



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE**

JONAS LUCAS CAVALCANTE

**A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ALUNOS INDÍGENAS NA UFT:
UM ESTUDO DOS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO OU PARA
PERMANÊNCIA**

Palmas, TO

2024

Jonas Lucas Cavalcante

**A trajetória acadêmica dos alunos indígenas na UFT:
um estudo dos fatores que contribuem para a evasão ou para permanência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Sociedade.

Orientador: Dr. Antônio José Pedroso Neto

Palmas, TO

2024

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

C376t Cavalcante, Jonas Lucas.

A trajetória acadêmica dos alunos indígenas na UFT: um estudo dos fatores que contribuem para a evasão ou para a permanência. / Jonas Lucas Cavalcante. – Palmas, TO, 2024.

112 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Comunicação e Sociedade, 2024.

Orientador: Antônio José Pedroso Neto

1. Evasão. 2. Permanência. 3. Alunos indígenas. 4. Ações afirmativas. I. Título

CDD 302.2

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).

JONAS LUCAS CAVALCANTE

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ALUNOS INDÍGENAS NA UFT:
UM ESTUDO DOS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA EVASÃO OU PARA
PERMANÊNCIA

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, Curso de Comunicação e Sociedade, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Comunicação e Sociedade e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da aprovação ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio José Pedroso Neto
Universidade Federal do Tocantins
Orientador

Prof. Dr. André Luís Campanha Demarchi
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr^a. Reijane Pinheiro da Silva
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Reginaldo Silva de Araújo
Universidade Federal do Mato Grosso

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, porque tudo na minha vida foi possível graças a Ele que me deu a oportunidade de estar onde estou agora. Foi Ele quem segurou a minha mão quando eu estava desanimado e sem motivação, e não me deixou desistir. Obrigado, meu Deus, por tudo.

Sou grato pelo meu porto seguro, minha família, que sempre esteve comigo, acreditou e apoiou este momento, e que compreenderam a minha ausência. Um enorme obrigado à minha esposa, Josy, por estar presente, pelo seu amor incondicional e por sempre segurar a minha mão. E a vocês, minhas meninas, Laura e Yasmin, que são crianças tão especiais na minha vida e os seus abraços estiveram presentes nos momentos mais difíceis desta jornada. Amo todas vocês!

Aos meus pais, Raimundo Nonato e Terezinha, aos meus irmãos, Valmir, Rubens e Isabella; ao meu sogro Aprígio, a minha sogra Aldenora e a minha cunhada Silmara, pois sei que sempre torceram por mim. Agradeço por terem me ensinado que “desistir nunca fez parte da vida”.

Agradeço ao professor Dr. Antônio José Pedroso Neto, meu orientador, que decidiu me ajudar, acreditando em minhas capacidades, em meio a todos os obstáculos e problemas que enfrentei durante o mestrado. Sou eternamente grato pelo conhecimento transmitido e pela riqueza de contribuições.

E à banca examinadora, professora Dr^a. Reijane Pinheiro da Silva, professor Dr. André Luís Campanha Demarchi e professor Dr. Reginaldo Silva de Araújo pela disponibilidade em participar e pelas valiosas contribuições.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins (UFT) por me proporcionar mais uma qualificação para atuar como Técnico Administrativo nessa Instituição que admiro e respeito muito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade que contribuíram para a minha formação profissional. Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram com essa vitória e estiveram torcendo por mim.

Meu muito obrigado!

RESUMO

Visando a compreensão aprofundada do processo de evasão no ensino superior, este estudo tem como objetivo geral compreender e analisar as propriedades pertinentes que contribuem para a evasão ou permanência dos alunos indígenas que ingressaram na UFT no período de 2005 a 2019, e suas trajetórias acadêmicas até o semestre de 2023-2. Nesse sentido, a questão central é: quais são as propriedades pertinentes que contribuem para a desistência ou permanência dos alunos indígenas na UFT campus de Palmas? Para objetivar o espaço dos estudantes indígenas, utiliza-se a Análise de Correspondência Múltipla (ACM) para analisar as variáveis inerentes à evasão e à permanência estudantil, destacando proximidades e distâncias a partir das semelhanças e diferenças entre elas. Esse espaço foi dividido em três eixos. O primeiro, revelou que os alunos desistentes e desvinculados estão associados a muitas reprovações no primeiro e segundo período, em que estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas que não cursaram medicina, se contrapõem aos alunos formandos, que concluíram o ensino médio em escolas particulares, fizeram medicina e tiveram poucas reprovações no primeiro e segundo período. No segundo eixo verificou-se uma correlação entre alunos vinculados e formandos: os alunos vinculados concluíram o ensino médio em escolas particulares ou indígenas, ingressaram na UFT em cursos noturnos com idade acima de 22 anos, se contrapondo aos alunos que ingressaram com idade abaixo de 21 anos em cursos integrais, e concluíram o ensino médio em escola particular com uma tendência de serem alunos formados. O terceiro eixo apresenta a correlação entre alunos desvinculados e formados, mostrando que a desvinculação está associada a muitas reprovações no primeiro e segundo período: alunos que ingressaram nos cursos de computação, arquitetura, engenharia de alimentos e jornalismo, se contrapondo aos alunos vinculados que tiveram poucas reprovações no primeiro período, ingressaram na UFT pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) nos cursos de medicina e pedagogia, e são naturais do Tocantins e de Pernambuco.

Palavras-chave: Evasão. Permanência. Alunos indígenas. Ações afirmativas.

ABSTRACT

Aiming at an in-depth understanding of the dropout process in higher education, this study has the general objective of understanding and analyzing the pertinent properties that contribute to the dropout or permanence of indigenous students who entered UFT between 2005 and 2019, and their academic trajectories until the semester of 2023-2, seeking to investigate the conditions and factors associated with this dropout from the courses. To objectify the space of indigenous students, Multiple Correspondence Analysis (MCA) is used to analyze the variables inherent to student dropout and permanence, highlighting proximities and distances based on the similarities and differences between them. This space was divided into three axes. The first axis revealed that students who dropped out and were not affiliated are associated with many failures in the first and second semesters, in which students who completed high school in public schools and did not study medicine are in contrast to graduating students who completed high school in private schools, studied medicine and had few failures in the first and second semesters. In the second axis, a correlation was found between affiliated students and graduates: affiliated students completed high school in private or indigenous schools, entered UFT in night courses at the age of over 22, in contrast to students who entered under the age of 21 in full-time courses, and completed high school in private schools with a tendency to be graduates. The third axis presents the correlation between unattached and graduated students, showing that unattachment is associated with many failures in the first and second period: students who entered the computer science, architecture, food engineering and journalism courses, in contrast to the connected students who had few failures in the first period, entered UFT through the Unified Selection System (Sisu) in the medicine and pedagogy courses, and are from Tocantins and Pernambuco.

Keywords: Evasion. Permanence. Indigenous students. Affirmative Actions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias do Eixo 1.....	80
Figura 2 – Categorias do Eixo 2.....	84
Figura 3 – Categorias do Eixo 3.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores pagos com assistência estudantil – últimos 8 anos	34
Tabela 2 – Quantidade de auxílios pagos com assistência estudantil – últimos 8 anos.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de alunos matriculados pela Lei de Cotas entre 2015 e 2023.....	23
Quadro 2 – Primeiro grupo	69
Quadro 3 – Segundo grupo.....	70
Quadro 4 – Terceiro grupo.....	71
Quadro 5 – Quarto grupo.....	72
Quadro 6 – Quinto grupo	74
Quadro 7 – Sexto grupo.....	75
Quadro 8 – Sétimo grupo.....	76
Quadro 9 – Oitavo grupo.....	77
Quadro 10 – Primeiro eixo lado esquerdo – categorias ativas	80
Quadro 11 – Primeiro eixo lado esquerdo – categorias passivas	82
Quadro 12 – Primeiro eixo lado direito – categorias ativas	82
Quadro 13 – Primeiro eixo lado direito – categorias passivas	83
Quadro 14 – Segundo eixo superior – categorias ativas.....	85
Quadro 15 – Segundo eixo superior – categorias passivas	86
Quadro 16 – Segundo eixo inferior – categorias ativas.....	86
Quadro 17 – Segundo eixo inferior – categorias passivas	87
Quadro 18 – Terceiro eixo lado esquerdo – categorias ativas	89
Quadro 19 – Terceiro eixo lado esquerdo – categorias passivas.....	90
Quadro 20 – Terceiro eixo lado direito – categorias ativas	91
Quadro 21 – Terceiro eixo lado direito – categorias passivas.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de alunos matriculados pela Lei de Cotas na UFT.....	23
Gráfico 2 – Quantidade de alunos indígenas evadidos e formados em Palmas	25
Gráfico 3 – Quantidade de vagas ofertadas para alunos indígenas e candidatos inscritos – anos de 2005 a 2010.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

ACM	Análise de Correspondência Múltipla
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil
DAP	Diretoria de Supervisão dos Programas de Assistência Estudantil
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Auxílio Estudantil
PROEST	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSC	Processo Seletivo Complementar
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Superior, Alfabetização e Diversidade
SIE	Sistema de Informações Para o Ensino
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAD	<i>Coheris Analytics Spad</i>
UAB	Universidade Aberta Brasileira
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ESTADO DA ARTE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	18
2.1 Estudo das ações afirmativas	19
2.2 Estudo sobre a evasão	24
2.3 Estudo da assistência estudantil	28
2.4 inclusão e exclusão dos alunos indígenas na UFT	35
2.4.1 Ingresso <i>versus</i> permanência dos alunos indígenas.....	38
2.4.2 O acolhimento dos alunos indígenas na UFT.....	39
2.5 Conhecimento produzido por pesquisadores e autores indígenas	42
3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E AÇÕES AFIRMATIVAS	47
3.1 Ações afirmativas	48
3.2 Ações afirmativas na UFT	51
3.3 Ações afirmativas no campus de Palmas	53
4 GÊNESE DO ESPAÇO SOCIAL	57
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	65
5.1 Análise de Correspondência Múltipla (ACM)	67
6 CONHECIMENTOS GERADOS PELA PESQUISA: ANÁLISE DOS EIXOS	79
6.1 Alunos que desistiram rapidamente <i>versus</i> alunos que formaram normalmente	79
6.2 Alunos com ingressos em cursos noturnos e idade acima de 21 anos <i>versus</i> alunos com ingresso em cursos integrais e idade abaixo de 20 ano.	84
6.3 Alunos vinculados <i>versus</i> alunos desvinculados	88
6.4 Síntese dos três eixos	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	107
Anexo I – Resolução do Consepe nº 3A/2004	107
Anexo II – Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010	108

1 INTRODUÇÃO

Numa perspectiva mais ampla, pode-se deduzir que até recentemente, frequentar a universidade era privilégio de um pequeno segmento da sociedade, no entanto, um número crescente de indígenas tem conquistado um lugar no ensino superior. Na Universidade Federal de Tocantins (UFT), começou-se a discutir o acesso do aluno indígena a partir da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 3A/2004 (Anexo I) que instituiu o sistema de cotas para indígenas no vestibular de 2005-1.

Em outubro de 2010 foi realizada a 1ª Semana Acadêmica Indígena, que foi promovida pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX). Após a finalização do evento, foi gerada uma Carta (Anexo II) que foi encaminhada para à Reitoria e demais órgãos da UFT com uma proposta legítima dos acadêmicos indígenas que contribuiu para o amadurecimento das discussões sobre o acesso ao ensino superior.

Tal acesso por si só não garante a permanência do aluno no ensino superior, hoje, os alunos também se preocupam com a permanência e a qualidade das condições de conclusão do curso. Ingressar na faculdade para os indígenas não é apenas pensar no seu presente, mas também no seu futuro após a conclusão do ensino superior, pois o sucesso da vida acadêmica afeta diretamente a possibilidade e a certeza de uma formação de qualidade (Santos, 2011).

Segundo Grupioni (2000), com o passar do tempo, as políticas públicas de educação para os povos indígenas tornaram-se cada vez mais relevantes para eles. Se antes essas políticas educativas eram de importância secundária, agora tornaram-se uma prioridade; vale ressaltar que as instituições devem garantir o acesso a políticas para a permanência aos povos indígenas de forma adequada e diferenciada, levando em consideração as suas circunstâncias específicas.

Para Luciano (2011):

A minha experiência de vida mostra que nem sempre temos o direito de escolher os nossos próprios caminhos intelectuais e acadêmicos, mas isso não significa que o que destino nos reserva deva ser trivial. Muitas vezes, é importante não perder oportunidades, mas, em vez disso, apreciá-las e orientá-las em direção ao que você deseja. (Luciano, 2011, p. 35).

Considerando que as universidades historicamente foram locais de privilégio da classe dominante, buscar estratégias de acesso e permanência dos povos

indígenas é muito instigante, pois depende de uma série de fatores existentes para que esses alunos existam em ambientes universitários que precisam ser ampliados (Santos, 2011).

É importante destacar que os esforços para o ingresso e para manter os estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) são uma tentativa de garantir o que já é seu de direito: a educação. Então, o ingresso de alunos indígenas nas IES vem apaziguar, ao menos, as consequências das perdas históricas, principalmente no sistema educacional (Abreu, 2022).

Analisando as políticas públicas voltadas para os povos indígenas, pode-se inferir que elas parecem ser medidas fundamentais que buscam garantir os direitos desses povos, uma vez que essas políticas podem se tornar aliadas no processo de revitalização e promoção do conhecimento tradicional indígena.

Essas políticas são ações que buscam minimizar o impacto da discriminação passada, a fim de promover a garantia da igualdade para grupos desfavorecidos e alcançar o objetivo público decisivo do projeto democrático: garantir a diversidade e o pluralismo na sociedade (Santos, 2011).

A ação afirmativa é uma das políticas públicas de maior destaque no campo da Educação, por isso considera-se a ação afirmativa uma ferramenta para combater os tipos de discriminação e reparar as consequências da discriminação passada, alcançando o ideal de acesso efetivo e igualitário às oportunidades de educação e emprego.

A ação afirmativa como política pública tem, desde o seu início, corporizado ações destinadas a eliminar a desigualdade e a inclusão de grupos minoritários, tornando-se um veículo de luta contínua e de afirmação da identidade num ambiente universitário em que a diversidade tem voz (Almeida, 2011).

No entanto, sabe-se que o desenvolvimento de ações dessas políticas para os povos indígenas permanece altamente incerto e depende de investimentos nos sistemas de ensino, principalmente na capacitação de professores e na adaptação das práticas docentes. Portanto, ao se pensar em políticas de educação superior para os povos indígenas, é impossível não considerar que a educação, além de qualidade, deve ser, antes de tudo, inclusiva. Portanto, é necessário que as universidades consigam ter diversidade (Furtado, 2010).

A proximidade do presente pesquisador com o tema, relaciona-se diretamente com a vivência que teve na Secretaria Acadêmica do campus de Palmas desde o ano de 2014, quando iniciou o seu vínculo na UFT, no cargo de Técnico em Administração.

A Secretaria Acadêmica é a porta de entrada e saída de todos os alunos da UFT. É considerada a porta de entrada porque é o primeiro contato que os alunos têm com a Instituição, após serem aprovados nos processos seletivos existentes. No ato da matrícula pode-se descobrir qual a modalidade de concorrência que o aluno passou e, nesse momento, identificar os alunos indígenas.

É considerada a porta de saída dos alunos porque é o setor responsável em fazer a lista de formandos e, posteriormente, por onde começa a solicitação do diploma.

Durante todos os anos em que o autor da presente dissertação trabalhou diretamente com os alunos, participando de todos os processos existentes na vida acadêmica deles, surgiu uma inquietação na hora da montagem do processo de diploma, ou na entrega do diploma aos alunos formados: existiam poucos processos de diplomas de alunos indígenas formados da UFT do campus de Palmas. Foi nesse momento que o pesquisador começou a analisar os dados existentes no Sistema de Informações Para o Ensino (SIE), utilizado pela UFT para registrar todas as informações de cada aluno que entrou e saiu da Instituição, tornando-se a base do projeto de pesquisa.

Nessa pesquisa foram analisados os dados dos alunos indígenas do Campus de Palmas, entre os anos de 2005 a 2019. Optou-se por esse período devido à interrupção que ocorreu na vida das pessoas pela pandemia da COVID-19. Antes do período pandêmico existiam 268 alunos indígenas registrados no SIE, que ingressaram até o ano de 2019, porém, para a pesquisa foram consideradas as suas trajetórias acadêmicas até o semestre de 2023-2.

Essa inquietação foi aumentando com a análise dos relatórios de anos após anos e com a vivência e experiência adquiridas ao longo de nove anos trabalhando na Secretaria Acadêmica. No período estudado tem-se que: 21% dos alunos pediram desistência dos seus cursos, 28% foram desvinculados, totalizando 49% de evasão; em contraponto, tem-se apenas 19% de alunos indígenas formados e 32% vinculados.

A evasão é definida como a retirada explícita do aluno do curso original em qualquer estágio, sem conclusão, e ela está relacionada a diversos fatores,

geralmente internos e externos. Os fatores internos relacionados ao currículo mais relatados na literatura são infraestrutura, corpo docente e assistência socioeducativa. Fatores externos estão relacionados aos estudantes, tais como: falta de decisão sobre os cursos, dificuldades acadêmicas, motivos socioeconômicos, etc. (Faria, 2011).

Para entender a problemática da alta taxa de evasão tem-se como questão central: quais são as propriedades pertinentes que contribuem para a desistência ou permanência dos alunos indígenas na UFT campus de Palmas?

O tema evasão pode causar inquietação em todos os envolvidos no processo educativo. Essa é uma das fragilidades que envolve o sistema da educação brasileira, é um problema que afeta diferentes níveis de ensino, tanto públicos quanto privados (Faria, 2011).

Buscando responder à inquietação do autor sobre o pequeno percentual de alunos formados e a alta taxa de alunos evadidos na UFT, formulou-se a seguinte hipótese: os alunos que estudaram e concluíram o ensino médio em escolas particulares têm melhores desempenhos acadêmicos que os demais alunos.

Para objetivar esse espaço e essas interpretações, conta-se com o apoio da Análise de Correspondência Múltipla (ACM). Klüger (2018) acredita que a ACM é um método intimamente relacionado ao conceito de espaço social de Bourdieu, e pode ser utilizada para visualizar os sujeitos de forma objetiva e relacional.

Na teoria do espaço social, os seus agentes estão distribuídos pelas suas posições relativas no espaço social. Cada um deles está localizado num local específico, ou numa classe de locais próximos, ou seja, numa região específica do espaço, e não se pode realmente ocupar duas posições no espaço ao mesmo tempo (Souza, 2014).

Bourdieu acredita que a sociedade é um conjunto de posições distintas e coexistentes, externas umas às outras, cujas relações são definidas pelas suas externalidades e inter-relações mútuas. Relações de proximidade ou distância, e relações sequenciais como acima, abaixo e entre (Souza, 2014).

Diante desses questionamentos, definiu-se como objetivo geral compreender e analisar as propriedades pertinentes que contribuem para a evasão ou permanência dos alunos indígenas que ingressaram na UFT no período de 2005 a 2019, e suas trajetórias acadêmicas até o semestre de 2023-2.

A evasão de um aluno na UFT ocorre através da desistência ou desvinculamento. A desistência de um aluno é feita por meio de uma solicitação presencial ou on-line junto à Secretaria Acadêmica; já a desvinculação é uma penalidade imposta pela Instituição que, após encerrado os prazos legais para a defesa e apresentação de recursos, acomete o acadêmico com a perda de sua matrícula por ter cometido alguma das infrações do Regimento Acadêmico.

Essas infrações são publicadas no boletim¹ interno da UFT e divulgadas no site, nas redes sociais e nos centros acadêmicos, com o objetivo de alcançar todos os alunos para que eles possam fazer suas justificativas e não perderem os seus cursos.

Nesta pesquisa, tem-se como objetivos específicos: (a) realizar um levantamento analisando os relatórios gerenciais da Secretaria Acadêmica; (b) categorizar os relatórios em variáveis utilizando a Análise de Correspondência Múltipla (ACM), assim como identificar quais são as variáveis e categorias que contribuem para evasão ou permanência dos alunos(as); e (c) objetivar o espaço para identificar a posição ocupada pelos alunos(as) indígenas dentro do espaço acadêmico.

A dissertação foi dividida em cinco capítulos, além da presente Introdução. O primeiro trata do Estado da Arte e está dividido em cinco partes, a saber: estudo sobre a evasão, estudo das ações afirmativas, estudo da assistência estudantil, estudos realizados na UFT sobre evasão e permanência dos alunos indígenas e estudos realizados por pesquisadores indígenas.

O segundo capítulo apresenta a gênese das ações afirmativas para os povos indígenas no contexto da UFT e está dividida em três partes: breve história da UFT, ações afirmativas em geral na UFT e, por fim, ações afirmativas no campus Palmas.

Na terceira seção, tem-se o estudo do espaço social feito por Pierre Bourdieu, que se mostrou compatível com a pesquisa, pois é preciso entender o espaço em que os jovens universitários indígenas estão inseridos.

No quarto capítulo, os procedimentos metodológicos. Importante salientar que os dados apresentados nesta pesquisa são resultado de análises realizadas em documentos gerenciais com o intuito de investigar, levantar e mapear as propriedades pertinentes que contribuem para a trajetória dos alunos indígenas na UFT, e foram analisados via (ACM) para objetivar o espaço.

¹ Disponível em: <https://www.uft.edu.br/graduacao/documentos#/>. No seguinte caminho: Prograd/ Dirca/ Notificações Disciplinares e ou de Cancelamento de Matrícula ou Jubilamento.

No quinto, há a análise dos dados, quando se preza por objetivar o espaço em que os alunos indígenas estão inseridos, e identificar e analisar as variáveis que contribuem para evasão ou permanência dos alunos na UFT. Por fim, identificar quais variáveis são mais pertinentes e contribuem para a evasão ou permanência dos alunos indígenas na UFT campus de Palmas. Após os cinco capítulos, apresenta-se as considerações finais, em que serão sugeridas medidas e ações para diminuição do índice de evasão.

2 ESTADO DA ARTE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS²

Para entender a essência das ações afirmativas, os benefícios e a sua importância, este capítulo foi dividido em cinco partes que tratam sobre a história das ações afirmativas; a evasão; a assistência estudantil; os estudos sobre a evasão e a permanência dos alunos indígenas realizados por pesquisadores na UFT; e, por fim, estudos realizados por pesquisadores indígenas.

Falar de ações afirmativas na UFT, ou nas Instituições de Ensino Superior (IES), é um ponto muito importante que não pode deixar de ser discutido, implantado, analisado, monitorado e avaliado. Não basta apenas abrir as portas das universidades para os alunos entrarem por meio das Cotas, sem que haja por parte das IES uma compreensão mais ampla das políticas internas de cada Instituição para manter o aluno, buscando, assim, uma equidade no ambiente universitário (Silva, 2019).

Historicamente, no Brasil o sistema de educação funciona apenas como um instrumento para reproduzir a desigualdade social deixando uma cicatriz e um corte na sociedade, na qual o cidadão, por sua etnia, raça ou sua situação socioeconômica, não teria acesso à Educação Superior (Feres Jr., 2005).

As ações afirmativas são definidas como políticas públicas e privadas de natureza obrigatória, opcional ou voluntária à proteção à discriminação com base na classe, raça, gênero, deficiência física e origem nacional, que busca alcançar a equidade efetiva de acesso aos bens básicos, como a Educação (Gomes, 2001).

Com a criação da Lei de Cotas, começaram no âmbito acadêmico discussões sobre as ações afirmativas, questões ligadas à equidade, à validação das ações dentro das IES, e o que, na perspectiva deste estudo considera-se o principal: a possibilidade de permanência dos alunos.

² Para a elaboração do presente capítulo foram realizadas buscas nos seguintes sites: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), usando como busca a seguinte frase: "Ações afirmativas nas Universidades Federais". Nesse sentido, foram selecionados 32 artigos, 5 dissertações e 8 teses.

2.1 Estudo das ações afirmativas

A Educação é um direito garantido independentemente de classe social, raça, etnia, gênero, entre outros: Art. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma: "A educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, visando o desenvolvimento integral das pessoas e preparando-as para o futuro, cidadania e qualificação profissional".

Candau (2008), em sua pesquisa sobre ações afirmativas nas IES, estabelece a Educação como sendo um direito do ser humano. Com base nesse pressuposto, significa reconhecer os direitos à igualdade e à diferença, aceitar desafios para implementação de políticas e ações educacionais que atinjam toda a população brasileira, e sejam capazes de responder às desigualdades sociais e suas múltiplas dimensões. O autor destaca que as políticas de ações afirmativas abrem, em certa medida, o ingresso ao ensino superior por meio de cotas de reserva, bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni) e bolsas de estudo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

As políticas de ações afirmativas implementadas devem ser emancipatórias, para que não haja retorno às tradicionais medidas coercitivas de natureza assistencial que nada fazem para resolver os problemas centrais que sustentam as distinções sociais. Portanto, nos procedimentos de democratização do acesso ao ensino superior para esses grupos, é necessário abrir caminhos para incentivar a construção de um ambiente de igualdade e diversidade capaz de fortalecer a produção de ideias científicas que são marcas da subjetividade do brasileiro (Feres Jr., 2005).

Em sua pesquisa sobre o impacto dos sistemas de cotas e reserva de vagas implementados nas instituições públicas, Cardoso define:

As políticas de ações afirmativas são mecanismos político-sociais que objetivam proporcionar igualdade de oportunidades a grupos socialmente marginalizados. Esses mecanismos são caracterizados por políticas específicas de valorização de identidades e de promoção de ascensão social das minorias. (Cardoso, 2008, p. 13).

