

REFLEXÕES  
SOBRE ACESSO,  
INGRESSO  
E PERMANÊNCIA  
DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DO TOCANTINS

**ORGANIZADOR**  
RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

REFLEXÕES  
SOBRE ACESSO,  
INGRESSO  
E PERMANÊNCIA  
DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DO TOCANTINS

# Universidade Federal do Tocantins

## Reitor

Luis Eduardo Bovolato

## Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

## Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

## Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

## Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos

### Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

## Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

### (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

## Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

## Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

## Conselho Editorial

### EDUFT

## Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

## Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine  
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos  
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques  
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo  
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

**Diagramação e capa:** Gráfica Movimento

**Arte de capa:** Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>

REFLEXÕES  
SOBRE ACESSO,  
INGRESSO  
E PERMANÊNCIA  
DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DO TOCANTINS

**Tocantinópolis-2020**

**ORGANIZADOR**  
RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

---

C215r

Câncio, Raimundo Nonato de Pádua. (Org).

Reflexões sobre acesso ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins. / Organizador: Raimundo Nonato de Pádua Câncio – Tocantinópolis, TO: EDUFT, 2020.

92 p. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-69-2

1. Educação, acesso. 2. Indígenas, universidade. 3. Indígenas, ingressp. 4. Estudante, indígena. I. Raimundo Nonato de Pádua Câncio. II. Título.

CDD – 370.193

# APRESENTAÇÃO

A Amazônia brasileira é marcada por históricas resistências ao colonialismo e às formas de colonialidade produzidos pelos agentes do poder capitalista. Essas formas de colonialidade, quando materializadas em documentos e em práticas educativas no ensino superior, são importantes recursos para disseminação e afirmação de valores, conhecimentos e ideologias, e também podem contribuir tanto para a desqualificação de produções outras de conhecimentos quanto para o silenciamento dos próprios sujeitos epistêmicos, como os povos indígenas. Nessa perspectiva crítica, esta obra que reúne estudos sobre práticas extensionistas na Universidade Federal do Tocantins (UFT) com os povos indígenas da Região Norte do estado, se atém a olhar à educação superior aos estudantes indígenas como ponto de observação e análise, mas também como uma possibilidade de autorreflexão.

Nessa direção, os textos aqui reunidos discutem três questões básicas: acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior na UFT, com destaque ao papel enriquecedor do processo pedagógico e das práticas extensionistas, diante das possibilidades e das reais condições de produção do conhecimento, uma vez que a presença desses estudantes na Universidade ainda provoca tensões e nos chama ao compromisso de visualizar e questionar os pressupostos que estruturam o espaço da academia. Fica evidente nestes estudos que os povos indígenas não estão aqui apenas para incorporar a lógica acadêmica, mas sobretudo para questioná-la a respeito dos conhecimentos e das formas como eles são produzidos. Trata-se, portanto, de uma obra que não discute somente práticas docentes com os estudantes indígenas, mas evidencia atenção e escuta, numa troca de experiências e de conhecimentos que os aproxima.

O censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2017, mostrou que a procura de estudantes indígenas por vagas nas Universidades tem crescido nos últimos anos. Em sete anos (2010-2017) houve um aumento considerável, passando de 2.723 para 25.670 alunos indígenas matriculados em cursos de graduação. Esse aumento significativo demarca o acesso à Universidade e a formação superior como direitos, exigindo dessas instituições ações de apoio à permanência dessa população, que até o final da década de 1990 esteve praticamente ausente dos espaços acadêmicos. Isso porque, dentre outras questões, na linha do modelo europeu de formação do conhecimento, a Universidade foi articulada aos interesses do capital e de segmentação do saber, o que repercutiu numa ciência que se furtou ao diálogo com os povos indígenas. Muitas instituições de ensino superior assumiram um caráter excludente devido à hegemonia de uma epistemologia que gerou um conhecimento colonizado e muitas vezes desarticulado dos problemas sociais dos povos em seus próprios contextos.

Como respostas às questões aqui levantadas, algumas instituições de ensino superior, como a UFT, com o objetivo de reverter a lógica acadêmica excludente, têm empreendido esforços no sentido de buscar soluções para os problemas que demandam respostas possíveis e viáveis, como a questão do acesso, ingresso e permanência com sucesso dos estudantes indígenas na Universidade. E é nesse cenário que se destacam as práticas extensionistas e as atividades docentes desenvolvidas junto aos estudantes indígenas do Norte do Tocantins, como ações que articulam “o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social”, como observou Boaventura de Sousa Santos (2003) em sua obra “Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade”. Ao assumirem essa parceria nos estudos que ora apresentamos, os/as autores/as dos textos aqui reunidos demonstram-se atentos à realidade que os rodeia, o que é possível

verificar nos referenciais teórico-metodológicos utilizados e nas metodologias participativas adotadas, sempre atentos a promover o diálogo entre os conhecimentos e também a dar respostas aos problemas observados.

Isto posto, em *Reflexões sobre acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins* reunimos estudos que colocam em questão as práticas intelectuais e acadêmicas hegemônicas, uma vez que indagam o próprio trabalho executado junto aos estudantes indígenas, o que só é possível por meio da mudança de lugares e das formas de enunciação do conhecimento na Universidade. Os efeitos práticos dessas indagações são a reafirmação de que “as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista com a conseqüente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos” (SANTOS, 2008). Isto se faz necessário para que o modelo até então adotado de racionalidade científica não continue a desqualificar, caricaturizar ou reprimir as diferentes formas de expressar e de viver os valores humanos.

**Mariane da Silva Pisani** abre o livro com o texto *Acesso, dificuldades e permanência indígena no ambiente universitário: a monitoria indígena nos Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais (UFT/Tocantinópolis)*, no qual apresenta e discute um questionário aplicado aos estudantes indígenas que buscava compreender suas vivências e experiências na Universidade Federal do Tocantins, no Câmpus de Tocantinópolis, nos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. Além de evidenciar que o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) é extremamente importante para a permanência e para a formação desses estudantes indígenas nesse contexto, a autora chama atenção para a necessidade de uma educação intercultural na Universidade, o que exige o reconhecimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção e circulação de conhecimentos e a equivalência de valores entre esses conhecimento na própria Universidade.

**Aline Campos e Raimundo Nonato de Pádua Cância** discutem no texto *Permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins: desafios e potências do PIMI no Curso de Pedagogia de Tocantinópolis* a permanência de estudantes indígenas no Curso de Pedagogia da UFT, no Câmpus de Tocantinópolis, a partir da análise de suas próprias experiências como coordenadores do PIMI durante os anos de 2017, 2018 e 2019. O objetivo é refletir sobre os desafios e caminhos para a permanência desses estudantes no ensino superior. Para tanto, fazem algumas aproximações com a crítica Decolonial para discutir a escolarização dos povos indígenas no Brasil e a questão dos direitos e dos desafios dos estudantes indígenas, os quais, com todas as dificuldades e desafios que enfrentam e precisam superar, têm mostrado que não apenas querem estar e fazer parte das Universidades, mas que são capazes e estão dispostos a reinventá-la, transformando-a num ambiente mais plural e inclusivo.

**Ednelma Gomes da Rocha e Raimundo Nonato de Pádua Cância** no texto *Experiências, desafios e aprendizagens no Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no Câmpus de Tocantinópolis-TO*, a partir de um diálogo com os campos temáticos: políticas de educação superior para os povos indígenas; acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior; e programas de monitoria no ensino superior, investigam como os estudantes indígenas avaliam as experiências, os desafios e as aprendizagens no PIMI, no Câmpus de Tocantinópolis, para compreender as reais contribuições desse programa para os estudantes indígenas. Os autores concluem que embora haja muitos entraves no processo ensino-aprendizagem nas monitorias os estudantes destacam que o PIMI tem auxiliado e contribuído significativamente para a permanência do estudante indígena na Universidade, mas carece de ajustes e realinhamento para que a sua continuidade seja garantida.

Encerrando o livro, **Rafael Caetano do Nascimento** em *Presenças, convites e saberes: I Encontro das Culturas Indígenas na UFT* narra a experiência de construção do “I Encontro das Culturas Indígenas na UFT: a luta e a permanência na Universidade Pública”, evento muito importante realizado no Câmpus de Tocantinópolis da UFT, ao mesmo tempo em que reflete e discute as tensões despertadas quando a cosmologia Apinajé adentra o espaço da Universidade e se vê numa relação conflitiva com o pensamento ocidental e eurocêntrico. Trata-se de um texto que problematiza atos de resistência dos estudantes indígenas na academia para reivindicar, afirmar e marcar as suas presenças no campus e expor à comunidade acadêmica os desafios de acesso e permanência na Universidade Pública.

Boa leitura!

Raimundo Nonato de Pádua Cância  
Tocantinópolis/TO, outubro de 2020.



# SUMÁRIO

**Acesso, dificuldades e permanência indígena no ambiente universitário: a monitoria indígena nos Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais (UFT/Tocantinópolis)..... 11**

*Mariane da Silva Pisani*

**Permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins: desafios e potências do PIMI no Curso de Pedagogia de Tocantinópolis.....22**

*Aline Campos, Raimundo Nonato de Pádua Cândia*

**Experiências, desafios e aprendizagens no Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no Câmpus de Tocantinópolis-TO .....44**

*Ednelma Gomes da Rocha, Raimundo Nonato de Pádua Cândia*

**Presenças, convites e saberes: I Encontro das Culturas Indígenas na UFT .....76**

*Rafael Caetano do Nascimento*

**Sobre os autores .....91**



# ACESSO, DIFICULDADES E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: A MONITORIA INDÍGENA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS (UFT/TOCANTINÓPOLIS)<sup>1</sup>

Mariane da Silva Pisani

No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu - por unanimidade - que as ações afirmativas constituem-se enquanto políticas públicas constitucionais de extrema necessidade para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), criava-se no ano de 2013, o **Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI)**. Segundo a resolução do CONSEPE N.º 14/2013, o PIMI tem como principal “objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico” (UFT, 2013).

No início do semestre de 2019.2, foi aplicado um questionário junto aos alunos indígenas dos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis). Este questionário – previamente elaborado pelos Monitores **PIMI** e pela Professora Coordenadora do PIMI – buscava compreender as condições de acesso, as dificuldades e as possibilidades de permanência vivenciadas pelos discentes indígenas de ambos os cursos. O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar algumas das análises sobre educação indígena feitas a partir das respostas obtidas junto aos discentes indígenas.

Segundo dados oficiais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a instituição foi pioneira em instituir o sistema de cotas para estudantes indígenas. Ainda no ano de 2004, fora elaborada uma resolução interna que reservou 5% das vagas do vestibular do ano seguinte para população indígena. Desta forma, nos últimos quatorze anos, ou seja, do ano de 2005 até o ano de 2019, a UFT já recebeu mais de 800 alunos e alunas provenientes de diversas etnias de todo país.



**Figura 1** - Quantitativo de Ingressantes Indígenas - Reserva de Vaga (UFT)

Fonte: Infográfico elaborado por Jardim e Santos (2016)<sup>2</sup>.

- 1 É necessário agradecer aos Monitores PIMI do segundo semestre de 2019 pelo seu trabalho comprometido e incansável. Registro aqui meu agradecimento ao Marcos Antônio Coelho da Silva e à Luciana Conceição da Silva, ambos discentes do Curso de Ciências Sociais.
- 2 Dados extraídos do link disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/15704-cotas-na-uft-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior>. Acesso em: 26 de Dezembro de 2019.

Sabe-se que no ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu - por unanimidade - que as ações afirmativas são enquanto políticas públicas constitucionais de extrema necessidade para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Sobretudo para a redução das desigualdades vividas por pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência. As instituições brasileiras de Ensino Superior passaram a ensaiar movimentos de transformação social ao assimilar e consolidar a ideia de que as diferenças humanas - sobretudo as étnico-raciais - não poderiam mais ser tratadas e/ou lidas na chave da desigualdade social. Nasceram, assim, as cotas de acesso ao Ensino Superior (para as instituições que ainda não as possuíam), bem como diversos programas de permanência para estudantes indígenas, negros e quilombolas.

A importância da decisão do STF para a Universidade Federal do Tocantins foi grande e aparece refletida no número total de indígenas ingressantes na UFT no ano de 2013. Se em 2012, antes da decisão, tivemos apenas 35 estudantes indígenas ingressantes, no ano de 2013 este número aumentou mais de 900%, contabilizando o total de 356 indígenas aprovados no vestibular. Contudo, é evidentemente que para reduzir as desigualdades existentes na sociedade brasileira, apenas garantir o acesso ao ensino superior aos estudantes indígenas não é o suficiente. É preciso ir além e assegurar a permanência universitária dos mesmos. Seja através de fomento de bolsas de estudos, que auxiliem no custeio financeiro da vida universitária; seja através da criação de programas de incentivo e apoio acadêmico, que permitam aos discentes realizar - de maneira mais adequada - o acompanhamento das disciplinas cursadas e terminar os cursos dentro do prazo estipulado.

Nesse sentido, cabe dizer que a UFT possui quatro Programas que visam à melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes (indígenas e não indígenas). Esses programas objetivam ainda facilitar a adaptação dos discentes recém ingressantes ao ambiente universitário. São eles: a) **Programa de Acesso Democrático à Universidade (Padu)**; b) **Programa Institucional de Monitoria (PIM)**; c) **Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi)**; e, por fim, d) **Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI)**.

**O PIMI, criado e regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFT no ano de 2013 (apenas um ano após a decisão do STF), é o nosso principal interesse neste artigo. Segundo a resolução do CONSEPE nº14/2013, o PIMI tem como principal “objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico” (UFT, 2013). Para alcançar tal fim, é preciso que cada Curso de Graduação constitua um(a) docente coordenador(a) e que este, por sua vez, realize um processo seletivo para escolher e indicar um (ou mais) discentes monitores(as).**

O(a) coordenador(a) e os(as) monitores(as) PIMI devem atuar de maneira conjunta. O(a) coordenador(a) PIMI nada recebe – bolsas ou auxílios – para desenvolver este trabalho de suma importância em prol dos discentes indígenas. Já os(as) monitores(as) PIMI atuam de maneira remunerada. É preciso que eles(as) trabalhem mais de 65h por mês para receber uma pequena bolsa no valor de R\$300 reais. Cabe ressaltar que os deveres de um(a) Monitor(a) do PIMI não são poucos, afinal eles(as) devem:

- I - constituir elo entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias para o sucesso da permanência acadêmica dos alunos indígenas;

II - identificar, em conjunto com o professor-orientador, as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas sob sua responsabilidade;

III - discutir com o professor-orientador as dificuldades dos alunos e definir metodologias e formas de abordagem e ações prioritárias; e

IV - estabelecer estratégias e ações didático-pedagógicas para esclarecimento das dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, observando os seguintes aspectos: a) atualização dos conhecimentos básicos, próprios da Educação Básica, e que não foram plenamente assimilados pelos alunos indígenas; b) discussão sobre os conteúdos abordados nas disciplinas em que o aluno está matriculado e priorização das ações; c) auxílio na realização de trabalhos teórico-práticos e experimentais extra-classe; d) contribuição para a melhoria da capacidade de leitura e interpretação dos textos; e) promoção do desenvolvimento das habilidades de redação de textos tecnicocientíficos; e f) outras atividades a serem definidas, de acordo com as especificidades de cada aluno que contribuam para a sua inserção acadêmica.

V - incentivar e envolver o aluno indígena a participar das atividades acadêmicas que propiciem seu aprofundamento científico-cultural;

VI - incentivar a participação dos alunos indígenas nas Semanas Acadêmicas dos cursos;

VII - orientar a elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos;

VIII - incentivar a participação dos alunos em atividades culturais no campus, na Universidade e na sociedade em geral; e

IX - outras atividades a serem especificadas na Proposta de Acompanhamento Acadêmico (UFT, 2013).

Nota-se que existe, logo de partida, uma desvalorização institucional em relação ao trabalho desenvolvido por Coordenadores(as) – que nada recebem – e Monitores(as) PIMI. Sobre estes últimos cabe frisar a existência do contrassenso entre: a) a quantidade tarefas desenvolvidas; b) a carga horária total de trabalho que deve exercer durante o mês; e c) o ínfimo valor de sua remuneração ao final do mês. Outro processo de desvalorização em relação ao PIMI mostrou-se ainda no ano de 2019. Até o primeiro semestre do ano em questão, cada curso de graduação da UFT tinha direito a uma bolsa de monitoria PIMI para cada 05 (cinco) discentes indígenas regularmente matriculados(as). Infelizmente, a partir do segundo semestre do mesmo ano, com o contingenciamento financeiro promovido pelo Governo Federal Brasileiro e pelo Ministério da Educação (MEC) a UFT passou a agregar aleatoriamente 05 (cinco) discentes indígenas - de quaisquer cursos - para ofertar uma bolsa de monitoria PIMI.

Nesse cenário, por exemplo, a monitoria PIMI dos cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia do Campus UFT localizado da cidade de Tocantinópolis, passaram por uma significativa transformação. Anteriormente os cursos supracitados recebiam 03 (três) bolsas Monitoria PIMI: 01 (uma) para o curso de Ciências Sociais, com dois alunos indígenas regularmente matriculados; (02) duas para o curso de Pedagogia, com nove discentes indígenas matriculados. Contudo, a partir do contingenciamento os cursos passaram a receber apenas 02 (duas) bolsas para ambos os cursos.

