso de notebook para elaboração de trabalhos, e as redes sociais para que pudéssemos acompanhá-los e incentivá-los a usar esses instrumentos de comunicação, assim como para que estivessem sempre informados e pudessem frequentar as reuniões da monitoria. Além destas, o diálogo permitiu o acompanhamento junto aos professores, atendimento domiciliar e auxílio em sala de aula. Houve também orientação no que se refere à efetivação da matrícula no sistema e nos trâmites necessários para obtenção de bolsa. [...] Nos quatro semestres de atendimento na monitoria

desenvolvemos atividades voltadas à leitura, interpretação e debates dos textos científicos das disciplinas que os alunos cursavam, e contribuímos na elaboração de trabalhos em geral, orientando-os a fazer citações, referências e uso do teclado em comandos simples. (RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, ROCHA, 2019.1).

Por intermédio da monitoria no campus de Tocantinópolis, os estudantes aprendem gradualmente a se organizar como acadêmicos, precisamente porque a monitoria buscou ajudar os estudantes na organização do tempo, através da elaboração de cronograma de estudo individual, bem como na efetivação de matrícula no sistema e em procedimentos necessários para obtenção de bolsa. Outra dificuldade a qual enfrentamos, foi criar uma relação de confiança com os estudantes, sobretudo quando foi pedido a eles que falassem sobre suas dificuldades. É desafiador levá-los à compreensão de que precisavam separar um tempo diário para estudar e também para estar presente nos dias do encontro da monitoria, tendo em vista que ainda impomos a eles a nossa lógica.

No relatório final da monitoria, podemos verificar que estas questões estão presentes na autoavaliação da monitora:

O primeiro que destaco é que o monitor consegue tirar dúvidas que o aluno não consegue tirar em sala por não apresentarem suas demandas diante dos colegas, por ter medo, mas não tem vergonha de chegar ao monitor e perguntar. (AUTOAVALIAÇÃO DA MONITORA - RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, 2018.2).

A todo tempo que atendemos os estudantes na monitoria, sempre fomos sensíveis à cultura indígena, às especificidades, às dificuldades, por acreditarmos que o trabalho do PIMI é capaz de contribuir não totalmente, mas em grande parcela para que o estudante continue na universidade e conclua com êxito a sua formação. Enfim, buscamos aprimorar as metodologias que havíamos adotado nos semestres anteriores, mas ainda há muito a ser feito, principalmente no sentido de debates que contribuam para transformação e desconstrução da visão estereotipada que os “brancos” têm acerca dos indígenas. (AUTOAVALIAÇÃO DA MONITORA - RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, 2019.1).

Devido a necessidade de iniciação digital e ampliação no atendimento, no semestre 2018.2, o PIMI contou com a parceria do Programa de Assistência ao Discente Ingressante (PADI) que estava “ocioso” e sem alunos para atender, possibilitando o acesso e a inclusão digital por meio do contato maior com o computador, o que ajudou a melhorar o uso do teclado, a trabalhar com os editores de textos e com a elaboração de slides. Essa parceria traçada foi de

grande importância para a realização de trabalhos, principalmente porque contou com o apoio dos estudantes monitores do PADI.

Durante os quatro semestres de exercício no PIMI, os estudantes apresentaram as mesmas dificuldades, no que se refere ao uso de computador, à digitação e edição de textos. Dificuldades que ainda não foram amenizadas, haja vista que eles não conseguiram adquirir computadores pessoais e também fazerem curso de computação. Essa situação de fato contribuiu para que haja entrega de trabalhos fora do prazo estipulado pelos professores, mas gradualmente esses problemas foram contornados, a partir de estratégias utilizadas pela monitora:

O acompanhamento junto com os professores das disciplinas que eles cursavam foi de fundamental importância e ajudou a melhorar e aperfeiçoar o atendimento. (RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, ROCHA, 2019.1).

Neste período houve a inserção dos discentes indígenas em grupos de trabalhos com os não indígenas, porém, não se sabe até que ponto os discentes participam, e se estão de fato sendo incluídos na elaboração dos trabalhos. Neste aspecto, analisamos que existem dificuldades que o PIMI por si só, não consegue resolver, visto que isto depende de vários fatores, inclusive, o compromisso do aluno indígena com sua formação. (RELATÓRIO PIMI, UFT/TOCANTINÓPOLIS, ROCHA 2018.2).

Como estudante monitora, percebemos que um dos grandes desafios que tínhamos a enfrentar inicialmente era fazer a interação/mediação entre estudantes indígenas e professores das disciplinas, tendo em vista que os estudantes não manifestavam suas dúvidas e nem se aproximavam dos professores durante as aulas. Então eles utilizavam a monitoria como um mecanismo para essa aproximação.

Um das principais dificuldades enfrentadas pela monitoria e também pelos estudantes durante o período de ação da monitoria é em relação à estrutura, dada a falta de um ambiente adequado e preparado aos estudantes indígenas, tendo em vista que o PIMI não conta com uma sala específica para aplicar e desenvolver as atividades, nem tampouco com computadores com internet, para que os estudantes acessem e façam suas atividades e trabalhos. Diante disso, cabe ao PIMI utilizar espaços alternativos da universidade, o que às vezes causa certo desconforto aos estudantes, pois há interrupções no momento dos encontros de monitoria. Em alguns dias agendados para os encontros do PIMI, as salas estavam ocupadas com outras atividades.

Mesmo diante dessas dificuldades, a monitoria passa a ser desenvolvida de acordo com as demandas dos estudantes, no sentido de flexibilizar os horários de atendimento, de modo a

conseguir garantir a presença e a participação de todos nas atividades de monitoria. Neste aspecto, é importante ressaltar que estas mesmas dificuldades foram percebidas no PIMI de Ciências Sociais, elucidadas na fala do PROF 2, coordenador na época, pois, segundo, ele, os monitores tentavam estabelecer horários para os encontros, mas eles não apareciam, e quando apareciam era para estudar para exames (a tarde) que seriam feitos pela manhã, no dia seguinte. Muitas vezes o monitor já estava ocupado com seus trabalhos pessoais.

Outra questão que chamou nossa atenção na monitoria foi o fato de alguns estudantes indígenas do Curso de Pedagogia buscar a monitora para justificar suas faltas junto aos professores das disciplinas. E grande parte sempre buscava uma maneira de suprir o conteúdo dado ou o trabalho que não foi entregue no tempo hábil ao professor da disciplina. Isso também, já observado, foi evidenciado na fala do PROF 2, quando ele aponta para o grande desafio que teve de enfrentar para que os alunos indígenas passassem a manifestar interesse pelo curso de Ciências Sociais, pois os professores reclamavam do desempenho deles. E essa questão, dentre as outras, também foi tratada como decorrente de uma certa “falta de interesse” pelo curso. A monitoria servia, neste caso, para “compensar” os prejuízos ocasionados por essa “falta de interesse”.

Nossa experiência na monitoria do PIMI mostrou que um dos grandes gargalos é a comunicação, tendo em vista que os estudantes possuem pouco conhecimento de português, língua utilizada em larga escala no ambiente acadêmico em todos os cursos. No entanto, as dificuldades com a Língua Portuguesa, para os estudantes que moram na cidade, que tiveram desde cedo contato com esta língua, não foi tão difícil. E isso também pode ser constatado na fala do professor do PROF 2:

Eu lembro que a gente tinha [...] que nunca precisou de ajuda, porque, como ela mesma falou, é mestiça, teve uma criação urbana. O avô dela mora na cidade. Você percebe que [...] não tem qualquer dificuldade com a língua portuguesa, ela é muito bem virada nisso, no entendimento dos nossos sistemas culturais. Então a gente sempre colocou disponível a ela, mas ela nunca procurou, justamente por não sentir dificuldade. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

A partir de nossas experiências no PIMI, e considerando a do PROF 2, podemos dizer que os estudantes indígenas que tiveram um contato maior e mais sistemático com os não indígenas, têm um grau de dificuldade menor com o português. Mas isso não significa que no seu processo de inserção nas atividades acadêmicas não tenha havido dificuldades com a interpretação de textos acadêmicos.

Essa questão nos convida a refletir sobre a responsabilidade da instituição para com esses alunos, haja vista que há uma certa tendência em culpar o próprio aluno pelo não aprendizado. Nesse sentido, o PROF 2 explica que

[...] os professores estão preparados para lidar com isso, não é esse o nosso problema. Eu acho que os professores compreendem que existe um certo prejuízo da parte deles, [...] mas eles são sujeitos que não têm a intimidade com a língua e que ao escrever sempre vai apresentar certas dificuldades, certos problema. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

Mas foram essas as dificuldades, que a gente enfrentou, mas assim a gente pode fazer melhor, eu acho que naquela época que [...] reunia os coordenadores e os monitores a gente criou uma série de projetos e acabou que ninguém conseguiu levar em frente, talvez falta de tempo, não sei, mais assim, aqueles projetos eram bacanas porque tentavam criar novas dinâmicas pra o enfrentamento desses problemas, mas que acabaram não sendo levados em frente, é isso. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

Podemos dizer então que para uns a responsabilidade é da instituição e seus professores, mas outros chamam atenção para a responsabilidade do aluno. Com relação a esta questão, Pereira (2011) comenta que

A força operacional, – professores, servidores, gestores, alunos e indígenas – enquanto não assumirem a responsabilidade para a permanência do indígena na UFT, a inclusão pretendida por meio da política de cotas continuará sendo restrita apenas ao ingresso, secundarizando assim a manutenção do indígena e, conseqüentemente, comprometendo a sua formação. (PEREIRA, 2011, p. 124).

Desse modo, entendemos que há grandes dificuldades em concretizar a permanência dos estudantes indígenas na universidade, principalmente aquelas relacionadas à organização do universo acadêmico de acordo com os padrões da cultura não indígena. O PIMI também ajuda a mediar essa relação, muito embora por si só não dê conta de resolver todos os problemas, uma vez que nisto estão envolvidos diversos fatores, como o compromisso da instituição, dos professores, e também a responsabilidade do aluno indígena com sua própria formação. Tais questões também foram observadas pelo PROF 2 nas suas experiências no PIMI:

Acho que a monitoria ajuda no processo de conhecimento, no processo de entendimento dos conteúdos. Digo isso com as minhas experiências, mas não quero generalizar, porque eu sei que na pedagogia as experiências são outras bem diferentes, pelo menos algumas são de alunos que são mais interessados no conteúdo, mais comprometidos com a presença, com a entrega de trabalhos. Mas, no nosso caso, tínhamos dois alunos antigos. Agora só temos um, que basicamente quase nunca passa em disciplinas. E agora, para piorar

a situação, ainda tem o fato de que eles estão sem bolsas exatamente por isso, porque são semestres e semestres que eles não passam em disciplina nenhuma. De três ou quatro que faziam, só passavam em uma. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

Milhomem (2017) também entende que as dificuldades de permanência passam por diversas questões, que estão relacionadas também às dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar conteúdos para os estudantes indígenas, como a questão linguística, por exemplo. Com relação aos alunos, conforme verificamos na fala do professor acima, a questão da falta de bolsas é também um fator que pode atrapalhar o bom desempenho dos estudantes, levando-os, muitas vezes, ao desinteresse pelo curso e até à reprovação.

Em síntese, podemos dizer que o PIMI nos proporcionou momentos angustiantes devido aos percalços enfrentados, mas também enriquecedores a partir da interação com os estudantes indígenas e os professores da UFT. Nos quatro períodos de monitoria buscamos tratá-los com sensibilidade e comprometimento social. Aprendemos a nos colocar no lugar deles, a considerá-los diferentes e não “coitadinhos”. Vimos, na interação indígena *versus* não indígena a possibilidade do enriquecimento humano, cultural e de apropriação de conhecimentos que antes não seriam possíveis, mesmo sendo parte integrante da cultura nacional.

4 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES INDÍGENAS SOBRE O PIMI NO CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS?

O objetivo desta seção é apresentar um panorama de como se desenvolve e quais as contradições do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da Universidade Federal do Tocantins, no Câmpus de Tocantinópolis, a partir das experiências vivenciadas pelos próprios estudantes indígenas. O propósito é também avaliar, tendo em vista as falas dos próprios estudantes, o processo de monitoria e de aproveitamento desses alunos indígenas que receberam o apoio de uma bolsa auxílio desse programa, cujo objetivo era facilitar a inclusão destes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência e sucesso acadêmico.

4.1 Categorias de análise e sujeitos entrevistados.

Para uma melhor sistematização e análise das falas dos seis sujeitos entrevistados, os dados foram organizados nos seguintes eixos temáticos: 1) Acesso e permanência na UFT, Câmpus Tocantinópolis; 2) Avaliação do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da UFT, no Câmpus de Tocantinópolis; e 3) Desafios e perspectivas de aprendizagens no PIMI. Tais eixos foram organizados a partir da sistematização do material coletado, os quais ajudaram a definir as categorias de estudo, quais sejam: Acesso e permanência; Experiências e aprendizagens; e Desafios e perspectivas. As falas foram gravadas em gravador digital, e posteriormente transcritas, perfazendo um total aproximado de 5 horas de gravação, constituindo as principais fontes neste Estudo de Caso.

As entrevistas foram realizadas na UFT, Câmpus de Tocantinópolis, de acordo com a disponibilidade de cada aluno. Algumas vezes foi necessário retornar à entrevista para que as questões ficassem mais claras e assim pudessem contribuir para um retrato mais aproximado da questão investigada. Com cada sujeito era estabelecido um diálogo anterior, de modo que eles obtivessem uma prévia das informações que se desejava obter nas entrevistas, para que houvesse melhor detalhamento das questões estudadas. Este recurso foi importante porque ajudou a dar explicações a algumas respostas dos entrevistados, principalmente quando houve dificuldade de comunicação e entendimento entre pesquisador e sujeitos.