Nas últimas décadas, as políticas públicas tornaram-se uma ferramenta de intervenção estatal em todas as áreas da sociedade. O estudo da teoria das políticas públicas envolve a compreensão da relação entre o Estado e a sociedade. Nesse

sentido, o Estado tem a responsabilidade de implementar e manter as políticas públicas que envolvem instituições públicas, e diferentes organizações e atores sociais relacionados com as políticas sociais implementadas. Além disso, as suas avaliações devem levar em conta uma variedade de fatores complexos, o que requer muito esforço para analisar (Faria, 2011).

Para se ter uma universidade pública numa nova perspectiva, é preciso solicitar ao Estado que reconheça a função social das universidades e aposte na formação crítica e reflexiva que possa provocar mudanças na realidade social. Pensar na democratização das universidades, diante da exclusão social legitimada pelo neoliberalismo é fundamental, pois somente assim será possível a sua expansão para atender pessoas de classes populares, historicamente marginalizadas e afastadas dos ambientes acadêmicos (Chauí, 2003).

Assim, compreende-se que o compromisso social da universidade seria com formação emancipatória do cidadão, ao invés da formação de capital humano para o mercado do trabalho, e com a democratização dessa modalidade de ensino. (Faria, 2011, p. 116).

As primeiras políticas de ações afirmativas no Brasil foram implementadas em 2000 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) no Rio de Janeiro, e na mesma década foram desenvolvidas outras políticas de expansão para as IES: Sistema Universidade Aberta Brasileira (UAB), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e Programa Universidade Para Todos (Prouni) (Faria, 2011).

O PROUNI foi instituído pela “lei 11.096 de 10/09/2004 e determina a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior”. O Programa surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. (Faria, 2011, p. 129).

Para atingir os objetivos especificados, as universidades começam a perceber algumas mudanças. Paula (2009) destaca que as universidades federais desenvolveram um plano de expansão para estabelecer novos campus e cursos nas regiões do interior dos estados com vistas à internalização do ensino superior. No

entanto, a autora observa que os efeitos destas medidas tornaram o Reuni alvo de severas críticas, pois há preocupações de que a expansão das instituições públicas transforme estas instituições em escolas de terceiro nível, em detrimento da qualidade, o que poderia prejudicar a formação universitária e a excelência em pesquisa e extensão.

Por outro lado, Paula (2009) sublinhou que as políticas que incentivam a internalização das universidades proporcionarão acesso às universidades às pessoas que vivem no interior e não podem deslocar-se para os grandes centros urbanos para procurarem o ensino superior.

No final da década de 90 foi instituído o Fundo de Auxílio ao Estudante do Ensino Superior pela medida provisória nº 1.827/1999, de 27 de maio de 1999, e houve renovação até a sua conversão na Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001. Na exposição de motivos desta medida temporária foi enfatizada a meta de 60 mil financiamentos e defendido o conceito de progresso social e de aumento da competitividade econômica do país. O Fies está vinculado ao Ministério da Educação e é administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Campos *et al.*, 2020).

Segundo textos oficiais do Ministério da Educação e do FNDE, o Fies oferece uma via alternativa de acesso ao ensino superior para jovens que não têm condições de financiar os seus estudos na rede privada com renda própria. O discurso oficial incorpora inconscientemente duas ideias básicas: i) o sistema financeiro é imperfeito e apenas as famílias mais pobres têm acesso ao crédito; ii) o Estado é incapaz de expandir a oferta de empregos públicos ao ritmo necessário para satisfazer a procura de pessoal qualificado (Campos *et al.*, 2020).

O discurso é construído também no argumento de que o FIES pode contribuir para reduzir as disparidades educacionais que reforçam a desigualdade. Assim o programa apresenta regras que tentam corroborar esta visão, quais sejam: 1) financiamento de pessoas com renda per capita familiar abaixo de 1,5 salários mínimos; 2) os cursos localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, são beneficiados com financiamentos em maiores patamares que as outras regiões; 3) existência de áreas de conhecimento prioritárias. As regras 1 e 2 estão ligadas à questão da diminuição da concentração de renda entre as pessoas e entre as regiões, respectivamente. (Campos *et al.*, 2020, p. 2).

Notavelmente, as ações afirmativas no ensino superior brasileiro decorrem de iniciativas estaduais e federais. Como já enfatizado, foi nesse âmbito que a política

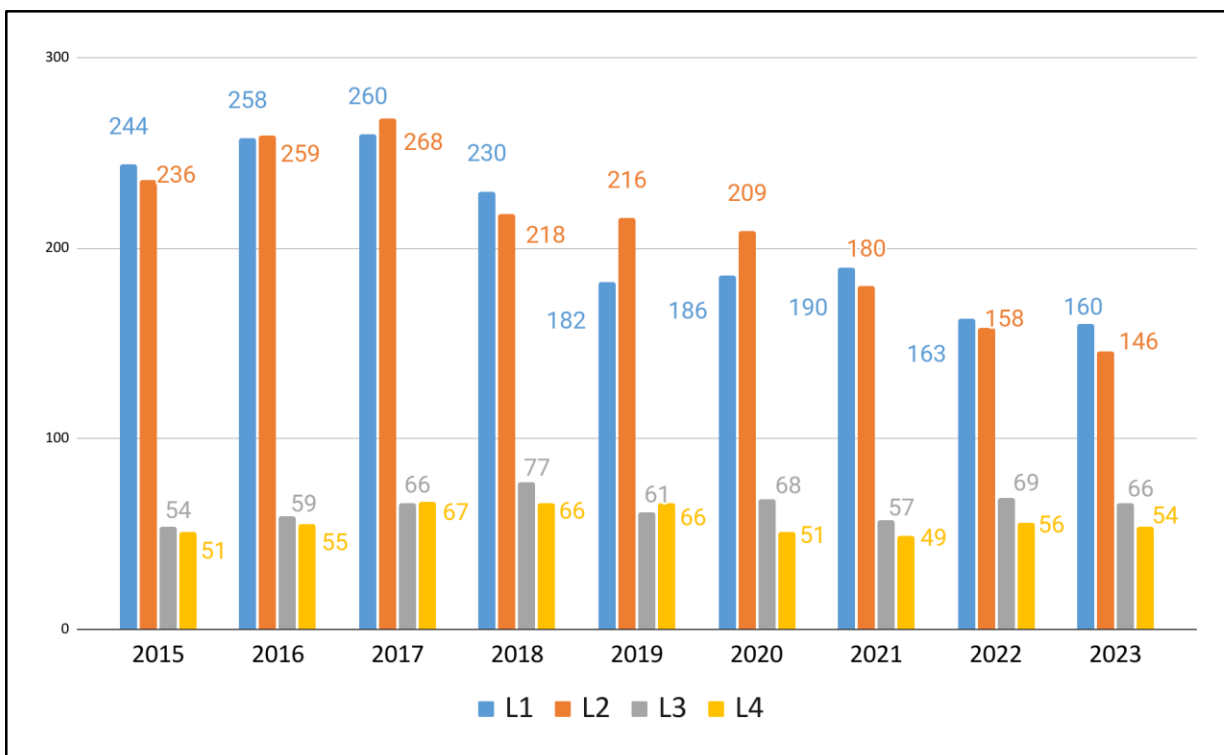
começou a se espalhar por sua vez para a esfera das universidades federais, que passaram a aderir, primeiro em resposta a incentivos federais, como o Reuni, Prouni e depois como mandatado pela Lei Federal nº 12.711, de 2012, que tornou obrigatória e técnica a reserva de vagas em instituições de ensino superior federais.

No entanto, a lei estabeleceu quatro subcotas: L1 – candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; L2 – candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; L3 – candidatos independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e L4 – candidato autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Feres Jr. *et al.*, 2018).

Hoje, as universidades federais aderem uniformemente ao sistema de cotas estabelecido pela Lei de Cotas de forma mais homogênea do que as universidades estaduais, pois a Lei estabelece parâmetros comuns a todas as universidades em termos de procedimentos, número de vagas reservadas, distribuição de vagas, tipo de grau, beneficiários e condições (Campos *et al.*, 2020).

A ação afirmativa procura minimizar o impacto das desigualdades sociais, e as universidades desempenham um papel na promoção de sociedades democráticas e na expansão das oportunidades educativas. Nesse caso, as cotas se tornaram uma forma de compensar as injustiças sofridas ao longo dos séculos. Portanto, políticas públicas que afirmam direitos são constitucionais e absolutamente necessárias como forma de reparar condições desiguais (Silveira, 2012).

A política de cotas amplia significativamente o acesso às IES, aumentando a possibilidade de grupos específicos ingressarem no ensino superior, visando alcançar a equidade de oportunidades no ensino superior. Atualmente, há políticas de cotas em vigor em diversas universidades públicas, num esforço para combater a desigualdade num país com sociedades extremamente desiguais.

Gráfico 1 – Quantidade de alunos matriculados pela Lei de Cotas na UFT

Fonte: Elaborado pelo autor com base no relatório do Sistema de Informações para o Ensino.

De acordo com o Gráfico 1, acima, na UFT percebe-se que nos anos iniciais da aplicação da Lei de Cotas havia um número elevado de alunos que ingressaram por meio de algumas das quatro modalidades existentes. A partir de 2019 começou uma queda no número de alunos matriculados. No período de 2015 a 2023, foram 4.855 alunos matriculados (Quadro 1).

Quadro 1 – Total de alunos matriculados pela Lei de Cotas entre 2015 e 2023

Modalidades da Lei de Cotas	Nomenclatura	Quantidade de alunos
Lei 12711/EP>1,5 SM Pretos Pardos Indígenas	L1	1.873
Lei 12711/EP<=1,5 SM Pretos Pardos Indígenas	L2	1.890
Lei 12711/EP<=1,5 Demais Vagas	L3	515
Lei 12711/EP>1,5 Demais Vagas	L4	577
Total		4.855

Fonte: Elaborado pelo autor com base no relatório do Sistema de Informações para o Ensino.

O processo de democratização e a ampliação do acesso ao ensino superior são urgentemente necessários, pois num país tão desigual é imprescindível criar meios para oportunizar a quem de outra forma não teria a oportunidade de ingressar

nas universidades públicas e, depois de concluir os estudos, conquistou uma vantagem na nova perspectiva de vida.

Notadamente, a democratização do ensino superior público resultou em mudanças no perfil dos estudantes, à medida que surgiram novas formas de ingresso nas universidades federais que permitiram o ingresso de estudantes pobres, negros e indígenas no ensino superior federal. Como diz o ditado: *“Hoje, os filhos dos funcionários estudam com os filhos dos patrões”*.

Como resultado, a faculdade tornou-se um lugar de oportunidades para todas as pessoas, não apenas para os ricos. Porém, vale lembrar que não é necessário apenas democratizar o ensino superior público, mas também garantir a permanência e o tratamento desses novos estudantes, que apresentam dificuldades e estilos de vida diferentes daqueles que frequentaram anteriormente a universidade.

Observa-se que são indispensáveis não apenas políticas de ingresso, mas também políticas de auxílio que proporcionem uma garantia de permanência e conclusão dos cursos, diminuindo, assim, as taxas de evasão.

2.2 Estudo sobre a evasão

A evasão na UFT é um problema que também tem atingido Instituições de Ensino Superior como um todo. Com isso, muitos trabalhos e pesquisas têm sido desenvolvidos no intuito de entender as causas que levam a esse evento.

Compreender os diferentes conceitos que cercam a evasão no ensino superior, pode ajudar na compreensão do comportamento das instituições e dos governos, reduzindo efetivamente os casos de estudantes que abandonam a faculdade antes de concluírem os cursos (Mendonça, 2000).

Utiyama e Borba (2003) definiram evasão como o afastamento definitivo do aluno do curso original sem concluí-lo, e corroboram com isso, Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), afirmando que a evasão é quando um aluno abandona o curso em qualquer etapa.

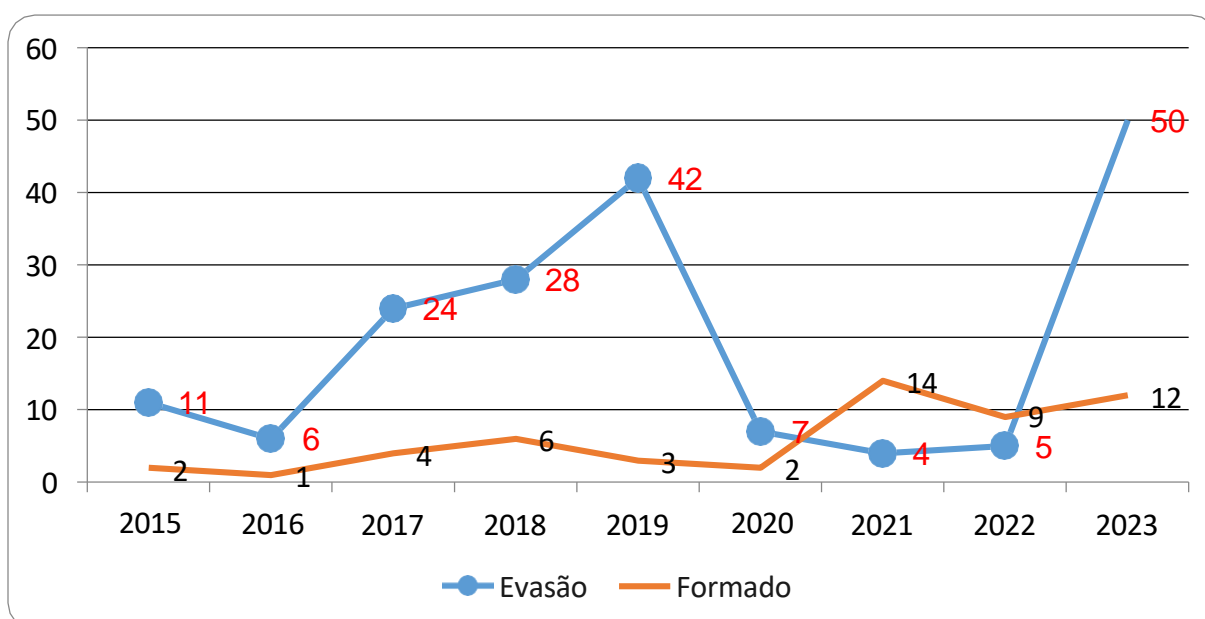
A evasão está conectada a diversos fatores que geralmente são divididos em internos e externos. Os fatores internos, relacionados ao currículo, mais citados na literatura são infraestrutura, corpo docente e assistência socioeducativa. Fatores externos estão relacionados aos estudantes, tais como: falta de decisão sobre cursos,

dificuldades escolares, motivos socioeconômicos, distância entre casa e universidade, etc. (Faria, 2011).

Na verdade, o abandono requer atenção e pode exigir alguma forma de intervenção por parte das Instituições de Ensino Superior. A decisão de evasão pode ser tomada por vários motivos, e todos merecem igual atenção por parte das IES (Cislagui, 2008).

Uma preocupação constante das IES é o abandono acadêmico, tecnicamente conhecido como evasão. Além do custo social, acadêmico e financeiro que isso acarreta, também significa uma enorme dor emocional para quem precisa abandonar os seus cursos por um motivo ou outro. Nesse sentido, é necessário analisar as causas da evasão para tomar medidas para combatê-la, evitando, assim, o desperdício acadêmico, financeiro e social (Silva, 2013). No Gráfico 2, a seguir, é possível perceber a quantidade de evasão dos alunos indígenas no campus de Palmas, na UFT.

Gráfico 2 – Quantidade de alunos indígenas evadidos e formados em Palmas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no relatório do Sistema de Informações para o Ensino.

Como observado no gráfico acima, existe uma diferença significativa entre os alunos formados e os evadidos, deixando claro que há um problema no percurso acadêmico desses alunos. Eles estão entrando na Universidade, porém, o acesso por

si só não garante a sua permanência ou formação, acarretando um prejuízo tanto para os alunos quanto para a UFT.

O desperdício social, acadêmico e econômico ocorre quando os estudantes ingressam na faculdade, mas não concluem os cursos, pois tais problemas afetam os setores público e privado. No primeiro caso, a aplicação de recursos financeiros não recebe o devido retorno, enquanto no segundo caso, há uma perda significativa de receitas. Em ambos os casos, a evasão revela uma das fontes de ociosidade entre docentes, funcionários, equipamentos e espaços físicos das IES (Scali, 2009).

Entre o momento em que o aluno entra na IES e o momento em que sai, seja ele formado ou desistindo, uma série de eventos acontecem. Muitos sucessos compensam o esforço despendido, mas muitos obstáculos parecem impedir o percurso acadêmico dos alunos, por vezes interferindo na continuação da aprendizagem e levando à saída dos alunos da instituição ou do curso, ou seja, ao abandono do processo educativo (Sampaio, 2000).

É clara a relevância de estudos sobre a evasão para se ter uma melhor compreensão do que acontece aos estudantes ao longo do seu percurso acadêmico. Pesquisas e informações sobre esse processo geram subsídios que as universidades podem utilizar para melhorar os programas de ensino, os currículos, criar programas que ajudem a atender às necessidades dos alunos e contribuir para a compreensão da evasão no ensino superior (Faria, 2011).

Compreender as taxas de evasão no ensino superior significa conhecer e entender o processo de mudança pelo qual os estudantes passam durante a formação universitária. É importante perceber que o ensino superior pode provocar mudanças nos estudantes em diferentes níveis, como pessoal, cognitivo, profissional, emocional e social.

A revisão da literatura mostra que já existiam várias iniciativas isoladas acerca do estudo da evasão no ensino superior no Brasil, mas o marco de grande importância foi a sistematização das informações deste fenômeno em 1995 com a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, promovido pela Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC). (Scali, 2009, p. 26).

Sampaio (2000) destaca que foi nesse contexto que foi criada a Comissão Especial de Estudo da Evasão, com o objetivo de esclarecer o conceito de evasão e analisar a incidência e as causas desse fenômeno, por meio da adoção de métodos adequados e únicos. Empregado por uma instituição de ensino superior e, portanto,

fazendo recomendações para reduzir os indicadores de avaliação. Sampaio (2000) ainda lembra que o estudo da evasão no ensino superior abrange um campo complexo, amplo e interdisciplinar que envolve aspectos docentes, administrativos, históricos, políticos, socioeconômicos, psicológicos, entre outros.

Para o pesquisador Aguiar (2012), o fenômeno da evasão no ensino superior está associado a três fatores principais: escolha prematura da carreira, problemas acadêmicos e ligada ao mercado de trabalho.

Fatores relacionados à escolha prematura da carreira: insatisfação ou perda de motivação dos alunos em cursos de segunda ou terceira opção; falta de informação sobre a natureza do curso; descoberta de novos interesses e realização de novos vestibulares; dificuldade pessoal de adaptação à vida universitária; antecedentes de escolaridade; dificuldades financeiras do aluno; incompatibilidade da vida acadêmica com as exigências do trabalho; mau desempenho e dificuldades de aprendizagem resultando em constantes reprovações ou baixa frequência às aulas; capacidade de aprendizagem; personalidade do aluno, etc. (Aguiar, 2012).

Fatores relacionados a problemas acadêmicos: cursos desatualizados e longos; um conjunto rigoroso de pré-requisitos e falta de clareza sobre o programa de cursos em si; critérios inadequados para avaliar o desempenho dos alunos; formação docente inadequada ou falta de interesse por parte do corpo docente; inexistência ou número reduzido de programas institucionais para estudantes (ex: iniciação científica, monitoria, etc.); cultura institucional que desvaloriza o ensino de graduação; estruturas instáveis de apoio ao ensino de graduação (laboratórios, equipamentos de informática, bibliotecas, etc.) (Aguiar, 2012).

Fatores ligados ao mercado de trabalho: reconhecimento profissional e social associados à qualidade do ensino fundamental e médio em relação à situação econômica; desvalorização de profissões, como os cursos de licenciatura; dificuldades de atualização das universidades perante as mudanças tecnológicas, econômicas, contemporâneas e avanços sociais; e a falta de políticas públicas consistentes e sustentadas para o ensino de graduação (Aguiar, 2012).

Dessa forma, pode-se dizer que, após o ingresso no ensino superior, os alunos se deparam com diversas exigências não habituais, como maior autonomia na aprendizagem, aprofundamento e domínio dos conteúdos do curso, adaptação às regras universitárias e aos novos ritmos de vida, etc. Caso o aluno não consiga se

adaptar a esses novos estímulos, é mais provável que encontre dificuldades como baixo desempenho acadêmico, dificuldade de acompanhar o conteúdo ministrado em aula, repetência, etc., o que pode levar ao abandono do curso (Scali, 2009). “Assim, entende-se que ações preventivas relacionadas às dificuldades apontadas pelos alunos poderiam favorecer um melhor desempenho acadêmico do estudante não só nas avaliações institucionais, mas também, como futuro profissional” (Scali, 2009, p. 56).

Carelli e Santos (1998), apontam as dificuldades que os alunos enfrentam para coordenar trabalho e estudo. Quando as preocupações profissionais entram em conflito com os compromissos acadêmicos, na maioria das vezes, os estudantes optam por adiar os estudos. Na pesquisa dos autores, constatou-se que a maioria dos alunos do ensino noturno afirmou não ter tempo suficiente para estudar, e o principal motivo da falta de tempo era que precisavam dedicar a maior parte do dia ao trabalho. Portanto, os estudantes trabalhadores apresentam mais dificuldades em realizar cursos em comparação aos estudantes que apenas estudam, resultando em menor desempenho acadêmico. Diante dessas dificuldades, os alunos provavelmente abandonam o curso.

Hotza (2000) realizou um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que teve como objetivo identificar as causas da evasão. Entre os principais determinantes que levam um aluno a desistir de um curso de graduação estão dificuldades na adaptação entre estudar e trabalhar, decepção com o curso e interesse por outro curso.

Ao ingressar no ensino superior, boa parte dos alunos vão necessitar de uma assistência estudantil, tanto financeira quanto humana, para ajudá-los a se adaptarem ao novo ambiente. Para que isso aconteça, é necessária uma política interna de acolhimento e ambientação aos novos alunos.

2.3 Estudo da assistência estudantil

O auxílio estudantil no Brasil é caracterizado por uma política descentralizada de auxílio aos estudantes do ensino superior, com o objetivo de proporcionar aos

estudantes um nível de apoio durante os anos universitários para facilitar os subsídios de que necessitam para continuar os seus estudos.

Em 1931, o governo de Getúlio Vargas reconheceu o auxílio estudantil nas instituições através do Decreto nº 19.851/1931, conhecido como Lei das Universidades Brasileiras, de modo que passou a ser uma política social voltada ao atendimento de determinadas necessidades dos estudantes do ensino superior, conforme mostrado no Artigo 108:

Art. 108. Para efetivar medidas de providência e beneficência, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade. (Brasil, 1931, n.p).

A ação sobre auxílio estudantil ainda era tímida neste estatuto, mas foi considerada um grande avanço porque trouxe essencialmente os princípios de justiça e oportunidade. Claramente, é necessária uma compreensão mais radical dessa característica. É sabido que em tal momento histórico o núcleo da universidade tem caráter elitista, mas quem se encontra nesse espaço, portanto, ainda cumpre o papel que a universidade originou no Brasil: promover o ensino superior para crianças da elite do país (Mendonça 2000).

Portanto, o auxílio estudantil previsto na Lei nada mais é do que uma política destinada a garantir que uma minoria – que não necessita de fato de recursos financeiros para cursar o ensino superior – seja cada vez mais privilegiada, mas desta vez, como uma política nacional. No entanto, o referido decreto abrange a concessão de bolsas de estudo, bem como a assistência médica e hospitalar (Fávero, 2006).

Em 1934, com o estabelecimento da nova constituição do Brasil, o auxílio estudantil tornou-se mais amplo e assumiu um caráter mais descentralizado, e pela primeira vez ficou claro que seus alvos agora incluíam estudantes economicamente desfavorecidos. O governo brasileiro subsidia estudantes universitários pobres (Adorno, 1995).

De acordo com seu artigo 157, a educação passou a ser um direito universal e os Estados e a Federação começaram a destinar fundos especiais para esse fim, e de acordo com o parágrafo 2 do referido artigo, uma parte desse fundo é utilizada para garantir "através do fornecimento gratuito de material de estudo, bolsas de estudo,

alimentação, assistência odontológica e médica para ajudar estudantes carentes” (Brasil, 1934, n.p).

Segundo Silveira (2012), outro marco importante na história do auxílio estudantil brasileiro é a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os estudantes têm opiniões diferentes sobre sua criação. Algumas pessoas discordam da forma como foi criada e entendem que a UNE foi, de fato, criada em 1938, durante o II Congresso Nacional de Estudantes. Nesse evento, foi aprovada uma agenda para reformulação da Educação com o objetivo de solucionar problemas educacionais e ajudar alunos com dificuldades financeiras, o que marcou o início da conscientização dos estudantes sobre a importância do auxílio estudantil fornecido pelas universidades brasileiras.

Nesse período, a busca pelo auxílio estudantil e pela consolidação da política social como um todo passou a estar associada às lutas dos movimentos sociais. A criação da UNE marca uma nova etapa na trajetória histórica da luta estudantil, pois passou a contar com uma entidade representativa nacional, que por muitos anos assumiu a forma de um movimento social. Fato relevante para o movimento estudantil brasileiro, que ganha forças e começa a lutar por mudanças sociais profundas no Brasil e na imagem da universidade (Araujo, 2007).

Com o avançar da história, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB – Lei nº 4.024) foi promulgada em 1961. A LDB desenvolveu novas diretrizes de auxílio estudantil porque, neste novo contexto, o auxílio estudantil não é mais uma ajuda aos “sem riqueza”, mas passa a fazer parte da política educacional e um direito universal para todas e todos, sem distinção (Vasconcelos, 2010).