Tendo em vista a importância da monitoria PIMI para os discentes indígenas dos cursos, os colegiados de Ciências Sociais e Pedagogia juntaram-se para estabelecer novos critérios de seleção dos(as) Monitores(as) PIMI. Da mesma forma, foi estabelecido um sistema de revezamento de Coordenação PIMI entre os(as) docentes de ambos os cursos, sendo que inicialmente a coordenação ficou sob responsabilidade da docente em questão, integrante do colegiado de Ciências Sociais.

Foi a partir dessas transformações substanciais no PIMI da UFT e do receio de mais cortes e contingenciamentos no Programa Institucional de Monitoria Indígena, que surgiu a necessidade de aplicar um questionário junto aos alunos indígenas dos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins do Campus da cidade de Tocantinópolis. Nosso objetivo principal, portanto, é compreender as condições de acesso, as dificuldades e as possibilidades de permanência vivenciadas pelos discentes indígenas destes cursos.

## O questionário

No segundo semestre de 2019, foi elaborado um questionário que visava compreender a vivência e as experiências de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, dos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. O objetivo central do questionário era evidenciar como o Programa Institucional de Monitoria Indígena é extremamente importante para a permanência e para a formação dos discentes indígenas da UFT.

Outros objetivos surgiram na medida em que o questionário ia sendo elaborado como, por exemplo: a) auxiliar os monitores no desenvolvimento de suas tarefas diárias; b) provocar Monitores e Coordenação PIMI a pensar em diferentes contextos de ensino e aprendizado; c) desvelar a necessidade de novas estratégias para permanência dos discentes indígenas no espaço universitário; d) aplicar novas e diferentes formas metodologias de ensino; e) compreender as dificuldades de permanência dos estudantes indígenas no espaço universitário.

Para contemplar esses objetivos, o questionário precisou ser dividido em quatro seções. A primeira seção buscava esquadrihar dados de ordem mais geral, estabelecendo, portanto, um perfil socioeconômico amplo do discente em questão. A segunda parte do questionário, por sua vez, trazia perguntas mais específicas sobre Curso de Graduação do discente em questão. Essa seção buscava ainda compreender a relação estabelecida entre discentes indígenas e docentes. A terceira parte do questionário buscou compreender a percepção do estudante indígena sobre a Universidade Federal do Tocantins, bem como a sua vivência diária neste espaço. E a última parte do questionário, por fim, delineou a percepção do discente a respeito do PIMI.

O questionário foi elaborado com perguntas discursivas (abertas) e objetivas (fechadas). Vale dizer que o mesmo foi aplicado pelos Monitores Indígenas e que todos os participantes tiveram seu nome e identidade mantidos sob sigilo.

### *Perfil socioeconômico*

No ano de 2019, dos 11 (onze) discentes indígenas dos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, apenas 06 (seis) participaram e responderam voluntariamente ao questionário proposto. Destes 04 (quatro) mulheres e 02 (dois) homens. A etnia predominante entre os participantes da pesquisa é a Apinajé, contabilizando 05

(cinco) ao total. O que se justifica quando temos o conhecimento que a Terra Indígena (TI) Apinajé localiza-se contiguamente à cidade de Tocantinópolis onde localiza-se o campus que oferta ambos os cursos previamente denominados. A outra etnia que surge nesse contexto é a Guajajara, tendo apenas 01 (uma) representante neste recorte.

Os discentes indígenas localizam-se na faixa etária dos 18 aos 45 anos. Dos seis discentes indígenas entrevistados, 05 (cinco) moram na TI Apinajé e dois moram na parte urbana da cidade de Tocantinópolis. Todos afirmam locomover-se até a UFT de moto e só realizam lanche na Universidade quando possuem dinheiro. Todos possuem pelo menos um filho e 05 (cinco) afirmaram ser casados. Quando perguntados sobre a possibilidade – ou ausência dela – do apoio do cônjuge para cursar o Ensino Superior prontamente responderam:

- Discente indígena A: Sim, ele me apóia e me orienta para não desistir do Curso.
- Discente indígena B: Sou casada e tenho dois filhos. Deixo-os na escola antes de vir para aula. Meu esposo sempre me deu apoio para obter mais conhecimento e ajudar nosso povo.
- Discente indígena C: Sim meu marido me apoia, pois hoje através dos estudos a gente pode melhorar o nosso modo de viver.
- Discente indígena D: Eu estudo porque eu penso no meu futuro. Penso no futuro da minha esposa e do meu filho que está nascendo agora.
- Discente indígena E: Meu esposo me apoia no Curso e me ajuda sempre que pode.

Dos discentes indígenas que optaram por responder o questionário 06 (seis) são do Curso de Pedagogia e 01 (um) é do Curso de Ciências Sociais. Quando perguntado se já pensaram na possibilidade de trancar o Curso, responderam afirmando que sim, sobretudo quando coloca-se em perspectiva as dificuldades de compreensão dos textos, do português e das temáticas estudadas. Mais da metade dos discentes indígenas entrevistados recebe bolsa permanência da UFT.

### ***O que pensam da Universidade Federal do Tocantins e sobre o Programa de Monitoria Indígena (PIMI)***

Infelizmente, nenhum dos discentes indígenas entrevistados participa de Grupos, Núcleos ou mesmo Projetos de Pesquisa. Embora todos manifestem a vontade de integrar e ocupar esses espaços. Afirmam ainda que possuem acesso a computadores e a internet apenas quando estão na Universidade, e somente quando acompanhados por seus professores do Curso. A grande maioria afirma possuir dificuldades com os usos de tecnologias.

É consenso na fala destes discentes de que foram bem recebidos por seus professores na Universidade Federal do Tocantins, mas o mesmo não acontece quando se trata dos colegas discentes não-indígenas. Os discentes indígenas afirmam que os colegas os evitam e não os procuram para realizar trabalhos em grupo. Contudo, de maneira controversa, aponta que:

Discente indígena E: Tem umas disciplinas que só pelo nome já é difícil, com o linguajar que os professores usam acaba que não ajuda muito. Às vezes os professores usam de palavras que eu praticamente não costumo e nem nunca tinha chegado a ouvir antes. Os textos muitas vezes são muito complexos, a situação

piora quando os textos além de difícil entendimento os professores nos fazem nos sentir inferiores. Eu sinto um pouco de preconceito, isso faz tanto eu quanto outros alunos indígenas às vezes não procuremos e nem peçamos ajuda.

Todos afirmam que pretendem trabalhar, depois da formação, com a área escolhida. Sobretudo para aplicar os conhecimentos obtidos na Universidade em suas Aldeias e Comunidades.

Sobre o Programa Institucional de Monitoria Indígena os discentes afirmam que costumam procurar os(as) monitores(as) para melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A grande maioria afirma que o pouco domínio da Língua Portuguesa é uma barreira significativa para o desenvolvimento dos estudos. Indicam que as principais dificuldades se encontram nos momentos de leitura e interpretação de texto e nos momentos de escrita e confecção de trabalhos para as disciplinas cursadas.

Discente indígena E: Eu acredito que o PIMI ajuda bastante, é um suporte que já me ajudou muito. Quando ingressei na Universidade eu senti a necessidade deste suporte por conta da condição que eu me encontrava. Infelizmente naquela época não foi possível e isso acabou fazendo com que eu reprovasse em muitas disciplinas. O PIMI ajuda muito na permanência na Universidade se não fosse o PIMI eu acho que o índice de reprovação e de abandono seriam muito maiores.

Todos mostram o interesse de aplicar os conhecimentos adquiridos no ambiente universitário para a melhoria de sua comunidade aonde vivem. Os discentes indígenas demonstram, com alguma cautela, a vontade de serem Monitores Indígenas uma vez que não conseguem compreender integralmente os textos, sentem-se incapazes de transmitir o conhecimento para outros colegas indígenas.

### ***A perspectiva dos monitores PIMI***

Após a tabulação e análise dos dados, os monitores indígenas do PIMI do segundo semestre do ano de 2019, também explanaram um pouco sobre suas impressões:

Monitor 01: O PIMI nada mais é que um complemento ao que o professor aplica em sala de aula, (...) o exercício é buscar saber dos estudantes indígenas o que acham da metodologia de ensino e de avaliação dos professores no geral. O *feedback* dos indígenas é bastante positivo, pois dizem, na maioria dos casos, terem sua fala e escrita avaliadas de maneira mais atenta, levando em consideração a dificuldade de tradução das ideias. (...) Um ponto destacado, inclusive, é a alegria e satisfação demonstrada por eles quanto tem espaço dado pelos professores nas aulas para falarem de suas culturas. A crítica aqui evidenciada fica por parte das: a) comparações feitas por alguns docentes entre alunos indígenas e não indígenas; b) por parte das leituras extensas; c) pela negligência com ensinamentos básicos para trabalhos acadêmicos (resenhas, fichamentos, slides); d) e pela negligência com os ensinamentos básicos de computação, ferramentas imprescindíveis ao aluno e que passam despercebidas aos encontros em sala de aula. Para os estudantes indígenas a monitoria indígena se mostra de grande valor e tem contribuído muito nos textos de difícil interpretação. As estudantes indígenas mulheres tem feito o possível para frequentar a monitoria sempre que podem,

mesmo com a dificuldade de, além de estudantes, serem ainda mães e donas de casa (uma delas, mãe solteira).

Monitora 02: O que podemos perceber como monitores indígenas - e nas falas dos próprios alunos indígenas- é que um dos grandes pontos de dificuldade em sala de aula é o fato de terem dificuldade quanto ao português, já que na aldeia Apinajé eles são educados na língua mãe até a quinta série, sendo somente neste momento que eles são alfabetizados em português. Outro ponto abordado seria a dificuldade da maioria dos professores não saberem lidar com a diversidade em sala de aula, principalmente se tratando de uma cultura diferente. (...) Tem o caso de uma aluna indígena para quem dei monitoria, ela nunca havia se quer ouvido/falado a palavra “etnocentrismo”, tinha dificuldade de pronunciar. Afinal de contas penso que esta é uma boa palavra para descrever o quanto somos etnocêntricos na universidade, um espaço que se diz desconstruído a todo o momento, contudo nem ao menos está preparado para receber culturas tão ricas como as dos indígenas. Falamos muito de entrada desses povos como um marco para a universidade - e eu não só falo da etnia Apinajé, mas de outras etnias que se encontram na nossa universidade em Tocantinópolis como os Xerente, Guajajara, Karajá, Krikati e Atikum. Enfim, são diversos povos, línguas e culturas completamente diferentes, que deveriam ser tratadas conforme suas particularidades.

## Algumas reflexões

Muito se escreveu nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos sobre os fundamentos jurídicos para a adoção de ações afirmativas étnico-raciais. Várias foram hipóteses aventadas para a inclusão das mesmas: tentativa de evitar conflitos raciais; constatação de desigualdades raciais na apropriação de bens, renda e serviços no presente, geradas por um contexto social injusto (justiça distributiva); promoção do princípio da igualdade em sua dimensão substantiva; promoção de uma imagem positiva dos negros (utilitarismo); reparação pelos danos causados no passado pela escravidão e por práticas segregacionistas (justiça compensatória). Entre os fundamentos possíveis, o que recebeu mais críticas e foi visto com maiores ressalvas era, sem dúvida, o fundamento compensatório que visava a reparar os danos causados pela escravidão e por sistemas institucionais segregacionistas.

Com o advento da globalização, bem como suas repercussões em todos os âmbitos da vida social, o conceito de educação multicultural começou a fazer parte dos textos e das reflexões das Ciências Sociais. Teóricos da disciplina, ora preocupados com o rápido avanço do sistema globalizado capitalista, ora preocupados com as possibilidades de “desaculturação” dos povos e culturas pensados enquanto “subalternos”, puseram-se a problematizar as formas manter essas culturas minimamente preservadas, contudo integradas à sociedade nacional. É do ano de 1982, o livro intitulado “O Índio perante o Direito”, organizado pelo antropólogo e etnólogo catarinense Sílvio Coelho dos Santos, em parceria Anthony Seeger e Eduardo Viveiros de Castro.

No livro, composto por uma série de artigos, os autores falam sobre como o Direito brasileiro - diante da iminente abertura democrática pós governo militar -, deveria incluir, através de políticas públicas, as sociedades indígenas dentro do plano de expansão da sociedade nacional (COELHO, 1996). Incluindo aqui os indígenas nos espaços de ensino Básico e Superior. E aqui, ainda na década de 1980, se fazem as primeiras reflexões sobre a questão da educação multicultu-

ral e do multiculturalismo no Brasil. Este formato, à época, implicava no reconhecimento da diversidade e da pluralidade dos povos ameríndios existentes em território brasileiro; implicava ainda na inclusão das múltiplas etnias ameríndias na sociedade nacional sem, contudo, solapar as diferenças étnicas existentes entre indígenas e não-indígenas, e, por fim, dizia respeito à compreensão do Brasil enquanto nação multiétnica, atitude que boa parte da população civil, bem como boa parte dos setores políticos-jurídicos, não faziam à época (COELHO, 1996).

Na Constituição Federal do Brasil, promulgada no ano de 1988, o Artigo 231 passou a reconhecer a todos os índios residentes em território brasileiro, o direito de ter sua organização social, sua cultura, crenças e costumes e seu direito às terras - que tradicionalmente ocupavam - preservados. Sobre essas últimas, passou a ser responsabilidade do Estado a demarcação e a proteção das mesmas.

No ano de 2003, surge a (atualmente extinta) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR). Esta desenvolveu, em todo território nacional, diversos e diferentes programas de ações afirmativas e de cotas. As populações indígenas, a população negra e quilombolas, bem como as pessoas com deficiência passaram a ser contempladas em diversas políticas públicas - sobretudo aquelas de acesso e permanência mercado de trabalho e nos campos educacionais.

Muitos argumentos foram elencados contra as políticas públicas de inclusão e mitigação das desigualdades sociais existentes no Brasil. Dentre as mais recorrentes podemos destacar: Cotas étnico-raciais dividem negativamente as sociedades onde são implantadas, gerando o ódio e o ressentimento; Cotas étnico-raciais foram importadas das discussões jurídicas norte americanas para esconder o real problema da baixa qualidade do ensino básico brasileiro; Cotas étnico-raciais corrompem as Universidades onde são aplicadas, aniquilando o valor do mérito acadêmico; e, por fim, no Brasil, com a sua história de miscigenação, é impossível determinar quem é negro, pardo, índio ou branco, o “certo” seria, portanto, a adoção de cotas sociais. Esses argumentos são, no mínimo, ingênuos.

Diversos estudos, por sua vez, comprovam o sucesso da adoção das Ações Afirmativas, podemos elencar os trabalhos de Abdias Nascimento, Kabenguele Munanga, José Jorge de Carvalho, Ilse Scherer-Warren e, dentre tantos outros, Gersen Baniwa. Esse último, indígena e antropólogo, destacamos pela sua brilhante e revigorante fala de abertura na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Neste evento científico Baniwa retomou o discurso da década de 1980 - de antropólogos como Sílvio Coelho -, enfatizando a necessidade de que povos indígenas e afrodescendentes sejam incluídos em todas as esferas da sociedade nacional brasileira, sobretudo nas Universidades (BANIWA, 2016). Baniwa vai além, ao desdobrar o discurso da década de 1980, ao nos dizer que o espaço ocupado nas universidades por alunos e alunas cotistas - negros e indígenas - é de suma importância para a construção de um país mais democrático, plural e inclusivo (BANIWA, 2016). Neste, as diferenças não são mais percebidas enquanto desigualdades, mas sim enquanto parte de uma diversidade que precisa ser inclusiva e desejável.

A antropóloga Ana Letícia de Fiori nos aponta, contudo, que as noções de Educação Multicultural não dão conta da diversidade e dos movimentos dialógicos necessários para um efetivo processo de ensino-aprendizado, sobretudo quando se trata das diversidades étnico-raciais que agora existem no Ensino Superior (FIORI, 2019). Para Fiori é urgente ultrapassar o conceito de multiculturalismo - datado das décadas de 1980 e 1990 - e refletir de maneira mais profunda e comprometida sob a perspectiva da educação intercultural.

A autora, portanto, realiza as seguintes distinções:

**Educação universalista:** trata-se do acesso ao patrimônio do conhecimento acumulado pela humanidade (eurocêntrico); **Educação multicultural:** possibilidades da diversidade das culturas em convivência; **Educação intercultural:** diferentes culturas em interação, com suas relações de poder e assimetrias, tensões e incompatibilidades (FIORI, 2019, grifos da autora).

É a partir das reflexões propostas por Fiori, que podemos afirmar que a prática engajada de uma educação intercultural colabora para a mitigação de algumas das dificuldades de aprendizado e convivência no espaço universitário, bem como atenua alguns dos preconceitos vivenciados pelos alunos em indígenas nos espaços de ensino e aprendizado tradicionais.