A entrevista, no viés qualitativo, como ferramenta metodológica fundamental para a investigação, é considerada “um texto negociado” entre o entrevistado e o entrevistador. Ela

possibilita um espaço interacional configurado pelo contexto sócio-histórico e pelos participantes. Esse espaço interacional foi muito importante para que o entrevistado se sentisse à vontade e falasse sobre o tema proposto, possibilitando, assim, uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Nessa direção, Lüdke e André (1986) comentam que é preciso estabelecer uma atmosfera amistosa e de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, minimizando-se as relações hierárquicas entre as partes e demonstrando respeito pela cultura e pelos valores dos entrevistados. Foram também aplicados questionários aos seis estudantes indígenas, de modo que se obtivesse informações mais pontuais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No que se refere à garantia do sigilo quanto à privacidade dos sujeitos e os dados envolvidos na pesquisa, seguimos as orientações dispostas na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente o respeito à dignidade humana e à proteção devida dos participantes das pesquisas científicas, de modo a evitar possíveis danos aos participantes; assim como nos princípios éticos contidos na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012. A cada estudante indígena participante da pesquisa foi aplicado, lido e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi também explicado a cada participante que eles têm a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; que a qualquer momento eles podem requerer maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho; e que a participação neste estudo se dá de forma espontânea e em caráter gratuito. De certa forma, a experiência que obtivemos no PIMI, como monitora, ao longo de dois anos, já nos permitia uma relação de proximidade com esses estudantes, o que facilitou em muitos aspectos este estudo, principalmente no que se refere à coleta de dados necessários para a realização da pesquisa.

O material aqui abordado foi constituído a partir do diálogo com os referenciais teóricos utilizados e com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos. Ao longo do texto, e partir de nossas experiências na monitoria do PIMI, foi também possível estabelecermos um diálogo com os dados apresentados. É importante registrar que tais experiências no PIMI não são apresentadas aqui como um instrumento de coleta de dados, mas dialogam, orientam a abordagem e contribuem para a análise das questões levantadas pelos sujeitos.

No que se refere à etapa de classificação, organização e análise dos dados, é importante observar que os dados obtidos durante a pesquisa de campo foram organizados e analisados de

forma que seguissem o encaminhamento de possíveis respostas ao problema levantado. Para o procedimento de análise, à luz da técnica de triangulação dos dados, foi necessário a organização dos dados nos eixos temáticos já abordados, classificação em **eixos temáticos** e **categorias**, conforme quadro abaixo, de modo a possibilitar níveis de compreensão mais aprofundados do fenômeno que nos propusemos a estudar.

Quadro 01: Organização e análise dos dados.

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS
1) Acesso e permanência na UFT, Campus Tocantinópolis.	Acesso: entraves e soluções
2) Avaliação do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da UFT, no Câmpus de Tocantinópolis.	Experiências e aprendizagens
3) Desafios e perspectivas de aprendizagens no PIMI.	Desafios e perspectivas

Fonte: Rocha (2020).

Os eixos temáticos foram criados para ajudar a organizar as falas, para agrupar em eixos questões gerais abordadas nas entrevistas. As categorias foram as questões que elegemos para trabalhar dentro de cada eixo. Ainda que tenha havido a necessidade de estruturar a análise em eixos temáticos e em categorias de análise, destacamos que essas categorias cruzam todo o trabalho, ajudando a compreender o processo de monitoria e de aproveitamento dos estudantes indígenas que receberam o apoio de uma bolsa auxílio nesse programa.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa de campo, este estudo utiliza uma amostra constituída de seis sujeitos indígenas, quatro mulheres e dois homens indígenas, das etnias Apinayé, Karajá e Guajajara, falantes de português, como segunda língua e da língua indígena correspondente à sua etnia, com exceção de um sujeito da etnia Karajá que fala fluentemente o português e entende pouco sua língua étnica. Todos os sujeitos estudam atualmente na UFT, no campus de Tocantinópolis, onde cursam os Cursos de Pedagogia, Educação do Campo, Ciências Sociais e Educação Física. Algumas informações, como o nome completo, curso que corresponde a cada sujeito, não serão evidenciadas neste estudo, de modo a resguardar o anonimato dos sujeitos. Eles serão tratados aqui por um código, conforme listados no quadro a seguir:

Quadro 02: Dados dos sujeitos da pesquisa.

Nome Indígena	Instrumento Aplicado	Etnia	Aldeia/T I	Escolaridade	Línguas Faladas	Período no PIMI
IND 1	Entrevista e questionário	Apinayé	Aldeia Olho D'água - Território Indígena Apinayé - TO	Cursando o ensino superior na UFT - Pedagogia	Português e Apinayé	2018.1
IND 2	Entrevista e questionário	Karajá	Aldeia- Karajá Xambioá - Território Indígena Karajá Xambioá – TO	Cursando o ensino superior na UFT - Educação Física	Português e Entende pouco a língua Karajá	2017.2
IND 3	Entrevista e questionário	Guajajara	Aldeia Amarante - Território Indígena Governador – MA	Cursando o ensino superior na UFT – Pedagogia	Português e Guajajara	2017.2
IND 4	Entrevista e questionário	Apinayé	Aldeia Cipozal - Território Indígena Apinayé - TO	Cursando o ensino superior na UFT- Pedagogia	Português e Apinayé	2018.1
IND 5	Entrevista e questionário	Apinayé	Aldeia Aldeia Boi morto - Território Indígena Apinayé – TO	Cursando o ensino superior na UFT – Ed. Do Campo	Português e Apinayé	2018.1
IND 6	Entrevista e questionário	Apinayé	Aldeia Cipozal- Território Indígena Apinayé – TO	Cursando o ensino superior na UFT – Pedagogia	Português e Apinayé	2018.1

Fonte: Rocha (2020).

As informações descritas no quadro 02 são procedentes dos questionários aplicados a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, e permitiram um panorama da realidade bilíngue e multicultural na qual eles estão inseridos. A formulação dos questionários teve o intuito de produzir considerações pessoais e culturais de cada sujeito, como as línguas que falam, seus locais de origem, dentre outros que serão resguardados para a preservação do anonimato.

Para a coleta das informações desta pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas: houve uma fase exploratória; uma etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo; e uma etapa de classificação, organização e análise dos dados. A *fase exploratória* equivale à monitoria no PIMI, o que se deu num período de 2017/2 a 2019/1, onde se deu o contato e acompanhamento dos estudantes indígenas na UFT. Esta fase exploratória foi fundamental para a compreensão prática das questões que envolvem os estudantes indígenas na universidade, o que orientou o

levantamento de informações iniciais sobre o acesso, a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes indígenas na sua relação com o PIMI.

Na etapa de *desenvolvimento da pesquisa de campo* demos prosseguimento ao contato com os estudantes indígenas bolsistas no PIMI, de forma mais sistematizada. Tais contatos foram importantes porque possibilitaram a escuta das reivindicações dos estudantes, além de nos orientarem para o levantamento de informações preliminares. Nesta fase ocorreu também a leitura do referencial teórico sobre as políticas de educação superior para os estudantes indígenas; os desafios dos estudantes indígenas no ensino superior; e o contexto de criação, legislação e diretrizes do PIMI na UFT.

No que se refere à etapa de *desenvolvimento da pesquisa de campo*, esta compreende o tempo de monitoria no PIMI, o registro de informações em documentos, e finaliza com a coleta de dados a partir das entrevistas. Nesta fase foi necessário dispensar um tempo aos estudantes para que pudessem entender e elaborar seu raciocínio para então poder responder as questões abordadas, o que evidencia a dificuldade em elaborar o pensamento na língua portuguesa. É importante ressaltar que tivemos que voltar mais de uma vez para continuarmos a entrevista e concluí-la, tendo em vista que houve certa dificuldade na interpretação de alguns enunciados.

4.2 Acesso e permanência na UFT, Campus Tocantinópolis: entraves e soluções

Ao se examinar a questão do acesso ao ensino superior, os entraves vivenciados e as soluções para que esses entraves fossem resolvidos, surgiu a necessidade de compreender esse acesso à universidade entre os estudantes indígenas desde a inscrição no processo seletivo, escolha inicial do curso, questões que ajudam a compreender a realidade e os desafios dos estudantes indígenas que estudam na UFT, no campus de Tocantinópolis.

IND 6 destaca que um dos primeiros entraves vividos pelos alunos indígenas é a inscrição no processo seletivo. A seguir, IND 6 e IND 1 também chamam atenção para esse processo, destacando a falta de orientação aos estudantes indígenas:

[...] eu pedi para o professor da minha aldeia me inscrever. Ele pediu só meus documentos, eu entreguei e ele me inscreveu. Eu não senti dificuldade para ingressar no ensino superior, eu só fiquei um pouco com medo na hora da prova, na aplicação da prova do Enem. Mas deu tudo bem, e eu não senti dificuldade para ingressar no ensino superior (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Se a universidade tivesse essa parceria, de orientar os estudantes indígenas, eles viriam mais preparados para cá e escolheriam os cursos que quisessem. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Assim como ocorreu com IND 6 e IND 1, a questão da carência de informações, que se estende desde a inscrição no processo seletivo, também continua quando você vai fazer a matrícula na universidade. Tal questão foi abordada por IND 4:

[...] quando você vem fazer a matrícula, a pessoa que está ali pra atender te fala só assim: você vai ter que tirar isso e aquilo, mais não fala o lugar onde providenciar tudo isso. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Pudemos observar nas falas que há uma expressiva necessidade de orientação, de instrução quantos aos procedimentos burocráticos que envolvem todo processo de inserção na universidade, e a carência de entendimento desse processo tem colocado em risco o acesso do estudante indígenas ao ensino superior. Mas esse risco não se limita apenas aos estudantes indígenas, isso é comum também entre os alunos não indígenas. Tal questão é reivindicada pontualmente pelos estudantes indígenas, o que fica evidente na fala de IND 1 e na sugestão, apontada por IND 6, de como pode se dar esse processo de orientação:

O que a gente queria mesmo era ter um auxílio pra quando os alunos indígenas virem fazer a inscrição e ter acompanhamento de explicação de como preencher documento, o que fazer, o que procurar, em que lugar ir [...] (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

No primeiro momento, na universidade, algumas pessoas que trabalham na UFT nos auxiliam para visitar todas as partes da universidade e nos mostram cada parte da universidade, salas, biblioteca, salas de computação, etc. Então eu achei muito interessante de nos mostrarem a universidade, eles também nos deram um livro onde estavam as instruções de cada parte da universidade da UFT. Então tem sim auxílio de pessoas que trabalham na universidade. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Na UFT Câmpus de Tocantinópolis, no ano de 2019, algumas ações iniciadas pelos estudantes indígenas e apoiadas por alguns professores, chamaram atenção para essa necessidade de orientação, de instrução quanto aos procedimentos burocráticos que envolvem todo processo de inserção do indígena na universidade. A partir disso, o Curso de Pedagogia,

por iniciativa do professor Jéferson Gracioli²³, passou a realizar nas aldeias ações de extensão, prestando orientações aos estudantes que desejam prestar vestibular.

Portanto, contextualizar as falas e os argumentos dos estudantes indígenas, no que se refere ao acesso, aos entraves vivenciados e as soluções que eles apontam para a resolução desses problemas, são uma tarefa que se torna imprescindível para questionar o olhar distanciado da universidade a eles. Trata-se de se permitir interpretações mais plurais da realidade da instituição pública para aplicações de normas e procedimentos. Nesse sentido, Wanderley (1985) diz que nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a universidade pode ser conceituada de diversas maneiras e com diferentes visões a respeito do papel que desempenha na sociedade:

(1) espaço privilegiado de criação e divulgação do saber científico, oferecendo profissionais com nível superior ao mercado de trabalho; (2) instituição social destinada a articular o ensino, pesquisa e extensão; (3) o aparelho ideológico do sistema capitalista; e (4) mola propulsora da mudança social e do desenvolvimento. (WANDERLEY, 1985, p. 11).

Importa observar que, embora esta instituição apresente diferentes funções e múltiplos significados, há que se conferir à academia a tarefa de produção, orientação e comunicação do conhecimento. E isso não deveria competir com um serviço público que se distancie dos menos favorecidos e se aproxime mais de uma instituição como aparelho ideológico do sistema capitalista. Em contraposição, Santos (2001) adverte que a manutenção da legitimidade institucional das universidades deveria estar entrelaçada à efetivação de direitos sociais conquistados.

Entre outras questões abordadas está a questão do exame para ingressar no ensino superior e a falta de preparação para a realização desses exames. IND 1 descreve como se deu esse processo, os entraves decorrentes da falta de preparação e como foi difícil essa experiência. IND 4, a seguir, também fala como se dá esse processo de realização da prova e o que eles enfrentam para fazê-la:

Temos dificuldades para ingressar no ensino superior porque nós, indígenas, não somos preparados par fazer a prova do Enem e nem outra prova [...] Nós não somos preparados para essas provas. Uma das maiores dificuldades é nós não sermos preparados para fazer uma redação, como ler e interpretar uma prova para fazer essa prova. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

²³ É professor efetivo da UFT, lotado no Curso de Pedagogia, no Câmpus de Tocantinópolis.

Eu estava estudando antes no ensino médio. Assim que eu terminei, como há a prova do Enem todo ano, aí eu quis fazer o Enem. O pessoal da educação que trouxe a gente pra fazer a inscrição. Mas nós mesmos viemos fazer a prova por nossa conta própria, ninguém nos ajudou para nos trazer para fazer a prova [...] Foi difícil, não só pra mim, mas também para outras pessoas que não têm transporte [...] é muito difícil para uma pessoa que não tem transporte vir fazer a prova. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Os povos indígenas ainda lutam para o que os seus direitos à educação básica sejam garantidos. Em muitos territórios indígenas no Brasil as escolas ainda são precárias e os professores não possuem formação adequada. Somado a isso, é preciso refletir sobre as condições de acesso à universidade, principalmente sobre os problemas enfrentados pelos estudantes indígenas com os exames vestibulares, em que muitas questões estão envolvidas, como evidenciaram IND 1 e IND 4. Sobre essa questão, Paladino (2012) pontua que,

Apesar do avanço que a implementação de um vestibular diferenciado representa e do fato positivo de a universidade reconhecer que é necessário não apenas colocar cotas, mas também revisar sua forma de seleção, alguns autores têm questionado os conteúdos ou a metodologia do processo de seleção. (PALADINO, 2012, p. 182-183).