Vale ressaltar que, de 1930 até o início da década de 1980, essas ações que eram consideradas de auxílio estudantil não foram amplamente eficazes e tiveram pouco impacto na continuidade dos estudantes no ensino superior. Para os estudantes de baixa renda, esse apoio concentrou-se principalmente na educação básica e não teve resultados no ensino superior (Adorno, 1995).

Quanto à assistência estudantil na universidade, esta é uma questão amplamente debatida pelos estudantes desde o início da década de 1980 e foi intensificada em 1987 com a criação do Fórum Nacional de Vice-Presidentes para Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). O Fórum tinha como integrantes os Vice-Reitores das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras e os

Coordenadores e Dirigentes da Ação de Apoio Estudantil das Universidades Federais, tendo como objetivo discutir e fortalecer as políticas de retenção de estudantes no ensino superior (Silveira, 2012).

Pretende-se, desta forma, discutir o rumo da política de financiamento estudantil de forma a poder aumentar a eficácia da ação de promoção da democratização do acesso às universidades. Almeja-se, também, criar uma discussão sobre como sustentar os alunos nas Instituições de Ensino Superior federais, uma vez que não basta democratizar o acesso simplesmente ampliando o número de vagas, mas é preciso garantir que esses alunos permaneçam nas instituições em um ambiente universitário (Araujo, 2007).

Em 2010, o então presidente Lula instituiu o Programa Nacional de Auxílio Estudantil (PNAES) pelo Decreto presidencial nº 7.234. Esse Decreto marca a padronização da política de auxílio financeiro estudantil, e todas as instituições federais de ensino passam a incluir essa política em seus planos de ação de formação. O público-alvo dessa política são principalmente estudantes de escolas públicas. A ampliação de vagas promovida pelo governo Lula trouxe estudantes de baixa renda para a faculdade e, nesse sentido, o PNAES atende às necessidades desses estudantes em permanecerem na faculdade (Silveira, 2012).

O PNAES desenvolve diretrizes gerais para a implementação de ações e projetos de assistência estudantil, abrangendo os elementos essenciais para a manutenção do padrão acadêmico da Universidade, a saber: alimentação; hospedagem estudantil; transporte; inclusão digital; assistência à saúde; cultura; apoio ao ensino; esportes. Os critérios de seleção dos alunos contemplam o status socioeconômico como uma consideração principal. As variáveis que constituem os critérios são determinadas por cada IES de acordo com as realidades locais, essa condição também se aplica à alocação de recursos e, portanto, cabe ao IES priorizar os eixos que abrangem o auxílio estudantil (Sanches, 2014).

Portanto, foram observadas visões divergentes entre os gestores das políticas de assistência na universidade. Enquanto um se manifesta a favor de que o aluno precisa dar algo em troca para merecer a assistência, outra acredita que esta se trata de um direito e que o aluno não precisa necessariamente ter uma contrapartida. Vale destacar que neste sentido é que Sposati (1998) se posicionou a favor de que as práticas de assistência não se apresentem como práticas assistencialistas, no sentido de que o indivíduo contemplado reconheça seu papel de cidadão, não encare como

apenas benesses do Estado e que vislumbre a ajuda como uma mediação para mudanças reais e significativas na sua vida. (Alves, 2010, p. 116).

Portanto, Sposati (2002) acredita que a ajuda como um direito não implica necessariamente o uso de uma compensação, mas um direito garantido, como acontece em determinadas situações relacionadas ao acesso à saúde, à educação e outros. Neste contexto, é importante conscientizar as pessoas que recebem cuidados de que estas políticas são mediadoras da sua condição e devem ser integradas com outras políticas que garantam a sua cidadania.

As políticas de auxílio estudantil são de plena relevância para aumentar o número de alunos com permanência na UFT e reduzir as taxas de evasão e retenção, por meio de ações em moradia, alimentação, transporte, creche, apoio psicoeducativo, cultura, inclusão social e outras áreas relacionadas ao sucesso acadêmico.

A política de auxílio estudantil da UFT é um conjunto de ações destinadas a promover o sucesso dos estudantes na inclusão social, na produção de conhecimento, desempenho acadêmico e na qualidade de vida.

O objetivo da Política de Auxílio Financeiro Estudantil da UFT está definido na Resolução 26, de 17 de outubro de 2017, que dispõe sobre a sua regulamentação e a formação acadêmica em toda a UFT.

A Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica tem por finalidade ofertar apoio e orientação acadêmica, condições de inclusão social, possibilitando a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação presencial. (UFT, 2017, p. 3)

I - viabilizar a permanência dos estudantes até a conclusão do curso, com qualidade, na perspectiva da formação ampliada, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, buscando reduzir os índices de retenção e evasão motivados por fatores socioeconômicos; II - contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas entre os estudantes; III - viabilizar, de forma democrática e transparente, o acesso dos estudantes aos programas, serviços e ações assistenciais e acadêmicas; IV - promover a inclusão, a permanência e a diplomação dos estudantes, desde o ingresso até a conclusão do curso, na perspectiva da democratização da educação superior. (UFT, 2017, p. 4).

O responsável pela implementação das políticas de auxílio estudantil da UFT é o Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST), que atua como gestor e é responsável por gerenciar as operações do PNAES em toda a UFT e desenvolver políticas de auxílio estudantil por meio de programas que fornecem auxílio e apoio aos alunos da UFT, respeitando cada aluno da instituição e a particularidade de cada

campus. Também colabora com outros reitores para atender às necessidades relacionadas aos alunos que utilizam auxílio estudantil.

Em colaboração com o PROEST, contam com a Diretoria de Supervisão dos Programas de Assistência Estudantil (DAP) e a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), com a finalidade de supervisionar a execução do programa e do departamento de assistência estudantil da UFT para viabilizar a permanência de seus alunos até a conclusão dos cursos. Além disso, prioriza a qualidade do processo de formação dos alunos de baixa renda abrangidos pela apólice e o acompanhamento do sucesso acadêmico desses alunos.

Associado ao PROEST, DAP e DAE estão os Departamentos de Assistências Estudantis, localizados em cada campus da UFT, que são compostos por equipes multidisciplinares de professores, assistentes sociais, psicólogos, administradores, enfermeiros e técnicos educacionais. Esses departamentos são concebidos para satisfazer as mais diversas necessidades acadêmicas dos estudantes, nomeadamente aquelas relacionadas com a permanência acadêmica decorrente da situação socioeconômica.

O artigo 5º da Resolução 26/2017 estabelece os programas oferecidos aos acadêmicos com o objetivo de criar condições de igualdade para que os alunos mantenham seu desempenho acadêmico, sem qualquer forma de discriminação. Os programas são:

I - Programa de Integração dos Discentes Ingressantes - PIDI; II - Programa Auxílio Alimentação - PAA; III - Programa Moradia Estudantil - PME; IV - Programa Auxílio Transporte - PTr; V - Programa Auxílio Permanência – PAP; VI - Programa Esportes e Lazer - PROEL; VII - Programa Apoio à Participação dos Discentes em Eventos - PAPE; VIII - Programa Acompanhamento Acadêmico – PROAC; IX - Programa Auxílio Saúde – PSaúde; X - Programa Auxílio Creche - PAC; XI - Programa Apoio ao Discente Ingressante – PADI; XII - Programa Inclusão e Acessibilidade - PAEI; XIII - Programa Bolsa Permanência MEC - PBP; XIV - Programa Institucional de Bolsa de Extensão - PIBEX; XV - Programa de acesso democrático à Universidade - PADU; XVI - Programa de Acesso Democrático de Indígenas e Quilombolas PADIQ; XVII - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; XVIII - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC; XIX - Programa de Mobilidade Acadêmica – PMA; XX - Programa Institucional de Monitoria – PIM; XXI - Programa Institucional de Monitoria Indígena – PIMI; XXII - Programa de Educação Tutorial - PET; XXIII - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. (Universidade Federal do Tocantins, 2017, p. 5-6).

Conforme Alves (2010), percebe-se pelos documentos institucionais da UFT que o auxílio estudantil está sempre elencado no eixo de atuação estratégica da

instituição, afirmando a sua importância na implementação desta política no alcance das metas e objetivos institucionais. A UFT está analisando os elementos que fortalecem a instituição, como aqueles que geram oportunidades de crescimento, o que demonstra o compromisso contínuo da UFT na implementação de políticas de auxílio estudantil, a fim de atualizar e melhorar os cursos oferecidos e desenvolver ações que visem solucionar as dificuldades dos estudantes, conforme divulgado na Mostra PNAES.

Observou-se que a implementação da Política de Auxílio Financeiro Estudantil da UFT se dá por meio da oferta de programas de atendimento e acompanhamento a alunos carentes distribuídos em diversos campi universitários da instituição. Conforme Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Valores pagos com assistência estudantil – últimos 8 anos

CAMPUS	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
<i>Arraias</i>	726.893	3.387.709	1.917.850	2.234.240	2.500.800	1.228.217	2.060.400	1.606.610
<i>Gurupi</i>	618.088	2.719.036	1.724.126	1.903.750	3.875.050	1.389.301	1.355.000	1.054.050
<i>Miracema</i>	216.999	1.736.885	1.245.470	2.680.960	2.941.990	1.375.270	2.962.820	1.713.300
<i>Palmas</i>	1.658.098	6.031.629	2.003.346	2.658.680	5.178.720	2.062.718	2.792.732	2.147.690
<i>Porto Nacional</i>	178.056	1.433.071	414.960	703.000	1.630.970	676.816	668.220	361.670
<i>Tocantinópolis</i>	663.300	2.352.275	1.841.050	2.310.350	1.783.110	34.800		
TOTAL	4.061.434	17.660.605	9.146.802	12.490.980	17.910.640	6.767.122	9.839.172	6.883.320

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Transparência no site da UFT (2024).

É, portanto, importante priorizar e defender o financiamento estudantil e a política de ensino superior, pois uma política não pode ser sustentada sem a existência da outra. O acesso por si só não garante a permanência do aluno, nem a sua inclusão dentro do ambiente universitário, precisa-se de políticas internas de acolhimento para que os alunos não se sintam excluídos ao ingressar na universidade.

2.4 inclusão e exclusão dos alunos indígenas na UFT

Na pesquisa de Ferreira (2013), o objetivo principal foi compreender a dinâmica de inclusão e exclusão vivenciada pelos alunos indígenas na UFT e como isso afeta a formação superior desses estudantes. (Ferreira, 2013).

As relações históricas com as pessoas indígenas têm sido marcadas pela violência, pela desapropriação e pela dominação. O processo de transformação da relação apenas deu os primeiros passos com o Estado brasileiro reconhecendo os direitos dos povos indígenas de serem diferentes, mas ainda não procurando dar conta dessas diferenças. As percepções dos povos indígenas na sociedade não indígena estão mudando, mas as atitudes não. (Ferreira, 2013).

Os indígenas sempre estiveram fora da sociedade nacional, vivendo em um mundo não desenhado para eles ou por eles. Nesse mundo, a história de inclusão dos povos indígenas e de contato com os povos não indígenas tem sido contestada, gerando muitos conflitos, enfrentamentos, insistência e negação dos modelos de organização social e econômica que lhes são impostos (Amaral, 2010).

Os povos indígenas são denominados por vários autores como os excluídos. Entende-se por exclusão social a exclusão do acesso a diversos direitos, como à educação escolar, à posse da terra, à saúde, ao trabalho e à renda, entre outros. Os grupos excluídos teriam como características comuns a invisibilidade, a pobreza, o estigma, a dominação e o baixo índice de escolaridade – por isso a importância da educação nas iniciativas de inclusão social. (Ferreira, 2013, p. 25).

Atualmente, os povos indígenas estão cada vez mais aptos a estabelecer diálogo com a sociedade nacional e a realizar os seus direitos. A Constituição de 1988 foi um marco na definição da relação entre o poder público e as sociedades indígenas. Através da Constituição, o Estado brasileiro reconheceu o direito dos povos indígenas à cidadania diferenciada, transformando-os em protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e da cidadania brasileira e global (Almeida, 2011).

Os povos indígenas conseguiram recuperar o respeito próprio, reconhecendo individual e coletivamente sua identidade como povo e como cidadão brasileiros. Estão presentes em todos os setores da vida nacional, cultural, agendas governamentais, meios de comunicação social, investigação, vida universitária, desporto e política partidária. Eles têm mais visibilidade na vida do país, ocupando o espaço da autonomia e da liberdade, e são os protagonistas na decisão de como viver

num mundo com vantagens e desvantagens, no entanto, os desafios permanecem (Baniwa, 2019).

O pressuposto das práticas de ação afirmativa se assenta na concepção de que, tendo em vista as desigualdades existentes na sociedade, a única forma que se tem de conceder igualdade a quem é minoria ou a grupos vulneráveis é justamente distingui-los, regulando a vida em sociedade de tal forma que se possa permitir que todos tenham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos. (Ferreira, 2013, p. 29).

Assim, no Brasil, as políticas de ações afirmativas são vistas como ferramentas para a racialização ativa das relações sociais. Nesse sentido, a diferença não é utilizada para eliminar direitos, pelo contrário, é utilizada para promover direitos, pois só prestando atenção às diferenças é possível reduzir a desigualdade (Piovesan, 2005).

A ação afirmativa é, assim, vista como uma forma de combater o preconceito e o racismo, como uma medida para quebrar o legado de exclusão racial que mina não só a plena validade dos direitos humanos, mas também a democracia e a própria cidadania.

Baniwa (2010) relata que a universidade deve ser um espaço que articule de forma equilibrada a relação entre os conhecimentos científicos e tecnológicos tradicionais e os novos, promovendo o diálogo intercultural e a construção de relações equitativas entre os povos indígenas, a sociedade civil e a nação, baseada no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

A vida num campus universitário reflete padrões de atitudes com relação a questões de preconceito e discriminação na sociedade em geral, porque as faculdades são microcosmos da sociedade e enfrentam experiências sociais da mesma natureza. As universidades são representantes da sociedade e, portanto, enfrentam questões semelhantes, sendo a natureza das relações raciais no campus um exemplo (Baniwa, 2010).

Na pesquisa de Ferreira (2013), ela analisa o processo de exclusão, para isso é necessário especificar o espaço de referência que leva à exclusão, tendo em conta que o estudo deve ser colocado no contexto do espaço e do tempo em que o fenômeno se refere. O trabalho da autora centra-se no contexto universitário e nos sentimentos de inclusão e exclusão sentidos pelos povos indígenas neste contexto. No tocante a esse ponto, a pesquisadora percebeu que:

Além da vivência em aula, como também em conversa com colegas professores, que nós não estávamos preparados para as especificidades destes alunos e que nosso conhecimento sobre os indígenas não passava de um “conhecimento dos livros de história”. (Ferreira, 2013, p. 56).

Assim, ao mesmo tempo em que o ambiente universitário é visto como um local estratégico para aquisição de conhecimentos que contribuam para as causas indígenas, ele é visto como um universo alternativo no qual esses estudantes muitas vezes se sentem estrangeiros. Nesse sentido, suas ações são condicionadas pelo que consideram padrões ideais no ambiente universitário, muitas vezes ignorando e negociando suas identidades, que passam a ser vistas como agravantes no imaginário coletivo de outros estudantes e docentes, conforme é historicamente construído (Ferreira, 2013).

Os alunos indígenas também se sentem excluídos da UFT, que apresenta altas taxas de evasão e cursos incompletos, apesar de algumas políticas de permanência.

Os estudantes indígenas “entrevistados por Ferreira” disseram que se sentiram excluídos pelos colegas, que demonstraram hostilidade através da sua aparência porque não os “convidaram” a participar no seu trabalho. Outro fator de exclusão, segundo os entrevistados, é que os docentes não estão preparados (Ferreira, 2013).

Além de desenvolver estratégias para superar sentimentos de exclusão, pode-se inferir que o principal desafio enfrentado pelos estudantes indígenas durante a sua formação acadêmica é superar os fatores de evasão devido às dificuldades enfrentadas, muitas, como: 1) Dificuldades econômicas; 2) Falta de educação básica; 3) Falta de domínio ou mesmo conhecimento da língua portuguesa; 4) Métodos de aprendizagem diferentes dos não-nativos; 5) Dificuldades em trabalhar em grupos; 6) Dificuldade em alcançar resultados; 7) Falta de preparo dos professores (Ferreira, 2013).

Para tentar diminuir as desigualdades sociais, de nada adiantará aumentar o acesso às IES sem incluir políticas de acolhimento, pois a grande maioria dos estudantes não conseguirá continuar os estudos de graduação, aumentando a taxa de evasão e diminuindo a taxa de permanência.

2.4.1 Ingresso *versus* permanência dos alunos indígenas

Na pesquisa de Carvalho (2010), fica claro pelo entrelaçamento de dados empíricos e formulações teóricas, que o conceito de inclusão por trás da política de cotas da UFT tornou-se seu foco central, deixando em segundo plano a permanência dos estudantes indígenas. No entanto, deve-se reconhecer que a iniciativa da UFT é relevante do ponto de vista do acesso ao ensino superior, mas a inclusão destes grupos minoritários requer melhorias significativas na política em termos de durabilidade e qualidade.

Assim, entre 2005 e 2009, foram oferecidas 410 vagas através do processo seletivo do vestibular da UFT. Quinhentos candidatos indígenas se inscreveram para essas vagas, das quais apenas 130 foram aprovados, deixando 280 vagas não preenchidas porque os candidatos não atingiram a pontuação mínima exigida para aprovação no vestibular da UFT (Carvalho, 2010).

Esses números confirmam que há uma demanda legítima para que candidatos indígenas realizem o vestibular da UFT, superando, inclusive, as vagas oferecidas. No entanto, as notas do vestibular da maioria dos alunos não garantem o ingresso na faculdade (Carvalho, 2010).

Para Carvalho (2010), existe uma preocupação muito pertinente, a de considerar não apenas a questão imediata do ingresso, porque na implementação de uma política desta natureza seria prudente realizar estudos mais detalhados que viabilizassem a curto, médio e longo prazo.

Nesse sentido, entende-se que a concepção e implementação de políticas, programas, ou projetos e ações sociais, devem adotar uma abordagem sistêmica e uma problematização mais abrangente. Esse processo inclui, entre outras questões, temas relacionadas com o financiamento, a coordenação intersetorial com outras políticas sociais e diversas instituições relevantes, a monitorização e avaliação sistemática envolvendo as partes interessadas e a análise das metas propostas (Carvalho, 2010).

Em 2007, Javaé e Karajá afirmaram que a decisão de implementar cotas na universidade foi uma medida ousada sem precedentes, dada a pouca idade da instituição. Eles acreditam que a adoção de tal política é um importante passo em frente, mas compreendem que não podem centrar-se apenas no acesso. Portanto,

acreditam que é necessário que as universidades adotem políticas de auxílio a esses cotistas, principalmente em termos de bolsas de estudo, auxílio alimentação, além de acompanhar todo o processo dos alunos desde o ingresso até a conclusão do curso (Javaé; Karajá, 2007).

Outras dificuldades (pedagógicas, financeiras), podem levar os alunos a terem um mau desempenho, a isolarem-se ou mesmo a abandonarem a universidade. No geral, as dificuldades ameaçam roubar destes povos indígenas os seus sonhos do ensino superior, ao mesmo tempo que contribuem para o fracasso das políticas de cotas, que foram concebidas para promover e facilitar a formação deste grupo (Carvalho, 2010).

Ainda conforme Carvalho (2010), às necessidades de assistência estudantil dos estudantes indígenas da UFT estão concentradas principalmente em quatro áreas, a saber: ajuda financeira, apoio pedagógico/acadêmico, alimentação e transporte.

Embora os documentos analisados não revelem o conceito de inclusão por trás da política de cotas da UFT, no geral, o estudo permite afirmar que a política acima mencionada manifesta um conceito de inclusão coerente com a gestão. Esta inclusão deixa os povos indígenas com acesso ao ensino superior de forma precária, sem condições permanentes adequadas, o que inviabiliza uma formação de qualidade em ciências acadêmicas, política e cultura, com o objetivo de formação profissional que mude a sociedade (Carvalho, 2010).

Portanto, embora tal política possa parecer conter e reduzir a desigualdade à primeira vista, na verdade, pode ter o efeito oposto, exacerbando o processo de desigualdade social e dificultando o acolhimento desses estudantes na universidade.

2.4.2 O acolhimento dos alunos indígenas na UFT

No estudo de Santana (2018), para os estudantes indígenas a maior dificuldade é se integrar às normas atuais da universidade não se sentindo parte da mesma. Outra observação é quanto aos despreparos dos docentes, além do preconceito, estigma e exclusão social da academia, muitas vezes preferindo esconder as suas identidades indígenas para evitar preconceito e discriminação.

A pesquisadora ressalta que nos estudantes de Palmas, constatou-se que muitos relutavam em se dizer indígenas por medo de exclusão e discriminação, principalmente no curso de medicina, no qual os indígenas acreditavam que se tornariam um grupo mais elitizado (Santana, 2018).

Em seu estudo, Santana (2018) pôde inferir que a UFT se configura como um espaço de incertezas, pois embora esteja diretamente relacionada à realização dos seus sonhos e futuro profissional, também é vista como um espaço negativo, cheio de exclusão, preconceito e todo o tipo de dificuldades. Assim, a falta de coesão entre o conhecimento e as dificuldades dos alunos em compreender o que o professor está dizendo, sobressaem nessas percepções.

Dessa forma, é compreensível que esses estudantes desejem uma universidade mais inclusiva, onde a sua cultura também possa estar presente, ou seja, algo que seja feito com eles e não para eles.

Para aproximar a universidade das comunidades tradicionais e reduzir as taxas de evasão e retenção acadêmica, é necessário desenvolver ações intersetoriais eficazes e com ampla participação da universidade (setores), com vistas ao desenvolvimento de estratégias, principalmente a curto, médio e longo prazos. No longo, por exemplo, institucionalizar o acesso e as políticas permanentes para que possam ser consolidadas dentro da instituição (Santana, 2018).

Portanto, a UFT necessita de uma reforma curricular que tenha como foco o contato intelectual e o diálogo em sala de aula, para acolher melhor esses alunos por meio do engajamento com as comunidades indígenas e como uma adaptação ao meio ambiente, pois acredita-se que somente dessa forma pode-se ter uma inclusão efetiva. Mudanças radicais nas estruturas da UFT em termos de documentos formais de admissão, programas de ensino de cursos e apoio pedagógico eficaz para estudantes indígenas também são defendidas (Santana, 2018).

Na pesquisa de Santana (2018), ela procurou analisar como a UFT implementa políticas públicas para os povos indígenas, bem como as ações e projetos que a universidade desenvolve para os alunos indígenas.

Se o modo de entrada for diferente, as condições de estadia deverão ser adequadas à pessoa que entra. As políticas públicas de admissão devem, portanto, ser consistentes com a permeância dos estudantes até à conclusão do curso, ao

mesmo tempo que respeitam os fatores culturais e econômicos que determinam as questões de admissão e permanência (Santana, 2018).

A ação para garantir o acesso permanente às universidades tornou-se ainda mais urgente dadas as novas exigências criadas pelos lugares reservados para os povos indígenas. É bem possível que eles tenham dificuldade em concluir os cursos de graduação, ou mesmo não consigam concluí-los, porque, apesar de estarem em uma instituição pública, o ingresso é o primeiro problema a ser enfrentado (Felicetti; Morosini, 2009).

Para tanto, devem ser realizadas pesquisas para identificar as causas dos fatores acadêmicos que impedem o sucesso da graduação, e devem ser tomadas ações de acompanhamento e acolhimento para todos os alunos indígenas. As universidades têm a responsabilidade de tomar medidas para melhorar e monitorar o desempenho acadêmico de seus alunos, portanto, o acompanhamento acadêmico é necessário para identificar as causas da evasão, da retenção e do baixo desempenho acadêmico, buscando soluções adequadas a cada problema (Santana, 2018).

Na pesquisa de Santana (2018), foi sugerido, no que diz respeito à atuação permanente para estudantes indígenas na UFT, desenvolver uma política de acolhimento de estudantes indígenas como estratégia na busca pela permanência. Nesse momento, é fundamental ressaltar a importância do envolvimento dos professores no processo de acolhimento dos alunos indígenas. Essa ação pode ter impacto ao proporcionar a esses alunos oportunidades de participar de um ambiente acadêmico. Portanto, a UFT deve trabalhar com as comunidades indígenas para contribuir com o debate sobre a política de ensino nas universidades para os povos indígenas e fortalecer o respeito pela diversidade de suas práticas (Santana, 2018).

Nesse contexto, ao final do estudo de Santana (2018), pode-se confirmar que a abertura de cotas aos povos indígenas não é suficiente, e que desenvolver e manter uma política permanente é uma prioridade. Em seu estudo, ela concluiu que não existe uma ligação clara entre o conhecimento indígena e o conhecimento originado nas universidades, sendo as possíveis razões a má preparação dos professores, o preconceito e a discriminação no meio acadêmico, o estigma e a exclusão social.

Uma forma de diminuir a exclusão sentida pelos alunos indígenas na UFT, seria a diminuição da lacuna existente entre o ambiente acadêmico e os saberes e conhecimentos indígenas, pois os alunos não se sentem parte da universidade, e

muitas vezes preferem esconder a sua identidade indígena para evitar preconceitos e discriminação.

2.5 Conhecimento produzido por pesquisadores e autores indígenas

Nos últimos anos, as universidades vêm recebendo um grande número de estudantes indígenas, desde a graduação até a pós-graduação, principalmente na área de Ciências Humanas. As trajetórias pessoais aparecem com destaque nos escritos de uma geração desde a aldeia até a universidade. Outros vão além, gerando pensamento além das soluções locais. Os estudantes indígenas iniciaram uma campanha de contraste entre conhecimento tradicional e científico, questionando em parte o dogma da pesquisa científica no Brasil.