Está presente, tanto nas falas dos discentes indígenas quanto na dos monitores PIMI, que “a alegria e a satisfação” – com o processo de ensino-aprendizado – aparecem no momento em que os discentes indígenas têm espaço concedido pelos professores, durante as aulas, para falarem de suas culturas. Nesse sentido, o espaço “concedido” enuncia possibilidades de troca, de abertura e de diálogos interculturais para a construção e solidificação do conhecimento que não é mais, exclusivamente, detido pelo docente. Este movimento, de alguma forma, mimetiza os processos de conhecimento dos povos indígenas quando em suas aldeias e comunidades de origem. Todavia, é preciso frisar que “conceder” espaço para a fala dos discentes indígenas em sala de aula ainda é um movimento muito tímido para uma Universidade pública que se pretende inclusiva e que se supõe representativa da sociedade aonde atua. É preciso extrapolar e incentivá-los a trilhar seus próprios caminhos de conhecimento, bem como compartilhar – tanto quanto possível - essas trilhas com os demais sujeitos que compõem o espaço universitário: docentes, técnicos e discentes não-indígenas – apenas para citar alguns.

Ainda seguindo a linha de argumentação Fiori nos diz que a educação intercultural permite a passagem:

dos projetos de sujeição, *assimilação e integração* dos povos indígenas à sociedade nacional para o reconhecimento jurídico do *direito à diversidade* cultural, social e linguística. Todavia, a palavra interculturalidade por si só não indica como será esta educação. Frequentemente, usa-se o termo de forma *voluntarista*, qualificando propostas pedagógicas que, na prática, fazem um *uso instrumental* de certos elementos da “cultura” indígena para ilustrar conteúdos dos currículos regulares (FIORI, 2019, grifos da autora).

Como dito anteriormente, “conceder” espaço para a fala dos discentes indígenas em sala de aula, pode ser lido em um primeiro momento como ação positiva do processo de ensino-aprendizado. Contudo algumas dessas falas são utilizadas com o intuito de ilustrar o conteúdo ministrado pelo/a docente que está à frente da turma. Nesse sentido, portanto, é preciso transpor as dificuldades e pensar, como nos diz Fiori, em direito à diversidade. Ou reorganizando a perspicaz reflexão da Monitora PIMI, à época aluna da sexta fase do Curso de Ciências Sociais: valorizar os diversos povos, línguas e culturas diferentes que coexistem na UFT e tratar essas diferenças respeitando suas particularidades em todos os âmbitos da universidade.

Acreditamos, portanto, que para uma real inclusão dos discentes indígenas na Universidade é preciso corroborar com o que nos apresenta a teórica Ana Letícia de Fiori. É preciso praticar uma educação intercultural e saber que a mesma exige para seu sucesso: a equivalência de valores entre

as práticas de conhecimento universais da Universidade e das práticas dos diferentes conhecimentos indígenas; a identificação e validação de outros modos de produção e circulação de conhecimento não-universais; o reconhecimento das diferenças entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção de conhecimento/ensino/aprendizado (FIORI, 2019).

## **Finalizando... Mas não colocando um ponto final na discussão**

É inegável que as políticas públicas de ações afirmativas, bem como os programas institucionais de permanência voltados para população indígenas (e também negra e quilombola) são urgentes, positivas e extremamente necessárias na medida em que elas contemplam – em alguma perspectiva - a diversidade étnico-racial no país. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos discentes indígenas dos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia do campus de Tocantinópolis, o Programa Institucional de Monitoria Indígena da Universidade Federal do Tocantins ainda faz com que jovens indígenas sintam-se motivados para ingressar e permanecer na universidade pública.

Infelizmente, tanto nos dados levantados nos questionários aplicados junto aos discentes indígenas quanto nas falas dos Monitores PIMI, o Programa Institucional de Monitoria Indígena da UFT ainda articula-se de maneira bastante tradicional, quase que numa tentativa de assimilar os discentes indígenas à instituição de ensino superior. O que, pode-se afirmar, trata-se na verdade de um reflexo das práticas docentes universitárias ainda bastante etnocêntricas. Ou como desabafa a Monitora PIMI a universidade é *um espaço que se diz desconstruído a todo momento, contudo nem ao menos está preparado para receber culturas tão ricas como a dos indígenas*.

Mesmo que o PIMI ajude na promoção da convivência entre vários grupos étnico-raciais favorecendo – mesmo que tímida e superficialmente - a diversidade dentro da UFT, os processos de ensino e aprendizado ainda estão bastante engessados na lógica da educação universalista, na qual o professor detém o conhecimento que será intermediado e traduzido ao discente indígena através um discente não-indígena (Monitor PIMI). Há que se pensar, portanto, outras formas de educação dentro do espaço UFT. Enquanto a educação superior mantiver-se na postura universalista do ensino (professor ensina, discentes aprendem), e na postura multicultural da inclusão (estamos todos no mesmo espaço, mas não realizamos trocas efetivas), poucos serão ganhos tanto para indígenas quanto não-indígenas.

Penso, por fim, que é preciso fomentar entre docentes, técnicos administrativos e discentes reflexões mais aprofundadas sobre o conceito de educação ou mesmo sobre o tipo de educação que se deseja em pleno Século XXI. Da mesma forma é essencial pensar e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizado que nos permitem caminhar em direção a uma educação intercultural. Sobretudo porque esta valoriza, estimula e concede direito às diversidades e diferenças existentes dentro da Universidade Federal do Tocantins.

## Referências:

BANIWA, Gersem. Indígenas antropólogos: entre a ciência e as cosmopolíticas ameríndias. In: RIAL, Carmen; SCHWADE, Elisete (Org.). **Diálogos antropológicos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

FIORI, Ana Letícia de. **Interculturalidade e práticas de conhecimento indígena: perspectivas a partir da universidade**. Tocantinópolis. 2019. 28 slides, color.

RIAL, Carmen; SCHWADE, Elisete (orgs.). **Diálogos antropológicos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

SANTOS, Silvio Coelho dos (Org.). **O Índio Perante o Direito**. Ensaios. Florianópolis, Editora da UFSC, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) N.º N.º 14, de 28 de agosto de 2013**. Dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena (PIMI) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO.

# PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS: DESAFIOS E POTÊNCIAS DO PIMI NO CURSO DE PEDAGOGIA DE TOCANTINÓPOLIS

**Aline Campos**  
**Raimundo Nonato de Pádua Câncio**

Este artigo é um estudo de caso sobre a permanência de estudantes indígenas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis. A partir da análise de experiências vivenciadas, como coordenadores, no Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), durante os anos de 2017, 2018 e 2019, tem-se como objetivo refletir sobre os desafios e caminhos para a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior.

Com uma população de 23.119 habitantes, segundo dados do IBGE de 2017, Tocantinópolis é um município localizado na região conhecida como Bico do Papagaio, no extremo norte do Tocantins. Trata-se de uma região marcada, historicamente, pelo conflito de terras e que hoje abriga a demarcada Terra Indígena Apinajé<sup>3</sup>. Em Tocantinópolis está localizado também um dos sete *campi* da Universidade Federal do Tocantins (UFT), o qual possui quatro cursos de licenciatura: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física e Educação do Campo. Em todos os cursos há, atualmente, estudantes indígenas. Entretanto, o Curso de Educação do Campo é o que possui um maior número de indígenas e a maioria desses estudantes no Campus de Tocantinópolis da UFT são Apinajé, justamente devido à proximidade geográfica com suas terras. Porém, no curso de Pedagogia há também uma aluna Guajajara, etnia cujos territórios estão localizados no Maranhão, e um Xerente, etnia que vive na margem direita do Rio Tocantins, próximo à cidade de Tocantínia, a cerca de 70 km ao norte da capital do Estado.

O PIMI visa facilitar a inclusão de estudantes indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. Para isso, os/as indígenas são acompanhados por um monitor ou monitora, que também é estudante regularmente matriculado/a no mesmo curso de graduação, sendo supervisionado por um professor ou professora que atua como coordenador/a do Programa. Esse programa na UFT foi criado em decorrência das reivindicações dos povos indígenas da região, fazendo com que UFT passasse a pensar ações afirmativas capazes de permitir o acesso, a inclusão e a permanência dessa população indígena na educação superior.

A criação do PIMI pela UFT data de 2007, e está disciplinado pela Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão N.º 020, de 07 de dezembro de 2007, que dispõe sobre as normas para a execução do programa. No campus de Tocantinópolis, o PIMI começou a ser executado apenas em 2016. Nessa época, como não havia muitos alunos indígenas, estabeleceu-se que seria disponibilizado um/a monitor/a para cada cinco estudantes indígenas. O curso de Educação do

3 Neste estudo, adotaremos a grafia Apinajé, com o “e” não acentuado, porque, conforme Giralдин (2004), esta é a grafia utilizada pelos Apinajés atuais.

Campo tinha um quantitativo maior de estudantes indígenas e, por isso, teve desde o início sua coordenação independente. Os cursos de Educação Física e Pedagogia possuíam apenas um estudante cada e o curso de Ciências Sociais dois. Como o número de estudantes indígenas nesses cursos era pequeno foi disponibilizado apenas uma bolsa de monitoria indígena, a qual ficou sob coordenação do curso de Ciências Sociais, que possuía o maior número de estudantes indígenas. Apenas em 2017, com o aumento desse quantitativo, é que as coordenações do PIMI tornaram-se independentes entre os cursos.

O PIMI é, potencialmente, um articulador do tripé ensino-pesquisa-extensão. O desenvolvimento das ações da monitoria indígena impõe a necessidade de escuta dos povos indígenas que adentram o ambiente universitário, fomentando a aproximação com suas culturas e comunidades, fortalecendo assim a dimensão da extensão. No âmbito do ensino, o PIMI provoca inúmeras reflexões quanto à grade curricular e os projetos pedagógicos dos cursos, bem como cria situações para que os graduandos vivenciem a prática educativa com seus pares. E, no campo da pesquisa, abre-se como laboratório para análise de experiências que buscam construir uma universidade mais inclusiva. É nessa última dimensão que se insere este artigo, tanto como um registro histórico, sistemático e descritivo quanto como análise da experiência de coordenação desse programa.

Para o desenvolvimento do estudo de caso apresentado neste artigo partimos do alinhamento ideológico com alguns princípios teórico-metodológicos da Pesquisa Participante, sobretudo no que se refere à construção de um conhecimento comprometido com as demandas dos grupos marginalizados, portanto, assumidamente um fazer que não se quer neutro (BRANDÃO; STRECK, 2006). E apoiamos-nos também na Pesquisa Narrativa, que “destina-se ao entendimento e à composição de sentidos da experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.119), ao assumirmos as narrativas sobre a experiência no PIMI, no período sob nossa coordenação, como o foco central de nossas análises. Nossos *textos de campo*, ou seja, os recursos que nos valem para desenvolver as análises da experiência, compõem-se de nossas memórias e registros decorrentes de nossa observação participante e dos relatórios semestrais elaborados pela monitora bolsista.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, trazemos apontamentos acerca da Colonialidade do Poder e do Saber na escolarização dos povos indígenas no Brasil, estabelecendo uma articulação da perspectiva crítica por nós adotada com o PIMI, nosso objeto de estudo. Na segunda seção, abordamos o processo de escolarização e a questão dos direitos e desafios dos/das estudantes indígenas no Ensino Superior, conectando tais discussões com o papel do PIMI. Já na terceira seção, discutimos a permanência de estudantes indígenas no curso de pedagogia da UFT, no campus de Tocantinópolis, dando ênfase às experiências de monitoria vivenciadas no PIMI no curso de Pedagogia.

## **Colonialidade do Poder e do Saber na escolarização dos povos indígenas no Brasil: o que isso tem a ver com o PIMI?**

Os referenciais teóricos e metodológicos escolhidos para dar sustentação às análises não apenas as definem, revelam também onde se ancoram os/as pesquisadores/ras. Explicitam, portanto, valores e ideologias de um fazer científico. Nesse sentido, antes de adentrarmos às análises de nossas experiências, consideramos imprescindível evidenciar nosso alinhamento com a perspectiva Decolonial e como a consideramos pertinente para discutir os desafios e caminhos do PIMI.

Colonialidade é uma matriz de pensamento que se refere, de modo geral, a uma relação constante de subalternização decorrente das relações de poder vivenciadas nos tempos atuais, sustentadas sob as formas de violência raciais, ontológicas, epistemológicas e cosmogônicas, de forma arbitrária e injusta. O filósofo peruano Aníbal Quijano apresenta o conceito de *Colonialidade de Poder* definindo-o como a maneira pela qual avança e se estabelece a dominação das potências imperialistas sobre as regiões periféricas, sustentada na diferença étnica/racial/de gênero/de classe, que hierarquiza o dominador em relação ao “dominado”, cujo objetivo é o controle do trabalho, dos recursos e dos produtos em razão do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2006).

Os estudiosos do pensamento Decolonial chamam atenção para o fato de que as práticas de colonialidade<sup>4</sup> não podem ser pensadas somente a partir do contexto do período colonial, mas devem ser analisadas como práticas constitutivas de relações de exploração, dominação e conflito que se seguem até os dias de hoje. Trata-se de uma imposição política e econômica justificada pelo conceito de raça, acompanhada de uma dominação epistêmica/filosófica/científica/linguística ocidental, que nasce com a invasão da América e logo se mundializa sob o padrão de poder capitalista. Por sua vez, *a Colonialidade do Saber* diz respeito às formas hegemônicas de conhecimento que se impõe nas configurações de hegemonia epistêmica, política e historiográfica. Este tipo de colonialidade se utiliza das formas de produção de conhecimento como *locus* de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares outros de se conceber e disseminar o conhecimento (QUIJANO, 2005).

Essas duas Colonialidades (do Poder e do Saber) se retroalimentam e perpetuam relações verticalizadas e opressoras entre distintas nações e povos. As Universidades podem se configurar como instituições que reproduzem ou negam essas relações. O direcionamento frente a esse dilema será definido, pois, em função das políticas que elas assumirem. É a partir dessa tensão político-ideológica que analisamos nossa experiência com o PIMI, enquanto um programa institucional que se apresenta como instrumento para favorecer a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior.

Quijano (2005) e Mignolo (2003), numa perspectiva Decolonial, argumentam que os mecanismos de genocídio e silenciamento dos povos indígenas e de seus conhecimentos são resultantes de um processo de invasão, iniciado com uma nova rota marítima, que trouxe alguns países da Europa para a América Latina dando início ao processo de colonização. Esse processo é descrito por Quijano (2005) em quatro etapas: primeiro há uma classificação e uma reclassificação de sujeitos; depois ocorre a criação de estruturas institucionais que articulam e administram essa classificação; em seguida ocorre a criação de espaços em que essa classificação se institucionaliza; e, por fim, desse processo surge a formulação de perspectivas epistemológicas que canalizam uma nova matriz de poder, uma nova produção de conhecimento (QUIJANO, 2005). E é devido a essa sobreposição da epistemologia ocidental que passaram a ser negados os corpos situados em contextos históricos específicos e as epistemologias que os povos indígenas produzem (MIGNOLO, 2006), o que contribui para “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

4 Maldonado-Torres (2007, p. 131) explica que a *Colonialidade* se refere a um “padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno”. Já o *Colonialismo*, segundo Quijano (2009), está relacionado tanto à uma forma de organização estrutural quanto de dominação e exploração, que exerce controle sobre a autoridade política, os recursos de produção e do trabalho. E esses modos de dominação se configuraram em práticas de dominação que degradam o Ser, fundamentados em questões étnico-raciais.

Vale destacar que estes estudiosos pensam a partir dos seus corpos, dos seus lugares, da diferença colonial, e assim visualizam processos “invisíveis” para o homem europeu. O Decolonial, discutido por eles, busca se estabelecer como insurgência política, ontológica e epistêmica e como uma prática que se articula sob o pressuposto de que ainda necessitamos desenvolver “uma nova linguagem que dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem herdada das ciências sociais do século XIX” (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17). É a partir desse desafio que nos propomos analisar o PIMI, a partir de nossa experiência. É possível que este programa se configure como instrumento institucional para promoção dessa nova linguagem?

Desta forma, a palavra colonialidade (e não colonialismo) é aqui utilizada para chamar atenção para as continuidades históricas entre os tempos coloniais e o tempo presente e também para assinalar que as relações coloniais de poder estão atravessadas pela dimensão epistêmica. Nessa direção, a *Colonialidade do Saber* nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, por considerá-los primitivos e irracionais pelo fato de serem “outra raça”, diferente do que se estabeleceu como padrão e, por conta disso, sem referência. Isso implicou, primeiro, na classificação de identidades raciais que se forjaram a partir do modelo dos ditos dominantes-superiores “Europeus” e dos dominados-inferiores “Não-Europeus”. É nessa perspectiva, portanto, que passamos a discutir as sinuosidades da história da educação escolar indígena no Brasil, a fim de problematizar posteriormente o papel da Universidade, e em especial do PIMI, no enfrentamento das *Colonialidades do Saber e do Poder*

Ao se discutir qualquer questão relacionada à educação dos povos indígenas é necessário, antes, compreender de qual educação se fala. Talvez, a primeira demarcação importante a ser feita é que os diversos povos indígenas possuem processos educativos próprios, que são repassados de geração a geração, sobretudo pela tradição oral, fundamentais para a preservação de suas culturas. Trata-se, pois, de uma educação indígena que não diz respeito aos processos formativos institucionais, mas “refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas”. (LUCIANO, 2006, p. 129). Com a invasão dos territórios indígenas pelos colonizadores e o estabelecimento do contato entre essas distintas culturas, deu-se início ao processo de subjugação da cultura indígena. Com os Jesuítas, os indígenas passaram a ser “educados” para se adequarem à cultura do colonizador.