É preciso compreender, sobretudo, que nos exames vestibulares, a “interculturalidade” não pode ser confundida com fazer referências aos indígenas em todas as suas questões, como destacado por Paulino (2008):

[...] o fato de as provas terem alusões aos indígenas em quase todas as suas questões (com certa dose mítica) não torna necessariamente o vestibular “intercultural” (como foi classificado, com certa frequência, pelos entrevistados). Ao partir de uma perspectiva de interculturalidade *em que uma cultura não se sobrepõe à outra*, aponto que o modelo de prova do vestibular tradicional permaneceu, modelo este que abarca, como já foi dito, os valores de uma cultura dominante. Fornecer-lhe outra roupagem sem que se mude a sua substância não parece uma perspectiva intercultural em que, tenham igual peso culturas distintas (admitimos que seja difícil pensar em qualquer tipo de processo seletivo deste tipo que consiga tal feito). (PAULINO, 2008, p. 56-57, Grifos do autor).

Antes de entrarem na universidade, já no exames vestibulares, os indígenas, que já vivenciaram diversas formas de exclusão, agora se deparam com uma nova realidade, desta vez enfrentam o desafio da “adequação” ao novo contexto, as barreiras culturais e diversas formas

de preconceito, o que pode ser constatado no relato²⁴ de experiência Glycyta Ribeiro, indígena Macuxi e estudante de psicologia na Universidade Federal de Roraima (UFRR):

As pessoas caçoam da nossa forma de ser, de falar, de pensar [...] Da infância à adolescência, ser índio era motivo de vergonha, pelo menos na escola onde estudei, uma das melhores do estado. Meus pais sempre fizeram questão de que eu estudasse na cidade, para que um dia eu também pudesse defender os direitos dos nossos povos através dela, e isso me custou muitas noites de choro. (Glycyta Ribeiro, indígena Macuxi).

Em decorrência disso, considerando que os entreves não são somente de ordem econômica, são inevitáveis as evasões, uma vez que vivenciam preconceitos, estigmas, discriminações, estereótipos. Há diferentes formas de exclusão, que se manifestam nas metodologias e didáticas de ensino e no relacionamento com alunos não indígenas e professores.

Podemos observar nas falas dos sujeitos entrevistados que outra questão que está envolvida e aparece como um obstáculo para a participação dos estudantes indígenas no processo seletivo para ingresso na universidade é o transporte da aldeia até o local de realização dos exames. IND 5 destaca o transporte como um problema enfrentado desde o início, quando ele teve que procurar um transporte para vir da aldeia à cidade para fazer a sua matrícula. IND 3 também aponta a falta de transporte como sua primeira dificuldade, o que também, para ela, está relacionado à falta de dinheiro. Por sua vez, IND 6 também diz que o problema com o transporte é, hoje, o seu maior problema para se manter na universidade:

Eu tive que procurar transporte pra vir fazer a matrícula aqui. Era muito difícil pra vir pra cá. Mas deu certo. Procurei alguém que me fretasse uma moto para poder vir. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

Para o indígena tudo é mais difícil. A primeira dificuldade foi o transporte, porque a aldeia em que eu morava é muito distante da cidade. Depois disto vem a falta de dinheiro, lugar para ficar, etc. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019).

Minha maior dificuldade hoje, para me manter no curso, é a falta de transporte. Eu tenho moto, mas há dias que ela dá defeito e eu não posso vir. Eu moro a 22 km de Tocantinópolis e algumas vezes não dá para vir. Então a minha maior dificuldade é isso. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

²⁴ Conferir: <https://ultimato.com.br/sites/paralelo10/2018/01/os-indigenas-e-os-desafios-na-universidade/>

Essa falta de meios de transporte já começa a causar prejuízos desde o início do curso, e isso está relacionado principalmente à condição financeira. Desta forma, as ações de acesso e de permanência não podem ser planejadas e desenvolvidas isoladamente, mas em convênios e/ou acordos com outras instituições, principalmente no que se refere à necessidade de assistência econômica aos estudantes indígenas.

As questões abordadas pelos estudantes indígenas da UFT, do Câmpus de Tocantinópolis, foram também observadas por Tassinari (2016), ao estudar os resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC e ao acompanhar as tentativas de inscrição dos indígenas no processo do vestibular:

[...] observamos que os desafios encontrados pelos candidatos indígenas são de diversas ordens, que vão muito além do sucesso na prova em si. Destacamos: falta de acesso às formas usuais de divulgação do vestibular; falta de acesso à rede internet para a realização da inscrição on-line; dificuldade de transporte até os locais da prova; a língua portuguesa como segunda língua, em alguns casos. (TASSINARI, 2016, p. 45).

Há também o interesse dos jovens indígenas por outros cursos, para além dos cursos que são ofertados pela UFT, o que está condicionado pelas mesmas questões apresentadas, como o deslocamento e a questão financeira. O ato da inscrição, a falta da documentação solicitada para a inscrição e outras demandas, a carência de cursos preparatórios para o vestibular, são os problemas inicialmente apresentados.

Para melhor compreender a questão do acesso à universidade, perguntamos também como se deu o processo de escolha do curso atual na UFT, se houve alguma preparação para essa escolha e como isso ocorreu. IND 1 diz que não teve outra opção a não ser o curso de Pedagogia, devido a sua nota de corte só atender a este curso, o que, para ela, está relacionado à sua falta de preparação para os exames, e isso condicionou a sua escolha. Tal fato também foi vivenciado por IND 6, o qual comenta que gostaria de fazer outro curso, mas a sua nota no Enem não o permitiu. IND 5 diz que não teve uma preparação para a escolha que fez. IND 2, por sua vez, não se identificou com o curso que fazia e mudou para o curso atual, o qual faz com muito entusiasmo. Por fim, IND 3 e IND 4 dizem se identificar com os cursos que fazem, comentam que eles atendem à suas expectativas, e IND 4 destaca que deseja voltar e ser professora em sua aldeia Apinayé.

[...] eu não escolhi, não tive outra opção a não ser o curso de pedagogia. Quando eu fiz o Enem e quando eu fui me inscrever, me inscrevi pelo SISU. A nota que eu tinha só dava para pedagogia [...] Não tive nenhuma preparação

para escolher esse curso. Como venho alertando nas minhas falas, é importante que a universidade tenha uma parceria com as escolas indígenas para poder orientar os alunos para terem essa oportunidade de escolher o curso [...] Se a universidade tivesse essa parceria, de orientar os estudantes indígenas, eles viriam mais preparados para cá e escolheriam os cursos que queriam. ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

O curso que eu estou fazendo atualmente não é o curso que eu queria. Eu queria mesmo era fazer o curso de educação física, mas a nota do Enem não deu. Então eu tive que optar pelo curso de pedagogia. [...] eu não me preparei pra ser um pedagogo, eu me preparei para ser um bom professor de educação física, mas hoje eu estou gostando muito do curso. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Eu não tive preparação, e nem escolhi esse curso. Eu pensei e fiz. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

Eu já fazia um curso lá em Palmas, o curso de nutrição, mas só que o curso que eu sempre quis fazer foi de Educação Física [...] Aí eu entrei na segunda chamada, fiz o extra vestibular e aí eu passei e vim pra cá, em 2016.1. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

O curso que estou fazendo atende minhas expectativas muito mais do que eu imaginava. Estou gostando muito do curso porque ele me ajudou e está me ajudando a ter uma visão diferente de como ser um bom educador. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019)).

[...] eu escolhi esse curso porque eu queria crescer na vida, ter outros conhecimentos, para dar aula na minha própria aldeia como professora Apinayé. Por isso que eu escolhi esse curso de pedagogia. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

O que se observa é que a maioria dos sujeitos entrevistados não se identificou no início com o curso que faz. Mas, mesmo assim, eles não pensam em desistir do curso, ainda quer ter acesso e estar na universidade seja um grande desafio, como temos observado em suas falas. Alguns não se identificavam no início, mas, no decorrer dos estudos, passam a gostar do curso. Assim, suas trajetórias individuais ganham um sentido coletivo, construído na própria confluência dos desafios entre elas. É num ambiente assim, que pouco dialoga e intervém na condição indígena, que os estudantes buscam se engajar nos estudos e onde os apoios ganham um sentido extra.

No que se refere àqueles que se mantêm ativos nos cursos, procuramos verificar como tem sido a permanência deles na universidade, se há políticas e estratégias de apoio, tanto de ordem econômica como acadêmica, que assegurem as possibilidades de formação com qualidade, sem privações relacionadas à alimentação, moradia, transporte e condições de acompanhamento dos conteúdos curriculares, com recuperação de aprendizagem e atendimento bilíngue, quando necessário. Quando perguntamos aos estudantes indígenas da UFT, Câmpus

de Tocantinópolis, se tiveram ou têm algum apoio institucional para se manterem no curso, assim eles responderam:

A instituição me apóia com auxílio permanência, alimentação; não só as bolsas, mas os professores da universidade me incentivam muito com relação à questão de permanecer no curso. Então acho que ela me apoia sim para eu me manter no curso. E é isso, hoje eu estou no curso graças à instituição e a mim também, porque eu hoje estou lutando pra sair daqui formado. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Só depois do segundo período que foi a do MEC e depois o auxílio alimentação. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019).

Quando eu entrei no curso, comecei a participar da bolsa permanência. Fiz a minha inscrição na bolsa permanência e o recurso que eu tinha era essa bolsa para me manter. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Assim que nós entramos no curso, fizemos inscrição para a bolsa permanência e para bolsa alimentação, para gente se manter aqui na faculdade até terminar o curso. Então hoje, através dessa bolsa permanência que a gente recebe, está sendo possível ficar aqui no campus na faculdade. Sem a bolsa, como é que a gente vinha da aldeia para faculdade para estudar? Seria assim muito difícil! (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

No começo, no primeiro período, a gente se inscreveu para a bolsa permanência e auxílio alimentação, mas, por falta de comunicação, ou de informação da própria secretaria, ou do próprio PIMI [...] Mas, quando ingressei na universidade, eu nunca imaginei que de cara ia pegar um professor tão agressivo com as palavras [...] isso me traumatizou e eu acabei trancando duas disciplinas; não só eu, mas [...] Nós trancamos duas disciplinas. Então, foi por causa disso que a gente trancou, o que fez com que a gente ficasse sem nenhum auxílio. Foi muito difícil porque a gente está numa universidade sem ter nenhum apoio financeiro. É muito difícil porque a gente não tem como se manter com relação a alimentação e transporte. Então no primeiro período nós sofremos por causa da questão financeira. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

As falas dos estudantes indígenas entrevistados revelam que todos foram contemplados com bolsa permanência e auxílio alimentação. IND 3, por exemplo, destaca que só depois do segundo período que passou a receber a bolsa permanência, e depois o auxílio alimentação. IND 1 observa que por falta de comunicação, ou de informações acerca das regras para a manutenção da bolsa, trancou duas disciplinas. O fato de ter deixado de cursar uma das disciplinas foi motivado também pelas palavras agressivas de um professor, o que resultou na perda desse auxílio. O que é comum nas falas dos sujeitos é o destaque à importância da bolsa permanência e do auxílio alimentação para que se mantenham nos cursos.

A fala de IND 1 traz uma crítica e reflexão acerca das lacunas que há nos editais de auxílio da UFT, quando colocam como critério para o recebimento de auxílio a condição de que o estudante precisa estar matriculado em um número determinado de disciplinas para poder concorrer às bolsas gerais. O fato é que o MEC não está levando em consideração as diferenças, especificidades e cultura próprias dos povos indígenas, tendo em vista que o estudante indígena quando chega à universidade precisa se adaptar ao novo ritmo, diferente da realidade no ensino médio. Diante disso, para que eles possam se adequar ao tempo e à lógica universitária, eles precisam de um número menor de disciplinas para que consigam acompanhar esse ritmo novo imposto pela academia.

Ainda com relação à questão da importância da comunicação sobre as informações necessárias para inscrição em bolsas, é significativo esclarecer que o objetivo e intenção da coordenação do PIMI é auxiliar os estudantes indígenas em seu desempenho. Assim foi sugerido aos estudantes, no caso do Curso de Pedagogia, Câmpus de Tocantinópolis, o trancamento de algumas disciplinas, visto que no primeiro período o estudante ainda está se adequando ao ritmo da academia. Por conseguinte, não era do conhecimento da coordenação do PIMI que havia novo critério para participação nos editais de auxílio: de que o estudante deveria estar matriculado em um determinado número de disciplina para ter o direito à inscrição nos editais de auxílios não específicos para indígenas.

Esta questão gerou uma grande preocupação da equipe gestora do campus, a qual buscou solucionar tal problema. Sendo assim, houve, por parte da coordenação do PIMI e diretor do campus, uma busca junto ao pró-reitor da UFT por editais abertos para que os estudantes não ficassem prejudicados. Então, descobriu-se que havia um edital aberto para uma bolsa específica para os estudantes indígenas, a Bolsa Permanência do MEC, no valor de 900,00, bem acima dos auxílios concedidos para os demais alunos. Isso, de certa forma, tranquilizou a equipe gestora do campus e a coordenação do PIMI, os quais encaminharam os documentos necessários para que os estudantes pudessem receber essa bolsa. Assim, os estudantes perderam uma bolsa, mas foram contemplados posteriormente com outra, própria para os indígenas.

Diante do exposto, percebemos que as bolsas não são pensadas para a diversidade e especificidades de povos de culturas diversas, pois o número de disciplinas em que o estudante deve estar matriculado tem um peso maior do que o seu desempenho na academia. Quando orientamos o trancamento de algumas disciplinas, levamos em consideração o grande número de reprovação e ausência de tempo para participação na monitoria, bem como a falta de tempo para desenvolver os trabalhos. Todavia, o PIMI ainda não promove a interculturalidade, pois

ainda pensa em adaptar o aluno indígena à cultura universitária apenas, e não o inverso, em que a universidade poderia também aprender com a cultura indígena.