O presente trabalho está particularmente interessado no impacto desses intelectuais indígenas na produção e na experiência dos movimentos indígenas no Brasil, ou seja, como essas trajetórias contribuem efetivamente para o desenvolvimento político, econômico, cultural e sociais levando em consideração a cosmologia das comunidades indígenas.

Por outro lado, para resolver este problema, será necessário examinar o caminho de desenvolvimento do ensino superior, ou seja, as necessidades do ensino superior indígena devem ser vistas com base em duas premissas: a) Incorporar esta demanda na agenda da luta pelos direitos dos indígenas; b) A necessidade de as comunidades de serviços se envolverem no desenvolvimento de políticas inclusivas (Amado, 2020).

Existe um espaço de reflexão para os povos indígenas, tanto dentro quanto fora das universidades, pois o processo de escolarização tem levado a possíveis violações de cultura, línguas e cosmologias. Por outro lado, facilita a presença dos povos indígenas no ambiente acadêmico, tradicionalmente ocupado por brancos.

Um trabalho acadêmico do pesquisador indígena tem muito do seu conhecimento, sabedoria, tradição, costumes, que são construídos desde os tempos dos seus ancestrais. É possível perceber isso, por exemplo, na tese de doutorado do pesquisador Bruno Ferreira.

Agradeço os Kófa-Inh jo ag, inh kakrã ag, os velhos kaingang, principais responsáveis pela transmissão dos elementos culturais kaingang, os mitos, os rituais e costumes, tradições, fortalecendo a metodologia da oralidade para

a sobrevivência de nossa língua materna. Do mesmo modo, agradeço todas as lideranças (caciques) das terras indígenas kaingang que acreditam em meu trabalho e de todos os estudantes indígenas. (Ferreira, 2020, p. 5).

Xakriabá (2021) ressalta a importância de a universidade olhar para nosso povo, ao longo dos anos, estudantes e professores universitários nos estudaram e começaram a resolver nossos problemas em suas disciplinas. Hoje também somos pesquisadores de nosso povo, temos pensadores, professores, pesquisadores e alunos.

Sou o primeiro a fazer o mestrado na Escola de Belas Artes da UFMG, e não posso ocupar esse espaço de qualquer forma, tenho que corresponder às expectativas da minha comunidade. Eu tenho que ir para a universidade, mas depois voltar para a aldeia trazendo essas contribuições, porque estou na universidade fazendo mestrado não por causa de uma luta minha, mas por causa da luta do meu povo. (Xakriabá, 2021, p. 7).

Ferreira (2020) relata que teve uma entrada tardia na universidade em relação aos não indígenas, mas uma entrada que foi consequência de uma decisão realizada coletivamente.

Vivenciei o contexto que os povos indígenas recorrem e percorrem: a universidade, uma ferramenta não indígena, para tomarem suas decisões. Uma ferramenta que, historicamente, desconsiderou os conhecimentos dos povos indígenas, tendo como conhecimento único, considerado universal, o europeu branco. (Ferreira, 2020, p. 42).

Conforme o que reflete Baniwa (2019), o reconhecimento da presença dos estudantes indígenas no ensino superior e a compreensão de suas trajetórias no mundo acadêmico aumenta o debate acerca do papel social e formativo da universidade pública e a sua relação junto aos segmentos ditos minoritários da sociedade brasileira. A presença desses sujeitos provoca a compreensão acerca das estratégias de sua interação, permanência e sobrevivência no universo acadêmico-universitário

Ao adentrar nesse território acadêmico-universitário e ao vivenciar sua experiência como estudante indígena universitário, esse sujeito a construir e reconstruir relações de pertencimento social, cultural e econômico, ora com o conjunto da comunidade universitária, ora com sua comunidade de origem, ora com outros sujeitos e grupos sociais urbanos que passam a acompanhá-los neste processo formativo (vizinhos de suas residências, membros de religiões das quais participam, dentre outros. (Amaral, 2010, p. 62).

Para Luciano; Amaral (2021), a presença de estudantes indígenas nas universidades e os fenômenos engendrados por suas trajetórias são relativamente recentes, pois o movimento pelo direito ao ensino superior por parte de professores e

lideranças indígenas no Brasil tem sido sublinhado, mas principalmente restringido, desde a última década.

A luta dos povos indígenas por vagas nas universidades públicas também é resultado das conquistas alcançadas na obtenção do reconhecimento legal das escolas indígenas no sistema público de educação básica indígenas, entre outras referências (Luciano; Amaral, 2021).

Faz-se importante, dessa maneira, caracterizar as iniciativas que passam a compor, por dentro do sistema de ensino superior brasileiro, uma política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas, fomentadora de estratégias de ingresso e permanência diferenciadas e específicas, haja vista o reconhecimento e a garantia constitucional, fundamentada na dimensão histórica, sociocultural e linguística que envolve esses diferentes grupos étnicos. (Amaral, 2010, p. 62).

Amaral (2010) buscou intencionalmente explicar a sua compreensão dos universitários indígenas como categoria analítica em processo de formação e, principalmente, como sujeitos válidos dentro dessa trajetória, na universidade em relação ao seu local de origem, caminhando entre comunidades e iluminando caminhos. Nesses caminhos, entrelaçados aos de pesquisadores e demais sujeitos envolvidos no processo, os estudiosos indígenas se configuram como novos sujeitos em formação procurando superar permanentemente as condições econômicas precárias, a formação educacional básica limitada e a fragilidade da educação inicial (Amaral, 2010).

Esta referência ajuda a compreender a saga duradoura que os estudantes universitários indígenas seguem ao construírem as suas identidades pela primeira vez, como estrangeiros na universidade e sem quererem ser estrangeiros, e em diferentes contextos, nas suas comunidades de origem, também é assim (Amaral, 2010).

Luciano (2011) aponta que para os indígenas, as escolas são instrumentos privilegiados de capacitação técnica, acadêmica e política, permitindo-lhes ascender e interagir com o mundo moderno com base em relações menos assimétricas. Mas entrar na modernidade não significa desistir do seu modo de vida, mas sim da possibilidade e necessidade de que a ciência, a tecnologia e outros valores de outras culturas possam complementar e melhorar as capacidades tradicionais para satisfazer as necessidades e exigências atuais.

Amaral (2010) destaca que as instituições públicas de ensino superior devem reconhecer as comunidades indígenas através de seus estudiosos, chefes, líderes, sábios, xamãs e outros sujeitos indígenas, como espaços e temas de potenciais conceitos e éticas. E que seja através de um diálogo respeitoso para proporcionar acolhimento adequado e oportunidades duradouras a potenciais intelectuais, investigadores e profissionais indígenas.

Ainda conforme o autor Amaral (2010), as universidades poderão cumprir as suas funções e natureza públicas e buscar superar as imagens essencializadas e romantizadas dos indígenas, bem como os preconceitos arraigados. Deve também superar as inadequações das políticas de investigação e extensão e as frágeis estruturas econômicas e acadêmicas concebidas para sustentar os estudantes indígenas, que ainda se refletem no abandono e nas baixas taxas de frequência e nos níveis de desilusão e desorientação.

Já o que ficou claro na análise de Luciano (2011), é que as escolas, tal como são concebidas hoje, mesmo tendo em conta os seus diversos modelos organizacionais baseados no princípio da interculturalidade, não respondem às necessidades de transmissão satisfatória da cultura tradicional, bem como do conhecimento técnico e científico.

Notável nesta reflexão é a posição dos protagonistas da escola de pensamento indígena, que aspiram a compreender a ciência e as tecnologias nela envolvidas. Em todo caso, a premissa é o verdadeiro ensino intercultural e multicultural, mas esta não é tarefa apenas das escolas, mas de toda a comunidade indígena e da sociedade envolvente.

Em sua tese, Luciano (2011) buscou demonstrar como os povos indígenas têm potencial para desenvolver e perpetuar sua identidade e cultura, formando indivíduos e comunidades capazes de aprimorar as suas capacidades por meio das escolas utilizando os conhecimentos científicos e técnicos que lhes interessam.

Assim o que buscamos demonstrar é a visão de que os sistemas cosmológicos tradicionais apresentam clara capacidade de convergência com os sistemas educativos da escola, em que os conhecimentos são sempre complementares e cumulativos, que tem ajudado na construção de mecanismos cognitivos e sociopolíticos de resiliência na superação da dominação, da resistência passiva ou da condição de vítima colonial. (Luciano, 2011, p. 338).

Isso significa procurar meios materiais e imateriais juntamente com outros povos e sociedades, especialmente a sociedade ocidental moderna. Dessa forma, os povos indígenas passaram as últimas décadas imersos no processo de busca do tempo e do espaço perdidos durante a colonização como forma de autossuperação e reconstrução do presente e do futuro, aproveitando as possibilidades e oportunidades oferecidas pelo mundo branco (Luciano, 2011).

Luciano (2011) define o percurso sócio histórico e sociopolítico dos povos indígenas na perspectiva de um caminho que passa de uma estratégia de resistência sempre ativa, para uma atitude construtiva de resiliência e empoderamento. Essa atitude caracterizada pelo processo da sua transição da colonização e de adquirir tudo o que estiver disponível da sociedade dominante para defender os seus direitos, construir e garantir o seu presente e futuro, e esclarecer os elementos ideais disponíveis dentro das suas capacidades na tradição e na modernidade.

Para que os povos indígenas possam garantir o seu presente e assegurar o futuro dentro das IES, não basta garantir o acesso desse aluno na educação pública é necessário políticas públicas voltadas para o ingresso e a permanência.

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Este capítulo apresenta os fatores que levaram à criação da Universidade Federal do Tocantins e aborda as ações afirmativas para estudantes indígenas.

A criação da UFT se deu a partir da federalização de parte da antiga Universidade do Tocantins (Unitins). Esta foi criada pelo Decreto nº. 252/90 de 21 de fevereiro de 1990. Posteriormente, foi autorizada a funcionar como universidade pelo Decreto Estadual nº. 2.021/90, e transformada em autarquia em 24 de outubro de 1991, pela Lei nº. 326/91, passando a integrar o sistema estadual de ensino. Assim, como Fundação de direito público, subsidiada pelo Estado, esse regime jurídico permaneceu até, aproximadamente, o ano de 1992, quando foi reestruturada e transformada em autarquia do sistema estadual. (Santana, 2018, p. 81).

Pouco tempo depois dessas ações, a Unitins, única Instituição Pública de Ensino Superior do estado, foi privatizada, com todos os cursos cobertos por mensalidades. Em 2000, foi lançado um movimento de abolição das mensalidades, composto principalmente por estudantes, professores e moradores do Tocantins. O movimento posteriormente cresceu, mas nesse período o governo estadual recuou. Portanto, juntamente com essa reivindicação, a luta pela criação da Universidade Federal do Tocantins se integrou e se tornou a principal bandeira do movimento S.O.S Unitins (Santana, 2018).

Assim, nesse ínterim, a Unitins voltou a ser aberta e livre, enquanto as negociações de federalização continuaram a progredir até a criação da UFT. Essa conquista tornou-se realidade através da Lei nº 10.032, de outubro de 2000, e pelo Decreto nº 4.279, de junho de 2002. Para dar continuidade ao processo de criação e federalização, foi criada uma comissão por meio da Portaria nº 717, de abril de 2001, que estipula o prazo de 60 dias para a implementação da medida (Carvalho, 2010).

Em 2003, a UFT assumiu os cursos presenciais existentes na Unitins. Após o seu desmembramento, “[...] Das 17.216 vagas que a Unitins (estadual) ofereceu em 2002, aproximadamente 7.000 passaram para a UFT, mantendo na estadual as matrículas restantes, cerca de 10.000”. Ao iniciar suas atividades, em 2003, a UFT ofertou 2.270 vagas, enquanto a Unitins inscreveu 529 candidatos, número equivalente ao de ingressos. (Santana, 2018, p. 82).

A UFT é uma universidade abrangente dentro do território do estado do Tocantins, portanto, fica evidente a percepção e o reconhecimento pelos tocantinenses.

A UFT possui uma estrutura de multicampi, neste sentido, destacam-se exigências de descentralização e custos operacionais mais elevados. A singularidade da UFT se reflete no funcionamento de seus sete campi, localizados em diferentes cidades: Palmas, Araguaína, Gurupi, Arraias, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis.

Com a instalação do corpo docente e a fusão dos cursos, a UFT iniciou seu quadro com cerca de 400 professores, 46 servidores técnico-administrativos e em torno de 7.500 estudantes (Santana, 2018).

A UFT foi planejada, pensada e integrada em uma área privilegiada da região Norte do Brasil. Essa é uma região rica em diversidade cultural, portanto, o seu projeto não pode ser visto de forma isolada, ou seja, a população tem que ter um papel de protagonismo em sua história.

3.1 Ações afirmativas

Para Secchi (2002), quando se trata da educação para os povos indígenas, também deve haver negociações permanentes, cooperação e parcerias para que os próprios povos indígenas possam realmente participar do processo.

Grupioni (2000) alerta que, apesar das conquistas e dos avanços, os sistemas de educação indígena não eram pensados por indígenas e para indígenas, e não levavam em conta o ritmo de suas vidas e os impediam de definir o modelo que desejassem. Com a globalização do processo de aprendizagem, o uso das línguas indígenas e o respeito à diversidade cultural são essenciais.

Mesmo com um cenário contemporâneo que ainda apresenta muitos problemas, como os narrados por Grupioni, Abreu (2022), em sua tese de doutorado, traz outra perspectiva, no que diz respeito ao tempo atual:

Contudo, existem inúmeros pontos positivos no que diz respeito às políticas públicas educacionais para indígenas, pois embora essas políticas ainda não tenham alcançado o patamar ideal, e apesar do processo ainda ser lento, se considerarmos a legislação, o direito a uma educação diferenciada e a um ensino que respeite a diversidade vem sendo aos poucos contemplado, por meio das legislações aprovadas após a Constituição de 1988. (Abreu, 2022, p. 46).

As ações afirmativas são políticas públicas e privadas destinadas a tornar realidade o elemento constitucional da igualdade material e compensar as consequências da discriminação de todos os tipos. Elas são projetadas para atingir a meta constitucional universalmente reconhecida de que todas as pessoas têm direito à efetiva igualdade de oportunidades (Gomes, 2001).

No âmbito conceitual, as ações afirmativas são ações que procuram minimizar os efeitos de um passado discriminatório, a fim de contribuir para garantir a igualdade dos grupos desfavorecidos e para alcançar um propósito público decisivo para o projeto democrático: garantir a diversidade e o pluralismo na sociedade (Piovesan, 2005).

Entre as políticas públicas de maior destaque em Educação, as ações afirmativas sempre surgiram nos contextos atuais. Portanto, as ações afirmativas são formas de combater todos os tipos de discriminação e reparar as consequências da discriminação passada, visando alcançar o ideal de acesso efetivo e igualitário como a Educação e o Emprego (Gomes, 2001).

As ações afirmativas como política pública têm, desde o seu início, demonstrado ações voltadas à eliminação das desigualdades e à acomodação dos grupos minorizados das. Deve ser advertido, no entanto, que a ação afirmativa em si não proporciona qualquer mecanismo automático para converter os ganhos diretos das elites em ganhos para os grupos minoritários como um todo, uma vez que o efeito líquido da ação afirmativa depende da força das organizações de cidadãos (Almeida, 2011).

Pode-se afirmar que a discriminação racial é um dos principais exemplos de discriminação, da mesma forma, as políticas de ações afirmativas sempre devem servir para garantir a eficiência no processo de benefício dos públicos-alvo.

As políticas de ações afirmativas são ações para reparar e compensar injustiças sofridas e, portanto, podem minimizar a discriminação porque se destinam a promover indivíduos e grupos que tradicionalmente foram discriminados pelas suas próprias razões. São medidas públicas e privadas implementadas para “grupos sociais” de origem, raça, gênero, orientação sexual, idade, religião, patogeneese física/psicológica, etc.

Gomes (2001) usa o termo “ação afirmativa” para se referir às ações para grupos minoritários nas universidades, à medida que compensam e reservam vagas.

Independentemente disso, as ações afirmativas devem promover a matrícula e a retenção bem-sucedida dos alunos que ingressam pelo sistema de cotas.

Essas ações tornam-se uma ferramenta de luta contínua e afirmação da identidade em ambientes universitários, onde a diversidade ganha voz, pois o acesso à universidade continua relevante no que se refere à implementação de ações afirmativas que reconhecem e garantem os direitos dos povos indígenas a continuar a receber ensino superior (Cruz, 2005).

Ressalta-se que as ações afirmativas em prol da educação têm o objetivo de buscar a equidade e promover a inclusão dos grupos minorizados, considerando sempre a obrigação do Estado de reparar os danos históricos e garantir o acesso e a permanência de todos.

Nesse contexto, a Lei nº 12.711, de agosto de 2012, a “Lei de Cotas”, instituiu os programas de ações afirmativas nas universidades federais. A partir de então, o sistema de cotas passou a ser implementado, podendo ser admitidos alunos que reúnam as seguintes condições.

Art. 1º 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. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (Brasil, 2012).

É importante destacar a necessidade de refletir sobre os modelos de inclusão adotados. As faculdades tomaram uma série de ações que geraram conhecimentos que não se sabe se realmente ajudam esses alunos a ingressar ou a permanecer na faculdade.

A nível político, os programas de ações afirmativas resultam do reconhecimento crescente de que a procura de uma igualdade concreta já não pode ser alcançada apenas através da aplicação geral das mesmas regras jurídicas a todos, mas também através de medidas concretas que tenham em conta as circunstâncias específicas de cada situação dos grupos minorizados e desfavorecidos (Adesky, 1999).

A implementação de ações afirmativas dentro da universidade deve ser produto de discussões entre a comunidade universitária (alunos, professores, técnicos e pesquisadores). A questão é ao mesmo tempo jurídica e política, e não se limita a

discutir quais são esses direitos, mas quais são os meios mais seguros de garanti-los, a fim de evitar a violação continuada deles apesar das declarações solenes (Baniwa, 2010). Abreu (2022) complementa:

Assim, torna-se importante analisar que as ações afirmativas que dão acesso às minorias ao Ensino Superior, é uma das ações mais presentes quando falamos sobre políticas públicas que têm como objetivo a busca de oportunidades igualitárias. O debate sobre ações afirmativas tem traçado um caminho que trilha a autonomia e o protagonismo dos estudantes minoritários, trazendo à tona reflexões a partir de suas próprias realidades. Essas ações devem ser elaboradas de forma conjunta, com o intuito de construir um ambiente universitário democrático e representativo. (Abreu, 2022, p. 53).

Nesse contexto, um grande desafio é fazer com que os acadêmicos indígenas se sintam bem-vindos no ambiente universitário. Muitas vezes, sentem-se não pertencentes devido às diferenças de cultura, língua e até mesmo à dinâmica de funcionamento da universidade.

No mesmo sentido, é preciso reconhecer os esforços das IES na implementação de políticas públicas que buscam aumentar a equidade de oportunidades e a permanência no ambiente universitário. É importante reforçar que quando se fala em igualdade de oportunidades, não significa a ausência da diferença, mas sim reconhecer a diferença e o julgamento de ignorá-la ou aceitá-la (Scott, 2005).

3.2 Ações afirmativas na UFT

Como já mencionado, as políticas de ação afirmativa ganharam impulso no Brasil no início do ano de 2000 e foi nesse contexto que a UFT introduziu cotas para os povos indígenas nos exames de admissão, visando satisfazer os requisitos legais dos povos indígenas.

Neste tópico pretende-se analisar o processo de formulação de cotas indígenas da UFT a partir do estudo de documentos institucionais, tentando compreender como as questões de acesso e permanência se refletem, bem como também determinar se os mecanismos que facilitam o acesso estão associados a estratégias para garantir a perenidade dos cotistas.

A UFT foi uma das pioneiras a implantar política pública para atender aos indígenas, no ano de 2004, por meio do Conselho de Pesquisa e Extensão, através da Resolução 3A/2004 (UFT, 2004), quando criou o Programa Política de Cotas, que fixa um percentual de 5% das vagas nos cursos de

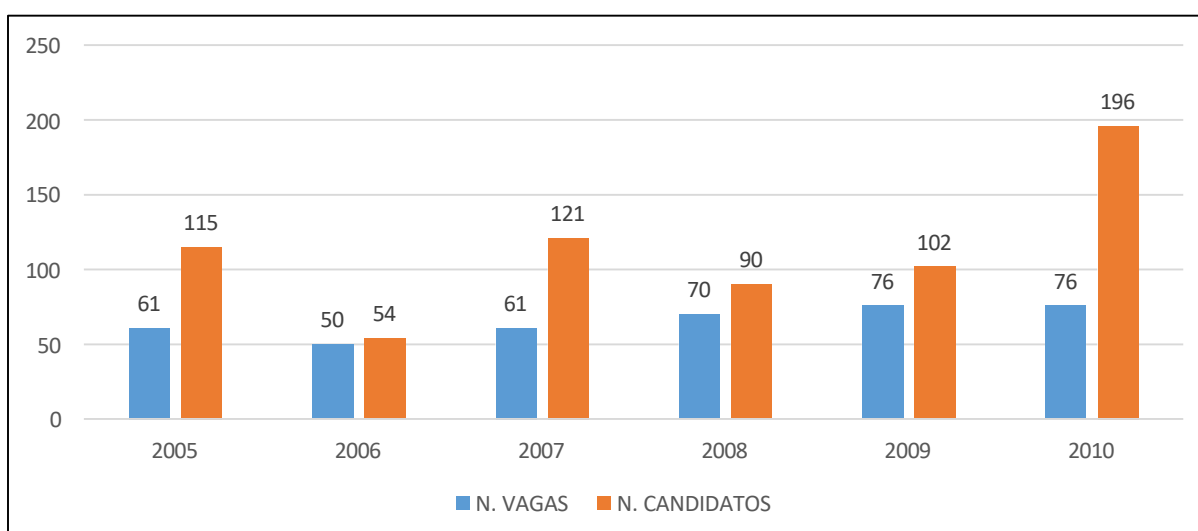
graduação dessa instituição aos indígenas. Esse fato nos causa orgulho, por isso mesmo queremos fazer um resgate histórico deste momento. (Arcanjo, 2019, p. 35).

Nacionalmente, as discussões sobre ações afirmativas foram estimuladas pela promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que tratava da educação e história e cultura afro-brasileira, diversas instituições também começaram a debater a cota em vestibulares para alunos indígenas, e a UFT não fugiu à regra, quando em 2005 foi sugerida a reserva de cotas (Almeida, 2011).

A proposta segue inúmeras conversas e a criação de um comitê especial para promover a política de igualdade racial da UFT, que discutiu a necessidade de implementação de cotas. O Comitê entende que discutir o acesso para estudantes indígenas não é o mesmo que discutir o acesso para estudantes de ascendência africana, por exemplo (Arcanjo, 2019).

Assim, em setembro de 2004, o Consepe publicou a Resolução nº 3A/2004, cujo artigo 1º trata da “Aprovação do Sistema de Cotas para Vestibular de Estudantes Indígenas da UFT. § 1º - Os alunos indígenas receberão 5% do total de vagas dos cursos da UFT” (Universidade Federal do Tocantins, 2004, n.p). No Gráfico 3, a seguir, apresenta-se a quantidade de vagas oferecidas para estudantes indígenas a partir de 2005, até o ano de 2010.

Gráfico 3 – Quantidade de vagas ofertadas *para alunos indígenas e candidatos inscritos* – anos de 2005 a 2010



Fonte: Elaborado pelo autor com base no site da Copese.

Portanto, a partir do vestibular de 2005, 5% das vagas foram reservadas para alunos indígenas e a UFT foi uma das instituições pioneiras na atribuição de vagas aos povos indígenas. No âmbito nacional, em 2012 assistimos à implementação da Lei nº 12.711, a chamada “Lei de Cotas”, como já abordado. Diante do exposto, em tese o engajamento com os povos indígenas está garantido, mas é necessário avaliar a permanência desses estudantes na UFT.

3.3 Ações afirmativas no campus de Palmas

Desde a introdução das cotas para vestibulares em 2005/1, pesquisou-se todos os ingressantes indígenas por meio do Sistema de Informações para o Ensino (SIE). Dos estudantes que ingressam na universidade, poucos concluíram os cursos e o número de evasões é alarmante e preocupante. Para compreender esses números, é necessário explicar que formas de evasão foram detectadas entre 2005 a 2023.

Entende-se por evasão acadêmica a perda do curso por um determinado aluno, nas seguintes formas de evasão: a desistência, diferentemente do que a maioria pensa, não são aqueles que simplesmente desistem do curso, essa desistência é formal, o aluno vai até secretaria acadêmica e solicita a desistência por escrito. Tem-se também os alunos desvinculados, nesse caso é uma penalidade imposta pela instituição que, após encerrados os prazos legais para defesa e apresentação de recursos, o acadêmico perde sua matrícula por ter cometido alguma das infrações do Artigo 77 do Regimento Acadêmico:

Art. 77 - O acadêmico terá sua matrícula cancelada quando: I - deixar de renovar a matrícula por 2 (dois) semestres consecutivos ou não, situação que configurará abandono de curso, desfazendo-se o vínculo do acadêmico com a Universidade; II - tiver sido reprovado, em todos os componentes curriculares em que esteja matriculado, em 2 (dois) semestres consecutivos ou não; III - tiver sido reprovado no primeiro período em todos os componentes curriculares. (Universidade Federal do Tocantins, 2004).