Ferreira (2001, p. 72) destaca que a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira e mais extensa fase inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização esteve sob os domínios dos missionários católicos, especialmente Jesuítas. A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. A terceira fase inicia no final dos anos 60 e 70 do século XX, período da Ditadura Militar, destacando-se nesta fase o surgimento de organizações não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio, o movimento indígena, entre outras. A quarta fase se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação escolarizada nos seus territórios.

No que refere à *primeira fase*, a oferta de programas de educação escolar às populações indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à

sociedade nacional. A autora observa que esta fase está intimamente ligada à história da Igreja no Brasil, pois “até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (FERREIRA, 2001, p. 72). Segundo Candau e Russo (2010), essa fase compreende o período colonial e vai até as primeiras décadas do século XX. Nela impera a violência etnocêntrica, com a imposição da cultura do colonizador e a negação da cultura indígena, sendo marcada por práticas de *eliminação* do outro.

Maher (2006, p. 19-23) comenta que um dos modelos educacionais que orientavam inicialmente o trabalho de assimilação dos indígenas era o Modelo Assimilacionista de Submersão, ilustrado pelas práticas jesuítas e salesianas desenvolvidas na primeira fase da escolarização indígena, conforme a divisão de Ferreira (2001, p. 71-74). O ensino obrigatório monolíngue em português foi a tônica deste período. O resultado desta política foi a desestruturação de muitos povos, o deslocamento linguístico e, em grande parte dos casos, o extermínio de nações inteiras. Wallerstein (2007, p. 59) observa que quando as nações mais fortes são questionadas sobre o direito à ingerência dos povos, os interventores sempre recorrem a uma justificativa moral: “a lei natural e o cristianismo no século XVI, a missão civilizadora no século XIX e os direitos humanos e a democracia no fim do século XX e início do século XXI”.

A implicação disso foi a percepção de um sistema de valores, normas e regras de condutas sociais, usados como forma de dominação, em desacordo com o conjunto de símbolos compartilhados “pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações” (TASSINARI, 1995). É por isso que se diz que “a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (QUIJANO, 2010, p. 293). A ideia de catequização implementada aos povos indígenas pode, portanto, ser relacionada ao pensamento de Fanon (2003, p. 35-36), quando ele faz uma relação com o pensamento do colonizador para justificar suas atitudes diante do colonizado. Para Fanon, o mundo colonial configura-se como um mundo maniqueísta, uma vez que não é suficiente o colonizador limitar fisicamente o colonizado, mas era preciso também cercear o seu espaço. Para justificar e ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador concebe o mundo do indígena como um mundo sem valores, como uma sociedade impermeável à ética e, neste sentido, representa um mal absoluto (FANON, 2003, p. 36).

A eliminação do outro é convertida em assimilação na *segunda fase*, e surgem as primeiras escolas indígenas bilíngues. Essa fase é marcada pela tentativa de integrá-los à comunidade nacional, pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e vai até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o SIL e outras missões religiosas. Ferreira (2001, p. 75) explica que a política indigenista do SPI para a Educação Escolar Indígena fez com que fosse “aliviado o peso” do ensino religioso, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, por meio dos chamados “clubes agrícolas”, a partir de 1953, com o objetivo de integrar o indígena à sociedade nacional.

Nesse período, segundo a mesma autora, os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas e foram construídas várias oficinas de trabalho. Todavia, essa adequação das escolas “às condições e necessidades de cada grupo indígena” não se baseava na diversidade sociocultural de cada povo, pois, apesar de o SPI se referir às diversidades de línguas e culturas como o que melhor caracteriza os grupos, já estava reduzido o número de indígenas para poucas

centenas, o que não justificava o investimento em alfabetização bilíngue. A alfabetização na língua mãe é vista, na verdade, como um instrumento para “a ‘transição’ do índio à categoria de ‘trabalhador rural’ ou ‘campesino’”. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156). Ou seja, acreditava-se que por meio de explicações dadas na língua materna para as crianças indígenas, estas conseguiriam entender melhor os conceitos e valores da cultura dos colonizadores e transmiti-los para seus pais, favorecendo assim sua assimilação. A despeito de seus propósitos escusos, essa fase foi especialmente importante para sistematização e transcrição de diversas línguas indígenas para a linguagem escrita.

Com a extinção do SPI, em 1967, e a criação da FUNAI, esta instituição passa então a adotar um novo discurso, fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos de instituições como o SIL. Este órgão desejava estudar as culturas ágrafas para que pudesse traduzir a Bíblia nas suas diferentes línguas, com o objetivo de converter tais populações ao protestantismo. Portanto, a base e as motivações do SIL eram de fundamento e ordem religiosa. De posse desta nova orientação, a FUNAI tornou o ensino bilíngue obrigatório, assim como tornou também obrigatório o investimento na capacitação de indígenas para assumir as funções docentes em seus territórios. Com o rompimento do SIL com a FUNAI, em 1977, mas reativado em 1983, o órgão norte-americano foi também se alterando, buscando revestir-se de um caráter mais científico e menos religioso, tornando-se o que parecia uma “Sociedade Internacional de Linguística”. Com isso, podemos dizer que a “colonialidade do poder implica nas relações internacionais de poder e nas relações internas dentro dos países, o que na América Latina tem sido denominado como dependência histórico-estrutural” (QUIJANO, 2010, p. 121).

A *terceira fase* inicia no final dos anos 60 e 70 do século XX, período da Ditadura Militar, com a formação de “projetos alternativos” de educação escolar e a participação de organizações não governamentais nos encontros de educação para os povos indígenas. Nesse período, há a criação de várias entidades, civis ou eclesiais, de apoio à causa indígena, e com elas a formulação de projetos de reivindicações de maiores direitos, elevando a Educação Escolar Indígena ao primeiro plano das preocupações dos movimentos indígenas e indigenistas. Entre tais entidades destacam-se o hoje denominado “Programa de Pesquisas” sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB), as Comissões Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) e do Rio de Janeiro, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Nessa mesma época, setores progressistas da Igreja Católica foram responsáveis pela criação de duas organizações: a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (FERREIRA, 2001, p. 87).

Várias universidades, como a USP, UFRJ e UNICAMP passaram também a contribuir com assessorias especializadas, e com a criação, em várias regiões do país, de Núcleos de Educação Indígena (NEIs), cujo objetivo era congregar pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, e técnicos de Secretarias de Educação Estaduais, assim como se dedicar à realização de cursos, encontros, projetos e propostas de educação escolar para os povos indígenas (MONSERRAT, 1990; FERREIRA, 2001, p. 94). É a partir desse momento que o Paradigma Emancipatório, como advertido por Maher (2006), pode ser observado. Dentro deste paradigma predomina um novo modelo educacional, o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, cujo objetivo é o fortalecimento das línguas nativas e a promoção da cultura indígena. A Língua Portuguesa é aprendida como segunda língua, configurando o bilinguismo aditivo, ainda que compulsório, ou seja, imposto pela força do contato com o não indígena. O “bilinguismo deixa de ser

visto como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários”. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156-157).

A *quarta fase* é caracterizada pela própria iniciativa dos povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e regular os processos de escolarização entre eles. Nesse processo, destaca-se o fortalecimento do movimento indígena por meio de assembleias e reuniões que começam nessa mesma década. Tais encontros foram importantes na luta pelos seus direitos, pois nas reuniões a questão da educação sempre esteve incluída nas reivindicações, buscando-se uma escola diferenciada e específica. Algumas mobilizações passam a ser a grande novidade e o produto de uma mobilização mais recente, advinda desta fase. A coincidência da quarta fase da história da educação escolar indígena, nessa vertente educacional, com o momento de maior ebulição do movimento indígena, é devida ao incremento e relevância das reivindicações dos indígenas para que fosse alterado o seu direito de manterem suas formas específicas de viver e de pensar, suas línguas e culturas, seus modos próprios de reprodução, reelaboração e transmissão de conhecimentos (LOPES DA SILVA, 2001, p. 10). Como um exercício Decolonial, para Maldonado-Torres (2007), a emergência da reivindicação de identidades negadas é uma prática fundamental na descolonização do ser, pois é uma forma de reafirmação da identidade daqueles que foram considerados sub-humanos na modernidade.

Com o apoio dos povos indígenas, alguns movimentos ganharam legitimidade e as suas exigências passam a ser reconhecidas no plano legislativo, assim como passam também a ser legalmente instituídas pela Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, o que abriu caminho para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem às suas necessidades e direitos educacionais. Daí resulta a escolarização *intercultural*<sup>5</sup>, *bi* ou *multilíngue*, comunitária, e voltada para a autodeterminação dos povos. O bilinguismo é inserido numa perspectiva mais ampla: a interculturalidade, a qual põe em xeque o modelo escolar clássico, enfatizando a necessidade de incorporação da diversidade cultural. É desta forma, portanto, que o movimento escolar indígena brasileiro se inscreve nos movimentos sociais, na legislação e nas políticas públicas brasileiras.

A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N.º 9.394/1996 irá atribuir dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no seu artigo 78, que cabe ao sistema de ensino da união, com a colaboração de outras agências, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de “I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; e “II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996). Com relação ao ensino fundamental, o artigo 32 da LDB estabelece que este ensino deverá ser ministrado em Língua Portuguesa, mas que será assegurado às populações indígenas a utilização de suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem.

Por sua vez, o Parecer N.º 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), a Resolução CEB N.º 3/1999, o Plano Nacional de Educação: Lei N.º 10.172 de 09/01/2001, e

5 A *interculturalidade* considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada povo e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional (BRASIL/SECAD, 2007, p. 20).

novo Plano Nacional de Educação: Lei N.º 13.005 de 25/06/2014, reafirmam as mesmas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. São características da escola indígena: a *interculturalidade*, o *bilinguismo* ou *multilinguismo*, a *especificidade*, a *diferenciação* e a *participação comunitária*. A escola indígena passa agora a ser definida como *diferenciada*, *específica*, *bilingue* e *intercultural*, nomenclaturas que tentam dar conta da complexidade das questões que envolvem a Educação Escolar Indígena.

As reivindicações e as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos está, portanto, para além do direito à uma escola indígena específica e diferenciada. Essas fases, que indicam o movimento de transformação da educação escolar indígena ao longo da história, explicam porque parte dos indígenas, sobretudo os anciãos, eram contrários a aceitação da educação escolar.

os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (LUCIANO, 2006, p. 129).

Nessa perspectiva, Silva (2003) enfatiza que a escola não deve afrontar ou substituir as lideranças indígenas, pelo contrário, devem ser por elas desenvolvidas. Contudo, a autora constata que a maior parte dos projetos “ainda depende de grande assistência externa de profissionais, pesquisadores universitários, missionários (ambos leigos e religiosos) e especialistas indigenistas não-índios, cujas motivações também variam muito”. (SILVA, 2003, p. 106). A quarta fase, portanto, está em curso e a luta é pelo crescente protagonismo. Os indígenas têm consciência da importância de lutar contra a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005) e justamente por isso têm buscado ocupar os mais distintos espaços de poder da sociedade, dentre eles as Universidades. É importante refletir e analisar, contudo, como tais Universidades os tem recebido e se suas ações se comprometem efetivamente com o desenvolvimento da quarta fase da educação indígena. Nesse sentido, cabe problematizar: o PIMI tem contribuído para o protagonismo indígena e a inserção de suas culturas na universidade ou tem negado os conhecimentos e modos de vida indígena impondo-lhes a adaptação à cultura universitária?

## **Estudantes indígenas no Ensino Superior: entre direitos e desafios**

A ampliação das práticas de escolarização nas terras indígenas pode ser considerada um dos fatores que impulsionou o interesse de indígenas pelo ingresso no Ensino Superior. Com isso, as Universidades passaram a ser compreendidas, cada vez mais, como “espaço político, de afirmação e de luta” (BERGAMASCHI; KURROSCI, 2013, p. 05). Nesse sentido, o Ensino Superior, além de possibilitar a formação de professores, também é local de aquisição de conhecimentos acadêmicos que podem servir para fortalecer suas lutas e culturas. Segundo Paladino (2012, p.176), “a necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades” são as principais razões que levam os indígenas a buscarem o Ensino Superior.

As primeiras experiências de ingresso de indígenas na Universidade foram propiciadas através “de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas” (LUCIANO, 2006, p. 163). Porém, com a ampliação do Ensino Superior, sobretudo em função das políticas de ações afirmativas adotadas pelo governo federal, a partir da década de 1990, aumentou-se consideravelmente o ingresso de indígenas nas Universidades. Podemos dizer que houve maior impacto dessas ações em programas específicos, como o Programa Diversidade na Universidade, chamado de Diversidade; e no Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, chamado Prolind, criado pelo Ministério da Educação (MEC); e também na oferta de vagas suplementares em cursos regulares, como pontuam Bergamschi, Brito e Doebber (2018).

A iniciativa da FUNAI possibilitou a realização de convênios com instituições de Ensino Superior públicas e privadas, e justificou suas ações argumentando que o objetivo era otimizar as demandas apoiadas com recursos da própria FUNAI, até que o MEC tivesse políticas específicas à população indígena (FUNAI, 2009). Todavia, esses convênios e programas possuíam o perfil de projetos, uma vez que tinham período de execução e recursos financeiros delimitado na sua execução. (BARNES, 2010). Em 1991, a Portaria Interministerial MJ/MEC N.º 559, que regulamentava o direito indígena à educação de qualidade, laica, diferenciada, bilíngue, com conteúdos e materiais didáticos adequados à cultura, em seus territórios, retirou da FUNAI a atribuição de coordenar as ações da educação escolar indígena, passando esta responsabilidade ao MEC.

Como consequência dessas ações, o Programa Diversidade na Universidade foi planejado em 2002 e já encerrado em 2007. Seu objetivo era “atender às demandas de acesso, permanência e sucesso da educação básica e superior das populações indígenas, afro-descendentes e segmentos da sociedade nacional em condições desfavoráveis quanto ao acesso ao ensino de nível superior” (BARNES, 2010, p. 69). Sua ação inicialmente prevista foi a *concessão de bolsas de estudos* para alunos que cursassem os chamados Projetos Inovadores de Curso (PIC), que eram cursos de preparação aos vestibulares, para o ingresso de estudantes negros e indígenas saídos do ensino médio. O programa Diversidade se configurava mais como um projeto de cooperação internacional, uma vez que é fruto de uma resposta governamental às pressões políticas do movimento negro representadas na Conferência de Durban, ocorrida na África do Sul, em 2001. Ele foi implementado no período de 2003 e 2008 e já era muito criticado, pois, segundo Barnes (2010, p. 68), se mostrava com muitas “distorções como a constatada na publicidade do programa, com modelos caricaturais indígenas e negros longe de espelhar a realidade da educação escolar para os povos em destaque”.

O Prolind, outro programa criado pelo MEC, em 2005, derivou do Programa Diversidade na Universidade. Ele ajudou a suprir, parcialmente, naquele período, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas. Seu objetivo era formar professores do ensino fundamental e médio para as escolas indígenas (TORQUATO JÚNIOR, 2016, p. 4). Para tanto, possibilitava suporte financeiro aos cursos de licenciatura que tinham o objetivo de formar professores para atuarem nas escolas indígenas. As universidades privadas não faziam parte dessa política. Orientado pelo edital de convocação N.º 3 de 2008, o Prolind estimulava projetos de cursos de Licenciaturas Interculturais em instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais.

No que se refere ainda às possibilidades de acesso de estudantes indígenas ao Ensino Superior, a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares já era uma realidade em várias instituições de Ensino Superior no Brasil, as quais desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou por meio de vagas reservadas ou suplementares, antes da Lei Federal N.º 12.711/2012, a chamada lei de Cotas. (BERGAMSCHI;

BRITO; DOEBBER, 2018, p. 40). A chamada Lei de Cotas possibilitou vagas específicas para estudantes indígenas por meio de um percentual reservado nas vagas já existentes ou pela criação de vagas suplementares. As ações afirmativas funcionam, nesse contexto, como “ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado” (MOEHLECKE, 2002).

No bojo dessas lutas políticas por garantia de direitos, Ferreira (2001, p. 71) observa que os indígenas recorreram à educação escolar “como instrumento conceituado de luta”, por meio do qual lutam por uma vida mais digna, respeito e condições de igualdade para a vida em sociedade. Para eles, o Ensino Superior é um caminho possível à concretização de seus objetivos, o que só é possível pela articulação com outras lutas, como a necessidade de políticas públicas inclusivas. Atualmente, de acordo com Paladino (2012, p. 177), “mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por reserva de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares”. Não obstante, há polêmicas e resistências em relação as essas políticas de ações afirmativas, pois a ocupação das Universidades envolve conflitos de interesses e poder.

Para o professor Gersem dos Santos Luciano (Baniwa), o primeiro indígena Mestre em Antropologia Social no Brasil, representante indígena no Conselho Nacional de Educação e importante ator no movimento indígena,

a discussão da proposta de cotas nas universidades passa necessariamente por uma opção político-ideológica da sociedade brasileira, ou seja, que tipo de sociedade se quer: culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna, ou culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta. O grande nó é que essa decisão teoricamente deveria ser da sociedade brasileira, mas na prática passa por uma minoria da elite que manipula a consciência da maioria, porque detém o poder político e econômico e todo o aparato instrumental à sua disposição, como os meios de comunicação de massa, a tecnologia e o próprio sistema educacional estabelecido. (LUCIANO, 2006, p. 164).