Nos estudos de Pereira (2011, p. 70) as ações de permanência (programa de monitoria indígena e bolsa permanência) desenvolvidos na universidade, isso também são verificados nas falas dos estudantes pesquisados neste estudo e propiciam melhores resultados e inserção de um número bem maior de estudantes indígenas. Assim, ao relacionarmos esta realidade aos dados evidenciados pelo autor, percebemos que as bolsas contribuem de maneira significativa para o acesso e a permanência dos estudantes na UFT, seja através do processo seletivo universal ou pela inserção deles nos programas de monitoria indígena e bolsa permanência.

Nessa perspectiva, Milhomem (2017, p. 139) também constatou que os programas institucionais realizados pela universidade são relevantes, tendo em vista que têm contribuído para a permanência dos estudantes indígenas. Mas concorda que as ações realizadas nesses programas não têm sido eficientes no combate ao preconceito e ineficiência de conteúdos, haja vista que os estudantes, em especial os indígenas, ao ingressarem na universidade, têm grandes dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos. Algo que precisa ser mais investigado, tendo em vista que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na universidade ainda sejam gritantes e vão além da questão econômica, perpassando por questões linguísticas, psicológicas e sociais.

Tais problemas, como os linguísticos, foram evidenciados nas falas de IND 2, IND 6, IND 4 e IND 5, que expõem as suas dificuldades em interpretar textos em Língua Portuguesa:

[...] eu tenho muita dificuldade em interpretar algumas coisas, [...] em escrever também. Em português eu sou muito ruim [...] meu objetivo que é me formar e voltar pra minha comunidade, mas as dificuldades são grandes aqui na universidade. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Minha principal dificuldade acadêmica é em relação aos textos. Alguns textos têm metodologias que eu não conheço e isso dificulta bastante na universidade [...] algumas dificuldades acadêmicas estão relacionadas ao fato de eu chegar atrasado às aulas. Eu moro a 22 km de Tocantinópolis e algumas vezes não dá para vir [...] a minha dificuldade é a questão do transporte para vir para a universidade. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

[...] vir todo dia da aldeia de moto para a universidade, ler os textos que o professor passa pra fazer fichamento. Eu não sei escrever no computador, não tenho computador. É muito difícil porque antes eu fiz ensino médio, eu não fiz nada de curso de computação e também na nossa escola não há. Outra dificuldade é com relação à língua portuguesa. É difícil para mim entender bem o português, mas com a ajuda dos monitores, eles explicando pra gente, eu posso entender o que está no texto. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Tenho dificuldades acadêmicas sim. Há um professor que tem a fala muito rápida. Algumas vezes não entendo a fala dele. (ENTREVISTA COM IND 5, em14/11/2019).

Nessa perspectiva, Maher (2007), ao mencionar as questões relacionadas aos falantes de línguas minoritárias, como as indígenas, fala da relação desigual de forças de poder entre aquelas e as línguas de prestígio. Visto dessa forma, “o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional” (MAHER, 1994, p. 4). Para Lucchesi (2015),

a construção das representações ideológicas da língua no Brasil se insere em uma ampla tessitura que perpassa as relações de produção material e de reprodução simbólica, interagindo com esteriótipos que estão na base da construção da nacionalidade. (LUCCHESI, 2015, p. 24).

Para Cânciao (2017, p. 185), “a ideia de uniformização de valores e comportamentos, simbolizado pelo ato de oficialização da Língua Portuguesa, excluiu radicalmente grupos sociais distintos”. Então eles passam “a aprender a Língua Portuguesa das margens às quais foram submetidos, já que havia um discurso de que esta sociedade era uniformemente monolíngua”. O resultado disso, como observado por Hamel (1993), é que os falantes das línguas “minoritárias” são silenciados por não poderem se expressar em espaços públicos, o que coloca em risco a reivindicação de seus direitos. Esses falantes passam a ser “calados” por não utilizarem o código escrito da língua dominante. Para Munduruku (2009), a imposição da língua do colonizador ajuda a implantar uma lógica que tentou rebaixar os corpos indígenas a uma condição de subseres humanos.

Entretanto, o português passa a ser considerado também um instrumento de combate, uma arma, ainda que seu referencial cultural seja o saber ocidental capitalista. Mas como pensar um ensino de português que prepare os universitários indígenas para leitura e produção de textos acadêmicos? Como lidar com o português-indígena no contexto acadêmico? Ao analisar alguns aspectos do português-tapirapé escrito, Gorete Neto (2012) explica que:

Um aspecto que tem sido discutido por alguns autores como Fiad (2011) e Lea e Street (1998) é o concernente ao fato de que, ao chegar na universidade, os alunos são obrigados a escreverem em gêneros acadêmicos com os quais não estão habituados, a resenha, por exemplo. Via de regra, há um descompasso entre o que os professores esperam dos textos dos universitários e isto os leva a avaliar mal os textos destes últimos. Esta problemática revela também que muitos professores não consideram outros letramentos dos seus alunos, e que muitos universitários são considerados como “alunos que não sabem escrever [...]”. (GORETE NETO, 2012, p. 7).

Nessa direção, Fiad (2011, p. 366) observa que as soluções para esses problemas não se encerram apenas em mostrar as regras da escrita acadêmica, mas também em indicar ao universitário as relações de poder embutidas neste tipo de escrita. Gorete Neto (2012) chama atenção para a especificidade do português-indígena:

As características aparentes nos textos denotam distintas variedades de português-indígena, diferentes do português considerado padrão e de outras variedades desta língua. É um português específico, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas apropriam-se e moldam a língua portuguesa. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. É necessário ressaltar que esta especificidade não faz do português-indígena um português incompreensível. Ao contrário. Qualquer falante da variedade padrão ou não do português é capaz de ler e compreender perfeitamente os textos analisados. (GORETE NETO, 2012, p. 9).

Com relação à questão econômica, na UFT (Câmpus de Tocantinópolis) boa parte de estudantes possuem família, mas a bolsa que recebem termina por não atender as suas necessidades e de suas famílias. Segundo Paladino (2012, p. 126), “vários agentes envolvidos, sobretudo os próprios estudantes, ressaltam a precariedade e a insuficiência de tais ações para resolver seus problemas e necessidades específicas”. Ademais, as despesas de uma família com filhos num centro urbano superam o valor que o governo disponibiliza. Em Tocantinópolis, por exemplo, alguns estudantes, além de possuírem famílias, vão e voltam todos os dias de suas comunidades por não conseguirem se manter na cidade, devido aos altos custos.

Ao perguntarmos sobre as principais dificuldades enfrentadas atualmente e as motivações para continuarem no ensino superior, a resposta é quase unânime. Na opinião de IND 1 não há muita motivação para estar na universidade, principalmente porque muitos professores não buscam compreender as dificuldades enfrentadas na leitura e escrita dos textos pelos alunos. Sobre as principais dificuldades, IND 4 destaca que entender o português é bem difícil e acrescenta que a dificuldade aumenta por eles não saberem computação, o que os ajudaria na produção dos trabalhos exigidos. IND 5 menciona a questão econômica, o que é de extrema relevância, pois sem o recurso financeiro eles não poderiam continuar a estudar, tendo em vista que precisam de itens necessários à sua aprendizagem, bem como alimento e combustível para irem e virem das aldeias para a universidade.

A questão da falta de recurso financeiro e as dificuldades com a leitura e escrita de textos acadêmicos foram mais recorrentes:

A minha principal dificuldade é com relação ao recurso. Sem isso não dá para se manter na universidade. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

Em minha opinião, não temos nenhuma motivação pra continuar no curso [...] muitos professores não compreendem a nossa dificuldade em relação à escrita, a fala, ou da questão do cumprimento dos prazos nas atividades [...] Então isso é como se fosse um desmotivo e não um motivo de continuar no curso. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Pode-se dizer, de acordo com os sujeitos pesquisados, que o que motiva os estudantes a continuarem na universidade, mesmo diante das dificuldades já expostas e dos inúmeros desafios que enfrentam todos os dias, é a possibilidade de tornarem-se úteis às suas próprias comunidades. Tal questão se torna mais urgente em tempos em que os seus direitos estão cada vez mais sendo violados. Quando os estudantes indígenas pensam no seu povo, o objetivo de grande parte deles é se formar e voltar para ajudá-los, como é possível constatar abaixo:

[...] meu objetivo que é me formar e voltar pra minha comunidade, mas as dificuldades são grandes aqui na universidade. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Minha maior motivação é a minha comunidade. É eu poder sair daqui da universidade e voltar como um bom professor e poder ensinar o meu povo. Isso me motiva bastante. Eu também penso na minha família. Minha motivação é também poder ajudar a minha família com o que vou ganhar trabalhando como professor. Então minha maior motivação [...] é poder ensinar as crianças indígenas o que aprendi dentro da universidade. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019)

[...] a motivação é pela minha família e pelo meu povo Apinayé. Porque na nossa Escola Tekator não tem nenhum indígena que é formado nesse curso pra dar aula para o próprio indígena. Então hoje eu estou aqui estudando para terminar esse curso e voltar para minha aldeia, e eu mesmo ensinar o conhecimento que aprendi aqui na faculdade, junto com os professores e com os meus colegas. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Neste sentido, Paladino (2012, p. 108) ressalta que a demanda dos povos indígenas em relação à educação universitária se dá devido a fatores como a preocupação em adquirir instrumentos e adequar-se às regras legais da educação superior para qualificarem-se, a fim de gerir suas instituições escolares. Mas, para isso, precisam fazer uma interlocução de forma a intervir nas políticas em favor de sua gente, de suas necessidades e direitos, bem como cuidar das questões e processos de territorialização, gestão de seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. É nessa direção que se dá a motivação de IND 2, IND 6 e IND 4, além da busca de reconhecimento e afirmação diante de uma sociedade que sempre os tratou como estranhos e tem como peculiaridade a desigualdade social.

As falas dos sujeitos mostraram também que há representações e preconceitos, por parte dos estudantes não indígenas e também de alguns professores, que tendem a desvalorizar as capacidades e os conhecimentos dos estudantes indígenas, o que é manifestado no discurso da incapacidade de estar na universidade por possuir pouco conhecimento do português, por exemplo. A esse respeito, Paladino (2012, p. 188) comenta que, diante desse quadro, os estudantes indígenas se defrontam com a incompreensão e insensibilidade dos professores. Desta forma, tal situação acarreta baixa autoestima e desmotivação para a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Já mencionado, é questionável a qualidade do ensino básico oferecido em muitas escolas públicas. Assim no ambiente universitário, muitos professores e estudantes podem considerar que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas estão relacionadas ao ensino precário que tiveram. No entanto, ainda que haja essa consciência, a responsabilidade de não aprender termina por recair sobre o estudante indígena, não levando em consideração o difícil caminho que trilharam para chegar à universidade.

Sobre esta questão, Ames, Domingues e Fernandes (2017, p. 81) alertam que é necessário “se ter o cuidado para não culpabilizar esses coletivos diante das dificuldades que encontram de desenvolvimento de seus processos formativos”. Nesse sentido, um caminho a ser trilhado, de modo a dirimir tais dificuldades, seria procurar conhecer o sujeito indígena, a sua cultura, para assim adequar os métodos as suas especificidades. Todavia, isso só é possível se criar um ambiente propício ao aprendizado, à troca de saberes na universidade.

É importante destacar que não basta somente que os estudantes indígenas adentrem à universidade, é necessário que as ações afirmativas, segundo Ames, Domingues e Fernandes (2017, p. 77), realmente sejam afirmadas a partir de iniciativas construídas, por meio de projetos participativos que envolvam os estudantes, técnicos gestores e professores; enfim, todos os sujeitos que circulam no ambiente acadêmico. IND 1 expõe muito bem essa necessidade de ação mais participativa dos professores, para uma melhor interação, no que se refere a conhecimentos das culturas dos povos indígenas:

[...] os professores não conhecem os povos indígenas, nenhum, nenhuma etnia. [...] a universidade, em Tocantinópolis, por mais que ela esteja rodeada de povos indígenas, Apinajé, Xerente, e outras etnias, os professores não têm nenhum conhecimento, nenhuma experiência com relação a nós indígenas. [...] é uma coisa a ser enfrentada no ensino superior [...] Nós, povos indígenas, ingressamos na universidade sem nenhuma experiência com relação ao curso e em questão de informações [...] Se professores entendessem nossa situação, se compreendessem quando acontece algo em nossa cultura, quando nós faltamos em razão de alguma festa cultural ou por

estar de luto, ou alguma outra coisa, isso é algo que está relacionado à nossa cultura, mas eles não compreendem. Eles querem relacionar nós indígenas com os alunos não indígenas. A minha dificuldade é com relação a isso no ensino superior. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Eu nunca sofri discriminação ou preconceito dentro da universidade [...] a gente não sabe o que as pessoas falam. Então eu nunca ouvi assim da boca de alguém me discriminando, usando palavras racistas a mim [...] mas eu acho que todo indígena sofre por ser uma novidade dentro da universidade [...] os não indígenas veem os indígenas como inferiores a eles, como se eles soubessem mais e nós menos, então é isso. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019m).

Para mim é muito difícil [...] o pessoal fala que nós viemos do mato, que somos do mato, e que por isso não temos capacidade [...] o professor está ali [...] para ensinar, pra explicar muito bem o texto que vai passar; mas não para aplicar prova e, por exemplo, se eu não tirar boa nota, ele logo reprovar, sem fazer recuperação nem nada [...]. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

IND 1 vê a questão da falta de conhecimentos das culturas e a falta de experiências com os povos indígenas como um entrave para o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. E conclui que na falta disso a opção é “relacionar nós indígenas com os alunos não indígenas”, ou seja, enquadrá-los como inferiores na lógica da cultura ocidental. IND 6 afirma não ter sofrido discriminação ou preconceito, mas tem consciência de que há uma relação de poder quando os “os não indígenas veem os indígenas como inferiores a eles, como se eles soubessem mais e nós menos”. IND 4 mostra como essa questão se manifesta nos discursos dos estudantes não indígenas e nas práticas pedagógicas de alguns professores.