As IES devem desenvolver e implantar ações de Assistência Estudantil para minimizar o número de alunos evadidos nas universidades em âmbito local. Para isso elas contam com a ajuda do PNAES que, conforme já explanado, é uma política pública reservada a estudantes de graduação desfavorecidos socioeconomicamente em instituições federais de ensino superior, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico, tomando medidas preventivas em casos de repetência e desistência por

insuficiência de recursos financeiros. O Programa orienta-se pelos princípios e diretrizes que as instituições devem criar na implementação de projetos ou ações que possibilitem a permanência até a conclusão de cursos de graduação (Carvalho, 2010).

As Instituições de Ensino Superior (IES) que aderiram ao Pnaes, devem desenvolver ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Almeida, 2011, p. 151).

Um grande problema que dificulta, ou até impossibilita, a permanência desses indígenas na universidade é a falta de programas permanentes adequados para apoiar os acadêmicos que continuam na universidade até o fim. Tendo em conta a série de dificuldades que irão enfrentar, como as diferenças culturais, a saudade do campo e as más condições de vida nas cidades (alojamento, alimentação e transporte), é necessário desenvolver um plano de monitoramento para abordar essas questões (Carvalho, 2010).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT (PDI 2021-2025) reafirma que as ações de Assistência Estudantil visam desenvolver e implementar ações que melhorem as condições de ingresso e garantam sucesso duradouro. Assim como outras universidades, a UFT enfrenta a cada ano o desafio de não apenas garantir admissões, mas também o sucesso. Para atingir esse objetivo, são necessários recursos adicionais para cobrir os custos das operações de ajuda aos estudantes. A ampliação dos valores do auxílio contribui para a permanência e melhoria do desempenho acadêmico dos alunos beneficiados (Arcanjo, 2019).

À medida que aumenta o número de vagas criadas pela política de cotas da UFT, aumenta também a demanda por recursos destinados ao auxílio estudantil. Portanto, sabendo que a maioria dos estudantes indígenas são desfavorecidos socioeconomicamente e, portanto, requerem maior atenção à sua persistência, a UFT intensifica o processo de ampliação dos recursos destinados ao auxílio estudantil, visando promover a inclusão social, a produção de conhecimento, o desempenho escolar e perspectiva de melhoria da qualidade de vida, permanência e sucesso dos alunos (Abreu, 2022).

Tabela 2 – Quantidade de auxílios pagos com assistência estudantil – últimos 8 anos

CAMPUS	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Arraias	1.875	6.815	4.646	5.504	6.320	3.553	4.899	4.031
Gurupi	1.248	6.406	6.993	5.201	10.163	3.792	3.209	2.632
Miracema	542	3.773	3.073	6.853	7.421	3.879	7.138	4.293
Palmas	4.033	12.353	4.896	7.050	13.860	5.594	6.350	5.350
Porto Nacional	489	2.626	1.036	1.862	4.116	1.961	1.559	902
Tocantinópolis	1.711	5.537	4.640	5.843	4.524	443		
TOTAL	9.898	37.510	25.284	32.313	46.404	19.222	23.155	17.208

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Transparência no site da UFT (2024).

Na UFT, a PROEST promove ações nas áreas de alimentação, saúde, habitação, inclusão digital e apoia estudantes com vulnerabilidade socioeconômica por meio dos recursos do PNAES. Além dos fatores socioeconômicos, a PROEST também desenvolve ações como iniciativas de acolhimento de estudantes, acompanhamento do desempenho estudantil e acompanhamento da inclusão digital (Alves, 2010).

Passados quinze anos após os primeiros indígenas ingressarem por meio de reservas específicas na UFT, podemos verificar que esse número só vem aumentando e, por isso, é de extrema importância que as ações de permanência sejam a cada dia efetivadas e melhoradas, integrando os programas de assistência estudantil com os programas acadêmicos de ensino, extensão e pesquisa, de modo que promovam a formação integral do estudante. Buscando, ainda, consolidar as políticas de permanência estudantil, implementando e avaliando os programas de assistência estudantil. (Abreu, 2022, p. 88).

A UFT tem avançado não só na forma de ingresso, mas também na permanência dos alunos matriculados. Hoje, a universidade mantém programas para estudantes indígenas como forma de prevenir a evasão, garantir a permanência e a

boa formação desses estudantes, e promover ações diferenciadas e específicas para atender às necessidades dos estudantes indígenas.

Portanto, a ação de auxílio financeiro é crucial para a proposta de permanência na faculdade para poder aproveitar as oportunidades de estudo e frequentar os cursos. Os programas residenciais universitários exigem bolsas de estudo ou auxílios para permitir a sobrevivência dos estudantes em seus cursos, pois a necessidade de trabalhar para se sustentar reduz a participação na vida acadêmica (Cavichiolo, 2019).

Se analisar os indígenas que ingressaram na UFT e a trajetória de sua permanência, está se analisando o espaço em que eles estão inseridos, suas diferenças e semelhanças conforme suas posições no espaço. Ou seja, situações como a dos que ingressaram e formaram no tempo normal do curso, a dos que formaram um pouco fora do tempo, a dos que deixaram o curso ou foram desvinculados, etc.

Na teoria do espaço social, os seus agentes estão distribuídos pelas suas posições relativas. Cada um deles está localizado num local específico, ou numa classe de locais próximos, ou seja, numa região específica do espaço, e não se pode realmente ocupar duas posições no espaço ao mesmo tempo. Essas relações serão apresentadas no próximo capítulo.

4 GÊNESE DO ESPAÇO SOCIAL

Neste capítulo trata-se da teoria de Bourdieu e suas contribuições para o estudo do espaço social para poder objetivar o espaço dos alunos indígenas na UFT e demonstrar correlações existentes entre evasão, permanências e os seus determinantes.

Nesse contexto universitário, a contribuição da teoria de Bourdieu permite compreender que o espaço social está repleto de trocas simbólicas, que, por sua vez, são apoiadas por esquemas de classificação abrangentes que estruturam o mesmo espaço social. Mais especificamente a teoria de Bourdieu ajuda a compreender dimensões que vão além das condições materiais da existência estudantil (Heringer, 2020).

O ingresso na universidade posiciona os estudantes em um espaço simbólico com classificações sobre as condutas, desenvolvuras, linguagens, regras e elementos que estão em disputa nesse nível escolar. A instituição universitária pertence a um sistema de ensino que tem condições para a inculcação e reprodução de um arbitrário cultural contribuinte para as relações entre os grupos ou classes que originou o próprio sistema de ensino. (Mattos; Fernandes, 2022, p. 3).

O mundo social contém estruturas objetivas que podem orientar e reforçar as práticas e representações das pessoas. O desenvolvimento dessas estruturas abrange duas dimensões: esquemas de percepção, pensamento e ação; e estruturas sociais constituídas por disputas entre diferentes grupos sociais (Ristoff, 2016).

Assim, a praxeologia³ refere-se à sociologia relacional, compreendendo o objeto de estudo através da elucidação de elementos materiais e simbólicos. O materialismo simbólico de Bourdieu requer uma perspectiva dupla para analisar as condições objetivas sem ignorar os atributos subjetivos. É através da ligação entre a estrutura social e psicológica que é efetivada a dominação (Wacquant, 2005).

Os conceitos-chave da sociologia de Bourdieu são usados de forma relacional porque cada conceito tem significado com relação ao outro. Um habitus é um princípio que gera práticas que contêm esquemas de classificação e julgamento que estruturam as ações e percepções de um sujeito. Em outras palavras, habitus é a tendência de um ator para agir, mas essa tendência não é consciente ou racional, mas o resultado

³ Tenta explicar a estrutura lógica da ação humana, baseada na noção de que os humanos se envolvem no comportamento proposital, ao contrário do comportamento reflexivo e outro comportamento não intencional e o estudo da atuação e comportamento humano.

de uma combinação de experiência e referência social. Habitus é um conceito que se refere ao ajuste dos desejos de um agente com as suas chances de sucesso. A combinação de oportunidades objetivas leva a tendências para ações e comportamentos espontâneos que, por sua vez, são ajustadas às condições objetivas (Bourdieu, 2004a).

As experiências que constituem um hábito baseiam-se no campo em que o ator está engajado. O campo social está dividido em vários micromundos, com princípios de apreciação, regras e comportamentos próprios, e que mantêm relativa autonomia entre si. O campo se estrutura de forma desigual através da distribuição de capitais valorizados e contestados no mundo simbólico. Os agentes ocupam um lugar específico com base na quantidade e no peso do capital que detêm e competem para ganhar domínio. A dinâmica de um campo é a de uma força que preserva ou altera a sua própria estrutura (Bourdieu, 2004b).

O capital é adquirido e confere uma certa distinção aos agentes do seu campo. Podendo ser material, como o capital econômico, ou pode estar relacionado à cultura, às relações sociais, ao poder de impor regras, etc. Cada capital estabelece propriedades que serão avaliadas e utilizadas principalmente como ativos para obter vantagens. Dessa forma, todo capital é considerado capital simbólico, pois começa com o reconhecimento do valor da propriedade envolvida, distinguindo, assim, o agente dos demais (Bourdieu, 2001).

Com base nas contribuições da teoria de Bourdieu, entende-se que para estudantes universitários de diversas origens sociais, especialmente em instituições historicamente elitistas e excludentes, o ingresso por cotas pode representar desafios simbólicos importantes, assim como barreiras de dimensões materiais (Mattos; Fernandes, 2022).

Apesar do grande peso da dimensão material, a percepção da permanência universitária vinculada às questões acadêmicas também se fez presente para os graduandos, tem muita gente que desiste por causa das notas. Você não passa em duas, três matérias e aí acaba desistindo. (Mattos; Fernandes, 2022, p. 5).

Acredita-se que o efeito simbólico provocado pelo mundo acadêmico remete à naturalização da arbitrariedade cultural, legitimando determinados conteúdos e culturas como melhores, certos e que devem ser aprendidos. Mattos e Fernandes (2022) esclarecem que o conteúdo e o trabalho pedagógico não são neutros e

universais, mas são produtos de grupos sociais. A função das instituições pertencentes ao sistema educacional é realizar o trabalho de doutrinação, que deve durar o tempo suficiente para produzir uma formação duradoura, mesmo que os alunos formem certos habitus (Mattos; Fernandes, 2022).

Habitus gerados nas instituições escolares perpetuam-se nas práticas dos agentes, consubstanciando o princípio da arbitrariedade cultural. É um habitus transferível que produz a prática de princípios inculcados em diferentes esferas sociais, e é um habitus elaborativo na medida em que reproduz em diferentes práticas a arbitrariedade cultural de um grupo ou classe. Ou seja, o sistema educacional embute valores e referências culturais que norteiam as perspectivas e a divisão do trabalho dos agentes nos diferentes campos. É um processo de integração intelectual e moral dos alunos que beneficia o grupo, beneficia e legitima a cultura usufruída pelos sujeitos dominantes, e é transmitido aos seus filhos de forma espontânea, penetrante, de forma natural (Bourdieu; Passeron, 1975).

O processo de naturalização e legitimação da cultura remete à violência simbólica, esse tipo de violência envolve impor sentido, impondo-o como legítimo. Essa imposição obscurece as relações de poder por trás do ato educativo, o que cria o hábito de privilegiar grupos sociais. A eficácia simbólica das ações e escolhas escolares nas relações de poder reside no reconhecimento da legitimidade da dominação dos governados (Mattos; Fernandes, 2022).

A violência simbólica é perpetrada porque categorias perceptivas que reconhecem a legitimidade do poder simbólico são instiladas nos agentes, ou seja, há uma cumplicidade entre dominadores e dominados. Esclarecendo que o termo cumplicidade não implica que o agente deseje ser dominado, mas envolve desconhecimento da arbitrariedade e reconhecimento do poder simbólico (Bourdieu; Passeron, 1975).

Ao reproduzir o arbitrário cultural na produção do habitus, o sistema de ensino reproduz as relações de força que estão na base do poder escolar. Portanto, é uma instituição que corresponde aos interesses materiais e simbólicos de grupos dominantes, pois tende a reproduzir a estrutura desigual de distribuição de capital cultural entre os grupos, contribuindo para a reprodução da estrutura social. (Mattos; Fernandes, 2022, p. 7).

Há uma série de condições sociais relacionadas ao trabalho escolar e ao desempenho dos alunos que possibilita um processo contínuo de autoeliminação

dentro das instituições. Esclarecendo que existe um descompasso entre o habitus da classe trabalhadora e a esfera educacional que gera desconforto e autoapagamento diluído, em que a responsabilização dos agentes pelo seu mau desempenho é uma forma de violência simbólica na medida em que reproduz e legitima a hierarquia de classe social (Schubert, 2018).

O trabalho acadêmico não é natural e deve ser ensinado, em vez de ser visto e reivindicado como talentos e habilidades inatas e/ou como uma questão de família e educação básica. No entanto, os estudantes apontaram dados que indicavam que as práticas docentes não eram voltadas para ajudar os estudantes a enfrentar as dificuldades acadêmicas, o que impactava seus estudos universitários (Honorato, 2015).

Os cargos ocupados pelos professores universitários na formação e no trabalho acadêmicos fazem parte de um sistema escolar que funciona bem quando seu público são seus herdeiros, aqueles com características sociais favorecidas. Quando há um influxo de “novos” estudantes de grupos socialmente desfavorecidos, o sistema passa por uma crise, manifestada na noção de “queda dos padrões” ou na perda da “excelência” institucional. Dessa forma, a valorização do campo em que atua é conseguida obscurecendo as explicações das suas próprias funções, obscurecendo os custos de investimento de cada agente e os jogos disputados na relação, mistificando a formação e o trabalho acadêmicos (Bourdieu; Champagne, 1998).

Quando não se preocupa em ensinar o trabalho acadêmico, o docente indica que seu papel é disseminar conteúdos e que a aprendizagem é responsabilidade do aluno, reforçando, assim, a visão elitista que fundamenta o campo universitário. Contudo, a meritocracia e as ideologias superdotadas combinam-se com a reprodução da desigualdade social ao privilegiar aqueles que já possuem o habitus estudantil e os recursos econômicos e culturais que sustentam a sua permanência na faculdade. Nesse sentido, não basta desenvolver ações e projetos de inclusão e ampliar o acesso à universidade considerando as mudanças nas funções institucionais (Mattos; Fernandes, 2022).

Bourdieu; Champagne (1998), as regras e definições de avaliação não são fixas, principalmente num campo que se mantém a partir da representação que o sujeito tem de si mesmo. No setor universitário, são analisadas as lutas pela classificação e pelos fundamentos utilizados nas relações entre os sujeitos,

demonstrando as estratégias utilizadas na constituição do poder simbólico nos ambientes acadêmicos. Nesse sentido, demonstra os diferentes tipos de capital expressos na esfera universitária, tanto em relação às atividades no campo da pesquisa, incluindo a reputação intelectual, quanto na esfera político-institucional, como os cargos de reitor e vice-reitor.

As representações no campo universitário envolvem essas disputas simbólicas, nas quais diferentes indivíduos constituem mais ou menos grupos, definidos por esses diferentes critérios de avaliação, exigindo e lutando pelo reconhecimento de suas classificações e modos de se comportar. Como atores dominantes no campo universitário, os professores acreditam e confiam nas estruturas de funcionamento da universidade, dedicam suas posições e impõem suas próprias definições e atributos no jogo simbólico. Esta situação é ainda mais grave, numa instituição caracterizada por uma especial inércia na preservação e disseminação da cultura legítima da sociedade (Bourdieu; Passeron, 2019).

É importante destacar que o trabalho dos professores em si só, não é responsável apenas pela violência simbólica que existe no âmbito universitário. Lembra-se que a imposição, definição e forma como o ato de ensinar é tratado pelo sistema educativo é do interesse da elite dominante da sociedade.

Contudo, Bourdieu; Passerón (1975), acredita-se que as práticas pedagógicas podem amenizar a angústia gerada pela violência simbólica dentro das universidades e facilitar a inclusão dos estudantes, principalmente daqueles que se sentem impossibilitados de se formar.

Na investigação de Portes (2014), foi levantado que, durante as trajetórias acadêmicas, os estudantes pesquisados encontraram professores que pouco ou nada contribuíram para a experiência universitária e que não sabiam lidar com os estudantes que não eram considerados “aluno-padrão”. Diante disso, o autor constata que o professor é essencial não apenas para a formação, mas para a construção de saberes necessários à afiliação e para abrir o horizonte de possibilidades acadêmicas dos estudantes. (Mattos; Fernandes, 2022, p. 10).

No ambiente universitário, é possível refletir que, não de forma hegemônica, mas recorrente, os professores recebem forte formação acadêmica e pouca formação em docente. Baseando o ensino na graduação em tentativa e erro da resolução individual de conflitos, sem reflexão aprofundada sobre a reconstrução ou qualificação dessas práticas. Essa questão exige recomendações de formação por parte das IES

para enriquecer e mudar as dimensões do ensino e da aprendizagem. Essa falta de formação docente marca a complexidade do ensino, pois a experiência de graduação é a base da docência de muitos professores universitários (Guimarães, 2018).

A pesquisa de Fernandes e Oliveira (2019) mostra que ainda existe resistência dos professores em mudar suas práticas para atender a alunos “não-padrão”, ou seja, alunos que não possuem capital cultural e habitus universitários. Os professores, já ocupando cargos importantes no âmbito universitário, valorizam sua prática e acreditam que os estudantes cotistas ou não cotistas devem estudar e trabalhar de acordo com as diretrizes comunicadas. Os autores acreditam que essa percepção encontrada entre os professores pode atrapalhar o processo reprodutivo do ensino ao tratar igualmente os alunos socialmente desiguais.

É importante considerar que o comportamento dos professores também é orientado pelos habitus docentes. Os meios de atuação dos professores são formados na prática profissional, mas também são afetados pela cultura escolar, os habitus de ensino dos docentes são moldados pela cultura da área científica. É claro que os campos acima mencionados produzem conhecimento baseado na lógica do mercado através da ideologia de elite e da intensificação da produtividade acadêmica. Essas configurações dos campos científicos acabam influenciando as práticas docentes, o que muitas vezes levam os professores a realizarem maiores investimentos em atividades de pesquisa, mais rentáveis do que as práticas docentes (Fernandes; Oliveira, 2019).

Portanto, ao considerar programas de permanência universitária que incluam uma dimensão simbólica, há a necessidade de repensar a categorização dos professores e seus próprios princípios visionários que influenciam suas crenças sobre seus papéis e práticas nas universidades.

Destaca-se que as experiências dos estudantes, especialmente os dos não-herdeiros, enfrentam desafios simbólicos devido à falta de compreensão das regras, da linguagem e dos símbolos que constituem as práticas de desempenho espacial e acadêmico. Esses desafios destacam a contradição entre habitus institucionais e culturas universitárias que buscam aumentar a diversidade, mas mantêm a reprodução simbólica de fronteiras que são antitéticas à inclusão social (Lima, 2020).

Para aprimorar as ações institucionais de retenção de alunos, pode-se ressaltar a importância do acolhimento durante o primeiro ano dos cursos universitários.

Segundo Cavichiolo (2019), a hospitalidade bem elaborada na instituição pode ser benéfica para a permanência universitária, principalmente para os estudantes admitidos sob leis de cotas.

É importante ressaltar também que estratégias para acolher efetivamente os novos alunos são uma necessidade fundamental para melhorar a inclusão social. Apresentação de todo o espaço acadêmico, normas e regulamentos, principalmente oportunidades de bolsas, participação em projetos, estágios, bem como recursos de acompanhamento e aprimoramento do ensino que ajudarão a melhorar o desempenho acadêmico, reduzir a evasão e retenção desses alunos (Cavichiolo, 2019).

A relevância da recepção reside em revelar o funcionamento, as normas, os procedimentos e a cultura universitária do espaço institucional que rege a ação dos agentes. Este ato inicial de informação pode ajudar os alunos a se conectarem, especialmente aqueles que não sabem como tudo funciona (Nunes, 2016).

Além disso, a presente pesquisa desta dissertação aponta que no primeiro ano da graduação, os alunos da Universidade Federal do Tocantins que apresentam várias reprovações acabam desistindo ou sendo desvinculados do curso, é um ano importante para que os alunos possam compreender os novos processos de ensino e aprendizagem. As ações de recepção facilitarão a fase de ajustamento, podendo ser um elemento essencial para promover a permanência na faculdade.

A permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania. (Cordeiro; Cordeiro, 2015, p. 834).

Então, sabe-se que permanecer na faculdade envolve mais do que apenas uma ação de ajuda financeira. Os alunos compreendem e vivenciam os fatores simbólicos que podem influenciar a permanência ou saída da faculdade. Dentro desses fatores é possível perceber como as dificuldades acadêmicas e as práticas docentes apresentam desenvolvimentos importantes, principalmente por serem determinantes da aprovação nas disciplinas e da progressão no curso (Mattos; Fernandes, 2022).

O mundo simbólico da permanência reflete-se no sentido de responsabilidade dos alunos pelo seu próprio desempenho, que está relacionado com dificuldades

acadêmicas com o conteúdo cultural exigido e com as práticas dos professores de serem menos prestativos aos alunos não-padrão. As recomendações para superar essas restrições universitárias envolvem os professores, no ensino e o acolhimento de novos alunos, além de realizar pesquisas constantes que considerem as perspectivas dos alunos sobre os desafios de permanecer na faculdade.

Embora exista uma ligação comum com a ação de assuntos comunitários e a prestação de ajuda financeira, entende-se que a permanência universitária se refere ao apoio aos estudantes em diferentes áreas da vida acadêmica, proporcionando um ambiente adequado para uma aprendizagem bem-sucedida até a conclusão do curso.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo envolve pesquisa aplicada, utilizando métodos mistos (qualitativos e quantitativos), com objetivo de pesquisa descritiva. Dentro desta tipologia, esta pesquisa se propõe a aprofundar a abordagem teórica do significado, orientando a lógica da pesquisa empírica através da reflexão sociológica sobre fatos e resultados.

As características básicas da pesquisa descritiva são delinear a descrição, registro, análise e explicação dos fenômenos atuais, com foco no seu papel no presente. É descritiva porque o pesquisador tenta descrever a realidade como ela é (Lakatos; Marconi, 1996).

Buscando descrever as características de um grupo específico de pessoas ou fenômenos, ou estabelecer relações entre diferentes grupos ou fenômenos (Gil, 2002).

Este estudo é classificado como pesquisa exploratória, pois busca desenvolver, esclarecer os conceitos e ideias referentes à sistematização da análise de evasão, a fim de desenvolver métodos protetores para o desenvolvimento de pesquisas subsequentes (Yin, 2010).

A investigação exploratória visa, em princípio, esclarecer a situação para sensibilizar e isso é feito através da exploração de modelos de dados do Censo do Ensino Superior. Em termos metodológicos, o estudo de caso caracteriza-se por ser quantitativo, dado que se centra num conjunto de estatísticas de um sistema acadêmico (Yin, 2010).

Durante a análise, procurou-se estabelecer relações entre as variáveis com propriedades pertinentes que contribuem para a evasão ou a permanência dos alunos indígenas na UFT, destacando semelhanças e diferenças entre eles.

A pesquisa quantitativa, segundo Fachin (1993), tem como objetivo quantificar os dados, com recursos e métodos estatísticos do mais simples aos mais complexos. Michel (2009) acredita que a pesquisa empírica busca respostas e soluções observando fenômenos reais que sustentam conclusões subsequentes. Por outro lado, enfatiza que procura traduzir os resultados em dimensões mensuráveis.

Michel (2009) afirma que a pesquisa qualitativa começa com uma interpretação de um fenômeno baseado no contexto, no tempo e nos fatos. Os fatos comprovam que esta explicação se forma a partir de experimentos empíricos, que absorvem a

lógica ideológica dos fatos sociais em um contexto realista. Em termos teóricos, tenta compreender a complexidade do problema por meio de estudos experimentais, interações e uma perspectiva holística.

Na pesquisa quantitativa, dados gerados por materiais empíricos selecionados são analisados na perspectiva da quantidade. Richardson *et al.* (1999) escreve que essa premissa é natural quando se tenta realizar procedimentos de análise numérica em variáveis como média, moda e desvio padrão. A precisão de informações complexas pode ser analisada através da quantificação, e da transformação dos fatos observados em realidade, por meio da lógica matemática.

A assimilação qualitativa e quantitativa requer a apresentação de elementos explicativos, muitas vezes incorporando comparação, contraste, medição, classificação, interpretação e avaliação. Esses significados podem ser analisados por meio de objetivos descritivos de pesquisa, em que as características são avaliadas por meio de interpretações e inferências sobre o conteúdo (Michel, 2009).

Para objetivar o espaço, a pesquisa conta com o apoio da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). Segundo Klüger (2018), a ACM é um método intimamente relacionado ao conceito de espaço social de Bourdieu e pode ser utilizado para visualizar assuntos de forma objetiva e relacional.

A formação do espaço social baseia-se nos princípios de diferenciação ou distribuição formados por conjuntos de propriedades que operam no universo social em consideração. A posição de cada agente é relativa, em função das posições dos demais agentes envolvidos no espaço, e calculada com base nas diferenças e semelhanças nas propriedades dos próprios agentes. Portanto, cada agente ocupa uma posição no espaço social de uma determinada área e não pode ocupar múltiplas posições (Bourdieu, 1989).

Neste estudo, entende-se por espaço social a UFT, com seus vários campos sociais (professores, alunos, técnicos administrativos, dirigentes, entre outros), e cada campo com seus agentes que possuem características específicas. Dentre todos os agentes envolvidos, apenas os agentes ligados ao campo social “alunos”, especialmente os alunos indígenas, serão analisados pela ACM.

Portanto, a ACM permite explorar a estrutura básica dos dados do assunto e as suas variáveis, resumindo as relações de proximidade e distância existentes nos dados nos eixos, a ACM permite combinar descrição exploratória e relações

explicativas, tornando-se, assim, uma espécie de quantificação e modelagem, esse tipo de análise permite compreender as dimensões relacionais da realidade social (Pedroso Neto, 2015).