A despeito das polêmicas e resistências, essas distintas políticas de ações afirmativas têm possibilitado enfrentar parte dos desafios postos para o acesso e ingresso de alunos indígenas ao Ensino Superior. Contudo, Bergamaschi e Kurroschi (2013) problematizam o descompasso regional que há na oferta de vagas e cursos. De acordo com as autoras, a região Norte do Brasil, apesar de ser a que concentra o maior número de povos indígenas, tem uma porcentagem inferior de universidades que oferecem vagas para estudantes indígenas em relação às demais regiões brasileiras. Vale destacar que, ao contrário das escolas localizadas em territórios indígenas, o acesso às Universidades exige do estudante o seu deslocamento para as grandes cidades, onde elas estão localizadas, o que representa mais um significativo desafio a ser enfrentado e que está condicionado a outras situações sociais, para além das questões relacionadas à educação.

É nesse sentido que os estudos Pós-coloniais e Decoloniais dialogam com esta abordagem, porque questionam o paradigma instituído, desmascaram os interesses coloniais na Modernidade, e buscam pensar a partir de outra lógica, ou seja, que a ciência é uma produção histórica, contextual e coletiva e deve servir à verdade e ao interesse público, à qualidade de vida para todas e todos. Há, portanto, a necessidade de subverter a lógica imposta por esse sistema que excluiu e exclui

as populações menos favorecidas do acesso ao Ensino Superior, o que só será possível quando as próprias instituições de Ensino Superior promoverem uma “desobediência epistêmica” e produzirem conhecimentos com e a partir do lugar do colonizado, o que representa uma atitude política que questiona o paradigma moderno e eurocentrado (MIGNOLO, 2008). Com isso, emerge uma diversidade de sujeitos, como os indígenas, e de conhecimentos outros que não são reconhecidos e que entram na luta pela sua existência, inclusive dentro das Universidades.

Quando são superados todos os desafios para ingresso na Universidade, os universitários e universitárias indígenas passam a ter de enfrentar desafios de outra ordem, agora atrelados à permanência. Se as questões envolvendo o acesso e ingresso dos povos indígenas no Ensino Superior ainda são temas de debate emergentes e polêmicos, a discussão sobre a permanência destes alunos e alunas nas universidades é um assunto ainda menos conhecido. Sem desconsiderar a imensa diversidade cultural existente entre os distintos povos indígenas brasileiros e reconhecendo que tal diversidade impõe diferentes questões e dilemas para as discussões concernentes à permanência de alunos indígenas nas Universidades, apresentamos a seguir as análises de nossas experiências, a partir da realidade do extremo Norte do Tocantins.

## **Tocantinópolis e a permanência de estudantes indígenas no curso de pedagogia da UFT**

Ao longo de dois anos, compreendido entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2019, atuamos como coordenadores do PIMI do curso de Pedagogia do campus de Tocantinópolis da UFT, porém não simultaneamente. À coordenação do PIMI competia a orientação de uma monitora, a qual era responsável por fazer o acompanhamento dos estudantes indígenas do curso. No segundo semestre de 2017 havia apenas uma aluna Guajajara monitorada pelo PIMI. Nos dois semestres seguintes ingressaram no curso mais três estudantes indígenas Apinajés, elevando para quatro o número de estudantes atendidos. No último semestre de nossa atuação como coordenadores mais um estudante ingressou no curso, este da etnia Xerente, elevando então o atendimento para cinco estudantes.

Cabe salientar que, apesar de estarmos alinharmos a perspectivas teórico-metodológicas semelhantes em nossas *práxis* de ensino, pesquisa e extensão, por atuarmos junto a grupos marginalizados, possuímos experiências e focos de atuação distintos. Essas diferenças em nossas trajetórias contribuem para tornar nossas experiências de coordenação do PIMI distintas. Porém, em nossos diálogos e a partir da análise de nossas experiências, constatamos que há mais similaridades do que diferenças no que aprendemos com o PIMI e no modo como passamos a compreendê-lo.

Nossa principal diferença consiste no fato de que apenas um de nós tem a educação indígena como objeto de estudo. Não ter bagagem teórica sobre essa temática provocou insegurança para assumir a coordenação do PIMI. Entretanto, o desafio foi encarado devido a necessidade de atendimento/suporte aos alunos e alunas indígenas e a inexistência, na época, de qualquer outro/a professor/a do curso com formação ou conhecimento para as questões indígenas e com disposição para assumir tal função. Esta situação, contudo, não é exclusiva de nosso curso. De acordo com Paladino (2012, p. 188), “em algumas universidades é difícil contar com professores treinados e dispostos a exercer a tarefa de tutoria e acompanhamento de povos culturalmente diferenciados”.

O desprovimento de qualquer formação teórica ou experiência prática para as especificidades da realidade indígena, fez com que o trabalho fosse desenvolvido a partir da sensibilidade pela

demanda e de uma certa aproximação decorrentes do estudo da Educação Popular e o trabalho com outros grupos marginalizados. Éramos, pois, todos aprendizes e cabia a nós descobrir, junto com os próprios alunos e alunas indígenas, estratégias que contribuíssem para a permanência deles e delas no curso. A situação por nós vivenciada não nos é exclusiva. Algumas das Universidades que passaram a receber estudantes indígenas já possuíam grupos de estudo e pesquisa voltados para temáticas indígenas, o que favorece o processo de inserção destes alunos pois há um diálogo e conhecimento prévio de suas realidades. Porém, muitas outras Universidades conheciam muito pouco ou nem tinham conhecimento sobre a realidade indígena até passar a tê-los entre seus alunos. Desse modo, o ingresso dos estudantes indígenas na Universidade impôs a necessidade de melhor conhecê-los, para assim saber como acolhê-los e contribuir para sua permanência nesse novo espaço.

É importante destacar que, mesmo no primeiro semestre de 2019, quando a coordenação ficou aos cuidados do professor que possuía certa inserção com uma população indígena específica, em outro contexto, tais conhecimentos não eram suficientes para dar conta das especificidades dos estudantes indígenas do Tocantins. Nesse sentido, podemos dizer que os estudos da temática indígena sem dúvida contribuem muito para pensar a educação escolar indígena, mas precisam se deslocar do eixo da percepção do “índio genérico” (BESSA FREIRE, 2002) para um olhar mais particular, que compreenda a cultura indígena na sua especificidade, tradição e ancestralidade; que conheça as práticas linguísticas e os processos próprios de aprendizagem.

O fato de o PIMI, nesse período, reunir estudantes indígenas de três etnias fez com que houvesse certa insegurança no processo de orientação. Com isso, houve a necessidade de maior aprofundamento nos estudos sobre os povos Macro-jê Setentrionais. Logo, podemos dizer que as experiências e os conhecimentos sobre determinados povos indígenas não são transferíveis, nem determinantes para que se possa desenvolver uma boa relação e um bom trabalho em outros contextos.

Essas questões também repercutem nas políticas públicas educacionais do Governo Federal para as populações indígenas. Paladino (2012, p. 187) destaca, nesse cenário, que:

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

Na UFT, além das bolsas de assistência, o enfrentamento dos desafios para permanência dos alunos indígenas tem sido buscado por meio do PIMI. Sem dúvida, parte considerável dos desafios à permanência são de ordem econômica e, por essa razão, a bolsa é imprescindível. A maior parte dos alunos indígenas de nosso campus tem sua permanência na Universidade completamente inviabilizada sem o auxílio financeiro. A dimensão econômica, por si só, já consiste em uma abordagem complexa para a discussão da permanência dos alunos indígenas nas universidades. Porém, para além dos desafios econômicos, há os de ordem pedagógica/acadêmica, sobre os quais debruçamos nossas análises neste artigo, por constituírem-se como o foco de nossa atuação. Eles também não são poucos. E foi a partir da experiência de coordenar o PIMI que pudemos, paulatinamente, compreender melhor a complexidade do desafio da permanência dos povos indígenas nas Universidades e da importância de políticas que buscam enfrentar tais desafios.

No primeiro semestre de nossa atuação na coordenação do PIMI, acompanhamos apenas uma aluna indígena Guajajara e essa experiência nos trouxe compreensões importantes para aperfeiçoarmos as ações nos dois semestres seguintes, nos quais passamos a acompanhar outros três estudantes indígenas ingressantes no curso de Pedagogia, estes Apinajes. A monitoria era estruturada, a grosso modo, pelo estabelecimento de encontros semanais para atendimento das demandas dos alunos indígenas. Tais encontros ocorriam em sala reservada na biblioteca universitária e envolvia o auxílio no desenvolvimento das atividades, bem como leitura de textos das diversas disciplinas que estavam sendo cursadas pelos alunos indígenas. Os relatórios das atividades desenvolvidas mostram como se dava esse processo:

Minha participação na monitoria indígena foi bem diferente das demais [cursos], devido ao nosso trabalho ter sido realizado com apenas uma aluna indígena do curso de pedagogia. Portanto, busquei ajudá-la a desenvolver de maneira satisfatória as disciplinas do seu período em momentos reservados à monitoria, como também em outros momentos fora dos dias estipulados para a monitoria. [...] buscamos tirar dúvidas, orientá-la nas demandas e dinâmicas da sala de aula, [...] quanto a organização do tempo e calendário de estudo individual, trabalhos extraclasse, uso das tecnologias na elaboração de trabalhos [...] (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2017.2).

[...] buscamos dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, auxiliando os estudantes nas disciplinas do seu período, em datas reservadas à monitoria, como também quando necessário em outros momentos [...]. Buscamos orientá-los nas atividades extraclasse, leitura e interpretação de textos, organização do tempo e calendário de estudo individual, na compreensão e elaboração de resenhas, fichamentos e trabalhos em geral, debatendo textos científicos e em grupo de estudo para a realização de exames (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2018.1).

Mensalmente a monitora elaborava relatório das atividades e reunia-se com a coordenação para avaliarmos o andamento das ações. Nesse processo, fomos percebendo as dificuldades e a necessidade de atuação em outras frentes. As duas primeiras dificuldades identificadas referiam-se ao idioma Português, sobretudo para os alunos Apinajes que são alfabetizados inicialmente em sua língua materna; e a dificuldade de acesso e manuseio das tecnologias, em especial do computador. Tais questões foram registradas nos trechos dos relatórios a seguir:

[...] eles têm grande dificuldade em adaptar-se com a vida acadêmica. Sendo assim, uma destas dificuldades, talvez a maior enfrentada por eles, é com a língua portuguesa, na leitura, compreensão de significados dos vocábulos e interpretação de textos científicos. Sentem também dificuldades no uso de determinadas tecnologias, na edição de textos e alguns não acessavam e-mail. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2018.2).

Outra grande dificuldade já citada é quanto ao uso do computador, na digitação e edição de textos, principalmente por não terem um computador de uso particular, o que segundo eles dificulta muito, pois poderiam avançar na elaboração de trabalhos quando estivessem em suas comunidades. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2018.2).

Apenas um dos estudantes atendidos pela monitoria possui computador particular para elaboração de trabalhos extraclasse. Este problema contribui consideravelmente para o atraso na entrega dos trabalhos no prazo estipulado pelos professores. Dois dos estudantes atendidos pela monitoria conseguiram melhorar na digitação. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2019.2).

As dificuldades dos estudantes indígenas com a Língua Portuguesa, que neste caso não é a sua primeira língua, interfere consideravelmente para que eles tenham um melhor desempenho nas atividades acadêmicas, cuja mediação se dá unicamente em português, ainda que seja um espaço onde circulam falantes de outras línguas. Esta questão está relacionada a um processo histórico marcado pela desigualdade e injustiças sociais, que no espaço acadêmico resultou num legado epistemológico eurocentrado, negando as línguas e os conhecimentos dos povos indígenas, impedindo-os de compreender o mundo a partir de suas próprias epistemes, caracterizando o que designamos de Colonialidade do Saber. Com relação aos usos das línguas como marca de identidade, Mignolo (2006) observa que

as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram sua identidade; elas também são lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2006, p. 633).

Além de realizar o acompanhamento semanal para auxiliá-los na compreensão da leitura dos textos em português e para realização das atividades, organizamos, em parceria com o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), um suporte de iniciação digital, visto que identificamos nos alunos uma grande dificuldade de utilização das ferramentas digitais necessárias para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. O relatório final de atividade de monitoria de 2018.1 registra o resultado positivo desta parceria do PIMI com o outro programa da UFT:

Neste período fizemos reuniões mensais com a professora orientadora e articulamos a Monitoria indígena com o PADI – Programa de Assistência ao Discente Ingressante. [...] a partir dessas reuniões começou-se um trabalho integrado, no intuito de auxiliar os discentes do Programa de Monitoria Indígena – PIMI a aprender a utilizar o teclado e editor de textos (Word) e na elaboração de slides (Power Point). [...] analisando o período passado (2017) percebemos que os discentes conseguiram a aprovação em três disciplinas e sugerimos que para um melhor desempenho e adaptação, se matriculassem em um número menor de disciplinas, o que foi positivo, pois assim tiveram mais tempo para as oficinas de tecnologia realizada em parceria com o PADI. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2018.1).

Também, apesar de haver o setor de assistência estudantil no campus, vimos a necessidade de auxiliar os alunos indígenas na realização da matrícula *on-line* no sistema da UFT e no processo burocrático para solicitação de bolsa de estudo, pois estes nos solicitavam ajuda. Foi necessário, ainda, fazer a mediação junto aos professores das disciplinas cursadas pelos alunos indígenas. Tal mediação envolvia tanto uma tentativa de sensibilizá-los para as especificidades destes alunos, quanto a negociação de prazos e entrega diferenciada de trabalhos, já que eles não tinham acesso a computador e internet em suas comunidades e/ou casas na cidade.

A lógica de organização acadêmica, nesse processo, tende a suprimir as outras lógicas de organização e produção de conhecimentos, pautando-se no modelo ocidental. Com isso, a Universidade tende a se constituir não apenas como a ordem social desejável, mas, principalmente, como a única possível. Em consequências, os conhecimentos outros deixam de ser vistos apenas como diferentes, passando a ser compreendidos como primitivos, tradicionais e obsoletos. Nessa direção, Lander (2005, p. 21) chama atenção para os valores básicos sustentados pela sociedade liberal moderna, apontando a necessidade de debater e compreender o liberalismo e o neoliberalismo não apenas como teorias econômicas mas como um “discurso hegemônico civilizatório”, principalmente porque transfere o foco do âmbito coletivo para o individual, como uma tentativa de suprimir a diversidade ao negar a diferença.

No entanto, esse diálogo com os professores das disciplinas repercutiu de forma positiva, conforme o relato abaixo:

Analizamos também como positivo as mudanças com relação à proximidade que passou a existir entre estudantes e professores e entre estudantes e estudante monitor de forma bem mais intensa neste período de 2018. Outro ponto positivo foi o apoio dado à monitoria por parte dos professores, mantendo um diálogo aberto com a coordenadora do PIMI e monitores acerca do desempenho dos estudantes a fim de buscar métodos diferenciados de aprendizagem e formas de avaliações diferenciadas. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2018.2).

Sempre houve diálogo com os professores sobre as metodologias, conteúdos e ações a serem priorizadas no decorrer do PIMI, e também com os estudantes indígenas acerca das metodologias utilizadas pelos professores. [...] o diálogo permitiu o acompanhamento junto aos professores, atendimento domiciliar e auxílio em sala de aula. Houve também orientação no que se refere à efetivação da matrícula no sistema e nos trâmites necessários para obtenção de bolsa. O acompanhamento junto com os professores das disciplinas que eles cursavam foi de fundamental importância e ajudou a melhorar e aperfeiçoar o atendimento. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2019.2).

Tanto no acompanhamento semanal e na atividade de iniciação digital, quanto nas próprias aulas das disciplinas, tivemos de aprender a compreender as especificidades culturais e as diferenças na relação com o tempo, para não reduzirmos as faltas e ausências dos alunos indígenas a desinteresse pelos nossos esforços. E ainda que tenhamos tentado mediar ao máximo, nem todos os professores se fizeram flexíveis à realidade dos alunos indígenas. Tal questão chama atenção para a necessidade de questionar as práticas de Colonialidade do Poder na Universidade, na medida em que nesta instituição se ensinam outros modos de ser, sustentados por verdades superiores em relação às formas outras de produção do conhecimento, produzindo invisibilidades e uma hierarquia, lógicas da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2002).

Como alternativa, buscamos então minimizar os efeitos de reprovações ensinando-lhes estratégias para organização do tempo e cumprimento dos prazos, não sem nos sentirmos atropelando suas culturas e modos de existência. Tais questões evidenciam que na Universidade o PIMI também se depara com os aparatos técnico-burocráticos e com um tempo-espço que provocam tensões, dado os pressupostos que estruturam o espaço da academia. Nesses aspectos, esse programa de monitoria indígena é marcadamente uma experiência pela qual é possível visualizar tal estrutura e nos convida a provocar tensionamentos.