Ainda no que se refere ao modo como são tratados os estudantes no espaço acadêmico, Milhomem (2017, p.142) entende que a presença dos estudantes reverbera numa análise, principalmente por parte dos professores, em descobrir quais caminhos trilhar através das ações afirmativas. Há professores que valorizam a diferença e a diversidade; no entanto, na prática, isso vai se desdobrar conforme aprenderam na sua formação, trilhada na perspectiva da escola homogeneizadora. Compreende-se, dessa forma, que há necessidade de mudanças que possibilitem não somente ao estudante indígena, mas a cada estudante, ser reconhecido conforme suas especificidades. É neste contexto que o PIMI tem buscado fazer a interação entre o estudante indígena e o professor, no sentido de que se dê mais atenção às suas diferenças e especificidades.

4.3 Avaliação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis na UFT: experiências e aprendizagens

Ao investigarmos as experiências dos alunos indígenas e suas vivências na monitoria indígena no PIMI, no contexto da UFT, Câmpus de Tocantinópolis, ocorridas nos anos de 2017.2 a 2019.1, chamam atenção as experiências de aprendizagens, o que nos ajuda a avaliar as experiências, as aprendizagens, e entender como se desenvolve e quais as contradições do programa neste contexto.

No que se refere às experiências dos estudantes indígenas no PIMI, perguntamos se a forma como é conduzida a monitoria nesse programa ajuda, de fato, os alunos nos problemas enfrentados nas disciplinas. A esse respeito, assim eles responderam:

O PIMI trouxe muita contribuição para minha permanência na universidade, porque em alguns momentos você sente dificuldades, e isso te deixa muito pra baixo. Algumas dificuldades na universidade fazem você pensar em desistir do seu curso, e o PIMI te ajuda nisso. Se você tem um problema, o PIMI está lá pra te ajudar. Isso contribui bastante. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019)

Sim, porque quando o professor passa algum texto, a gente procura a monitora e ficamos estudando juntos. Como eu e ela estudamos o texto, a gente conversa para entender. E se eu tiver com alguma dúvida, ela me explica e a gente lê novamente para entender. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Sim. Eu acho que a forma como ele é conduzida é boa [...]. Mas não é sempre que os alunos ou os professores que entram na coordenação do PIMI têm conhecimentos sobre nós, indígenas. Porque eu entendo que isso facilitaria mais. Também seria se os monitores tivessem vontade de pegar esse programa e conhecer mesmo a fundo [...]. A partir do dia que os monitores ou os representantes da monitoria conheçam a comunidade indígena, os indígenas, facilitará a questão do entendimento dos problemas nas disciplinas. Porque a partir do dia que o aluno indígena ver que o monitor conhece o aluno, converse com ele e tenha mais intimidade por conhecer a sua cultura, eu acho que isso facilitará muito a questão do aprender e irá minimizar os problemas nas disciplinas. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Sim, ajuda bastante! Mas, como falei, o monitor tem que conhecer um pouco o indígena, conhecer um pouco as dificuldades que eles têm, porque às vezes você chega aqui com uma dúvida, isso já aconteceu comigo, e manda uma mensagem para o monitor e ele falar assim: você já ao menos pesquisou alguma coisa sobre isso pra não chegar aqui sem nada!? Eu já passei por isso, e acho que a maioria dos alunos também já passou por isso. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Depende, porque em cada período tem um monitor diferente e cada um tem sua maneira de trabalhar. Mas acredito que a monitoria não ajuda a partir

do momento em que tem muitas pessoas ocupando o mesmo espaço, isso acaba atrapalhando o monitor e os alunos, porque uns recebem menos e outros recebem mais atenção. (ENTREVISTA COM IND 3, em) 11/11/2019.

A partir de suas experiências, IND 6 e IND 4 concluem que o PIMI trouxe muita contribuição para a permanência na universidade. IND 6 destaca que algumas dificuldades na universidade fazem você pensar em desistir do seu curso, mas foi no PIMI que ele encontrou ajuda para permanecer. IND 4 chama atenção e considera positivo o estudo conjunto, monitor e aluno, para melhor o entendimento dos textos. IND 1, por sua vez, acha boa a forma como o PIMI é conduzida no campus, mas destaca a necessidade de os monitores terem mais conhecimentos sobre os indígenas e sobre suas comunidades, o que, para ela, facilitaria no entendimento dos problemas que eles possam apresentar. IND 2 concorda com IND 1 em relação ao monitor ter mais conhecimento sobre os indígenas, e destaca que a falta disso pode contribuir para uma má relação entre monitor e estudante. IND 3, por sua vez, relativiza, pois, para ela, cada monitor é diferente, e chama atenção para a melhor organização da orientação, pois pode ocorrer de um estudante receber mais atenção que o outro.

As falas dos estudantes indígenas, na sua maioria, deixam clara a importância do PIMI na universidade. A partir de suas experiências e percepções, eles conseguem pontuar questões importantes que podem contribuir para ajudar na organização local e na possível reestruturação desse programa na universidade. Neste sentido, Paladino (2012) considera que é um desafio o acompanhamento pedagógico do estudante, tendo em vista que as dificuldades não são apenas dos estudantes indígenas, mas também da instituição de ensino superior, que o recebe. Para ela, a instituição deveria estar preparada para realizar ações de estímulo, a fim de que o estudante não pensasse em desistir dos cursos. Segundo ela,

As mais bem-sucedidas ações de estímulo à permanência até agora realizadas abrangem uma diversidade de atividades, tais como tutorias, acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão que envolvem estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores, realização de cursos e eventos que têm como objetivo visibilizar a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas, entre outros. (PALADINO, 2012, p. 189).

Desse modo, podemos dizer que nossa experiência, como monitora, bem como os depoimentos dos sujeitos entrevistados, mostram que as monitorias vivenciadas pelos estudantes indígenas são válidas para o aprendizado, tanto do estudante indígena como do estudante pesquisador, que busca conhecimentos para ajudar a pensar a questão da permanência

e sucesso acadêmico, bem como melhorar a qualidade da educação ministrada (ensino) na monitoria, que está intrinsecamente associada ao êxito na formação do estudante indígena.

Entretanto, no que se refere ao processo de articulação do PIMI com os conteúdos das disciplinas, perguntamos se, para eles, a monitoria no PIMI consegue estabelecer uma boa articulação com as disciplinas trabalhadas nos cursos. Assim eles responderam:

Sim, porque a maioria dos monitores são aqueles já passaram pelas disciplinas e já sabem como proceder. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019).

Sim, porque a gente estuda junto com a monitora o mesmo texto que o professor passa pra gente em sala de aula. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Consegue. O PIMI está fazendo a coisa certa para os indígenas, o que está facilitando o conhecimento dos conteúdos que o professor passa na disciplina. Isso ajuda a facilitar a produção dos trabalhos. A monitora tem usado os mesmos textos que os professores passam. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

Eu acho que em alguns momentos [...] não há uma boa articulação, porque os monitores não conhecem os alunos, não conhecem a cultura dos indígenas. Se houvesse uma articulação bem trabalhada, se os monitores que assumem monitoria aqui estudassem os povos indígenas, para poder compreenderem as nossas dificuldades com os textos, eu acho que eles conseguiriam fazer melhor essa articulação [...]. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Às vezes sim, às vezes não, porque [...] quando eu estudava como o pessoal do geral, os alunos sabiam mais que o monitor. E para nós, indígenas, que temos mais dificuldades fica complicado. Eu acho que o monitor tem que vir com aquela formação [...] de passar pra gente o conhecimento dele. [...]. Mas a gente já leva nossa dificuldade e ele não consegue explicar aquele conteúdo da disciplina [,,]. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

IND 3, IND 4 e IND 5 argumentam que o PIMI consegue estabelecer uma boa articulação com as disciplinas trabalhadas nos cursos, pois os monitores são alunos que já passaram pelas disciplinas e já conhecem os conteúdos. O fato de os textos trabalhados serem os mesmos textos utilizados pelos professores, para eles, ajuda muito, além de que a monitoria ajuda também a facilitar a produção dos trabalhos requeridos aos alunos. Em contraposição, IND 1 diz que essa articulação acontece em alguns momentos, uma vez que os monitores não conhecem os alunos e suas culturas, o que, para ela, ajudaria a fazer uma melhor articulação. IND 2 também concorda que isso acontece algumas vezes, quando os monitores estão bem preparados para exercer a monitoria, o que nem sempre acontece.

Ao perguntarmos aos estudantes indígenas se, para eles, o PIMI contribuiu para o envolvimento dos alunos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no Câmpus de Tocantinópolis, IND 1 e IND 2 assim responderam:

Desde o tempo que a universidade foi criada aqui ela vem recebendo os indígenas, principalmente os povos Apinayé e, pelo que eu vim percebendo e ouvindo, acho que os docentes da universidade nunca incluíram ou fizeram nenhuma articulação para que os alunos indígenas se envolvessem com o pesquisa e extensão na universidade. Acho que só agora, mas eu não sei dizer ou confirmar. [...] eu nunca fiquei sabendo que o PIMI vem contribuindo com essa questão. E o professor [...], eu não sei se ele fez isso para envolver algum indígena em pesquisa e extensão no Câmpus de Tocantinópolis, mas ele me chamou para um projeto de pesquisa que ele está fazendo, ele me convidou e já foi colocando o meu nome, é como se fosse eu querendo ou não. Ele colocou meu nome, e depois que ele colocou meu nome que falou para mim. E eu fui analisar e tentei resistir, mas aí ele conversou, estimulou em questão de aceitar, que era importante para o meu currículo; e então, com isso, eu acabei aceitando [...]. Mas do ponto de vista de que o PIMI incentivou ou contribuiu para isso, eu não fiquei sabendo e não vi. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

O PIMI me ajudou um pouco. Mas, assim, o que me envolveu mais foi uma atividade de pesquisa e extensão que participei, um projeto do professor [...] na academia dos idosos. Foi uma aprendizagem muito grande pra mim. Eu me desenvolvi muito, porque sempre essa minha timidez me atrapalha, pois tenho medo de falar, de me engasgar e na hora não sair nada. Então eu aprendi bastante com ele, nesse projeto. Daí eu entrei noutros projetos com o professor [...]. Acho que me desenvolvi muito através desses projetos. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência e sucesso acadêmico é um dos objetivos do PIMI, conforme o que está posto nas disposições gerais e objetivos do Edital N.º 31/2019/PROGRAD, da seleção de monitores, PIMI/2019.1. No entanto, quando investigamos se esta questão de fato ocorre no PIMI, no Câmpus de Tocantinópolis, IND 1 e IND 2 deixam claro que não. Nas suas falas fica evidente que é necessário fazer ainda, de forma mais pontual, essa articulação para o melhor envolvimento dos alunos nas atividades, principalmente no que se refere à pesquisa e extensão, o que é feito por meio de tentativas de integração deles a projetos de pesquisas, não articulados às atividades do PIMI. Ou ocorre de forma isolada, quando cada ator desenvolve sua ação de modo desarticulado, o que faz com que tais ações sejam percebidas isoladas de um contexto maior, neste caso, o contexto do PIMI.

A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão na universidade exige um olhar para uma formação preocupada com os problemas da sociedade contemporânea. Mas quando a

articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, corremos o risco de perder a dimensão formativa, que dá maior sentido à universidade. Na universidade, é comum a graduação dar mais ênfase no ensino, ficando a pesquisa mais centrada na pós-graduação. Então, há uma tendência maior em pensar e praticar essa indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão) na pós-graduação. Tais questões são decorrentes de um modelo tradicional de ciência e da desvalorização crescente dos saberes práticos produzidos pelas diferentes populações. Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720) fazem uma crítica a esse modelo tradicional, que não leva em consideração o papel social das universidades, e destacam que

precisa-se de “universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base [...], de modo a favorecer a substituição de “definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular. (OSEJO; BORDA, 2004, p. 720).

Em Tocantinópolis, o PIMI, por meio de seus monitores, tem buscado estratégias que visem acolher e apoiar os estudantes em suas necessidades. Contudo, nem todos os estudantes conseguem participar dos encontros da monitoria, devido a situações adversas, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Assim que eu saia da faculdade eu já voltava pra aldeia. Às vezes, quando eu preciso fazer algum trabalho, essas coisas, [...] para monitora me orientar, eu falo com ela pra gente marcar o dia, e assim que está indo. Ela está me ajudando bastante. Mas eu mesmo, devido às dificuldades, não estou procurando. Agora vou ter que procurar mais, porque eu tenho que aprender, porque eu não posso deixar uma coisa que é para nós indígenas [...] (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

No PIMI, desde o início, foi bem complicado, e continua sendo, porque as vezes acabo não tendo tempo, pois tenho os trabalhos acadêmicos, família, coisas que impedem de muitas vezes de ir à monitoria. Mas todas as vezes sempre fui bem recebida e recebi ajuda que necessitava. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019)

Conhecer o estudante indígena e as suas mais variadas demandas, como eles sugerem, é um desafio que a monitoria precisou e precisa superar. Em Tocantinópolis, isso se dá por meio do contato em outros momentos, em visitas domiciliares. As visitas às suas aldeias são importantes, principalmente porque nos ajudam a criar laços, permitem trocas e interações com o estudante indígena, a sensibilidade ao escutar as suas histórias de vida, saber de suas necessidades, dificuldades e anseios acadêmicos. Isso também é percebido por eles, como fica claro na fala de IND 2 e IND 1:

[...] a partir do dia que o aluno indígena ver que o monitor conhece o aluno, conversa e tem mais intimidade com ele, na questão de conhecer a sua cultura, eu acho que facilitará muito na questão do aprender e minimizaria os problemas nas disciplinas. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

[...] o monitor tem que conhecer um pouco do indígena, conhecer um pouco das dificuldades que eles têm. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

A seguir, ainda sobre a avaliação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, a partir de suas próprias experiências nesse programa, IND 1 observa que, como alguns professores não têm sensibilidade e compreensão das dificuldades dos alunos indígenas no primeiro período, o PIMI ajuda muito nesse primeiro contato deles com a rotina acadêmica. IND 6 destaca que os monitores conseguem identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas disciplinas, e isso, para IND 5, ajudou muito a fazer com que eles melhorassem as suas notas, como observado nas suas falas:

Não é fácil estar na universidade no primeiro período. Os professores não têm sensibilidade e não têm essa compreensão de que os alunos ingressantes no primeiro período têm muita dificuldade. Eu falo não só de mim, mas de nós, indígenas. Falo também de outros povos, também dos não indígenas. Então, de fato, ele ajudou muito. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

[...] os monitores do PIMI conseguem identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas disciplinas, porque quando os monitores perguntam a nossa dificuldade agente fala. Então eu acho que ele vê sim as nossas dificuldades enfrentadas dentro das disciplinas. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Por meio do PIMI a gente foi melhorando com os conteúdos. Conseguimos melhorar as nossas notas. Ele tem facilitado para nós muita coisa. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

Embora a maioria das falas sinalize como positivas as experiências, devemos considerar que essas experiências no PIMI, coletivas ou individuais, são diferentes, principalmente porque nesse programa ocorre a rotatividade tanto de alunos quanto de monitores. IND 2, por exemplo, não se sentiu contemplada porque o PIMI não a ajudou a fazer e nem a como apresentar os seus trabalhos. Ela disse que aprendeu isso com a ajuda de um amigo, que sempre esteve ao seu lado nessas dificuldades. Em contraposição, IND 4, numa experiência mais recente, diz que aprende no PIMI inclusive a sua fala para explicação dos conteúdos nos seminários. E IND 3 chama atenção para o fato de que há muitas coisas que dependem da força e da vontade de cada um, como podemos constatar a seguir:

O PIMI tem que ensinar a gente como fazer trabalhos e como a gente apresentar um trabalho. E isso os monitores do PIMI não me ensinaram [...]. Eu aprendi com a ajuda do meu amigo que sempre esteve do meu lado. Esse meu amigo sempre me ajudou, desde entrei aqui na universidade [...] até hoje a gente está aí na batalha. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Eu aprendo junto com o PIMI a minha fala para explicação nos seminários. Essas coisas estão indo muito bem. O que não entendo a monitora explica pra mim [...] Eu estou me desenvolvendo muito bem nessa parte da apresentação dos seminários, está me ajudando bastante para ter boas notas. (ENTREVISTA COM IND 4, em 08/11/2019).