Para a identificação das categorias, busca-se respeitar o princípio da homogeneidade para que não haja nenhuma categoria com representação inferior a 5% da composição das variáveis (Pedroso Neto, 2015).

O plano fatorial é um resultado da ACM que revela a distância entre as categorias, sendo que a contribuição de cada categoria depende da sua distância da origem e do seu peso na análise. Essa variância ocorre porque as categorias menos frequentes são o resultado da inconsistência entre as categorias, enquanto as categorias mais próximas e mais frequentes são o resultado da concordância entre as categorias (Klüger, 2018).

5.1 Análise de Correspondência Múltipla (ACM)

Para Bourdieu, o espaço social vem do princípio de diferenciação ou distribuição formada pelo conjunto de atributos considerado pelo universo social. Portanto, o agente e um grupo de agentes são classificados dentro da posição que ocupam no espaço (Bourdieu, 1989).

A ACM é uma ferramenta de análise de dados usada para descrever, explorar, resumir e visualizar as informações contidas em N tabelas de dados separadas, que são descritas usando variáveis categóricas. Tais bases de dados são geralmente criadas através da aplicação de questionários estruturados ou de dados bibliográficos obtidos para a pesquisa (Bertoncelo 2022).

Portanto, cada agente ocupa uma posição no espaço social em uma determinada área e não pode ocupar a posição acima. Esta posição é relativa, a função de outros agentes relacionados ao espaço é calculada de acordo com as diferenças e a semelhanças da natureza do próprio agente (Bourdieu, 1989).

A representação geométrica criada pela ACM é adequada à ideia de campo visto situar os agentes precisamente em um espaço objetiva e relacionalmente estruturado, no qual a distância entre uns e outros decorre de diferenças em suas propriedades sociais, inclusive dotações desiguais de capitais. (Klüger, 2018).

A ACM fornece elementos para visualizar as lógicas de polarização e luta nos espaços sociais, e para detectar a relação entre o status social dos agentes e as suas práticas e posições nas mais diversas esferas dos modelos relacionados à vida social, ou seja, ela permite explorar as estruturas fundamentais dos dados dos agentes e suas variáveis (Bertoncelo, 2022).

A ACM vai formar uma tabela de indivíduos por variáveis. Cada linha representa um indivíduo (aluno indígena); cada coluna, uma variável. Em cada célula, há uma modalidade que caracteriza o indivíduo (Categoria).

A principal característica da ACM é a de fazer a correlação gráfica entre agentes *versus* variáveis em um plano cartesiano definido por pares de eixos. Permite, assim, a exploração simultânea de múltiplas correlações entre um grande número de variáveis, delineando contornos, agrupamentos e polarizações que não podem ser detectados a partir de um simples cruzamento de variáveis, sendo a ideia de que entre a relação da visão da sociedade e a realidade existe uma afinidade essencial. A representação geométrica foi realizada com auxílio da ACM por ser uma técnica capaz de vincular alunos e variáveis para extrair significado das distâncias e proximidades observadas (Klüger, 2018).

Ao fazê-la, a abordagem geométrica fornece elementos para visualizar a lógica da polarização e da luta no espaço social, visando a estrutura dos domínios e fornecendo elementos para a compreensão das posições que os agentes assumem de acordo com a sua posição na estrutura (Klüger, 2018).

A ACM teve, no total, 88 variáveis ativas e 188 categorias, para melhor entendimento, essas variáveis foram divididas em 7 grupos.

Assim o primeiro grupo é composto por 13 variáveis ativas relacionadas ao gênero, idade de ingresso e tipo de formação no ensino médio, como evidencia o Quadro 2:

Quadro 2 – Primeiro grupo

Nome da variável	Categorias e sigla
Aluno	
Gênero	Masculino (masc)
	Feminino (femi)
Idade de ingresso, 17 ou 18 anos (idad 17-18)	Ingressou com 17 ou 18 anos (idad 17-19)
	Não ingressou com 17 ou 18 anos (idad 17-18ñ)
Idade de ingresso, 19 anos (idad 19)	Ingressou com 19 anos (idad 19)
	Não ingressou com 19 anos (idad 19ñ)
Idade de ingresso, 20 anos (idad 20)	Ingressou com 20 anos (idad 20)
	Não ingressou com 20 anos (idad 20ñ)
Idade de ingresso, 21 anos (idad 21)	Ingressou com 21 anos (idad 21)
	Não ingressou com 21 anos (idad 21ñ)
Idade de ingresso, 22 ou 23 anos (idad 22-23)	Ingressou com 22 ou 23 anos (idad 22-23)
	Não ingressou com 22 ou 23 anos (idad 22-23ñ)
Idade de ingresso, 24 ou 25 anos (idad 24-25)	Ingressou com 24 ou 25 anos (idad 24-25)
	Não ingressou com 24 ou 25 anos (idad 24-25ñ)
Idade de ingresso, entre 26 e 28 anos (idad26-28)	Ingressou entre 26 e 28 anos (idad 26-28)
	Não ingressou entre 26 e 28 anos (idad 26-28ñ)
Idade de ingresso, entre 29 e 47 anos (idad 29-47)	Ingressou entre 29 e 47 anos (idad 29-47)
	Não ingressou entre 29 e 47 anos (idad 29-47ñ)
Cursou ensino médio em escola particular (escol part)	Estudou em escola particular (escol part)
	Não estudou em escola particular (escol partñ)
Cursou ensino médio em escola pública (escol publ)	Estudou em escola pública (escol publ)
	Não estudou em escola pública (escol publñ)
Cursou ensino médio em escola indígena (escol indig)	Estudou em escola indígena (escol indig)
	Não estudou em escola indígena (escol indigñ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo grupo (Quadro 3) é formado por 17 variáveis ativas relacionadas a forma de ingresso, cursos, turno do curso e vínculo do aluno.

Quadro 3 – Segundo grupo

Nome da variável	Categorias
Modalidades de ingresso (ingresso)	Processo seletivo complementar indígena (psc indig)
	Processo seletivo complementar cotas (psc cotas)
	Sistema de seleção unificada (sisu indig)
Período do curso (turno)	Noturno (noturno)
	Integral (integral)
	Matutino (matutino)
Curso de administração (administ)	Administração (administ)
	Administração (administñ)
Curso de filosofia ou teatro (filo teatro)	Teatro ou filosofia (filo teatro)
	Não teatro nem filosofia (filo teatroñ)
Curso de computação (cur compt)	Computação (cur compt)
	Não computação (cur comptñ)
Curso de contabilidade (cur contab)	Contabilidade (cur contab)
	Não contabilidade (cur contabñ)
Curso de direito (cur direit)	Direito (cur direit)
	Não direito (cur direitñ)
Curso de economia (cur econo)	Economia (cur econo)
	Não economia (cur econoñ)
Curso de enfermagem (cur enfer)	Enfermagem (cur enfer)
	Não enfermagem (cur enferñ)
Curso de engenharia ambiental (cur eng amb)	Engenharia ambiental (cur eng amb)
	Não engenharia ambiental (cur eng amb)
Curso de engenharia civil (eng civil)	Engenharia civil (eng civil)
	Não engenharia civil (eng civil ñ)

Curso de engenharia elétrica (eng eletri)	Engenharia elétrica (eng eletri)
	Não engenharia elétrica (eng eletriñ)
Curso de medicina (medicina)	Medicina (medicina)
	Não medicina (medicinañ)
Curso de nutrição (nutrição)	Nutrição (nutrição)
	Não nutrição (nutriçãõñ)
Curso de pedagogia (pedagogia)	Pedagogia (pedagogia)
	Não pedagogia (pedagogiañ)
Outros cursos (outros)	Outros cursos: arquitetura, engenharia de alimentos e jornalismo (outros)
	Não outros cursos: arquitetura, engenharia de alimentos e jornalismo (outrosñ)
Vínculo do aluno (vínculo)	Aluno desvinculado (vin desvincu)
	Aluno desistente (vin desist)
	Aluno formando (vin formado)
	Aluno vinculado (vin vincu)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro grupo (Quadro 4) é formado por 12 variáveis ativas relacionadas ao ano de ingresso dos alunos.

Quadro 4 – Terceiro grupo

Nome da variável	Categorias
Ano de ingresso entre 2005 e 2010 (ano ingr 05-10)	Ingressou entre 2005 e 2010 (ano ingr 05-10)
	Não ingressou entre 2005 e 2010 (ano ingr 05-10ñ)
Ano de ingresso entre 2012 e 2013, (ano ingr 12-13)	Ingressou entre 2012 e 2013 (ano ingr 12-13)
	Não ingressou entre 2012 e 2013 (ano ingr 12-13ñ)
Ano de ingresso 2014 1º semestre, (ano ingr 14-1)	Ingressou em 2014 1º semestre (ano ingr 14-1)
	Não ingressou em 2014 1º semestre (ano ingr 14-ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 14-2)	Ingressou em 2014 2º semestre (ano ingr 14-2)
	Não ingressou em 2014 2º semestre (ano ingr 14-2ñ)

Ano de ingresso (ano ingr 15)	Ingressou em 2015 (ano ingr 15)
	Não ingressou em 2015 (ano ingr 15ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 16)	Ingressou em 2016 (ano ingr 16)
	Não ingressou em 2016 (ano ingr 16ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 17-1)	Ingressou em 2017 1º semestre (ano ingr 17-1)
	Não ingressou em 2017 1º semestre (ano ingr 17-1ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 17-2)	Ingressou em 2017 2º semestre (ano ingr 17-2)
	Não ingressou em 2017 2º semestre (ano ingr 17-2ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 18-1)	Ingressou em 2018 1º semestre (ano ingr 18-1)
	Não ingressou em 2018 1º semestre (ano ingr 18-1ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 18-2)	Ingressou em 2018 2º semestre (ano ingr 18-2)
	Não ingressou em 2018 2º semestre (ano ingr 18-2ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 19-1)	Ingressou em 2019 1º semestre (ano ingr 19-1)
	Não ingressou em 2019 1º semestre (ano ingr 19-1ñ)
Ano de ingresso (ano ingr 19-2)	Ingressou em 2019 2º semestre (ano ingr 19-2)
	Não ingressou em 2019 2º semestre (ano ingr 19-2ñ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quarto grupo (Quadro 5) é formado por 14 variáveis ativas relacionadas ao ano de saída e à permanência dos alunos.

Quadro 5 – Quarto grupo

Nome da variável	Categorias
Ano de saída entre 2010 e 2015 (saída 10-15)	Saiu entre 2010 e 2015 (saída 10-15)
	Não saiu entre 2010 e 2015 (saída 10-15ñ)
Ano de saída entre 2016 e 2017 (saída 16-17)	Saiu em 2016 ou 2017 (saída 16-17)
	Não saiu entre 2016 e 2017 (saída 16-17ñ)
Ano de saída 2018 (saída 18)	Saiu em 2018 (saída 18)

	Não saiu em 2018 (saída 18ñ)
Ano de saída 2019 (saída 19)	Saiu em 2019 (saída 19)
	Não saiu em 2019 (saída 19ñ)
Ano de saída entre 2020 e 2021 (saída 20-21)	Saiu entre 2020 e 2021 (saída 20-21)
	Não saiu entre 2020 e 2021 (saída 20-21ñ)
Ano de saída entre 2022 e 2023 (saída 22-23)	Saiu entre 2022 e 2023 (saída 22-23)
	Não saiu entre 2022 e 2023 (saída 22-23 ñ)
Permaneceu de zero a 1 semestre (0-1 semet uft)	Permaneceu 0 ou 1 semestre (0-1 semet uft)
	Não permaneceu 0 ou 1 semestre (0-1 semet uftñ)
Permaneceu de 2 a 3 semestres (2-3semet uft)	Permaneceu 2 ou 3 semestres (2-3 semet uft)
	Não permaneceu entre 2 e 3 semestres (2-3 semet uftñ)
Permaneceu de 4 a 5 semestres (4-5semet uft)	Permaneceu entre 4 e 5 semestres (4-5 semet uft)
	Não permaneceu entre 4 e 5 semestres (4-5 semet uftñ)
Permaneceu de 6 a 7 semestres (6-7semet uft)	Permaneceu entre 6 e 7 semestres (6-7 semet uft)
	Não permaneceu entre 6 e 7 semestres (6-7 semet uftñ)
Permaneceu de 8 a 9 semestres (8-9semet uft)	Permaneceu entre 8 e 9 semestres (8-9 semet uft)
	Não permaneceu entre 8 e 9 semestres (8-9 semet uftñ)
Permaneceu de 10 a 11 semestres (10-11semet uft)	Permaneceu entre 10 e 11 semestres (10-11 semet uft)
	Pão permaneceu entre 10 e 11 semestres (10-11 semet uftñ)
Permaneceu de 12 a 13 semestres (12-13semet uft)	Permaneceu entre 12 e 13 semestres (12-13 semet uft)
	Não permaneceu entre 12 e 13 semestres (12-13 semet uftñ)
Permaneceu de 14 a 26 semestres (14-26semet uft)	Permaneceu entre 14 e 26 semestres (14-26 semet uft)
	Não permaneceu entre 14 e 26 semestres (14-26 semet uftñ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quinto grupo (Quadro 6) é formado por 10 variáveis ativas relacionadas à idade de saída dos alunos.

Quadro 6 – Quinto grupo

Nome da variável	Categorias
Idade de saída entre 18 e 20 anos (id sai 18-20)	Saiu entre 18 e 20 anos (id sai 18-20)
	Não saiu da entre 18 e 20 anos (id sai 18-20ñ)
Idade de saída 21 anos (id sai 21)	Saiu com 21 anos (id sai 21)
	Não saiu com 21 anos (id sai 21ñ)
Idade de saída 22 anos (id sai 22)	Saiu com 22 anos (id sai 22)
	Não saiu com 22 anos (id sai 22ñ)
Idade de saída 23 anos (id sai 23)	Saiu com 23 anos (id sai 23)
	Não saiu com 23 anos (id sai 23ñ)
Idade de saída 24 anos (id sai 24)	Saiu com 24 anos (id sai 24)
	Não saiu com 24 anos (id sai 24ñ)
Idade de saída 25 anos (id sai 25)	Saiu com 25 anos (id sai 25)
	Não saiu com 25 anos (id sai 25ñ)
Idade de saída entre 26 e 27 anos (id sai 26-27)	Saiu com 26 ou 27 anos (id sai 26-27)
	Não saiu entre 26 e 27 anos (id sai 26-27ñ)
Idade de saída entre 28 e 29 anos (id sai 28-29)	Saiu entre 28 e 29 anos (id sai 28-29)
	Não saiu entre 28 e 29 anos (id sai 28-29ñ)
Idade de saída entre 30 e 31 anos (id sai 30-31)	Saiu entre 30 e 31 anos (id sai 30-31)
	Não saiu entre 30 e 31 anos (id sai 30-31ñ)
Idade de saída entre 32 e 50 anos (id sai 32-50)	Saiu entre 32 e 50 anos (id sai 32-50)
	Não saiu entre 32 e 50 anos (id sai 32-50ñ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sexto grupo (Quadro 7) é formado por 11 variáveis ativas relacionadas à naturalidade dos alunos.

Quadro 7 – Sexto grupo

Nome da variável	Categorias
Natural da Bahia (natu ba)	Natural da Bahia (natu ba)
	Não natural da Bahia (natu bañ)
Natural do Distrito Federal e Goiás (natu df-go)	Natural de Goiás e Distrito Federal (natu df-go)
	Não natural de Goiás e Distrito Federal (natu df-goñ)
Natural de Mato Grosso e Rondônia (natu mt-rr)	Natural de Mato Grosso e Rondônia (natu mt-rr)
	Não natural de Mato Grosso e Rondônia (natu mt-rrñ)
Natural do Pará (natu pa)	Natural do Pará (natu pa)
	Não natural do Pará (natu pañ)
Natural de Pernambuco (natu pe)	Natural de Pernambuco (natu pe)
	Não natural de Pernambuco (natu peñ)
Natural de Mirandiba Pernambuco (natu mir-pe)	Natural de Mirandiba (natu mir-pe)
	Não natural de Mirandiba, PE (natu mir-peñ)
Natural de Penha Pernambuco (natu penh-pe)	Natural de Penha, PE (natu penh -pe)
	Não natural de Penha, PE (natu penh -peñ)
Natural do Tocantins (natu to)	Natural do Tocantins (natu to)
	Não natural do Tocantins (natu toñ)
Natural de Tocantínia Tocantins (natu toca-to)	Natural de Tocantínia, TO (natu toca -to)
	Não natural de Tocantínia, TO (natu toca -toñ)
Natural de Miracema Tocantins (natu mira-to)	Natural de Miracema do Tocantins (natu mira -to)
	Não natural de Miracema do Tocantins (natu mira -toñ)
Natural de outros estados, (natu outros)	Natural de outros estados: Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso do Sul (natu outros)
	Não natural de outros estados: Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso do Sul (natu outrosñ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sétimo grupo (Quadro 8) é formado por 12 variáveis ativas relacionadas à quantidade de disciplinas reprovadas no primeiro e segundo período.

Quadro 8 – Sétimo grupo

Nome da variável	Categorias
Reprovou em 1 disciplina no primeiro período (1 rep 1º pe)	Teve 1 reprovação no 1º período (1 rep 1º pe)
	Não teve 1 reprovação no 1º período (1 rep 1º peñ)
Reprovou em 2 disciplinas no primeiro período (2 rep 1º pe)	Teve 2 reprovações no 1º período (2 rep 1º pe)
	Não teve 2 reprovações no 1º período (2 rep 1º peñ)
Reprovou em 3 disciplinas no primeiro período (3 rep 1º pe)	Teve 3 reprovações no 1º período (3 rep 1º pe)
	Não teve 3 reprovações no 1º período (3 rep 1º peñ)
Reprovou em 4 disciplinas no primeiro período (4 rep 1º pe)	Teve 4 reprovações no 1º período (4 rep 1º pe)
	Não teve 4 reprovações no 1º período (4 rep 1º peñ)
Reprovou em 5 disciplinas no primeiro período (5 rep 1º pe)	Teve 5 reprovações no 1º período (5 rep 1º pe)
	Não teve 5 reprovações no 1º período (5 rep 1º peñ)
Reprovou em 6 disciplinas no primeiro período (6 rep 1º pe)	Teve 6 reprovações no 1º período (6 rep 1º pe)
	Não teve 6 reprovações no 1º período (6 rep 1º peñ)
Reprovou entre 7 e 9 disciplinas no primeiro período (7-9 rep 1º pe)	Teve 7 a 9 reprovações no 1º período (7 rep 1º pe)
	Não teve 7 a 9 reprovações no 1º período (7 rep 1º peñ)
Reprovou em 1 disciplina no segundo período (1 rep 2º pe)	Teve 1 reprovação no 2º período (1 rep 2º pe)
	Não teve 1 reprovação no 2º período (1 rep 2º peñ)
Reprovou em 2 disciplinas no segundo período (2 rep 2º pe)	Teve 2 reprovações no 2º período (2 rep 2º pe)
	Não teve 2 reprovações no 2º período (2 rep 2º peñ)
Reprovou em 3 disciplinas no segundo período (3 rep 2º pe)	Teve 3 reprovações no 2º período (3 rep 2º pe)
	Não teve 3 reprovações no 2º período (3 rep 2º peñ)
Reprovou em 4 disciplinas no segundo período (4 rep 2º pe)	Teve 4 reprovações no 2º período (4 rep 2º pe)
	Não teve 4 reprovações no 2º período (4 rep 2º peñ)

Reprovou entre 5 e 7 disciplinas no segundo período (5-7 rep 2º pe)	Teve 5 a 7 reprovações no 2º período (5 a 7 rep 2º pe)
	Não teve 5 a 7 reprovações no 2º período (5 a 7 rep 2º pe ã)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, o oitavo grupo (Quadro 9) das variáveis passivas que reforçam em algum momento a existência de uma variável ativa para a sua explicação é formado por 15 variáveis passivas.

Quadro 9 – Oitavo grupo

Nome da variável	Categorias
Vínculo atual do aluno (saída vinc)	Aluno está vinculado (saída vinc)
	Aluno não está vinculado (saída vincã)
Teve reprovação no 1º período (rep 1 per)	Teve reprovação no 1º período (rep 1º per)
	Não teve reprovação no 1º período (rep 1º perã)
Teve reprovação no 2º período (rep 2 per)	Teve reprovação no 2º período (rep 2º per)
	Não teve reprovação no 2º período (rep 2º perã)
Teve trancamento parcial no 1º período (tran par 1p)	Teve trancamento no 1º período (tran par 1p)
	Não teve trancamento no 1º período (tran par 1pã)
Ingressou antes ou depois da Lei de Cotas (ing lei cotas)	Ingressou antes da Lei de Cotas (ant lei cot)
	Ingressou após a Lei de Cotas (pós lei cot)
Teve trancamento total (tranc total)	Teve trancamento total (tranc total)
	Não teve trancamento total (tranc total ã)
Formou dentro ou fora do prazo (formou pz)	Formou no prazo (formou pz)
	Formou fora do prazo (formou pzã)
	Não formou, ainda está vinculado (formou pz vic)
Quantidade de disciplinas trancadas no 1º período (qtd tra par 1pL)	Zero trancamento no 1º período (0 tra par 1p)
	1 a 3 trancamentos no 1º período (1-3 tra par 1p)

Quantidade de trancamento total (qtd tra to)	Zero trancamento total (0 tran total)
	1 a 2 trancamentos total (1 a 2 tran total)
	3 a 7 trancamentos total (3 a 7 tran total)
Área de conhecimento dos cursos (área conheç)	Curso de Ciências Exatas (ciên exatas)
	Curso de Ciências Exatas e da Terra (ciên exterra)
	Curso de Ciências Humanas (ciên human)
	Curso de Ciências da Saúde (ciên saúde)
	Curso de Ciências Sociais Aplicadas (ciên soc apl)
	Outras áreas do conhecimento (Ciências Biológicas e Linguística, Letras e Artes)
Recebimento de bolsa permanência do MEC (rece bolsa)	Recebe bolsa (receb bolsa)
	Não recebe bolsa (receb bolsañ)
Etnia (etni xerent)	Pertence à etnia xerente (etni xerent)
	Não pertence à etnia xerente (etni xerentñ)
Etnia (etni karaja)	Pertence à etnia karaja (etni karaja)
	Não pertence à etnia karaja (etni karajañ)
Etnia (etni outr)	Pertence a outras etnias (etni outr)
	Não pertence a outras etnias (etni outr ñ)
Etnia (etni ñ ident)	Etnia não identificada (etni ñ ident)
	Etnia identificada (etni ñ identñ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação das variáveis e suas categorias, realiza-se comparações entre as características de cada eixo, com isso será possível obter o conhecimento, relações e conclusões entre a evasão dos alunos e a sua permanência na UFT.

6 CONHECIMENTOS GERADOS PELA PESQUISA: ANÁLISE DOS EIXOS

Para apresentar as análises da pesquisa, este capítulo irá evidenciar o resultado do primeiro, segundo e terceiro eixos e, posteriormente, a conclusão sobre as variáveis mais pertinentes para a evasão e a permanência.

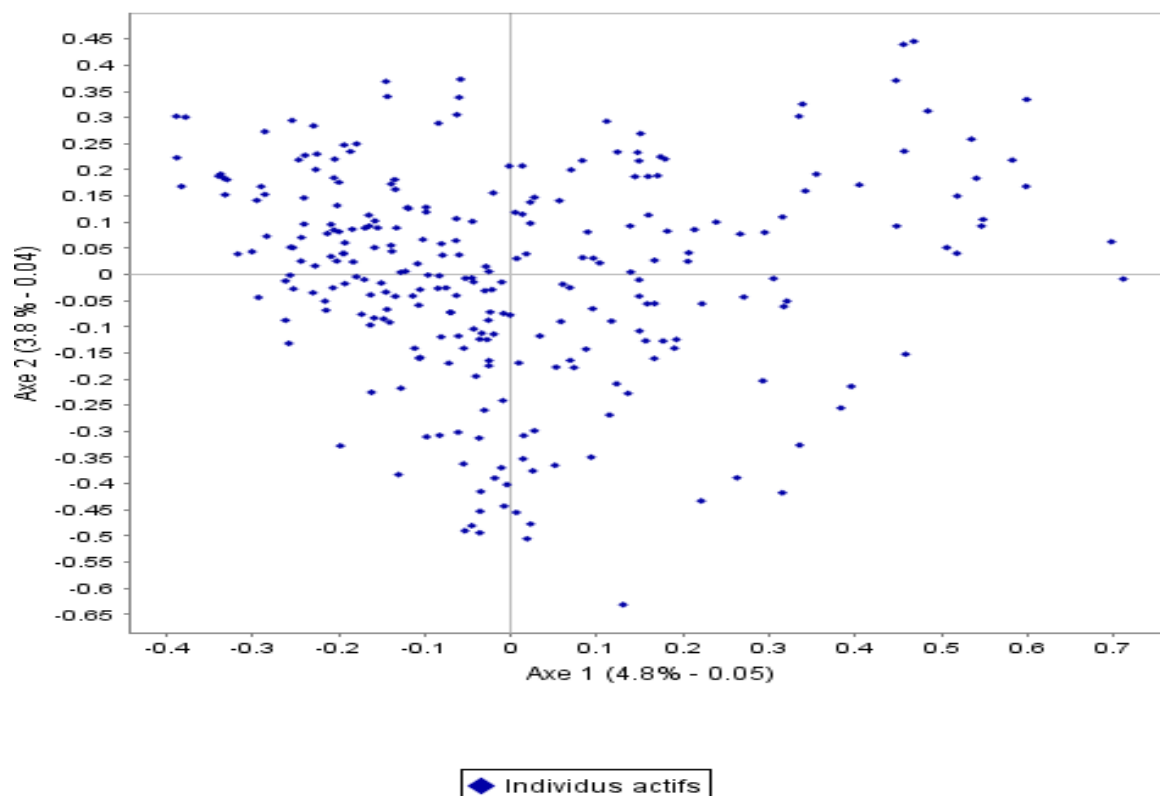
A planilha categorizada dos alunos foi inserida no programa SPAD (*Coheris Analytics Spad*), que gerou os cálculos e gráficos apresentados nesta seção. A planilha de resultado da ACM mostrou vários eixos, sendo que os três primeiros eixos contribuem juntos (taxa modificada acumulada) com 51,4% para a inércia geral do cálculo de todas as categorias.