As especificidades culturais são questões também presentes nos relatórios, onde podemos constatar a forma como essa questão interfere no desenvolvimento da monitoria e quais as estratégias utilizadas para contornar as demandas:

[...] gostaria de frisar aqui alguns pontos já mencionados antes, e um deles é em relação ao choque que o aluno indígena sente quando ingressa na faculdade e que muitas vezes faz com que o aluno não possa atender às demandas no tempo determinado pelos professores. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2017.2).

A cultura indígena se diferencia muito da cultura universitária, principalmente no que se refere ao tempo, no cumprimento de horários e compromissos. Em consequência dessas diferenças, eles têm grande dificuldade em adaptar-se com a vida acadêmica. [...] Além destes, outros problemas surgiram, tais como: problemas com transporte para o deslocamento até a universidade de uma estudante que mora na aldeia indígena, choque de atividades da cultura indígena com as atividades da monitoria em sala de aula. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2018.2).

[...] cabe dizer que são grandes os desafios que os indígenas têm que enfrentar para se formar, dificuldades que vão além da questão econômica, e perpassam por questões culturais, políticas, identitárias, de transporte e moradia, pois muitas vezes deixam suas comunidades para morar na cidade, ou moram em territórios indígenas muito distantes da universidade, situação que se complica quando muitas vezes ocorrem imprevistos com o veículo, devido à falta de pavimentação das estradas que dão acesso ao centro urbano. São, portanto, questões que precisam ser levadas em consideração e mediadas no desenvolvimento do PIMI. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE DE MONITORIA, 2019.2).

Na contramão das pressões para conclusão do curso no período ideal e percebendo o quanto o tempo era uma questão central do encontro da cultura acadêmica com a indígena, orientamos o trancamento de disciplinas de professores sabidamente menos flexíveis e sugerimos a matrícula em um número reduzido de disciplinas, sobretudo nos primeiros períodos, quando ainda se vivencia o processo inicial de adaptação à cultura universitária. Tal medida foi benéfica em relação ao aproveitamento das disciplinas cursadas, porém teve desdobramento negativos para pleitear auxílios permanência. Isso se deu, pois, esses editais passaram a exigir que os estudantes estivessem matriculados em, no mínimo, quatro disciplinas para serem contemplados com o apoio financeiro. Esse episódio, apesar de gerar um grande problema, serviu para ajudar a compreender o quanto que as políticas universitárias devem se atentar para as especificidades dos estudantes indígenas ao serem elaboradas, buscando sempre a equidade.

Percebendo o preconceito de parte dos alunos não-indígenas, que implicava no não acolhimento dos alunos indígenas e no isolamento destes na realização das atividades das disciplinas, bem como a incompreensão de alguns professores para com as peculiaridades dos alunos indígenas, consideramos fundamental fomentar o debate no campus sobre a presença de alunos indígenas no Ensino Superior. Assim, em parceria com os professores coordenadores do PIMI dos outros cursos do campus e do coordenador do PADI, organizamos um encontro de Monitoria Indígena para começar a dar visibilidade para essa discussão.

Em diálogo com alunos indígenas Paladino (2012, p. 188-189) observou que:

Um número considerável de estudantes salientou ter vivenciado situações de preconceito, indicando ser difícil conviver com colegas não indígenas. Muitos também se referiram à barreira linguística, isto é, à dificuldade com o português. Os estudantes indígenas chegam à universidade dominando pouco o português ou a modalidade de linguagem utilizada no espaço universitário e, de modo geral, confrontam-se com uma escassa compreensão e sensibilidade dos seus professores diante desta situação. Outro problema que mencionam é o desconhecimento da instituição e seus procedimentos administrativo-burocráticos. Cabe registrar que a grande maioria dos estudantes que está atualmente na universidade é a primeira geração a realizar este nível de estudos. (PALADINO, 2012, p.188-189).

Percebe-se, assim, que apesar da diversidade existente entre os distintos povos indígenas, há similaridades entre os desafios que vêm sendo apresentados para a permanência deles no Ensino Superior. Aos desafios apresentados pela autora, soma-se ainda a distância das universidades das terras indígenas, no caso dos alunos aldeados, e os altos índices de reprovação por falta nas aulas ou por não atendimento ao desempenho esperado/exigido nas disciplinas. Há também desafios curriculares, como disciplinas demasiadamente acadêmicas, como “introdução ao trabalho acadêmico” já nos primeiros períodos do curso, fazendo com que os alunos indígenas se deparem muito cedo com conceitos e normas discrepantes de suas realidades. No caso das estudantes indígenas há ainda a dificuldade em ficar longe dos filhos ou encontrar lugar para deixá-los durante o período das aulas.

Apesar das dificuldades apresentadas terem sido vivenciadas pelos cinco alunos indígenas que foram acompanhados, há que se destacar que existem dimensões pessoais que fazem com que a permanência seja mais desafiadora para uns do que para outros. Além disso, características pessoais, como menor timidez e postura de liderança favorecem a superação dos desafios pedagógicos/acadêmicos postos. Dentre os cinco estudantes acompanhados, uma tem lidado melhor com a cultura acadêmica devido ao seu protagonismo e desinibição. Há que se enfatizar, contudo, que ela é casada com uma liderança indígena inserida no ambiente universitário, que lhe apoiava e incentivava. Consideramos, pois, que há dimensões tanto sociais quanto individuais atreladas às questões relacionadas à permanência de alunos indígenas no ensino superior, contudo, a partir de nossa experiência, as dimensões sociais nos parecem muito mais proeminentes.

## **Considerações de esperança ou o que temos aprendido com indígenas**

As dificuldades enfrentadas para execução da monitoria indígena evidenciaram o quanto as universidades ainda estão longe de acolher efetivamente alunas e alunos que advêm de culturas distintas das que fundamentam a cultura acadêmica. Apesar da criação das políticas de ações afirmativas, que possibilitou o ingresso de grupos marginalizados no ensino superior, as universidades ainda são espaços pensados e estruturados para os grupos seletos que lhes fundaram: homens, brancos, pertencentes a classes sociais mais abastadas e que dispõem de tempo para se dedicarem exclusivamente (ou principalmente) aos estudos. Se as ações afirmativas possibilitaram romper com parte das barreiras que impediam o acesso de considerável parcela da sociedade ao universo

acadêmico, permanecer nesse lugar tem se mostrado um desafio que requer a criação de estratégias de resistência.

Diante desse contexto, o PIMI é imprescindível para que haja alguma possibilidade de que os/as estudantes indígenas permaneçam e concluam o Ensino Superior, apesar da necessidade de ser aperfeiçoado. Buscamos destacar ao longo deste artigo nossos esforços em fazer do PIMI um instrumento para promoção de práticas Decoloniais no suporte e acolhimento dos estudantes indígenas, o que nem sempre foi fácil ou possível. Consideramos dois fatores especialmente importantes nesse processo: (1) a sensibilidade da monitora para com a temática indígena e seu alinhamento com a perspectiva Decolonial; e (2) a possibilidade da mesma pessoa ter se ocupado da função de monitora pelos quatro semestres que estivemos a frente da coordenação do PIMI.

Apesar de não ser simples incluir no perfil para seleção do monitor a sensibilidade para com às questões indígenas, por envolver aspectos subjetivos nem sempre captados em processos de seleção, esse é um elemento fundamental para o bom desenvolvimento da monitoria. Outra possibilidade é que a monitora ou o monitor seja prioritariamente também um/a estudante indígena. Isso favoreceria a comunicação entre o/a monitor/a e os/as estudantes, mas talvez eles/as se fechassem neles/as mesmos/as, dificultando a interação com os/as demais estudantes não-indígenas. Não temos ainda essa experiência para analisar, porém esta é, sem dúvida, uma questão a ser pensada para o aperfeiçoamento do PIMI.

Também é importante pensar às diferenças do PIMI com os outros programas de monitoria, tal como o Programa Institucional de Monitoria (PIM), para que sua regulamentação e desenvolvimento sejam pensados a partir de suas próprias finalidades e não em analogia aos demais programas. Nesse sentido, é fundamental compreender que o PIMI visa o suporte aos/as estudantes indígenas em todas as disciplinas, bem como na pesquisa e extensão. Portanto, não precisa necessariamente ser uma monitoria semestral, tal como acontece com o PIM que vincula-se a uma disciplina específica. Considerando que o/a monitor/a precisa estabelecer uma relação de confiança com os/as estudantes indígenas e que isso demanda tempo, o fato da monitora por nós orientada ter assumido essa função por quatro semestre foi um diferencial importante, pois pudemos observar que tanto ela foi compreendendo cada vez mais os modos de lidar com os/as estudantes indígenas como eles/as foram gradativamente confiando mais nela.

Mesmo o PIMI se constituindo como estratégia fundamental para a permanência indígena no Ensino Superior, é notório que o programa não é suficiente para suprir suas demandas e superar todos os desafios que os/as impelem para fora da Universidade. É necessário aprofundar o debate sobre essa temática e refletir, inclusive, até que ponto a cultura universitária está realmente aberta para acolher e integrar-se a outras culturas. Será possível construir uma Universidade que não apenas permita o ingresso e possibilite a permanência de grupos marginalizados, dentre os quais os povos indígenas, mas que acolha e aprenda com seus modos de ser, viver e produzir conhecimento? Será possível que as *Epistemologias do Sul* (SANTOS, 2009) ocupem as Universidades? Será possível uma transformação radical das estruturas de modo que a *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009) fundamente as relações culturais no interior das Universidades?

A conjuntura nacional atual não está favorável à esperança. E, no que se refere ao PIMI, percebe-se que trata-se de um programa que ainda precisa avançar muito para se consolidar como suporte efetivo na permanência de estudantes indígenas. Lamentavelmente, apesar de constituir-se como ação imprescindível para que os/as estudantes indígenas tenham chance de se manterem no Ensino Superior, temos observado seu gradativo enfraquecimento, evidenciado inicialmente

pela redução do tempo de duração das bolsas de monitoria e agora por sua suspensão, em 2020. O enfraquecimento e suspensão do PIMI tem relação direta com as atuais políticas de corte nos orçamentos destinados à Educação e se agrava com o contexto da pandemia de Covid-19. Para parte considerável dos/as estudantes indígenas, o ensino remoto não é uma possibilidade viável, pois em suas aldeias não contam com computadores e acesso a internet.

Apesar do contexto desfavorável, há que se lembrar que as resistências nem sempre estão nas ações de larga escala ou grande visibilidade. Durante a disciplina de Educação Indígena, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, no primeiro semestre de 2019, houve a oportunidade de vivenciar dois momentos que alimentam as esperanças de que uma outra Universidade é possível.

O primeiro deles foi na defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um aluno do curso de dança. O trabalho consistia na análise e releitura performática do Toré e para assistir à apresentação estavam reunidas pessoas indígenas e não indígenas: amigos, professores, banca examinadora, estudantes e familiares. O momento foi impactante pois foi possível presenciar a interculturalidade sendo construída “desde baixo” (WALSH, 2009). Era o indígena, apropriado do ambiente e da linguagem acadêmica, trazendo para a Universidade seu povo e sua cultura, por ele ressignificada.

O segundo momento, por sua vez, foi um “bate-papo” com um aluno indígena que cursa graduação em geografia e tem estudado as possibilidades do ensino de geografia por meio das pinturas corporais indígenas. Ou seja, um outro exemplo de apropriação da cultura acadêmica e fusão com a cultura indígena, sem hierarquias, dando origem a algo novo, inusitado, esperançoso.

Com todos as dificuldades que enfrentam e todos os desafios que precisam superar, os/as alunos indígenas têm mostrado que não apenas querem estar e fazer parte das Universidades, mas que são capazes e estão dispostos a reinventá-la, transformando-a num ambiente mais plural e inclusivo. É esse horizonte e essa esperança que devem nutrir a luta pela permanência dos alunos indígenas nas Universidades.

## Referências:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. único, p. 207, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 12 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, C. N. I. de; ALMEIDA, F. V. R. de; LIMA, A. C. de S; MATOS, M. H. O. (Orgs). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento** II. 1. ed. 2010, pp 220.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Dossiê Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

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

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Cinco idéias equivocadas sobre os índios**. 2002. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Disponível em: [http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_sobre\\_indios\\_palestraCENESCH.pdf](http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf). Acesso: 16 de set. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2ª ed. Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006.

CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel, **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 2ª ed. rev., Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropo)logia jurídica: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistémica**. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Maraiana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana K. L. LOPES DA SILVA, Aracy. (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Globo, 2001.

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

GIRALDIN, Odair. Os filhos plantados: a relação Apinaje com as plantas cultivadas. Associação Nacional de História – Núcleo Bahia. **II Encontro Regional de História**. Feira de Santana, BA. 2004.

GROSGOQUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 63-78, 2008.

**IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**, 2002. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos – Baniwa. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC. 2006.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAHER, Tereza Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de letras da UFF - Dossiê: literatura, língua, e identidade**, Nº 34, p.287- 324, 2008.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 11-18, jul/set., 1990.

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

QUIJANO, Aníbal. El regreso al futuro y las cuestiones de conocimiento. In: WALSH, C; SCHIWY, F; CASTRO-GÓMEZ, S. (eds). **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**, Clacso, p. 227-278, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v.19, n.55, São Paulo, set./dez. 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84 – 130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Livraria Almedina, 2009, p. 30-65.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p.89 – 129, fev. 2003.

TASSINARI, Antonella. **Educação diferenciada**: algumas ideias subsídio para encontro de professores indígenas do Oiapoque, 1995.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano. PROLIND: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. Alagoas: **Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade**, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final de Atividade de Monitoria no Programa Institucional de Monitoria Indígena, PIMI, 2017.2**. Palmas: UFT, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final de Atividade de Monitoria no Programa Institucional de Monitoria Indígena, PIMI, 2018.1**. Palmas: UFT, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final de Atividade de Monitoria no Programa Institucional de Monitoria Indígena, PIMI, 2018.2**. Palmas: UFT, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final de Atividade de Monitoria no Programa Institucional de Monitoria Indígena, PIMI, 2019.2**. Palmas: UFT, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-43.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo Europeu**: A retórica do poder. Trad. Beatriz Medina; apresentação Luiz Alberto Moniz Bandeira. São Paulo: Boitempo, 2007.

## **EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA NO CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS-TO**

**Ednelma Gomes da Rocha**  
**Raimundo Nonato de Pádua Câncio**

Como forma de promover a integração e a participação dos sujeitos no ambiente acadêmico, a extensão, no âmbito da UFT, tem como função enriquecer o processo pedagógico, socializar os saberes, possibilitar meios para a participação da comunidade, “por meio de um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável”. Deve ocorrer, nesse processo, “uma troca de conhecimentos, em que a Universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade” (UFT, 2019b). No entanto, o lugar de “silenciamento”, as condições em que vivem e o acesso à educação, são pontos de conflitos ainda vivenciados nas instituições de ensino superior, explícitos e implícitos, nos conteúdos, no currículo e nos programas aos quais os estudantes indígenas estão integrados, e precisam ser problematizados.

Ainda que as diretrizes dos programas de extensão na universidade estejam claras, a presença de estudantes indígenas provoca tensões e conflitos que nos convidam a problematizar os pressupostos que estruturam o espaço da academia. Todavia, nesse amplo contexto, o objetivo deste trabalho é investigar o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), para saber como os estudantes indígenas avaliam as experiências, os desafios e as aprendizagens no PIMI, no Câmpus de Tocantinópolis, e verificar quais as reais contribuições desse programa para os estudantes indígenas.

O campo teórico deste estudo compreende três temáticas: políticas de educação superior para os povos indígenas; acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior; e programas de monitoria no ensino superior, especialmente aos povos indígenas. Como aporte teórico, entre outros, dialogamos com Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), Cohn e Dal’bó (2016) e Paladino (2012), acerca dos indígenas nas universidades brasileiras; e com Milhomem (2017), Pereira e Raquel (2018), Sousa e Da Silva (2018), e outros, sobre os desafios desses estudantes para o acesso e permanência com sucesso no ensino superior na UFT. Trata-se de um Estudo de Caso, cuja abordagem é qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista aplicados aos estudantes indígenas que participavam da monitoria do PIMI no período estudado.

No campo da Educação, segundo André (2013, p. 96), o Estudo de Caso só vai aparecer com um sentido mais abrangente nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas. Ele ressurge com o objetivo de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Passa a valorizar o aspecto unitário, “mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013). Na abordagem qualitativa, busca-se compreender, sobretudo, o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado. Há certo consenso de que na prática da pesquisa qualitativa o papel

do investigador “não consiste em modificar pontos de vista” do entrevistado; ao contrário, ele tenta compreender os pontos de vista dos sujeitos e as suas razões (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No que se refere aos sujeitos<sup>6</sup> deste estudo, foram entrevistados dois professores da UFT, um do Câmpus de Tocantinópolis, o qual acompanhou a execução inicial do PIMI neste campus; e outro docente que contribuiu com informações relativas à implantação desse programa na universidade. Com relação aos instrumentos de coleta de dados<sup>7</sup>, foi realizada análise documental e entrevistas semiestruturadas. Esse segundo instrumento foi aplicado a seis estudantes indígenas e aos dois professores da UFT.