Em muitos casos sim, mas tem outras coisas que dependem da minha força de vontade (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019).

Os estudos de Silva e Da Silva (2018, p. 10), no que diz respeito às dificuldades relacionadas aos conteúdos estudados, observaram que “a maioria dos estudantes indígenas que procuraram a monitoria no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018 apresentavam maior dificuldade na elaboração de trabalhos”. Essas dificuldades com os textos acadêmicos são muito comuns entre os estudantes indígenas, o que se agrava devido a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna. Segundo os mesmos autores, “eles afirmaram nunca terem feito trabalhos desse tipo e que a assistência da monitoria indígena contribui para a aprovação”.

Fica evidente, portanto, de acordo com as falas dos sujeitos entrevistados, que o PIMI é importante para eles, porém é necessário que os agentes envolvidos na monitoria conheçam um pouco mais as suas reais dificuldades e os problemas cotidianos enfrentados por eles, o que ajudaria na resolução de seus problemas. Fica também clara a responsabilidade, para os indígenas, que os monitores precisam ter, uma vez que o envolvimento deles nas causas indígenas, dentro e fora da universidade, são essenciais para o melhor desenvolvimento do programa.

Neste sentido, o monitor, no atendimento aos estudantes na monitoria, tem um papel fundamental, o que se dá com o comprometimento social, diante das demandas dos estudantes. Isso só é possível se houver sensibilidade no trato e também com a cultura indígena, considerando as suas especificidades e dificuldades. Para eles, esse é o principal desafio e se apresenta como um diferencial para o bom desenvolvimento da monitoria. As experiências no PIMI sinalizam para uma possibilidade de ajuste e continuidade desse programa pela sua importância aos estudantes indígenas e, conseqüentemente, para a universidade.

4.4 Desafios e perspectivas de aprendizagens no PIMI

As experiências originadas na prática de monitoria, nas situações e atividades vividas na interação com os estudantes indígenas, ajudam a compreender o cenário da monitoria no PIMI no Câmpus de Tocantinópolis. Mas, também nos ajudam a ter uma real dimensão dos desafios e das perspectivas de aprendizagens nesse programa, uma vez que em suas falas eles reivindicam novas e diferentes estratégias de ensino, articuladas às suas necessidades, a fim de contornar as dificuldades em seus aprendizados.

Nessa direção, Frison e Morais (2010) observam que o trabalho de monitoria apresenta benefícios relevantes para os acadêmicos indígenas, que buscam apoio às suas aprendizagens, mas também para os monitores, que se envolvem na busca de assumir suas próprias práticas, investindo tempo e esforços em planejar atividades que visem o sucesso no aprendizado dos estudantes auxiliados. Os autores entendem que

[...] o trabalho de monitoria apresenta vantagens importantes tanto para os acadêmicos que buscam apoio em suas aprendizagens, como para os monitores, por tratar-se de uma forma de trabalho em que ambos se comprometem a revisar os conteúdos trabalhados em sala de aula, investindo esforços em atividades que possam auxiliá-los no avanço de suas aprendizagens. Ressalta-se que, nessa parceria, o monitor também aprende, por desenvolver senso de responsabilidade, comprometimento e envolvimento com o estudo. (FRISON; MORAIS, 2010, p. 155).

No que se refere à importância da monitoria, quando perguntamos acerca da sugestão para melhorar a monitoria no PIMI em Tocantinópolis, a sugestão de IND 6 é de que haja um local adequado com instrumentos que os ajudem nas atividades e nas demandas acadêmicas. Segundo ele, melhoraria muito se o programa pudesse também atendê-los em domicílio, em sua comunidade, tendo em vista que muitas vezes os horários marcados e as dificuldades financeiras não dão condições aos estudantes de frequentarem assiduamente os encontros. IND 1 traz uma sugestão para que a monitoria seja melhor, ao dizer que é necessário o envolvimento de todos os agentes da instituição na busca de conhecer bem o material teórico e estudos sobre os indígenas para que possam melhor compreendê-los.

Estas proposições estão expressas em suas falas:

Eu acho assim que para melhorar a monitoria no PIMI deveria ter um local adequado para os encontros [...] isso evitaria ficar indo para vários lugares, indo para lugares diferentes [...] Acho que também seria mais interessante se o PIMI fosse até você, para te ajudar dentro da sua casa. Isso seria muito interessante, ajudaria bastante, melhorava muito, porque algumas vezes a

gente não tem condição de ir a alguns encontros, devido algumas dificuldades, como o fato de morar na aldeia e ter um encontro às 20 horas [...] além desses encontros dentro de sua casa, deveria ter um lugar adequado, só para o PIMI, onde tivesse alguns instrumentos, como computadores, livros [...] tudo isso melhoraria muito a monitoria do PIMI. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Bom, a minha sugestão é que os professores, monitores, coordenadores, todos os que atuam na universidade, que procurem textos, artigos, dissertação, teses de antropólogos de etnólogos, que já estudaram os povos indígenas, e principalmente os Apinayé, para poderem entender ou compreender nós indígenas. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Conforme já referido neste estudo, são grandes as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas em geral, e muitas delas independem do local onde moram ou da etnia a qual pertencem. São dificuldades que se dão em vários aspectos, entre os quais destaco o econômico, o psicossocial (que envolve preconceito e discriminação) e o linguístico. Para os estudantes da UFT, do Câmpos de Tocantinópolis, esses desafios se apresentam todos os dias, e estes têm que desenvolver estratégias para superá-los, como reivindicar seus direitos por meio de ações políticas que os beneficiem e que os instrumentalizem na busca e na apropriação desses direitos.

A presença dos estudantes indígenas e participação na monitoria é um problema complexo que precisa ser enfrentado. Essa questão está relacionada a outras questões e está implicando no pouco aproveitamento dos alunos no programa, como pode ser observado nas falas de IND 6, IND 1 e IND 2 a seguir:

Meu principal desafio no processo de monitoria indígena era chegar no tempo certo, no horário certo, em qualquer dia que houvesse encontro. [...] Era também chegar ao encontro e poder tirar as minhas dúvidas, pedir ajuda em alguma coisa [...] dando o meu máximo na monitoria para poder aprender, absolver novos conhecimentos, poder participar da monitoria, falar a minha opinião sobre algum texto, em alguma atividade. Então é isso, o meu principal desafio era aprender ao máximo e estar presente nos encontros, sem ter muita falta. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Nessa época, no primeiro período, até agora na metade do quarto período, eu frequentei muito, participei, tentei participar. Não é fácil a gente estar presente em todos os momentos, em todas as vezes que a gente marca. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

No segundo período eu dei uma reprovada por isso, por falta de monitor, porque quando a gente tem o tempo disponível eles não têm, quando a gente marca eles não podem. Aí foi um momento muito difícil esse processo de monitoria com o indígena. Eu tive poucas, poucas vezes. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Chegar no tempo certo, no horário marcado para os encontros é um grande desafio para IND 6. Por sua vez, IND 1 também reconhece não ser fácil estar presente em todos os encontros marcados. E IND 2 reclamada do desencontro causado pela não compatibilidade dos horários de estudantes e monitores, o que fez que ela participasse poucas vezes dos encontros marcados. O resultado disso, segundo ela, foi a reprovação em uma disciplina. Fica claro, portanto, que o PIMI é um programa que veio para ajudá-los, porém, diante dos inúmeros contratempos, o que ser compreendido como contradições, tendo em vista que boa parte deles não reside na cidade, nem sempre isso é possível devido ao desafio da participação nos encontros.

Quando essa participação é assegurada, o resultado dela se torna significativo e faz diferença no aproveitamento dos alunos. Embora o desafio de uma participação mais efetiva no PIMI, IND 6 afirma que os monitores o ajudaram em sua formação, tendo em vista que ele melhorou na elaboração de trabalhos e em suas dificuldades acadêmicas, sobretudo porque houve interação entre o monitor e estudante indígena. Este fato mostra, embora os desafios enfrentados pelos alunos na participação, que o PIMI consegue identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas disciplinas e consegue atuar no sentido de sanar essas deficiências.

Na teoria de Piaget, o sujeito é o construtor de seu próprio conhecimento, resultado da interação entre o que ele já conhece e o que ainda está para conhecer. Na teoria sociocultural de Vygotsky é na interação social do sujeito com outras pessoas mais experientes e competentes, em conjunto com os instrumentos mediadores, que vai ocorrer o desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, compreendemos que o sujeito isolado, como pode ocorrer em muitas situações com estudantes indígenas, sem possibilidades de interação para a construção do conhecimento, a fim de que consiga sanar as suas dúvidas, poderá ter pouco sucesso em seus estudos, principalmente quando esses sujeitos são estudantes cujos conhecimentos e culturas não são os que circulam majoritariamente na universidade.

Perguntados sobre os seus principais desafios ao longo do processo de monitoria indígena, os estudantes indígenas assim responderam:

O meu principal desafio é de não poder ficar aqui na cidade o dia todo para que eu possa encontrar com a monitora na parte da tarde, porque, como eu estudo de manhã, não tem como eu ficar à tarde, por falta de dinheiro e também e outras coisas [...]. Encontrar com a monitora foi difícil pra mim. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Não tenho acesso ao monitor, porque é muito difícil o contato com ela para marcar o dia para fazer os trabalhos. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

Meu principal desafio no processo de monitoria indígena era chegar no tempo certo, no horário certo, em qualquer dia que houvesse encontro. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Meu desafio até a gora ao longo do processo foi em questão de escrita, leitura, compreensão de autores, então foi isso os desafios até agora. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

Às vezes o monitor do PIMI quer ajudar, mais existem situações que fogem do conhecimento dele por isso necessita da orientação de um professor. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Como podemos verificar, o desafio da presença nos encontros é bastante recorrente. IND 4 diz que não podia ficar na cidade o dia todo, uma vez que estudava pela manhã e os encontros eram à tarde. IND 5 também destaca a falta de participação nos encontros pela dificuldade de contato com o monitor. Para IND 6, sua participação nos encontros foi prejudicada porque ele nem sempre conseguia chegar nos horários marcados. O principal desafio no PIMI, para IND 1, é o seu problema com a escrita, a leitura e compreensão dos conteúdos. IND 2, por sua vez, entende que esses problemas também estão relacionados com as dúvidas do próprio monitor sobre os conteúdos.

Esses depoimentos nos levam a refletir sobre a questão da prática de ensino na monitoria, no sentido de analisar se realmente esta prática tem apontado um caminho, uma contribuição para melhoria nos indicadores de aprendizagem dos estudantes indígenas. Nesse sentido, Frison e Morais (2010) compreendem a monitoria como uma estratégia de apoio ao ensino, um auxílio para a formação acadêmica, “onde estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram nos processos de apropriação do conhecimento de seus colegas” (FRISON; MORAIS, 2010, p. 145). Isso chama atenção para o papel do professor-orientador no programa.

O papel do professor-orientador não é definido no edital do PIMI, isso vai ficar mais evidente na cláusula 6ª do termo de compromisso de monitoria indígena:

O professor orientador se compromete a orientar o monitor nas atividades planejadas, acompanhando suas ações e proposições; incentivar e envolver o monitor a participar de atividades acadêmicas que propiciem seu aprofundamento científico-cultural; encaminhar a frequência mensal do monitor, por meio do sistema de monitoria; e acompanhar a elaboração do relatório final de atividades, enviando-o à Coordenação do Curso para

homologação e posterior envio à Prograd, por meio do sistema de monitoria. (EDITAL Nº 31/2019 – PROGRAD, ANEXO IV).

A orientação ao monitor nas atividades planejadas do PIMI com os estudantes indígenas, acompanhando suas ações e proposições no programa aos monitores, é uma questão que precisa ser estudada. É preciso investigar como os professores orientadores do PIMI incentivam e envolvem os monitores à participação nas atividades acadêmicas, de modo a mobilizar o seu aprofundamento científico-cultural na universidade. Quanto a quem compete o cargo de orientador, cabe ao colegiado nomear professores responsáveis pela elaboração, execução, acompanhamento e avaliação da Proposta de Acompanhamento Acadêmico do curso, conforme anexo da Resolução N.º 09/2012 do Consepe.