O primeiro eixo contribui com 27%; o segundo com 14,6%; e o terceiro colabora com 9,9% da inércia geral. Dessa forma, a análise que segue partiu do método de contribuições e focou nas categorias de cada eixo que representassem uma contribuição maior que a média, ou seja, categorias que contribuíram com mais de 0,55% na inércia total, cálculo que equivale a 100% dividido por 180, que é o número total de categorias ($100/180=0,55$).

6.1 Alunos que desistiram rapidamente *versus* alunos que formaram normalmente

O primeiro eixo – horizontal – na ACM, contém as maiores contribuições dos dados. É importante porque fornece uma representação visual das principais associações entre categorias de variáveis, permitindo identificar padrões e relacionamentos importantes em seus dados. Nesta pesquisa, esse eixo é constituído por 23 categorias ativas do lado esquerdo e 4 passivas (Figura 1).

Figura 1 – Categorias do Eixo 1
Individus - Axes 1 & 2



Fonte: Elaborado pelo autor usando o programa SPAD.

Portanto, o primeiro eixo da ACM (Quadro 10) desempenha um papel crucial na interpretação dos resultados e na identificação de padrões importantes nos dados. Ele permite visualizar como as variáveis se relacionam entre si e como essas relações afetam a estrutura geral dos dados.

Quadro 10 – Primeiro eixo lado esquerdo – categorias ativas

CATEGORIAS ATIVAS	
Sistema de seleção unificada (sisu indig)	Ingressou no curso de Economia (curs econo)
Ingressou no curso de Engenharia Elétrica (eng eletri)	Não ingressou no curso de Medicina (medicina ã)
Aluno desistente (vin desist)	Aluno desvinculado (vin desvincu)
Ingressou em 2018 1º semestre (ano ingr 18-1)	Ingressou 2018 2º semestre (ano ingr 18-2)

Saiu em 2019 (saída 19)	Permaneceu entre 2 e 3 semestres (2-3 semet uft)
Permaneceu entre 4 e 5 semestres (4-5 semet uft)	Saiu entre 18 e 20 anos (id sai18-20)
Saiu com 21 anos (id sai21)	Saiu com 22 anos (id sai22)
Natural de Mirandiba - PE (natu mir pe)	Natural de Penha - PE (natu penha pe)
Não estudou em escola particular (escol part ã)	Estudou em escola pública (escol publ)
Teve 4 reprovações no 1º período (4 rep 1º pe)	Teve 5 reprovações no 1º período (5 rep 1º pe)
Teve 6 reprovações no 1º período (6 rep 1º pe)	Teve entre 7 e 9 reprovações no 1º período (7-9 rep 1º p)
Teve de 5 a 7 reprovações no 2º período (5-7 rep 2º pe)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados das categorias ativas mostram que quanto mais para a esquerda estão os alunos, mais eles tendem a serem naturais de Mirandiba-PE e Penha-PE; concluíram o ensino médio em escola pública e não escola particular; ingressaram pelo Sisu indígena; em cursos diferentes de Medicina; matriculados nos cursos de Ciências Econômicas e Engenharia Elétrica; ingressaram no primeiro e segundo semestre de 2018.

Em reforços, a categoria passiva *ingressou após a Lei de Cotas*, corrobora que nesta parte do eixo os alunos tendem a ingressar pelo Sisu e a categoria passiva *cursos de Ciências Exatas* (Quadro 11) fortalece a pesquisa reforçando que esses alunos se matricularam nos cursos de Economia ou Engenharia Elétrica.

Correlativamente esses alunos saíram dos seus cursos na UFT no ano de 2019; com idade entre 18 a 22 anos; permaneceram de dois a cinco semestres; são alunos que solicitaram sua desistência ou foram desvinculados; tiveram de quatro a nove reprovações no primeiro período, e entre cinco e sete no segundo.

No lado esquerdo, quatro variáveis passivas que reforçam em algum momento a existência de uma variável ativa e para sua explicação, conforme mostra o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Primeiro eixo lado esquerdo – categorias passivas

CATEGORIAS PASSIVAS	
Ingressou após a Lei de Cotas (pós lei cot)	Outras áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Linguística, Letras e Artes)
Cursos de Ciências Exatas (ciên exatas)	Curso de Ciências Exatas e da Terra (ciên exterra)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença da variável passiva – *ingressou após a Lei de Cotas*, reforça que os alunos tendem a ingressar na UFT pelo Sisu; *cursos de Ciências Exatas e da Terra e outras áreas do conhecimento* (Ciências Biológicas, Linguística, Letras e Artes), reforça que os alunos ingressaram em Economia e Engenharia Elétrica e não em Medicina.

O lado direito é constituído por 20 categorias ativas, que estão associadas a alunos formados, que cursaram medicina e tiveram poucas reprovações no primeiro e segundo períodos.

Quadro 12 – Primeiro eixo lado direito – categorias ativas

CATEGORIAS ATIVAS	
Processo seletivo complementar cotas (psc cotas)	Ingressou no curso de Medicina (medicina)
Aluno formado (vin formado)	Ingressou entre 2005 e 2010 (ano ingr 05-10)
Ingressou entre 2012 e 2013 (ano ingr 12-13)	Saiu entre 2010 e 2015 (saída 10-15)
Não em 2019 (saída 19ñ)	Saiu da UFT entre 2020 e 2021 (saída 20-21)
Saiu da UFT entre 2022 e 2023 (saída 22-23)	Permaneceu entre 10 e 11 semestres (10-11semet uft)
Permaneceu entre 12 e 13 semestres (12-13 semet uft)	Permaneceu 14 e 26 semestres (14-26 semet uft)
Saiu com 24 anos (id sai 24)	Saiu entre 26 e 27 anos (id sai 26-27)
Saiu entre 30 e 31 anos (id sai 30-31)	Saiu entre 32 e 50 anos (id sai 32-50)

Estudou em escola particular (escol part)	Não estudou em escola pública (escol públ ñ)
Teve 2 reprovações no 1º período (2 rep 1º pe)	Teve 1 reprovação no 2º período (1 rep 2º pe)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em oposição, os dados mostram que quanto mais para a direita estão os alunos, mais eles tendem a ter ingressado pelo PSC; concluído o ensino médio em escola particular e não em escolas públicas; matriculados no curso de Medicina; e ingressaram na UFT antes da Lei de Cotas entre os anos de 2005 a 2010.

Correlativamente saíram dos seus cursos na UFT entre os anos de 2010 a 2015; entre 2020 e 2023 e não no ano de 2019; com uma tendência de saírem formados; com 24 anos; entre 26 e 27 e entre 30 a 50 anos; tendo duas reprovações no 1º período e uma reprovação no 2º. Se contrapondo aos alunos que saíram no ano de 2019, esses alunos foram desvinculados pela UFT ou solicitaram sua desistência.

No lado direito há quatro variáveis passivas (Quadro 13) que reforçam e explicam em algum momento uma variável ativa.

Quadro 13 – Primeiro eixo lado direito – categorias passivas

CATEGORIAS PASSIVAS	
Ingressou antes da Lei de Cotas (ant lei cot)	Aluno formou no prazo (formou pz)
Aluno formou fora do prazo (formou pzñ)	Cursos de Ciências da Saúde (ciên saúde)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença das variáveis passivas: *ingressou antes da Lei de Cotas, aluno formado no prazo, aluno formado fora do prazo e cursos da Ciências da Saúde*, reforça que os alunos tendem a ter ingressado pelo PSC; ser alunos formados dentro e fora do prazo e alunos matriculados em Medicina.

Em conclusão do primeiro eixo, pode-se identificar um contraste importante: à esquerda do eixo, estão categorias que indicam evasão, alunos desistentes, alunos desvinculados que ingressaram em um curso diferente de Medicina e tiveram muitas reprovações no 1º e 2º períodos, são alunos que permaneceram na UFT poucos

períodos e saíram com idade abaixo de 22 anos, são naturais de Pernambuco e concluíram o ensino médio em escola pública.

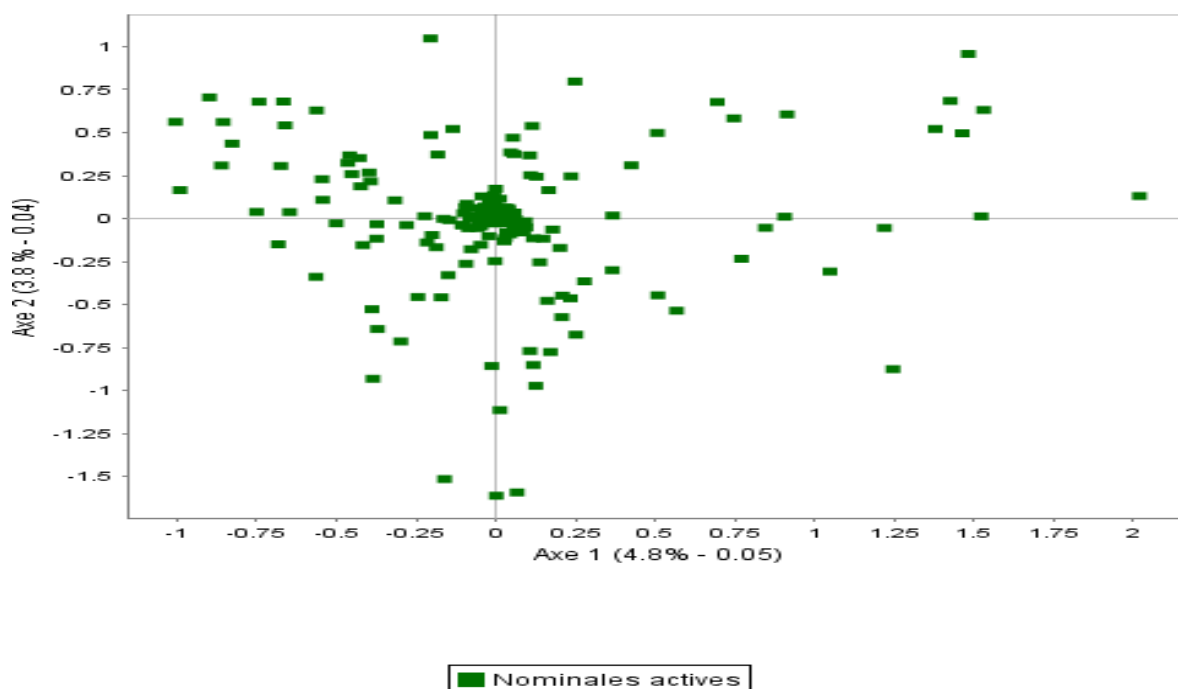
Contrapondo-se, à direita estão as categorias que indicam, ao contrário, alunos formados dentro e fora do prazo, que ingressam em Medicina, tiveram poucas reprovações no 1º e 2º períodos e concluíram o ensino médio em escolas particulares.

Pode-se perceber também a presença da categoria reprovação tanto do lado esquerdo quanto do lado direito, poucas reprovações não estão associadas para a desistência do aluno é sim para a tendência de formação, já muitas reprovações estão associadas para a tendência de alunos desvinculados ou desistentes.

6.2 Alunos com ingressos em cursos noturnos e idade acima de 21 anos versus alunos com ingresso em cursos integrais e idade abaixo de 20 ano

No segundo eixo tem-se na parte superior 22 categorias ativas, que estão associadas a uma tendência de alunos vinculados, em cursos noturnos e cursos integrais, conforme evidencia a Figura 2:

Figura 2 – Categorias do Eixo 2
Variables - Axes 1 & 2



Fonte: Elaborado pelo autor usando o programa SPAD.

Os dados das categorias ativas (Quadro 14) mostram que quanto mais para o lado superior estão os alunos, mais eles tendem a ser naturais do Tocantins e não de Pernambuco; concluindo o ensino médio em escolas indígenas; ingressaram pelo PSC; no primeiro e segundo semestre de 2019 e matriculados em cursos noturnos.

Quadro 14 – Segundo eixo superior – categorias ativas

CATEGORIAS ATIVAS	
Ingressou na UFT com 21 anos (idad21)	Ingressou na UFT entre 26 e 28 anos (idad26-28)
Ingressou na UFT entre 29 e 47 anos (idad 29-47)	Processo seletivo complementar indígena (psc indig)
Ingressou no curso de Administração (administ)	Cursos Noturno (noturno)
Ingressou no curso de Contabilidade (cur contab)	Ingressou no curso de Filosofia ou Teatro (filo teat)
Ingressou no curso de Pedagogia (pedagog)	Aluno vinculado (vin vincu)
Ingressou no ano de 2019 1º (ano ingr 19-1)	Ingressou no ano de 2019 2º semestre (ano ingr 19-2)
Permaneceu na UFT entre 8 e 9 semestres (8-9 semet uft)	Saiu da UFT entre 32 e 50 anos (id sai 32-50)
Não são naturais de Pernambuco (natu pe ã)	São naturais de Tocantins, TO (natu toca to)
São naturais do Tocantins (natu to)	Estudou em escola indígena (escol indig)
Teve 1 reprovação no 1º período (1 rep 1º pe)	Teve 2 reprovações no 1º período (2 rep 1º pe)
Teve 1 reprovação no 2º período (1 rep 2º pe)	Teve 3 reprovações no 2º período (3 rep 2º pe)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Correlativamente esses alunos tendem a ser matriculados nos cursos de Administração, Contabilidade, Pedagogia, Filosofia e Teatro; ingressaram na UFT com idade acima dos 21 anos; alunos vinculados; com poucas reprovações entre uma e duas no 1º período e entre uma e três no 2º.

No lado superior há duas categorias passivas (Quadro 15) que reforçam em algum momento uma categoria ativa e para a sua explicação.

Quadro 15 – Segundo eixo superior – categorias passivas

CATEGORIAS PASSIVAS	
Cursos em Ciências Humanas (ciên human)	Cursos em Ciências Sociais Aplicadas (ciên soc apl)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença das categorias passivas: *cursos em Ciências Humanas e cursos em Ciências Sociais Aplicadas*, reforça que esses alunos tendem a escolher os cursos de: Administração, Filosofia, Teatro, Contabilidade e Pedagogia.

O lado inferior é constituído por 23 categorias ativas (Quadro 16), que estão associadas a alunos que ingressaram com idade abaixo de 20 anos em cursos integrais.

Quadro 16 – Segundo eixo inferior – categorias ativas

CATEGORIAS ATIVAS	
Alunas do gênero feminino (femi)	Ingressou entre 17 e 18 anos (idad17-18)
Ingressou com 19 anos (idad 19)	Ingressou com 20 anos (idad 20)
Sistema de Seleção Unificada (sisu indig)	Curso integral (integral)
Curso de Engenharia Elétrica (eng eletri)	Curso de Medicina (medicina)
Aluno desistente (vin desist)	Aluno formado (vin formado)
Ingressou no ano de 2016 (ano ing 16)	Ingressou no ano de 2018 2º semestre (ano ingr 18-2)
Saiu da UFT entre os anos de 2016 e 2017 (saída 16-17)	Saiu da UFT entre os anos de 2020 e 2021 (saída 20-21)

Permaneceu na UFT entre 10 e 11 semestres (10-11 semet uft)	Saiu entre 18 e 20 anos (id sai 18-20)
Saiu com 21 anos (id sai 21)	Saiu com 24 anos (id sai 24)
Saiu entre 26 e 27 anos (id sai 26-27)	Natural de Pernambuco (natu pe)
Natural de Mirandiba, Pernambuco (natu mir pe)	Não são naturais de Tocantinia, Tocantins (natu toca toñ)
Estudou em escola particular (escol part)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em oposição, os dados mostram que quanto mais para o lado inferior do eixo estão os alunos, mais eles tendem a ter ingressado pelo Sisu; concluído o ensino médio em escola particular; ingressaram na UFT no ano de 2016 e no segundo semestre de 2018 e matriculados em cursos integrais.

Correlativamente esses alunos tendem a ser matriculados no curso de Medicina e Engenharia Elétrica; ingressando na UFT com idade entre 17 e 20 anos; do gênero feminino; não são naturais do Tocantins e sim naturais de Pernambuco; saíram dos seus cursos na UFT com idade entre 18 a 27 anos; permanecendo de 10 a 11 semestres; saindo entre os anos de 2016 e 2017; entre 2020 e 2021; tendem a ser alunos formados e desistentes.

Já nas passivas há quatro categorias (Quadro 17) que reforçam em algum momento uma categoria ativa e para sua explicação.

Quadro 17 – Segundo eixo inferior – categorias passivas

CATEGORIAS PASSIVAS	
Aluno formou no prazo (formou pz)	Aluno não formou no prazo (formou pz ã)
Curso de Ciências Exatas e da Terra (ciên exterra)	Ciências da Saúde (ciên saúde)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença das categorias passivas: *Aluno formou no prazo, Aluno não formou no prazo, Curso de Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde*, reforça que

esses alunos tendem a se formar fora do prazo estipulado pelo Regimento Interno da UFT, com tendência a serem alunos matriculados nos cursos de Engenharia Elétrica e Medicina.

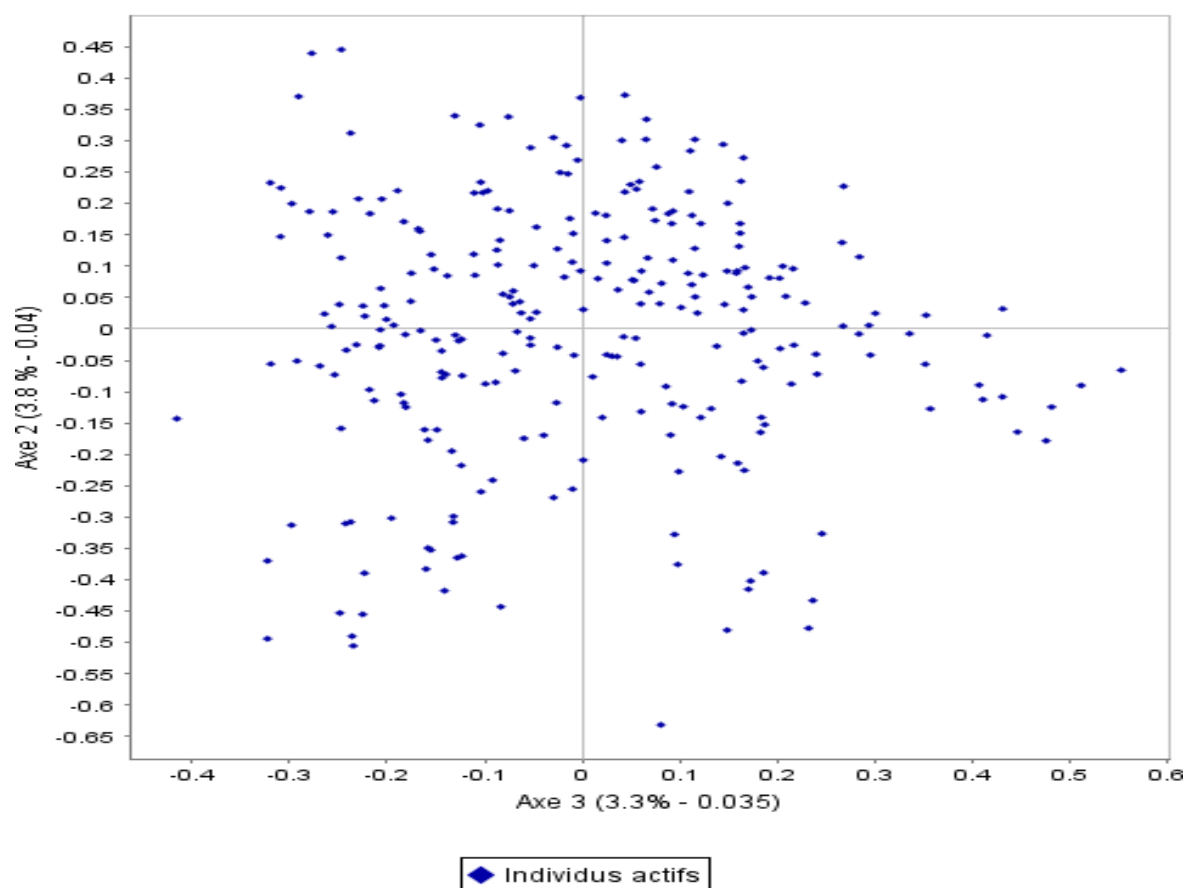
Em conclusão do segundo eixo pode-se identificar um contraste importante: na parte superior do eixo, estão categorias que indicam a tendência de alunos que ingressaram na UFT com idade acima de 21 anos em cursos noturnos (Administração, Contabilidade, Pedagogia, Filosofia, Teatro). Eles têm forte tendência de serem alunos vinculados com poucas reprovações no 1º e no 2º períodos; esses alunos são naturais do Tocantins e concluíram o ensino médio em escola indígena.

Na parte inferior, as categorias indicam o contrário, alunos que ingressaram na UFT com idades abaixo de 20 anos; em cursos integrais (Medicina e Engenharia Elétrica); ser do gênero feminino; não são naturais do Tocantins e sim de Pernambuco; concluíram o ensino médio em escola particular; tendem a ser alunos formados e desistentes.

6.3 Alunos vinculados *versus* alunos desvinculados

O lado esquerdo do terceiro eixo é constituído por 14 categorias ativas, que estão associadas a uma tendência de alunos vinculados, com poucas reprovações no 1º período e tendendo a matrículas em Medicina ou Pedagogia.

Figura 3 – Categorias do Eixo 3
Individus - Axes 3 & 2



Fonte: Elaborado pelo autor usando o programa SPAD.

Os dados das categorias ativas (Quadro 18) mostram que quanto mais para a esquerda estão os alunos, mais eles tendem a ser naturais de Pernambuco; da cidade de Tocantínia, no Tocantins; e ingressaram na UFT pelo Sisu.

Quadro 18 – Terceiro eixo lado esquerdo – categorias ativas

CATEGORIAS ATIVAS	
Ingressou entre 22 e 23 anos (idad22-23)	Sistema de Seleção Unificada (sisu indig)
Ingressou em Medicina (medicina)	Ingressou em Pedagogia (pedagog)
Aluno vinculado (vin vincu)	Não ingressou entre os anos de 2012 e 2013 (ano ingr 12-13ñ)

Ingressou no ano de 2017 2º semestre (ano ingr 17-2)	Ingressou no ano de 2018 1º semestre (ano ingr 18-1)
Ingressou no ano de 2019 1º semestre (ano ingr 19-1%)	Ingressou no ano de 2019 2º semestre (ano ingr 19-2)
Natural de Pernambuco (natu pe)	Natural de Mirandiba, Pernambuco (natu mir pe)
Natural de Tocantínia, Tocantins (natu toca to)	Teve 1 reprovação no 1º período (1 rep 1º pe)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Correlativamente, esses alunos tendem a ser matriculados nos cursos de Medicina e Pedagogia; ingressando na UFT entre o 2º semestre de 2017 ao 2º semestre de 2019; não no ano de 2012 e 2013; ingressaram com idades entre 22 e 23 anos; alunos vinculados; com uma reprovação no primeiro período.

No lado esquerdo tem-se três categorias passivas (Quadro 19) que reforçam em algum momento a existência de uma categoria ativa e para sua explicação.

Quadro 19 – Terceiro eixo lado esquerdo – categorias passivas

CATEGORIAS PASSIVAS	
Aluno está vinculado (saída vinc)	Ingressou após a Lei de Cotas (pós lei cot)
Recebe bolsa (receb bolsa)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença das categorias passivas *ingressou após a Lei de Cotas, recebe bolsa e aluno está vinculado*, reforça que os alunos tendem a ter ingressado pelo SIU; tendem a ser alunos vinculados.

O lado direito é constituído por 24 categorias ativas (Quadro 20), que estão associadas a uma tendência de serem alunos desvinculados e com muitas reprovações no 1º e no 2º períodos.

Quadro 20 – Terceiro eixo lado direito – categorias ativas

CATEGORIAS ATIVAS	
Processo seletivo complementar Cotas (psc cotas)	Ingressou em Computação (cur compt)
Ingressou em outros cursos (out curso)	Aluno desvinculado (vin desvincu)
Ingressou entre os anos de 2005 a 2010 (ano ingr 05-10)	Ingressou entre os anos de 2012 e 2013 (ano ingr 12-13)
Saiu da UFT entre 2010 a 2015 (saída 10-15)	Saiu da UFT entre 2016 e 2017 (saída 16-)
Saiu da UFT em 2018 (saída 18)	Saiu da UFT em 2019 (saída 19)
Permaneceu na UFT entre 4 e 5 semestres (4-5 semest uft)	Permaneceu na UFT entre 6 e 7 semestres (6-7 semest uft)
Permaneceu na UFT entre 8 e 9 semestres (8-9 semest uft)	Saiu com 21 anos (id sai21)
Saiu com 23 anos (id sai 23)	Saiu com 25 anos (id sai 25)
Saiu entre 28 e 29 anos (id sai 28-29)	Saiu entre 30 e 31 anos (id sai 30-31)
Natural do Tocantins (natu to)	Natural de Miracema, Tocantins (natu mira to)
Teve 3 reprovações no 1º período (3 rep 1º pe)	Teve 6 reprovações no 1º período (6 rep 1º pe)
Teve 7 a 9 reprovação no 1º período (7-9 rep 1º)	Teve 4 reprovações no 2º período (4 rep 2º pe)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em oposição, os dados mostram que quanto mais à direita estão os alunos, mais eles tendem a ter ingressado pelo PSC; ingressando na UFT entre os anos de 2005 a 2010; entre 2012 e 2013, se contrapondo aos alunos vinculados que não ingressaram em 2012 e 2013.