A análise documental foi efetivada nos seguintes documentos: Resolução N.º 14/2013, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que dispõe sobre as normas para o Programa de Monitoria Indígena no âmbito da Universidade Federal do Tocantins; e nos Relatórios Finais do PIMI, UFT/Tocantinópolis, referentes aos períodos de 2018.2. e 2019.1, os quais nos ajudam a caracterizar o PIMI no contexto da UFT, seu processo de criação, legislações específicas e demandas. Neste trabalho fazemos um diálogo dos dados com a nossa experiência particular na monitoria do PIMI, no segundo semestre do ano de 2017.

Desta forma, o texto está estruturado em três seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção, fazemos uma breve discussão sobre as políticas de educação superior aos povos indígenas nas universidades brasileiras, abordando os desafios e as dificuldades trilhadas pela educação escolar indígena no Brasil. Na segunda seção, damos ênfase ao contexto da criação, às legislações e demais diretrizes que subsidiaram a institucionalização do PIMI na UFT, discutindo, nesse processo, os desafios da implementação desse programa. Na terceira seção, apresentamos um breve panorama de como se desenvolve e quais as contradições do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, a partir das experiências vivenciadas pelos próprios estudantes indígenas.

## **A presença indígena em universidades brasileiras**

Embora ainda sejam poucos os estudos que investigam as políticas educativas no ensino superior, focalizando as experiências universitárias desenvolvidas com as populações indígenas, há pesquisas extremamente importantes porque, ao abordarem as experiências de fomento à presença indígena nas universidades, ajudam as instituições a pensarem, planejarem e executarem ações que respeitem os conhecimentos tradicionais, os valores e as culturas dos sujeitos em harmonia com os contextos em que vivem. No entanto, ainda há muitas inquietações envolvendo essas temáticas, principalmente no que se refere às contradições na execução de programas e ações afirmativas nas universidades, e sobre suas reais contribuições para os estudantes indígenas.

Para Hoffman (2005, p. 7), há inúmeras razões pelas quais os povos indígenas brasileiros passaram a buscar a formação superior. Entre essas razões está a necessidade de profissionais indígenas capacitados nos saberes científicos, hábeis em articular esses saberes aos conhecimentos ancestrais do seu povo; e também a necessidade de sujeitos capazes de articular as lutas e que

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

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

se coloquem a frente de processos que envolvam suas comunidades. O ensino superior é assim concebido como instrumento de luta política para a garantia de direitos, sendo “a educação vista como instrumento para o etnodesenvolvimento, conectando-se as ações no campo da educação àquelas necessárias à gestão do território [...]” (HOFMAN, 2005). Os povos indígenas passaram a entender então que somente a educação possibilitaria a realização de seus projetos.

No entanto, não é possível abordar as políticas de educação superior no Brasil para os povos indígenas sem antes conhecer as bases legais da educação básica que também dão suporte a essas políticas. Nessa direção, a Constituição de 1988, em seu artigo 231, assevera que são reconhecidos aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Com a promulgação dessa Constituição, as exigências dos povos indígenas foram sendo legalmente instituídas. Abolia-se, assim, a perspectiva assimilacionista sendo assegurado aos indígenas o direito à diferença, o ensino bilíngue e intercultural, marcando uma nova fase na história da educação escolar indígena. A Constituição tornou-se um meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem que fosse preciso negar as especificidades culturais e as identidades indígenas (BRASIL, 1988).

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

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

Esses dispositivos legais, ainda que de forma indireta, dão suporte ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, o que só vai ocorrer no Brasil início da década de 1990, por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias. No entanto, o maior impacto das ações com base nesses dispositivos legais se deu em dois segmentos no ensino superior: em cursos específicos, como o Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) e o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC); e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (BERGAMSCHI; BRITO; DOEBBER, 2018).

Com relação à iniciativa da FUNAI para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, houve a celebração de convênios específicos com determinadas instituições públicas e privadas para que isso se efetivasse. Lima (2014, p. 16) comenta que “Em boa parte dos casos conhecidos, trata-se de indivíduos que lograram obter respaldo financeiro da Fundação Nacional do Índio (Funai) para estudar em instituições privadas”. A FUNAI justificava suas ações da seguinte forma:

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

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

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

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

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

Desde 2004, o Prolind é considerado importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas. Seu objetivo é formar docentes para as escolas dos territórios indígenas, para o ensino fundamental e médio, buscando suprir a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas e oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares. Os cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais, são apoiados financeiramente. No entanto, o Prolind não constitui uma política de apoio permanente. A liberação de fluxos financeiros está condicionada à criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas.

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

Com relação aos impactos dessas políticas de “inserção” dos/as estudantes indígenas no ensino superior, trazemos os dados de Bergamschi, Brito e Doebber (2018, p. 40) quando destacam que no ano de 2004 a população indígena que cursava o ensino superior compreendia cerca de 1.300 estudantes. Todavia, quando as determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas, começaram a ser cumpridas, essa estimativa passou para cerca de 8.000 mil estudantes indígenas no ensino superior, no ano de 2012.

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

Quanto ao formato dessas políticas, podemos dizer que elas possibilitam vagas específicas para os indígenas, em duas modalidades: há um percentual reservado nas vagas já existentes ou há a criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente, como o concurso vestibular universal, ou que criam processo seletivo específico, com prova diferenciada. Sobre essas ações afirmativas<sup>8</sup>, Moehlecke (2002) as define

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

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

Como exemplo dessa política de “inserção” de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, citamos a experiência pioneira das universidades do estado do Paraná, as quais implementaram o primeiro programa de reserva de vagas para estudantes indígenas em cursos regulares. Eram reservadas três vagas para serem disputadas por estudantes indígenas em cada universidade

<sup>8</sup> De modo a ignorar tais políticas, há um segmento da sociedade que vê na adoção de ações afirmativas uma política inconstitucional, uma vez que ela pode ser compreendida como uma garantia de privilégio, o que se dá por meio de uma forma discriminação, ao favorecer um grupo em detrimento de outros.

daquele estado. Entretanto, era necessário a apresentação, entre outros documentos, de uma declaração assinada pelo cacique da aldeia e pelo chefe do posto indígena local, comprovando que o candidato reside ou residiu no mínimo dois anos em terras indígenas daquele estado.

Sobre a questão da Lei de Cotas, Bergamschi, Brito e Doebber (2018) destacam que essa Lei

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

Outra experiência que merece destaque é a da Universidade Federal de Tocantins (UFT), a qual, por decisões internas do conselho universitário da própria instituição, também passou a reservar vagas a serem disputadas por estudantes indígenas. Impulsionada pelas reivindicações dos povos indígenas da região, em 2005 a UFT passou a pensar ações afirmativas que fossem capazes de levar a população indígena ao ensino superior. A referência legal para essa implementação foi a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão N.º 3A/2004. Com relação à documentação necessária, no caso da UFT bastava uma declaração da FUNAI, o que contribuía para “eximir” os indígenas da responsabilidade de apresentar a documentação no processo seletivo. Assim, por meio do vestibular universal, a UFT destinou 5% do total das vagas em todos os cursos e *campi* da universidade. Nesse período, houve uma crescente procura de indígenas pela educação superior. Ela passou então a reservar 60% de suas vagas para as cotas raciais e sociais. A partir de 2017, na Pós-Graduação, foram também reservadas até 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência (SANTOS, 2018).

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

Com as ações afirmativas, os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada, sendo o dobro do valor da bolsa dos/as demais estudantes, o que se justifica em “decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (BRASIL, 2013). Porém, há ainda muitas polêmicas que envolvem essas ações. Segundo Paladino (2012, p. 23), uma parte defende que tais políticas devem ser universais, ou seja, para todos; mas outros concordam que devem ser diferenciadas para os grupos que são discriminados e sofrem com preconceitos ao longo de suas histórias.

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

Desta forma, para Hoffman (2005), as demandas pela formação superior ganharam maior evidência, não pelos números ainda incipientes de indígenas cursando o ensino médio e a universidade, mas a partir das necessidades coletivas dos povos indígenas, e ao seu destino social, descartando então o interesse e esforço individual em ascender socialmente. Novak (2007, p. 21) observa que cursar o ensino superior é também um mecanismo de empoderamento das coletividades indígenas, uma vez que profissionais formados em nível superior teriam maior acesso a cargos e atividades importantes nos territórios indígenas e seriam melhor preparados para estabelecer relações com a sociedade não indígena.

As instituições de ensino superior passaram a ser o sonho de muitos jovens indígenas. Entretanto, é importante observar que mesmo que as IES tenham realizado projetos e ações elas ainda continuam excludentes e reprodutoras de muitas desigualdades, principalmente porque as políticas públicas para esse grupo são muito recentes. E quando existem são limitadas, como as licenciaturas e as políticas de cotas, consideradas pelos estudantes indígenas necessárias e importantes.

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

Paladino (2012, p. 177) observa que hoje há mais de 70 universidades que mantêm programas de acesso diferenciado para os povos indígenas, “seja por reserva de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares”. Ao verificar os problemas de acesso da população indígena aos cursos regulares de ensino superior, a mesma autora comenta que o acesso às universidades privadas tem sido facilitado pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da concessão de bolsas a alunos de baixa renda, concedendo a isenção de alguns tributos às instituições que aderem a esse programa. No que se refere aos indígenas, observa ainda que vários estudantes que foram entrevistados sobre o acesso pelo Prouni relataram dificuldades de acesso ao programa, o que se dá tanto pela falta de divulgação “como pelo desconhecimento das vias burocrático-administrativas estabelecidas pela gestão da bolsa e pela dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM” (PALADINO, 2012).

A falta de informações sobre os procedimentos relativos a essa nova realidade para os povos indígenas é uma questão que tem colocado eles em desvantagens. O fato de se exigir do candidato somente a autodeclaração de indígena, como requisito, sem haver a exigência de mostrar a vinculação com seu povo ou comunidade, tem provocado muitas reclamações de várias lideranças indígenas junto ao Ministério Público, em razão do ingresso de estudantes não indígenas nas vagas definidas no programa. Outra questão que merece destaque é a carência de instituições de ensino superior nas regiões onde estão concentrados os territórios indígenas. Por exemplo, na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do país, apenas 35% das instituições de educação superior (IES) públicas possuem ações afirmativas (PALADINO, 2012). Esse desencontro faz com que muitos candidatos tenham que se deslocar a grandes distâncias, o que envolve outros custos.

A questão do deslocamento, portanto, implica consideravelmente para que os/as estudantes indígenas possam fazer as provas dos vestibulares em distintos locais e regiões do país. Quando selecionados, muitas vezes o indígena precisa mudar para a cidade onde estão localizadas as instituições de ensino, sem qualquer garantia de apoio para sua estada e permanência. Tais obstáculos são impactantes porque delimitam, muitas vezes, o acesso ao ensino superior, frustrando esses/as estudantes. Assim, o ingresso de estudantes indígenas em instituições públicas e privadas precisa de estudos mais detalhados. A invisibilidade desse assunto nas universidades faz com que tal questão não tenha a atenção que merece.

## **O Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no contexto do Câmpus de Tocantinópolis da UFT.**

O Tocantins é um estado brasileiro multicultural e atualmente possui uma população de 14.289 indígenas (SANTOS, 2018). Inserida nesse contexto, em uma região que possui baixos índices de desenvolvimento humano e social, a estrutura *multicampi* da UFT desejou abarcar, com a suas ações, as especificidades de cada microrregião do Tocantins, haja vista que neste estado vive uma população majoritariamente negra, indígena e ribeirinha. Ao todo, há sete povos indígenas no estado do Tocantins: Apinajé, Karajá, Javaé, Krahô, Krahô-Kanela, Xerente e Xambioá.

Impulsionada pelas reivindicações dos povos indígenas da região, a UFT passou a pensar ações afirmativas que fossem capazes de permitir o acesso dessa população indígena à educação superior. Ela passou então a reservar 60% de suas vagas para as cotas raciais e sociais. A partir de 2017, na Pós-Graduação, passaram a ser reservadas até 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência (SANTOS, 2018). Contudo, Santos (2018, p. 82), aponta que o modelo de universidade que a UFT adotou, desde a sua criação, implantação e reestruturação, “tem enfrentado dificuldades para atender as demandas locais”. Segundo ela, “com o processo de ingresso por meio das cotas, mesmo com os programas de monitoria, tutoria, bolsa permanência e auxílio alimentação, o número de ingressantes tem diminuído”<sup>9</sup>.

Em 2005, por meio dessa Resolução N.º 3A/2004, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a universidade implementou apenas 5% do total das vagas em todos os cursos e *campi* para os/as estudantes indígenas em vestibular universal. No entanto, a Lei N.º 12.711/2012 estipulava que até 2016 pelo menos 50% das vagas das instituições federais de educação superior deveriam ser reservadas para estudantes de escola pública. Assim, a universidade deveria alcançar a meta estipulada, o que aconteceu anos mais tarde (FERREIRA, 2013). Com relação ao Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) pela UFT, é a Resolução N.º 020, de 07 de dezembro de 2007, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFT, que dispõe sobre as normas para esse programa.

Com esse novo público na universidade surge também novas demandas, haja vista que garantir o acesso não foi e ainda não é suficiente, e isso exige que se priorize ações e estratégias de permanência a esses estudantes na universidade. Na UFT, segundo Pereira (2011), somente após quatro anos da implementação da Resolução de cotas, CONSEPE 3A/2004, é que foi criada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) com a Resolução N.º 06/2008, através do Conselho

<sup>9</sup> Santos (2018) aprofunda esta questão no seu estudo que teve como objetivo compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas.

Universitário (CONSUNI), sendo responsável por “[...] promover ações de incentivo à permanência acadêmica, por meio da participação e articulação com as demandas estudantis, viabilizando ações que possibilitem ao estudante, maior bem-estar e um melhor desenvolvimento acadêmico” (UFT, 2008).

Como já observado, a implementação de ações afirmativas na UFT foi marcada por reivindicações de estudantes indígenas e professores, e isso motivou, segundo Pereira (2011), a universidade a refletir sobre a proposta de reserva de vagas aos povos indígenas, o que veio a ocorrer após um evento de capacitação de professores indígenas, executado pela SEDUC/TO, em Tocantinópolis-TO. Pereira (2011) destaca que neste evento foram discutidas, entre outras questões, as dificuldades “e apresentadas as reivindicações, elaborando naquele momento a ‘A Carta dos Povos Indígenas’, assinada pelas etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente”. Foi também elencado um conjunto de reivindicações que seria posteriormente entregue aos representantes da UFT, contendo as propostas que visavam:

- a) apresentar real interesse por parte da UFT na causa indígena principalmente na política educacional;
- b) garantir participação dos indígenas nas decisões da UFT;
- c) garantir a permanência dos alunos indígenas na cidade para estudar, procurando parceria com os órgãos governamentais e não governamentais;
- d) garantir forma de preservação da cultura indígena com os professores indígenas junto ao Núcleo de Estudo e Assunto Indígena (NEAI) para atuar separadamente com acadêmicos indígenas nas questões culturais;
- e) acompanhamento da educação escolar indígena dentro das áreas indígenas;
- f) acompanhar o Curso de Formação Professores Indígenas junto à SEDUC;
- g) criação do curso específico para professores indígenas;
- h) elaboração de material didático específico na língua indígena;
- i) qualificação dos professores indígenas para a elaboração de materiais didáticos específicos com a participação de um orientador;
- j) projeto para equipar as escolas indígenas;
- k) cursinho preparatório para o vestibular;
- l) criar os cursos de graduação que possam ser ministrado dentro das áreas indígenas e
- m) garantir uma forma diferenciada de acesso aos cursos da UFT, reservando-se 10% das vagas de cada curso aos estudantes indígenas. (PEREIRA, 2011, p. 61).

Como uma resposta aos movimentos e reivindicações das populações indígenas, o PIMI foi então elaborado com o propósito de auxiliar a inclusão dos/as alunos/as indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. A sua finalidade, desde a criação, é possibilitar a utilização do potencial do aluno propiciando uma formação qualificada de forma a inseri-lo nas atividades acadêmicas, de modo a estimular a cooperação entre professores e estudantes nas atividades acadêmicas. O Programa Institucional de Monitoria Indígena contempla atividades de caráter didático-pedagógico desenvolvidas pelos alunos da graduação e orientadas por professores que contribuem para a formação acadêmica do estudante (UFT, 2019a).

O PIMI constitui-se de monitores remunerados e não remunerados. É oferecida uma bolsa<sup>10</sup> de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) ao estudante aprovado nas fases do processo seletivo instituído pela coordenação do curso responsável, onde obedecerá aos requisitos, tais como: desempenho acadêmico, tenha cursado 1/3 das disciplinas e tenha disponibilidade de 20 horas semanais.

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

A Resolução N.º 14/2013, em seu Artigo 3º, diz que é de responsabilidade ou atribuição do/a monitor/a, entre outros:

I - constituir elo entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias para o sucesso da permanência acadêmica dos alunos indígenas; II - identificar, em conjunto com o professor-orientador, as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas sob sua responsabilidade; III - discutir com o professor-orientador as dificuldades dos alunos e definir metodologias e formas de abordagem e ações prioritárias; e IV - estabelecer estratégias e ações didático-pedagógicas para esclarecimento das dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas [...]; V - incentivar e envolver o aluno indígena a participar das atividades acadêmicas que propiciem seu aprofundamento científico-cultural; VI - incentivar a participação dos alunos indígenas nas Semanas Acadêmicas dos cursos; VII - orientar a elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos; VIII - incentivar a participação dos alunos em atividades culturais no campus, na Universidade e na sociedade em geral; e IX - outras atividades a serem especificadas na Proposta de Acompanhamento Acadêmico. (UFT, 2013).