Como já referido, a monitoria vem sendo utilizada como estratégia de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Mas qual tem sido a contribuição do professor orientador como mediador desse processo? Quanto aos benefícios da monitoria, o fim é promover aos alunos, monitor ou estudante tutorado que se apropriem da responsabilidade de regular, ajustar o seu próprio processo de aprendizagem na perspectiva da autonomia. Neste sentido, IND 6 enfatiza que houve evolução em diversos aspectos do seu desempenho acadêmico, como o aperfeiçoamento da leitura e escrita:

O que mudou em mim no meu desenvolvimento foi a questão de aperfeiçoar a leitura, aperfeiçoar a escrita. O PIMI me ajudou bastante nisso [...] o meu desempenho dentro da universidade, [...] na questão de aperfeiçoar os trabalhos dentro da sala de aula. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Esse depoimento reflete as mudanças já ocorridas com o PIMI na universidade. Outro destaque percebido é que tais afirmações apontam que a monitoria tem propiciado aos estudantes participantes práticas de “autorregulação” e responsabilidade no que se refere às suas próprias aprendizagens. Sobre esta questão, Frison e Moraes (2010, p. 148) explicam que

autorregular as aprendizagens consiste num processo que envolve autonomia, iniciativa, planejamento, organização, características inerentes à vivência da monitoria que, por si só, exige de quem dela participa um mínimo de responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem. (FRISON; MORAIS, (2010, p. 148).

Nessa direção, Santos et al (2015, p. 59) compreendem que os alunos que participam da monitoria acadêmica aprendem de maneira a desenvolver o autocontrole de seu processo de aprendizagem, tendo em vista que encontram um ambiente propício para a sua aprendizagem,

visto que o aprendizado ocorre na troca de experiências na coletividade. Assim, o estudante monitor e o estudante monitorado podem partilhar experiências e modos de pensar. Desse modo, as experiências obtidas na monitoria possibilitam uma visão mais crítica e reflexiva da prática docente.

Os estudos de Pereira (2011, p. 73) constataram que os estudantes indígenas da UFT de alguma maneira estão envolvidos em ações de permanência implementadas na universidade, como o PIMI e o Bolsa Permanência, muito embora essas ações desenvolvidas ainda não tenham conseguido suprir as exigências que em geral os povos indígenas têm. Essa pesquisa é relevante porque nos ajuda também a refletir sobre até que ponto essas ações, de fato, têm contribuído e favorecido o indígena a permanecer nos cursos com aproveitamento, e elas têm proporcionado aos estudantes indígenas uma boa formação acadêmica.

O fato de muitos professores não terem tempo suficiente para ensinar e orientar aos alunos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, faz com que a contribuição do aluno-monitor no programa seja de extrema importância, porque isso ajuda a diminuir as distâncias entre o estudante indígena e o professor acadêmico. Neste sentido, seria interessante também saber, de forma mais pontual, o que os estudantes indígenas esperam das ações e das atividades de um monitor, tendo em vista que essas informações podem contribuir para o melhor aperfeiçoamento e operacionalização das atividades desenvolvidas PIMI.

Chama atenção no PIMI, mesmo com os problemas levantados neste estudo, e ainda que haja muitos obstáculos a serem vencidos, a necessidade de manutenção desse programa, de forma que os professores tenham tempo disponível e cursos concernentes à linguagem e à cultura indígena, bem como investimento maior para aquisição de bens e seleção de um número maior de monitores disponíveis para atender à demanda do estudante indígena individualmente. Os estudantes entendem que ele é significativo na universidade, como se pode verificar nas falas a seguir:

O PIMI me ajudou muito e ainda me ajuda, por mais que eu esteja no quarto período, sempre tem um texto, sempre tem um autor difícil de compreender. Então a monitoria está sempre nos ajudando. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

O PIMI é um programa para ajudar ao aluno nas suas dificuldades. Eu sempre procurei a ajuda do PIMI, porque eu sempre tive dificuldades. (ENTREVISTA COM IND 2, em 06/11/2019).

Sim, o PIMI é muito importante, porque ajuda muito com relação às questões acadêmicas, por exemplo, na leitura, na compreensão de textos. Eu vejo o PIMI como um auxílio que o aluno indígena ganha quando entra na universidade. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019).

Está ajudando muito a gente [...], porque com ele a gente pode conversar para entender melhor os textos que o professor passa pra gente. Então está ajudando bastante. (ENTREVISTA COM IND 4, em 24/11/2019).

[...] ele é muito importante para os indígenas. O PIMI está facilitando as coisas que os professores passam pra nós, [...] facilita e faz os indígenas se envolverem mais. Muito bom, muito importante para os indígenas. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

O PIMI é muito importante, porque ajuda os indígenas. (ENTREVISTA COM IND 6, em 19/11/2019).

Foi unânime entre os sujeitos o reconhecimento da importância do PIMI, talvez isso se dê em decorrência da pouca assistência dada aos indígenas no Câmpus de Tocantinópolis, o que acaba por colocar em risco a permanência destes na universidade. Para Ames, Domingues e Fernandes (2017, p. 84), “O comprometimento com a conclusão da graduação das e dos estudantes indígenas deve ser de toda a comunidade acadêmica, professores, técnicos e alunos e não apenas de uma minoria”. Essas questões são somadas às demais dificuldades enfrentadas por eles, que transpassam os muros da universidade.

Assim, as experiências, tanto dos estudantes indígenas como dos monitores, são relevantes para que sejam feitas reflexões quanto à prática de ensinar e de ser agente de sua própria aprendizagem, sobre a autonomia no aprender e a efetividade de ações que intervenham e diminuam as deficiências nas atividades da monitoria. Este estudo se constitui numa rica experiência, porque nos chamou atenção para as relações que perpassam o processo ensino-aprendizagem, nos possibilitou profundas reflexões e (re)construção de conceitos e valores, numa perspectiva mais sensível, dialógica e criativa, como um convite à constante resignificação de nossas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise do Programa Institucional de Monitoria Indígena com o objetivo de compreender como se desenvolve e quais as contradições do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, a partir do que dizem os estudantes indígenas sobre as suas experiências, desafios e aprendizagens nesse programa.

A investigação sobre os estudantes indígenas nas universidades brasileiras, envolvendo as questões de acesso, ingresso e permanência nas universidades, evidenciou que a educação superior se tornou uma reivindicação, mecanismo e caminho de lutas políticas para a garantia de direitos e realização de objetivos dos indígenas. Nesse sentido foi possível perceber que um dos grandes desafios ao estudante indígena é continuar estudando, rompendo os obstáculos e os fatores que os fazem pensar em desistir. É nesse contexto que os programas de ações afirmativas são muito importantes.

Com as ações afirmativas entendemos que houve um avanço na conquista de direitos pelos povos indígenas, mas a questão de acesso, ingresso e permanência ainda é um desafio a ser vencido, tendo em vista que as políticas afirmativas são limitadas, às vezes ineficientes e ainda não são permanentes. Com isso, a histórica invisibilidade dos povos indígenas segue ainda alimentada por muitos fatores, dentre os quais podemos citar a barreira linguística, as dificuldades enfrentadas na busca pela formação, as questões burocráticas no processo seletivo, e a grande dificuldade que os professores têm de trazer a realidade indígena para o momento da elaboração das provas de vestibulares.

Tais questões indicam que, no Brasil, embora as políticas afirmativas tenham ajudado a diminuir a distância entre os estudantes indígenas e as universidades, ainda não se tem um apoio satisfatório do governo, uma vez que não basta dar condições ao acesso, mas é preciso criar condições para a permanência e para que haja uma formação de qualidade. Assim, é necessário maior investimento e maior atenção aos auxílios financeiros, às bolsas acadêmicas, aos programas de orientação de monitoria e aos núcleos de apoio dentro das universidades, para que estes possam realizar melhor acompanhamento, não somente pedagógico, mas, sobretudo, sócio-cultural, de forma mais qualificada aos estudantes indígenas.

Os estudos dos documentos e as entrevistas com os professores sobre o PIMI no contexto da UFT mostraram que este programa nasceu como uma resposta às reivindicações da população indígena do Tocantins à Universidade Federal do Tocantins. As solicitações dos povos indígenas, as lutas e reivindicações das lideranças, professores e estudantes, foram

decisivas para a conquista desses direitos, mesmo que já fossem garantidos em Leis. Verificamos que nesta universidade os estudantes indígenas enfrentaram e enfrentam grandes desafios, devido ao modelo educacional adotado que ainda não atende as demandas locais, ainda que haja políticas de ingresso por cotas, programas de monitoria, tutorias, bolsa permanência e auxílio alimentação. A queda no número de ingressantes são também resultantes dessas distorções, como as políticas temporárias, das discontinuidades, dos projetos interrompidos, da troca de pessoal, das ações que acontecem de forma desconectada e desarticulada, das rupturas no processo em desenvolvimento, impedindo o sucesso dessas políticas, o que se mostra com uma das primeiras contradições das ações afirmativas da UFT aos estudantes indígenas. E diante desse quadro nos questionamos: como mudar isso? Seria atrelando ações a outros projetos ou programas por meio de parcerias, ou elaborando políticas não temporárias, ou seja, políticas de governo que não quebrem ou interrompam projetos que ainda estejam na metade de sua efetivação?

Entre os desafios da implementação do PIMI na UFT, também chamamos atenção para a necessidade de acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, para que estes sejam acompanhados diante de suas dificuldades. A difícil tarefa de acolhimento dos estudantes indígenas também está relacionada à falta de formação dos professores para lidar com essa particularidade, uma vez que não recebem treinamentos para exercer a complexa tarefa de orientar e acompanhar os estudantes de outras culturas.

Com relação à implementação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, pudemos verificar, a partir dos dados, que foram diversos os desafios enfrentados ao logo da implementação e execução do PIMI. No que se refere à estrutura, destacamos que o PIMI não contava com uma estrutura adequada para a realização das atividades. Esta questão chama atenção para o desafio dessas ações, que é o de mudar ou adequar as estruturas, no sentido de se tornarem mais acolhedoras e permitirem um acompanhamento mais adequado dos alunos nas monitorias, uma vez que estas envolvem os alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, e estes são os interlocutores de suas próprias lutas políticas.

No início, o PIMI se deparou com a falta de acompanhamento desses alunos no campus, o que começou a ser minimizado com esse programa, que inicialmente funcionava integrado aos cursos de Pedagogia e Ciências sociais. O desafio de fazer com que os estudantes indígenas comparecessem às monitorias era agravado pela falta de alinhamento dos horários dos monitores com o tempo de disponibilidade dos estudantes indígenas.

Outra questão que merece destaque no que se refere aos desafios do PIMI ao longo de sua execução neste câmpus, é que o estudante indígena, ao adentrar à universidade, ainda se

depara com a falta de aceitação e acolhimento. Há também a dificuldade dos professores em não saberem lidar com a diversidade, com outras culturas e povos étnicos na universidade. Além das dificuldades dos estudantes com a língua portuguesa, o que muitas vezes os impede de desenvolver pesquisas e entregar os trabalhos em datas estabelecidas pelos professores.

Algumas estratégias e parcerias foram úteis para contornar algumas dificuldades, dentre as quais destacamos a interação/mediação entre estudantes e professores, primordial para o acompanhamento junto com os professores das disciplinas cursadas por eles; a inserção dos estudantes indígenas em grupos de trabalhos com os estudantes não indígenas. Uma dessas parcerias foi realizada em 2018.2 como o Programa de Assistência ao Discente Ingressante (PADI), que possibilitou o acesso e a inclusão digital. Embora tais experiências no PIMI não possam ser apresentadas aqui como um instrumento de coleta de dados, são relevantes, pois trazem contribuições para análise abordadas neste estudo e levantadas pelos sujeitos.

A partir das experiências vivenciadas pelos próprios estudantes indígenas no PIMI, foi possível e avaliar as experiências, os desafios e as aprendizagens nesse programa. Desde a inserção na UFT, verificamos que um dos primeiros obstáculos enfrentados, é a inscrição no processo seletivo, pois há uma expressiva necessidade de orientação, de instrução quanto aos procedimentos burocráticos que envolvem os processos. Nesse sentido, uma das soluções apontadas por eles para a solução desses problemas está na parceria entre a universidade e os estudantes. como grande desafio é ter acesso e estar na universidade, eles reivindicam melhor acompanhamento, melhores explicações acerca de procedimentos burocráticos. No entanto, o pensamento de desistir é substituído pela preocupação com a coletividade, pois precisam se formar e voltar para ajudar o seu povo.

Por meio das falas dos estudantes indígenas, verificamos que, no período estudado, todos foram contemplados com bolsa permanência e auxílio alimentação. Eles destacaram a importância dessas bolsas para sua permanência nos cursos e, conseqüentemente, no próprio PIMI. Todavia, entendemos que diante de tantas dificuldades pelas quais eles passam tais ações ainda são insuficientes para a resolução de seus problemas e necessidades específicas. Outra questão preocupante enfrentada pelos estudantes é a barreira linguística, a partir da qual chamam atenção para o papel da universidade em apontar caminhos para lidar com essa questão, pois é preciso pensar um ensino que prepare os universitários indígenas para leitura e produção de textos acadêmicos.

Como pudemos verificar, o PIMI já se delinea como um programa muito importante para os estudantes indígenas na UFT, mas é um programa que ainda enfrenta muitas contradições na universidade para que seja efetivado e atenda às reais necessidades dos

estudantes. Tais questões são destacadas nas falas dos indígenas sobre as suas experiências e aprendizagens. De forma geral, eles apontam que o PIMI traz muitas contribuições para que permaneçam na universidade, pois é também no PIMI que eles encontram ajuda para permanecer e não pensar em desistir da formação. E destacam, dentre outras, que o estudo conjunto, monitor e aluno, os ajuda muito no entendimento dos textos. Mas também não deixam de pontuar a necessidade de que os monitores e responsáveis pelo PIMI tenham mais conhecimentos sobre os povos indígenas e seus territórios. O que é pontuado no anexo da Resolução N.º 09/2012 do Consepe é que outras atividades que contribuam para a inserção do aluno na academia, serão definidas, de acordo às especificidades de cada estudante. Assim, um caminho que pode ser trilhado nesse aspecto seria a inclusão da necessidade, como parte da carga horária, de que o(a) monitor(a) visite, conheça e se inteire da cultura dos indígenas. As experiências e percepções dos estudantes indígenas no PIMI nos ajudam a refletir sobre questões importantes que podem contribuir para a melhor organização da monitoria local e para uma possível reestruturação desse programa na própria universidade. E uma das estratégias para um programa de monitoria organizado e eficiente seria a formação e treinamentos de todos os agentes insuicionais e estudantes não indígenas para lidar, acolher e relacionar-se bem com os estudantes indígenas e suas particularidades.