Correlativamente esses alunos tendem a ser matriculados em Computação e outros cursos (Arquitetura, Engenharia de Alimentos e Jornalismo); são naturais do do Tocantins; permaneceram na UFT entre quatro e nove semestres; foram

desvinculados entre os anos de 2010 a 2019; com idade entre 21 e 31 anos; tiveram de três a nove reprovações no 1º período e quatro no 2º.

Nas passivas há cinco categorias (Quadro 21), que em algum momento reforçam a existência de uma categoria ativa e para sua explicação.

Quadro 21 – Terceiro eixo lado direito – categorias passivas

CATEGORIAS PASSIVAS	
Aluno não está vinculado (saída vinc ã)	Ingressou antes da Lei de Cotas (ant lei cot)
Curso de Ciências Exatas e da Terra (ciên exterra)	Outras áreas do conhecimento (outras)
Não recebe bolsa (recebe bolsa ã)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença das variáveis passivas: *Aluno não está vinculado, ingressou antes da Lei de Cotas, Curso de Ciências Exatas e da Terra, outras áreas do conhecimento e não recebe bolsa*, reforça a tendência dos alunos entrarem pelo PSC; ingressarem em outros cursos e serem alunos desvinculados.

Em conclusão do terceiro eixo, pode-se identificar um contraste importante: à esquerda do eixo, estão categorias que indicam uma tendência de alunos vinculados que ingressaram no curso de Medicina e Pedagogia, com poucas reprovações no 1º período, sendo naturais do Pernambuco e de Tocantins, no Tocantins.

À direita, as categorias que indicam ao contrário, alunos com forte tendência de serem desvinculados que ingressaram em Computação e outros cursos (Arquitetura, Engenharia de Alimentos e Jornalismo), são naturais do Tocantins e tiveram muitas reprovações no 1º e no 2º períodos.

Percebe-se, também, no terceiro eixo, a presença da categoria reprovação tanto do lado esquerdo quanto do lado direito, poucas reprovações não estão associadas para a desvinculação do aluno, e sim para a tendência de aluno vinculado. Já muitas reprovações, estão associadas para a tendência de alunos desvinculados.

6.4 Síntese dos três eixos

Comparando as características de cada eixo, é possível ter algumas conclusões entre a evasão dos alunos e a sua permanência na UFT. Em síntese, pode-se dividir as categorias em dois grandes grupos: os que estão contribuindo para a evasão e os que contribuem para a permanência dos alunos.

Observa-se que as características que contribuem para a evasão estão ligadas aos alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas, sendo naturais de Mirandiba – PE e Penha – PE; não ingressaram no curso de Medicina e sim no curso de Economia e Engenharia Elétrica e são alunos que entraram na UFT pelo Sisu. Permaneceram pouco tempo, entre dois e cinco semestres, e tiveram muitas reprovações tanto no 1º quanto no 2º períodos e saíram com idades entre 18 a 22 anos. Esses alunos são desistentes ou foram desvinculados de seus cursos.

Já os alunos naturais do Tocantins entram na UFT pelo PSC no curso de Computação e em outros cursos (Arquitetura, Jornalismo e Engenharia de Alimentos); permaneceram muito tempo, entre quatro e nove semestres, tiveram também muitas reprovações tanto no 1º quanto no 2º períodos, e foram desvinculados.

Na pesquisa de Ferreira (2013), ela estuda a (ex)inclusão dos alunos indígenas; A autora identifica que além das dificuldades financeiras, eles também enfrentam a dificuldade com a falta de educação básica.

Nesse contexto, verificou-se na presente pesquisa que os alunos que tendem a ser desvinculados ou desistentes concluíram o ensino médio em escolas públicas e com tendência de não terem estudado em escolas particulares.

Na pesquisa de Carvalho (2010), ela entende que a UFT priorizou a inclusão das políticas de cotas deixando a permanência em segundo plano. Nesse contexto, verifica-se, na presente pesquisa, que os alunos tendem a ingressar pelo Sisu, porém tendem a permanecer na UFT entre dois e cinco semestres. Essa informação reforça a necessidade de mais ações da UFT nos primeiros semestres.

A pesquisadora Abreu (2022) aponta para que haja um estudo mais apurado sobre as disciplinas que apresentam um maior número de reprovações. Nesse sentido, foi possível verificar, no presente estudo, a tendência de alunos com um número elevado de reprovações, entre quatro e nove no 1º período, e entre cinco e sete no 2º período.

Contraopondo-se, estão as características ligadas à permanência: são alunos formados dentro e fora do prazo estipulado pelo Regimento Acadêmico, que estudaram em escola particular, fizeram Medicina, ingressaram na UFT entre 17 e 20 anos, são naturais de Pernambuco e tiveram poucas reprovações no 1º e no 2º períodos.

Já os naturais do Tocantins, são alunos que ingressaram na UFT com idade acima de 21 anos em cursos noturnos (Administração, Contabilidade, Filosofia, Teatro e Pedagogia), são alunos que ainda estão vinculados e estudaram em escola indígena.

Em suma, a pesquisa construiu um espaço relacional, representado sob a forma de uma nuvem de pontos a distância/proximidade relativa de um conjunto de indivíduos. Tem-se um ponto em comum: a “variável reprovação”. Quanto mais próximo de poucas reprovações no 1º e 2º períodos, há a tendência que esses alunos saiam da UFT formados ou ainda estejam vinculados; já muitas reprovações nos dois primeiros períodos, estão associadas à desvinculação do aluno ou a sua desistência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão é entendida como o abandono dos alunos sem concluir os estudos. Isso representa uma perda social de recursos e de tempo para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (alunos, professores, instituições educativas, sistemas educativos, sociedade).

Conforme visto no estudo, é alto o número de alunos indígenas que abandonam seu curso de graduação na UFT. Compreender essa alta taxa de evasão é o primeiro passo para que os gestores possam atuar com ações e programas para diminuir a evasão e aumentar a permanência dos alunos.

Para objetivar o espaço dos alunos indígenas, fez-se o uso da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) para objetivação das variáveis inerentes à evasão e à permanência dos alunos, destacando proximidades e distanciamentos baseados nas semelhanças e diferenças existentes entre elas.

A pesquisa objetivou o espaço dos alunos indígenas na UFT e demonstrou existir uma correlação entre quantidade de reprovações no 1º e 2º períodos com a desistência, desvinculação e formação. Há os alunos desistentes e desvinculados que entraram pelo Sistema de Seleção Unificado, no curso de Engenharia Elétrica, estudaram em escolas públicas, não são naturais do Tocantins. Foram desvinculados ou desistem muito rápido de seus cursos, e os alunos formandos, que ingressaram pelo Processo Seletivo Complementar, no curso de Medicina e estudaram em escolas particulares.

Destaca-se, ainda, em decorrência da análise, outra correlação entre os alunos que estudaram em escolas particulares e indígenas com alunos formados e vinculados. Esses alunos ingressaram pelo Processo Seletivo Complementar, nos cursos de Administração, Contabilidade e Pedagogia. São alunos que entraram na UFT com idade acima de 22 anos, são naturais do Tocantins e estão vinculados; e os alunos que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificado, no curso de Medicina, entraram na UFT com idades abaixo de 21 anos, não são naturais do Tocantins e saíram formados.

Por fim, a análise consolidou a terceira correlação entre quantidade de reprovações no primeiro e segundo períodos com a desvinculação e vinculação, são alunos que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificado, no curso de Medicina e

Pedagogia, são naturais do Tocantins e Pernambuco e são alunos vinculados; e os alunos que entraram pelo Processo Seletivo Complementar, nos cursos de Arquitetura, Engenharia de Alimentos, Jornalismo e Computação, são naturais do Tocantins e foram desvinculados pela UFT.

Em sua vivência como Técnico Administrativo na Secretaria Acadêmica de Palmas, o pesquisador concluiu em suas observações empíricas que a porta de entrada e saída de um aluno na UFT é a Secretaria Acadêmica, tornando os seus servidores como o primeiro agente envolvido com o ingresso de um aluno indígena.

O segundo agente envolvido diretamente com os alunos indígenas são os professores que são relatados nas pesquisas de Ferreira (2013), Carvalho (2010), Santana (2018) e Abreu (2022).

O terceiro agente envolvido são os técnicos administrativos que trabalham nas assistências estudantis. Esses três agentes não trabalham de forma sincronizada para recepcionar os alunos indígenas.

Nessa linha temporal existe uma falha que se corrigida pode fazer toda a diferença na vida acadêmica de um aluno indígena, nesse tripé não existe comunicação entre os agentes. Santana (2018) alertou em sua pesquisa que existia a necessidade de desenvolver uma política ou ação que envolva toda a comunidade acadêmica.

Como sugestão e contribuição para diminuição no número de alunos indígenas desistentes e desvinculados, esse tripé deverá desenvolver ações conjuntas para aumentar a permanência dos alunos indígenas e, corretamente, aumentar o número de alunos formados.

A ação de incentivar e aumentar a recepção aos alunos indígenas poderá contribuir para o aumento da permanência estudantil e a diminuição da evasão. Uma boa recepção aos alunos poderá gerar uma série de benefícios para eles e para UFT, tais como:

- I. Reduzir a evasão entre os alunos indígenas da UFT;
- II. Promover uma maior integração entre os alunos, além de ajudá-los a se conectarem com professores, colegas, corpo técnico no início de seus cursos;
- III. Contribuir para a melhoria da convivência nos espaços comunitários/coletivos da UFT;

- IV. Promover a convivência entre os diferentes atores universitários e fortalecer e/ou criar redes de apoio baseadas no respeito à diversidade e à singularidade;
- V. Promover ações destinadas a responder a situações de vulnerabilidade socioeconômica.

A evasão é um problema comum em diversos cursos da UFT e ações precisam ser tomadas para reduzir a evasão e garantir a permanência dos alunos na universidade. No campus Palmas, os índices de desistência de cursos são elevados, com um número significativo de desvinculação ou desistências de alunos. Para minimizar o problema da evasão e aumentar a permanência, é necessário reformular e implantar ações de recepção aos alunos indígenas.

A pesquisa apresenta diversas limitações que podem vir a ser exploradas ou melhor analisadas em outros trabalhos. Por exemplo, foram analisados os dados gerenciais apenas da Secretaria Acadêmica. Outras pesquisas podem explorar diferentes relatórios de outros setores da UFT que trabalham diretamente e indiretamente com alunos indígenas, fazendo uma comparação e junção de dados observando se existe uma correlação com a evasão ou a permanência dos alunos indígenas.

Também seria interessante analisar, em pesquisas futuras, a falta de comunicação entre os setores que trabalham diretamente e indiretamente com os alunos indígenas do campus de Palmas.

Por fim, acredita-se que a principal contribuição desta pesquisa seja ter demonstrado a correlação entre os fatores que estão associados à evasão ou à permanência do aluno indígena na UFT, campus de Palmas, e abrindo caminho para que outros técnicos que trabalhem diretamente ou indiretamente com alunos indígenas possam se tornar pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thais. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE eletrônica**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2006.
- ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **A Universidade Federal do Tocantins e as políticas públicas de democratização do acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, TO, 2022. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5505>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ADESKY, Jacques. **Políticas públicas e ação afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, IPCN, 1999.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Gil Emerson Lima. **Permanência e evasão do aluno universitário: estudo da experiência do Centro Universitário São Camilo, São Paulo, à luz da Bioética**. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2012.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2011.
- ALVES, Elaine Jesus. **Avaliação do programa Bolsa Permanência na Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. Para além da Universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil. **IdeAs**, n. 16, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ideas/9442>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- AMARAL, Nelson. Avaliação e financiamento de Instituições de Educação Superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 4, nº 3, p. 321-336, set./dez. 2009.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.
- ARAUJO, Maria Paula. **Memórias studentis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ARCANJO, Marcela Pereira Lima. **Da aldeia à universidade: trajetórias socioespaciais das discentes indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2019.

BANIWA, Gersem. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

BANIWA, Gersem. **1964 Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm?TSPD_101_R0=f164e65bd3b8aafbe0962d25f59edd87h61000000000000000009c1a15c9ffff00000000000000000000000000000005b1e984d0090e03690](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm?TSPD_101_R0=f164e65bd3b8aafbe0962d25f59edd87h610000000000000009c1a15c9ffff00000000000000000000000000000005b1e984d0090e03690). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Presidência da República, [2023]. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20que%2C%20o%20ensino%20superior%20isolados%20pelos%20respectivos%20regulamentos%2C%20observados. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BERTONCELO, Edison Construindo espaços relacionais com a análise de correspondências múltiplas: aplicações nas ciências sociais / Edison Bertoncelo. -- Brasília: Enap, 2022.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 293-300.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 133-161.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a. p. 149-168.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O exame de uma ilusão. *In*: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles. **Pierre Bourdieu**: uma sociologia ambiciosa da educação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019. p. 35-72.

CAMPOS, Luís Henrique Romani de *et al.* O FIES contribui para a atratividade das carreiras de Licenciaturas e da Saúde? **Revista Brasileira de Economia**, v. 74, n. 2, 139-153, 2020. Disponível em: scielo.br/j/rbe/a/q563sVh9r8cHmjF6wKzb8nf/?lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2023.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos das políticas de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal**

do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/2de98d9e-a2a1-40db-b3e5-df2118708a39/content>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CAVICHIOLO, Katia Silene. **Ações afirmativas:** as políticas de permanência para alunos cotistas na Universidade Federal de São Carlos. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003.

CISLAGUI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: XXIII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, 23., 2015, Belém - PA. **Anais [...]**. Belém: ICED/UFGPA, 2015.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença:** ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia.** São Paulo: Atlas, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FARIA, Denilda Caetano de. **O acesso e a permanência dos estudantes de origem popular à educação superior:** uma avaliação do Programa Conexões de Saberes na UFT, Campus de Palmas. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/472>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399537962002.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas de expansão e inclusão na educação superior: ações institucionais, prática docente e evasão dos estudantes. **Currículo Sem Fronteiras**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 707-735, 2019.

FERES JR., João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In*: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UNB, 2005. p. 46-62.

FERES JR., João *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TÛ PÊ KI VËNH KAJRÃNRÃN FÃ**. O papel da escola nas comunidades Kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219241>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Sandra Alberta. **Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT**. 2013. 131 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

FURTADO, Cid. O direito dos indígenas à voz. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 4 n. 1, p.106-108, jul./dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio da constitucional da igualdade: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. *In*: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Análise do Método em Pierre Bourdieu. **Revista Científica de Educação**, v. 3, e019008, 2018. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/29>. Acesso em: 27 abr. 2024.

HERINGER, Rosana. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al* (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 61-78.

HOTZA, Maria Aparecida Silveira. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono**. 2000. 94 f. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000.

HONORATO, Gabriela de Souza. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de Pedagogia da UFRJ. *In*: HONORATO,

Gabriela de Souza; HERINGER, Rosana. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. p. 96-132.

JAVAÉ, Cleyton Oliveira Martins; KARAJÁ, Paulo André Ixati Oliveira. A UFT e o sistema de cotas: desafios e perspectivas *In: II SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE*, 2., 2007, Campo Grande. **Anais [...]**. Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2007.

KLÜGER, Elisa. Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 86, p. 68–97, 2018. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/452>. Acesso em: 14 set. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, Mariana Martinelli de Barros. **A experiência dos não-herdeiros: relações entre herança simbólica e a cultura acadêmica**. 2020. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real – Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; AMARAL, Wagner Roberto do. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 10, p. 13-37, 2021.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes sobre a permanência. **Educar em Revista**, v. 38, e85943, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6J7kjmZRh35ckzcg5dDvQbh/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MENDONÇA, Ana Walesca. A universidade no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdcvKtgLrFskfxLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NEY, Antonio. **Política Educacional: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco**. 2016.189 f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

PAULA, Maria Fátima de. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco: **RAES – Revista Argentina de Educação Superior**, ano 1, n. 1, p. 152-172, nov. 2009. Disponível em: <https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Reforma%20da%20Educacao%20Superior%20do%20Governo%20Lula.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

PEDROSO NETO, Antônio José. O espaço dos jornalistas da economia brasileiros: gerações, origem social e dinâmica profissional. **Revista Pós Ciências Sociais – Repocs**, São Luís, v. 12, n. 23, p. 133-152, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/3587>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Evasão em uma Instituição de ensino superior: desafio para a Psicologia Escolar**. 1995. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, 2016.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Editora Hucitec-FAPESP, 2000.

SANCHES, R.R. As políticas de assistência estudantil no Brasil. **Revista História, Movimento e Reflexão**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2014.

SANTANA, Maria Ferreira dos Santos. **Da aldeia à universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/33894>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 2009. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SCHUBERT, J. Daniel. Sofrimento/violência simbólica. *In*: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 234-252.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. *In*: 1º Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação, 1., 2002, Brasília., **Anais[...]**. Brasília: Mec; Sef, 2002.

SILVA, Glauco Peres da. Análise da evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2. p. 311-333, 2013.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do Sudeste brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, jul./set. 2019.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2012. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%C3%Aancia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-an%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%Aancia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul./dez. 2006.

SOUZA, Rafael Benedito de. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Ars Historica**, n. 7, p. 139-151, jan./jun. 2014.

SPOSATI, Adailza. Regulação social tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. *In*: 7º CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACION PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Assistência Estudantil – Transparência**. UFT, 2024. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/assistencia-estudantil/transparencia>. Acesso em: 15 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe nº3A/2004**. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas, TO: UFT, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe nº06/2004**. Aprova o Regimento Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas, TO: UFT, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Universitário (CONSUNI) N.º 26/2017**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Palmas: UFT, 2017.

UTIYAMA, F.; BORBA, S.F.P. Uma ferramenta de apoio ao controle da Evasão de alunos em cursos à distância via Internet. *In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO – CBCOMP 2003 INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 2003.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./ dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: 17 fev. 2024.

XAKRIABÁ, Nei Leite. Ensinar sem ensinar. **Piseagrama**, Belo Horizonte, nº 15, dez. 2021.

WACQUANT, Loïc. Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. *In: BOUDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva***. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. p. 15-59.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

Anexo I – Resolução do Consepe nº 3A/2004



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CONSEPE Nº 3A/2004

Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, em sessão realizada no dia 03 de setembro de 2004, considerando o resultado de estudos elaborados pela Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial, desta Instituição,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

§ 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e *campi* da UFT.

§ 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem declaração da FUNAI confirmando sua origem étnica.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Palmas, 03 de setembro de 2004

Prof. Alan Barbiero
Presidente

ep.

Anexo II – Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

(UFT)

Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010

De 26 a 29 de outubro – Campus de Palmas

Esta carta foi redigida no dia 26 de outubro de 2010 e pertence às atividades realizadas no evento da I Semana Acadêmica Indígena, ocorrida no ano de 2010 no campus de Palmas. Este trabalho teve como objetivo incentivar as reflexões acerca da temática do Ensino Superior no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Nesta ocasião, foram sugeridas duas questões que compõem uma avaliação pessoal e unificada sobre os avanços, conquistas e necessidades na opinião dos indígenas e participantes presentes, no processo de amadurecimento da presença indígena na UFT.

Esta atividade ocorreu no período da tarde do dia 26 de outubro e teve como mediador o estudante indígena Amaré Gonçalves Krahô-Kanela, que na ocasião, reuniu as opiniões elaboradas pelos indígenas e demais público presente e, em seguida, realizou a leitura das preocupações relatadas por escrito, diante da plenária.

Foi solicitado por estudantes indígenas que se fizesse uma leitura integral das opiniões atestadas nos relatos, o que foi acordado por todos. Foram recolhidos, sistematicamente, dezoito contribuições de estudantes indígenas pertencentes aos campi de Palmas, Araguaína e Miracema.

Dentre as reflexões compartilhadas pelos indígenas e participantes presentes em relação às conquistas e avanços, foram mencionadas as concessões de bolsas e estágios para universitários indígenas no interior da UFT, o crescimento da produção acadêmica indígena nas áreas de pesquisa, ensino e extensão, maior abertura na participação de indígenas em ONGs e políticas indígenas, construção de novos campus e salas, a implantação do sistema de cotas, a implantação do PIMI, valorização da diversidade indígena, realização da eleição da União dos Estudantes Indígenas do Tocantins (Uneit), laboratório próprio (Cimba), a fundação do Grupo de Trabalho Indígena (GTI), atividades de núcleos, ocupação de espaços, presença do indígena na UFT, vencer obstáculos para a formação universitária, melhoramento na infraestrutura da UFT.

quebra de barreiras contra o preconceito, contra a situação financeira precária e conflitos.

Entre as necessidades, foram pontuadas abordagens sobre a ausência de monitores específicos para cada curso, cobrança de apoio à (Uneit), em relação aos campi, aumento de monitores do PIMI, dificuldade de acompanhamento das aulas devido o ensino precário nas aldeias, maior comprometimento e empenho com os acadêmicos indígenas em relação à Proex, continuidade das cotas, realização de mais encontros entre os GTI's, estabelecimento de salário mínimo para as bolsas, busca de recursos financeiros para a construção da Casa do Estudante Indígena, auxílio para custear transporte e apostila, abertura de canais de comunicação entre os GTI's, maior interação indígena com o DCE, DA E CA, administrar conflitos emocionais em relação às vivências na universidade, estabelecimento de metas para a inclusão de indígenas pelos professores em projetos de pesquisa científica, compartilhamento de experiências e debates em sala de aula de forma mais plural, capacitação dos professores para lidar com a diversidade indígena, criação de DA's e CA's indígenas nos campi da UFT, justificação da ausência do indígena perante o corpo discente quando este estiver presente em eventos e ações que envolvam a questão indígena na UFT, fortalecimento interno do GTI, criação de mecanismo de produção de trabalho de forma independente e financeira em relação à Proex, incompatibilidade de horários com a monitoria, melhorias nos GTI's, aumento de cobrança pelos universitários de seus direitos e deveres na UFT, melhorias em cada campi nas monitorias, fortalecer junto aos acadêmicos indígenas a necessidade de permanecer juntos na UFT, parceria da UFT junto as empresas e instituições governamentais e não governamentais que atuam de forma direta na obtenção de estágios remuneradas nas áreas de atuação dos estudantes indígenas, oferta de suporte na inclusão nas casas de estudantes indígenas na UFT, desenvolvimento de provas específicas com temáticas indígenas no vestibular, reformulação mais rigorosa do edital sobre o ingresso de estudantes indígenas no sistema de políticas afirmativas (cotas) na UFT, criação de projetos de apoio para permanência efetiva dos universitários indígenas na UFT, fomentar a participação do corpo docente e discente quanto ao desenvolvimento de projetos indígenas, construção de parceria efetiva entre Uneit e UFT e apoio financeiro, pedagógico e logístico para os projetos realizados pelos estudantes.

Estas foram algumas proposições identificadas pelos universitários indígenas e participantes presentes na atividade de elaboração da Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010. A mesma será entregue ao reitor da UFT, Alan Barbiero, bem como, pró-reitorias, direções de campus e coordenações de curso da UFT, como proposta legítima dos universitários indígenas que hoje estão presentes na UFT e como símbolo de avanço no reconhecimento do indígena, seu saber e demandas no ambiente acadêmico contemporâneo.

Sônia Kaingang
Sônia Kaingang

Relatora da Carta da I Semana Acadêmica Indígena 2010

PALMAS, TO

26 de outubro de 2010.

Rosa de Jesus Passos Caetano
 Wilson de B. Oliveira
 Kariana de Andeji Wmalg
 Bruno Manuel Rosa Costa
 Danilo Rodrigues da Silva
 Cláudio Socorro C. A. Karajá
 ROSSON JAHORI KARAJÁ
 Selma Kaigap
 Jaquiana M. Karajá
 Zilber Tapajós
 Felipe Kikuma Lomani
 Nelson Sapanjari Xerente
 TIAI WAKIKEPE XERENTE
 Manuel Moim Xerente
 Carlos Augusto Watinã Xerente

Continuação Carta da I Semana Acadêmica Indígena

Elizângela Srikadi P. de Brito Xerente

Svefe Warati Pereira Brito Xerente

Janaína Sirkwathadi Calisto Xerente

Anderson J. D. A. Kiriji

Valdete Bompahi Xerente

Buciano Gomes Karaja

Simone Eurybi K. D. A. Karaja

Adriano D. G. Karaja

Simayra M. D. A. Karaja

Williams Wara Kani Javae

Kyrrison Gomes Achuri Karaja

Marlene da Silva Karaja

Danielo Rodrigues da Silva

Daniel Aricana Souza Karaja

Elisa Moreira dos Santos Karaja

Getuliani Kavalá Karaja

Carlos Alberto Filho Xakana Karaja

Renato da Cruz Lima Krahô Kanela

Sidileia Lima Kusyã

Hidô Silva Werreriã

Dicas (Dicas) Pereira

Awarô Jupahs Brito

Vanderisson Dias Karaja Amoin

Alexandre Chapargue Xerente

Kleber Wairuã B. L. Xerente

Raimundo Sirkwathadi Xerente

Jenivaldo Sirkwathadi Xerente

Eugislone Moreira Lourenço Karaja