Ainda que um dos objetivos do PIMI posto na legislação seja facilitar a inclusão do estudante no tripé ensino pesquisa e extensão, na prática fica claro, conforme o relato dos estudantes de Tocantinópolis, que isso não acontece. Segundo eles, quando acontece, ocorre de forma isolada, desarticulada, e não no contexto geral dentro do PIMI. Todavia, no entendimento deles, para que haja uma boa articulação entre as disciplinas trabalhadas em sala e os conteúdos trabalhados na monitoria, há necessidade de que os monitores estejam mais preparados, com formação e treinamento, o que nem sempre é possível.

Com relação aos desafios e perspectivas, destacamos os seguintes pontos: os estudantes apontam para a necessidade de os agentes da instituição conhecerem o material teórico e os estudos sobre os povos indígenas da região, para compreendê-los melhor; para o bom desempenho da monitoria, eles destacam a necessidade de uma estrutura mais adequada e específica, com instrumentos mediadores do conhecimento, que auxiliem nas atividades de monitoria. Neste aspecto, podemos questionar, se o problema seria estrutural ou de ordem organizacional, levando em consideração que há espaços que podem ser de grande relevância para o alcance da eficácia e eficiência da monitoria, como o LABIN e Biblioteca, que podem ser utilizados de forma adequada às necessidades da monitoria e com horários agendados, especificamente para as demandas dos estudantes. Sugerem, inclusive, atendimento domiciliar,

como uma forma de dar incentivo e condições para uma participação mais assídua dos estudantes na monitoria, pois quando há desencontros e situações que fogem ao controle do estudante, o resultado não é positivo.

Ainda que esses entraves possam ameaçar o processo ensino-aprendizagem nas monitorias, os estudantes indígenas afirmam que a monitoria tem oportunizado e ajudado eles nas práticas de “autorregulação”, permitindo com que, aos poucos, eles mesmos sejam responsáveis pelas suas aprendizagens. Assim, mesmo com as suas contradições, fica evidente neste estudo que o PIMI tem contribuído para que os indígenas permaneçam nos cursos com aproveitamento, e também tem ajudado a terem uma boa formação acadêmica. Desta forma, podemos dizer que o PIMI é um programa que auxilia e contribui para a permanência do estudante indígena no Câmpus de Tocantinópolis. E que as experiências desses estudantes apontam para perspectivas de ajustes e realinhamento, para que a continuidade desse programa seja garantida, dada a sua contribuição e importância neste contexto.

REFERÊNCIAS:

- AGUILERA URQUIZA, A. H. et all. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul – saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos. 2011. Comunicação apresentada à 34ª. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (GT 11 – Política de Educação Superior). Centro de Convenções de Natal (RN), 2011.
- AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de Saberes – Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.
- ALBUQUERQUE, F. E. A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. **RBPG**, Brasília, v.1, n.8, dez. 2011.
- ALBUQUERQUE, F. E. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.199-219, dez. 2007.
- AMARAL, W. R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.
- AMES, V; DOMINGOS, A; FERNANDES, R. M. C. Encontros e Desencontros das Ações Afirmativas no Ensino Superior: as resistências dos estudantes indígenas. **O Social em Questão**. Ano XX - nº 37, Jan a Abr/2017.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BANIWA, G. dos S. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARNES, E. V. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, C. N. I. de; ALMEIDA, F. V. R. de; LIMA, A. C. de S; MATOS, M. H. O. (Orgs). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento** II. 1. ed. 2010, pp 220.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. S. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas**. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2008.
- BELLINI, L. M.; RUIZ, A. R. Escola pública e conhecimento: avaliando caminhos contraditórios na formação de professores e de seus alunos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 154-155, 2001.
- BELTRÃO, J. F; CUNHA, M. J. S. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2011.

BENITES, A; BERGAMASHI, M. A; NABARRO, E. **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS /U niversidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BERGAMASCHI, M. A; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. A contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA,

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei N.º 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N.º 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei N.º 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>

BRASIL. **Lei N.º 12.711**. D.O.U. de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 16/03/2020.

BRASIL. **Lei N.º 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> Acesso em 06 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N.º 13/2012**, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06 mai. 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N.º 14/1999**, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acesso em 06 mai. 2020

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (N.º 10.172). Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CEB N.º 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Resolução N.º 466**, de 12 de dez. de 2012. Brasília, DF. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Dez. de 2012
<<<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>> Acesso em: 04/05/2012

BRASIL. **Resolução N.º 510**, de 07 de Abril de 2016. Brasília, DF. Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Abr. de 2016.

CÂNCIO, R. N. de P. **Para além da aldeia e da escola**: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. 275 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CASTRO, C. M. **Educação superior e equidade**: inocente ou culpada? Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.

CASTRO-GÓMES, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CIMI. **Relatório**: violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2018. Conselho Indigenista Missionário – Cimi, 2018.

COHN, C; DAL’BÓ, T. L. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. In: OLIVEIRA, L. A. A de. (Org.). A questão indígena na educação superior. **Cadernos do GEA**, n.10, jul.-dez. 2016.

COSTA, F. M. da S. et al. **Avaliação Institucional**: relato de Experiência da UFT no Período 2006 – 2012. 2013. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/norte/eixo_2/avaliacao_institucional_relato_experiencia_uft_2006_2012.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: UFBA, 2008. da Educação). 2016. Base de dados da Educação Superior: Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/educacaosuperior>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

DAL’BÓ, T. L. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DAMATTA, R. A. Uma reconsideração da Morfologia social Apinayé. In: SCHADEN, E. (Org.) **Leituras de Etnologia Brasileira**. SP Companhia Editora Nacional, 1976.

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FERREIRA, M. k. L. (Org.) et. all. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, S. A. **Política de ação afirmativa na UFT: compreendendo a dinâmica da in (ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT.** Tese (Doutorado em Administração de Empresas). Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander, 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf> Acesso em: 26 de março de 2020.

FIALHO, M. H.; MENEZES, G.; RAMOS, A. O ensino superior e os povos indígenas no Brasil. A contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas.** Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2011.

FRISON. L. M. B; MORAES, M. A. C. de. As práticas de Monitoria como Possibilitadoras dos Processos de Autorregulação das Aprendizagens. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p.144-158 ago/dez.2010.

FUNAI (Fundação Nacional do Índio). 2009. **Portaria da Presidência no 849, de 04 de agosto.** Publicada na Separata do Boletim de Serviço da FUNAI, XXII (15-16), agosto. Disponível em: <<http://bit.ly/YsVdp>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIRALDIN, O. **A morte, o morrer e o morto entre os Timbira.** Trabalho apresentado na 28 Reunião Brasileira de Antropologia, São Paulo, 2012.

GIRALDIN, O. Povos indígenas e não-indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins. In: GIRALDIN, O. (Org.). **A (trans) formação histórica do Tocantins.** Goiânia: Unitins-Goiânia: CEGRAF, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GORETE NETO, M. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. **Anais do SIELP.** Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_213.pdf Acesso em: 08 de junho de 2020.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**, ano 13, n. 29, (Enero-Junio), p. 5-39. 1993.

HOFFMANN. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: **1º CONGRESO LATINOAMERICNOA de ANTROPOLOGIA–ALA**, 2005, Rosário, Argentina.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/> Acesso em: 20 nov. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação). 2016. **Base de dados da Educação Superior**. Acesso em: 20 de maio de 2020.

IPAM. Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. **Terras indígenas na Amazônia brasileira: reservas de carbono e barreiras ao desmatamento**. Brasília-DF, 2015. Disponível em https://ipam.org.br/wpcontent/uploads/2015/12/terras_ind%C3%ADgenas_na_amaz%C3%B4nia_brasileira_.pdf Acesso em 11 de maio de 2020.

JENSEN, K. B.; JANKOWSKI, N. M. **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch, 1993.

JODAS, J. **Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LÁZARO, A; MONTECHIARE, R. Universidade para indígenas? In: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L; RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas: a experiência do Rio de Janeiro**: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

LIMA, A. C. de S. Povos indígenas e educação superior. In: VIANNA, F. de L. B. [et al.]. **Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul**. 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

LIMA, A. C. de. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p. 169-193, 2012.

LOUKOTKA, C. **Classification of South American Indian Languages**. In: Johannes Wilbert (ed.). Los Angeles: University of California, 1968.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. 320 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. et al. Formando índios como professores: uma nova política pública. In: GRUPIONE, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.).

Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T. M. **O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas.** In: Em Aberto, ano XIV, nº 63. Brasília: MEE/INEP, 1994.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap.** São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MEC (Ministério da Educação). 2010. **Programa de Apoio à Formação Superior e mecanismo para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística – 2016. Disponível em:<
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

mec.gov.br/o_que_foifeito/program_153.php>. Acesso em: 09 fev. 2012.

MEC (Ministério da Educação). 2010. **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND – Educação Indígena.** Acesso em: 09 fev. 2012.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina.** La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MILHOMEM, M. S. F. dos S. Os desafios para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins. **REVISTA RELICÁRIO.** Uberlândia, v. 4 n. 8, jul./dez. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas,** n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior:** excelência & justiça racial. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2004.

MORA-OSEJO, L. E; BORDA, O. F. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

MUNDURUKU, D. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. 2009. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativasindigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 26 de mar. 2020.

NOVAK, M. S. J. **Política de Ação Afirmativa: A inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PALADINO, M; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. 2012.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**/ Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Ceará, 2011.

PEREIRA, J. D. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. In: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias** / Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

PEREIRA, K. S; RAQUEL, S. C. Monitoria Indígena no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFT: um relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 9. 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cad. Pesqui.** vol.35 no.124 São Paulo Jan./Apr. 2005
Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004 Acesso em: 17 mar. 2020.

RIVAS, J. I. El compromiso social de los docentes. Outro relato de escuela. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.3, p. 59-74, 2016.
RODRIGUES, A. D. Aspectos da história das línguas indígenas da amazônia. In: SIMÕES, M. do S. (Org.). **Sob o signo do Xingu**. Belém: IFNOPAP/UFPA, 2001, pp. 37-51

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Caderno de Cultura**, n.7, maio/2004.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SANTOS, M. S. F. dos. **Da aldeia à universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS, M. S. F. dos. **Da aldeia à universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS, A. R. dos; SENA, P. F. S; ROCHA, S. H. X; AQUINO, J. A. A. Ensino de Graduação e Inclusão Social: **Uma Experiência do Programa de Monitoria da Ufopa Nuances**: Estudos Sobre Educação, v. 26, n. 2, maio/ago. 2015, p. 53-73. Disponível: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3303> Acesso em: 17 mar. 2020.

SILVA, N. I. da; SILVA, M. M. C. da. A importância dos programas institucionais de bolsas de iniciação à docência (Pibid) e programas de monitorias (Pim e Pimi) no âmbito educacional superior na formação de professores de geografia do Campus de Araguaína – UFT. **XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**. João Pessoa, Paraíba, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/nonat/Downloads/SUGEST%C3%83O%20\(ARTIGO%20ENG\)\[3175\]%20\(Salvo%20Automaticamente\).docx%20nata.pdf](file:///C:/Users/nonat/Downloads/SUGEST%C3%83O%20(ARTIGO%20ENG)[3175]%20(Salvo%20Automaticamente).docx%20nata.pdf) Acesso: 10 de mai. de 2020.

SOUSA, R. F. de; DA SILVA, R. F. A presença de estudantes indígenas na universidade a partir de políticas de ações afirmativas: uma reflexão sobre o PIMI. **Capim Dourado: Diálogos Em Extensão**, 1(2), 98-116. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/5666> Acesso: 15 de mai. de 2020.

SOUSA, R. F. de; SILVA, R. F. da. A presença de estudantes indígenas na universidade a partir de políticas de ações afirmativas: uma reflexão sobre o PIMI. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 1, n. 2, p. 98-116, mai.-ago. 2018.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TASSINARI, A. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. **Cadernos do GEA** – n. 10 (jul./jdez. 2016). – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2017/12/Caderno-GEA-10-digital.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2020.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital N.º 31/2019/PROGRAD**. Processo seletivo do Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi). Palmas: UFT, 2019.

Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/VI2-BNhXSQOZ2p>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Decreto N.º 252**, de 21 de fevereiro de 1990. Cria a Universidade do Tocantins. Diário Oficial do Estado do Tocantins, Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, Palmas, TO, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital n.º 151-2018-Prograd-PIMI-2018.2**. Dispõe sobre abertura do processo seletivo do Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi). Palmas: UFT, 2008. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/s/RDDbiUAbQJ-pWZuyh_RgZg Acesso em: 08 de maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução N.º 06/2008**, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST). Dispõe sobre a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST). Palmas: UFT, 2008. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php?> Acesso em: 06 de junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução N.º 14/2013**, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Dispõe sobre a implantação do sistema de cota para os quilombolas em todos os cursos de graduação. Palmas: UFT, 2013. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=877f8a02-5c4a-4c0c-95ce-792b9fe07b96;1.0>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução N.º. 20/2007**, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). Palmas: UFT, 2007. Disponível em: <<http://www.site.uft.edu.br/>. Acesso em: 23 Abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. **Edital N.º.....**, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em: <<http://www.site.uft.edu.br> Acesso em: 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. **Resolução N.º 3A/2004**, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br> Acesso em: 20 mai. 2020.

VIANA, F. de L. B. et al. (Org.) Indígenas no ensino superior: **as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul** .1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

WANDERLEY, L. E. **O que é Universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZAPAROLI, W. G. **Educação Escolar Apinayé**: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.