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

Como um programa criado com objetivo de facilitar a inclusão dos/as alunos/as indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a sua permanência e sucesso acadêmico, o PIMI tem enfrentado alguns desafios ao longo de sua execução. Tratam-se de problemas que vão desde as questões relacionadas à implementação dessa política, a aceitação e acolhimento do/a estudante indígena na universidade, a falta de preparo dos/as professores/as, aos modos de ensinar para lidar com a diversidade. Ao analisar o relatório de 2012-2013, Costa et al. (2013, p. 14) destaca que a UFT, no ano 2012, trabalhou com 17 acadêmicos monitores. Destes, 15 eram bolsistas e 02 eram voluntários. Contudo, “nos campi de Tocantinópolis e Porto Nacional, não houve nenhum acadêmico monitor nessa modalidade” (COSTA et al., 2013).

Como podemos verificar, a baixa receptividade do PIMI pelos indígenas já era uma questão perceptível, assim como a produção desses acadêmicos, questões que serão abordadas nas seções seguintes. Nesse sentido, inferimos que isso talvez esteja relacionado às exigências dos editais. Por exemplo, no Edital N.º 151/2018/PROGRAD, estava estabelecido que poderiam participar do PIMI, nas modalidades de monitoria remunerada e não remunerada, os/as discentes que, dentre outros critérios, tivessem disponibilidade para dedicar 20 horas semanais às atividades do programa, o que se torna muito inviável aos alunos que moram nas aldeias, longe da sede da UFT. Como o Edital N.º 151/2018 vetava a acumulação de bolsas concedidas pela universidade ou por qualquer outra fonte, a monitoria no PIMI por estudantes indígenas só seria viável para aqueles que não possuíam bolsa.

O colegiado do curso ao qual o PIMI está vinculado fica responsável pela aprovação da proposta de acompanhamento acadêmico, que será elaborada pelo professor orientador junto com os alunos bolsistas, em consonância com o número de alunos indígenas matriculados no respectivo curso. E esta deverá ser encaminhada à DPEE/Prograd. Aos alunos bolsistas cabe também ter domínio dos conhecimentos que não foram assimilados pelos alunos indígenas, buscando sanar as dificuldades enfrentadas por eles.

Com relação monitor/professor-orientador, Pereira (2007, p. 75) compreende que na monitoria o professor “desempenha o papel de mediador dos conhecimentos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica. Para isso é necessário um acompanhamento sistemático das atividades a serem desempenhadas pelo monitor” (PEREIRA, 2007), o que requer do monitor “um processo de reflexão crítica sobre a aprendizagem, que estabeleça relações com o contexto e com as condições dos atores envolvidos: professores e alunos”. Portanto, a questão do acompanhamento desses programas é algo que precisa ser visto com mais atenção na UFT.

Para melhor compreender o processo de implementação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis da UFT, fazemos algumas relações com as nossas experiências na monitoria desse programa, no Curso de Pedagogia, no seguinte período: de 15/09/2017 a 08/07/2019; e trazemos para a discussão a entrevista com o PROF 2<sup>11</sup>, docente da UFT, Câmpus de Tocantinópolis. Esses dados são relevantes porque nos ajudam a caracterizar o trabalho no PIMI para a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, na especificidade deste campus.

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

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

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

Em 2016, primeiro ano em que o PROF 2 foi coordenador do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis da UFT, o programa funcionava integrado aos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais e estava sob a responsabilidade do professor Wellington, haja vista que a bolsa ficava com o curso que tivesse mais alunos, neste caso era o curso de Ciências Sociais que possuía maior número de alunos. Para cada cinco estudantes indígenas havia uma bolsa. Mas, nessa época, os cursos de Educação Física, Ciências Sociais e Pedagogia não totalizavam cinco indígenas em cada curso,

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

então a bolsa passava a ser bolsa integrada, ou seja, pagava-se uma bolsa para o monitor de um grupo de estudantes de várias disciplinas.

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

[...] o desafio maior tem sido fazer com que eles estejam presentes. E aí a monitoria acaba não ajudando tanto quanto deveria porque eles também se tornam ausentes na monitoria. Segundo os monitores que eu tive, eles, basicamente, procuram mais quando têm trabalhos. E, conforme os monitores dizem, é na perspectiva do “faz pra mim”, não do “faz comigo”. Os monitores também reclamavam que eles tentavam estabelecer os horários, e diziam que eles não vinham. Mas depois eles começaram a ficar mais disponíveis. Comentavam que eles queriam de manhã, mas para estudar para uma prova que seria à tarde. Daí o monitor tem a sua vida pessoal para cuidar, e nem sempre tem condições de adequar a agenda às necessidades deles, então é uma dificuldade. (ENTREVISTA COM PROF 2, 2019).

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

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

Neste aspecto, Coullon (2008, p. 32) compreende essa etapa como um momento de adaptação aos códigos do ensino superior, onde o aluno deve aprender a “utilizar” a instituição, incorporando-a à sua rotina. Na verdade, esta questão extrapola a adaptação ao ensino superior, pois nela está envolvida a sobrecarga de trabalho e os desdobramentos disso, como a leitura e interpretação dos textos acadêmicos em Língua Portuguesa; e as questões pessoais, como os problemas de saúde, que podem se agravar com os longos e constantes deslocamentos dos estudantes até à universidade.

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

As orientações foram cruciais para o acompanhamento pedagógico dos estudantes, bem como para o desenvolvimento do plano de orientação, definição de horários, para a preparação do material didático-pedagógico e atendimento dos indígenas no ambiente universitário. No semestre 2018.2, o PIMI contou com a parceria do Programa de Assistência ao Discente Ingressante (PADI), o que possibilitou o acesso e a inclusão digital por meio do contato maior com o computador. Essa parceria, idealizada pela professora Aline Campos, ajudou a melhorar o uso do teclado, a trabalhar com os editores de textos e com a elaboração de slides, e foi de grande importância para a realização de trabalhos, principalmente porque contou com o apoio dos estudantes monitores do PADI.

Durante os quatro semestres de exercício no PIMI, os estudantes apresentaram as mesmas dificuldades no que se refere ao uso de computador, à digitação e edição de textos. São dificuldades que ainda não foram amenizadas, haja vista que até então eles não conseguiram adquirir computadores pessoais, e essa falta de prática dificulta o manuseio de outros computadores. Outro grande desafio foi fazer a interação/mediação entre estudantes e professores das disciplinas, tendo em vista que os indígenas não manifestavam suas dúvidas e nem se aproximavam dos professores durante as aulas. Então eles utilizavam a monitoria como um mecanismo para essa aproximação.

Mesmo diante dessas dificuldades, a monitoria é desenvolvida de acordo com as demandas dos estudantes, no sentido de flexibilizar os horários de atendimento, de modo a garantir a presença e a participação de todos nas atividades de monitoria. Todavia, a comunicação é um dos maiores entraves para o melhor desempenho nas disciplinas ofertadas pelos professores, tendo em vista que eles possuem pouco conhecimento de português, língua utilizada em larga escala no ambiente acadêmico, em todos os cursos. Desse modo, entendemos que há grandes dificuldades em concretizar a permanência dos estudantes indígenas na universidade, principalmente aquelas relacionadas à organização do universo acadêmico frente aos conhecimentos e às culturas indígenas.

## **O que dizem os estudantes indígenas sobre o PIMI no Câmpus de Tocantinópolis-TO?**

Para uma melhor sistematização e análise das falas dos seis sujeitos entrevistados, os dados foram organizados nos seguintes eixos temáticos: 1) Acesso e permanência na UFT, Câmpus Tocantinópolis; 2) Avaliação do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no Câmpus de Tocantinópolis; e 3) Desafios e perspectivas de aprendizagens no PIMI. Tais eixos foram organizados a partir da sistematização do material coletado, os quais ajudaram a definir as categorias de estudo, quais sejam: acesso: entraves e soluções; experiências e aprendizagens; e desafios e perspectivas.

O estudo utiliza uma amostra constituída de seis sujeitos indígenas, quatro mulheres e dois homens das etnias Apinajé, Karajá e Guajajara, falantes de português como segunda língua e da língua indígena correspondente à sua etnia, com exceção de uma estudante da etnia Karajá que fala fluentemente o português e entende pouco sua língua étnica. Todos os sujeitos estudam atualmente na UFT, no câmpus de Tocantinópolis, onde cursam os Cursos de Pedagogia, Educação do Campo, Ciências Sociais e Educação Física.

### **Acesso e permanência na UFT, Câmpus Tocantinópolis: entraves e soluções**

Ao se examinar a questão do acesso ao ensino superior, os entraves vivenciados e as soluções para que esses entraves fossem resolvidos, surgiu a necessidade de compreender esse acesso à universidade entre os estudantes indígenas desde a inscrição no processo seletivo, o que nos ajuda a entender a realidade e os desafios dos indígenas na UFT, no câmpus de Tocantinópolis.

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

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

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

Assim como ocorreu com IND 6 e IND 1, a questão da carência de informações, que se estende desde a inscrição no processo seletivo, também continua quando se vai fazer a matrícula na universidade. Há uma expressiva necessidade de orientação, de instrução quantos aos procedimentos burocráticos que envolvem todo processo de inserção na universidade, e a carência de entendimento desse processo tem colocado em risco o acesso do indígena ao ensino superior.

No Câmpus de Tocantinópolis, no ano de 2019, algumas ações iniciadas pelos estudantes indígenas e apoiadas por alguns professores, chamaram atenção para essa necessidade de orientação, de instrução quantos aos procedimentos burocráticos que envolvem todo processo de inserção do indígena na universidade. A partir disso, o Curso de Pedagogia, por iniciativa do professor Jéferson Gracioli<sup>12</sup>, passou a realizar nas aldeias ações de extensão, prestando orientações aos estudantes que desejavam prestar vestibular.

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

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

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

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

Sobre as formas de seleção, Paladino (2012) pontua que,

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

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

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

Já nos exames vestibulares, portanto, os indígenas, que já vivenciaram diversas formas de exclusão, agora se deparam com uma nova realidade, desta vez enfrentam o desafio da “adequação” ao novo contexto, as barreiras culturais e diversas formas de preconceito.

Outra questão que está envolvida e aparece como um obstáculo para a participação dos estudantes indígenas no processo seletivo para ingresso na universidade é a locomoção da aldeia até o local de realização dos exames. IND 5 destaca esse obstáculo como um problema enfrentado desde o início, quando ele teve que procurar um transporte para vir da aldeia para fazer a sua matrícula, dificuldade que é agravada pela falta de dinheiro. E IND 6 observa que o problema com o transporte é, hoje, o seu maior obstáculo para se manter na universidade:

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

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

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

Procuramos também verificar como tem sido a permanência deles na universidade, se há políticas e estratégias de apoio, tanto de ordem econômica como acadêmica, que assegurem possi-

bilidades de formação com qualidade, sem privações relacionadas à alimentação, moradia, transporte e condições de acompanhamento dos conteúdos curriculares, com recuperação de aprendizagem e atendimento bilíngue, quando necessário. Quando perguntamos aos estudantes indígenas da UFT se tiveram ou têm algum apoio institucional para se manterem no curso, assim eles responderam:

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

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

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

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

As falas dos estudantes entrevistados revelam que todos foram contemplados com bolsa permanência e auxílio alimentação. IND 3, por exemplo, destaca que só depois do segundo período passou a receber a bolsa permanência, e depois o auxílio alimentação. O que é comum nas falas dos sujeitos é o destaque à importância da bolsa permanência e do auxílio alimentação para que se mantenham nos cursos.

Nos estudos de Pereira (2011, p. 70) vemos que as ações de permanência (programa de monitoria indígena e bolsa permanência) desenvolvidos na universidade são de extrema importância para os indígenas porque propiciam melhores resultados e inserção de um número bem maior de estudantes. Ao relacionarmos esta realidade aos dados evidenciados pelo autor, também podemos dizer que as bolsas contribuem de maneira significativa para o acesso e a permanência desses estudantes na UFT, seja através do processo seletivo universal ou pela inserção deles nos programas de monitoria indígena e bolsa permanência.

Milhomem (2017, p. 139) também constatou que os programas institucionais realizados pela universidade são relevantes, tendo em vista que têm contribuído para a permanência dos estudantes indígenas. Mas concorda que as ações realizadas nesses programas não têm sido eficientes no combate ao preconceito e à ineficiência de conteúdos, haja vista que os estudantes, em especial os indígenas, ao ingressarem na universidade, têm grandes dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos. Tais problemas, como os linguísticos, foram evidenciados nas falas de IND 2, IND 6 e IND 5, que expõem as suas dificuldades em interpretar textos em Língua Portuguesa:

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

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

Tenho dificuldades acadêmicas sim. Há um professor que tem a fala muito rápida. Algumas vezes não entendo a fala dele. (ENTREVISTA COM IND 5, em 14/11/2019).

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

Para Câncio (2017, p. 185), “a ideia de uniformização de valores e comportamentos, simbolizado pelo ato de oficialização da Língua Portuguesa, excluiu radicalmente grupos sociais distintos”, porque eles passam “a aprender a Língua Portuguesa das margens às quais foram submetidos, já que havia um discurso de que esta sociedade era uniformemente monolíngue”. O resultado disso, como observado por Hamel (1993), é que os falantes das línguas “minoritárias” são silenciados por não poderem se expressar em espaços públicos, o que coloca em risco a reivindicação de seus direitos. Esses falantes passam a ser “calados” por não utilizarem o código escrito da língua dominante.

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

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

Nessa direção, Fiad (2011, p. 366) observa que as soluções para esses problemas não se encerram apenas em mostrar as regras da escrita acadêmica, mas também em indicar ao universitário as relações de poder embutidas neste tipo de escrita.

Como já observado, a questão econômica dos estudantes indígenas faz com que aumentem ainda mais os obstáculos do acesso à universidade. Segundo Paladino (2012, p. 126), “vários agentes envolvidos, sobretudo os próprios estudantes, ressaltam a precariedade e a insuficiência de tais ações para resolver seus problemas e necessidades específicas”. Ademais, as despesas de uma família com filhos num centro urbano superam o valor que o governo disponibiliza. Em Tocantinópolis, por exemplo, alguns estudantes, além de possuírem famílias, vão e voltam todos os dias de suas comunidades por não conseguirem se manter na cidade, devido aos altos custos.

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

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

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

Podemos dizer, de acordo com os sujeitos pesquisados, que o que motiva os estudantes a continuarem na universidade, mesmo diante das dificuldades já expostas e dos inúmeros desafios enfrentados por eles todos os dias, é a possibilidade de se tornarem mais combatentes na defesa de seus próprios territórios e de seus diretos. Quando eles pensam no seu povo, o objetivo geralmente é se formar e voltar para ajudá-los, como é possível constatar a seguir:

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

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

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

Neste sentido, Paladino (2012, p. 108) ressalta que a demanda dos povos indígenas em relação à educação universitária se dá devido a fatores como a preocupação em adquirir instrumentos e adequar-se às regras legais da educação superior para se qualificarem, a fim de gerir suas instituições escolares. Mas, para isso, precisam fazer uma melhor interlocução de maneira a intervir nas políticas em favor de sua gente, de suas necessidades e direitos, bem como cuidar das questões e processos de territorialização, gestão de seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. É

nessa direção que se dá a motivação de IND 2, IND 6 e IND 4, além da busca de reconhecimento e afirmação diante de uma sociedade que sempre os tratou como estranhos e tem como peculiaridade a desigualdade social.

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

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

[...] os professores não conhecem os povos indígenas, nenhum, nenhuma etnia. [...] a universidade, em Tocantinópolis, por mais que ela esteja rodeada de povos indígenas, Apinajé, Xerente, e outras etnias, os professores não têm nenhum conhecimento, nenhuma experiência com relação a nós indígenas. É uma coisa a ser enfrentada no ensino superior [...] Nós, povos indígenas, ingressamos na universidade sem nenhuma experiência com relação ao curso, em questão de informações [...] Se professores entendessem nossa situação, se compreendessem quando acontece algo em nossa cultura, quando nós faltamos em razão de alguma festa cultural ou por estar de luto, ou alguma outra coisa, isso é algo que está relacionado à nossa cultura, mas eles não compreendem. Eles querem relacionar nós indígenas com os alunos não indígenas. A minha dificuldade é com relação a isso no ensino superior. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

IND 1 vê a questão da falta de conhecimentos das culturas e a falta de experiências com os povos indígenas como um entrave para o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. E conclui que na falta disso a opção é “relacionar nós indígenas com os alunos não indígenas”, ou seja, enquadrá-los como inferiores na lógica da cultura ocidental.

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

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

Ao investigarmos as experiências dos indígenas e suas vivências na monitoria no PIMI, no Câmpus de Tocantinópolis, ocorridas nos anos de 2017.2 a 2019.1, chamam atenção tanto as experiências quanto as aprendizagens, o que nos ajuda a entender como se desenvolve e quais as contradições do programa neste contexto. Ao perguntamos se a forma como é conduzida a monitoria nesse programa ajuda, de fato, os alunos nos problemas enfrentados nas disciplinas, eles assim responderam:

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

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

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

Depende, porque em cada período tem um monitor diferente e cada um tem sua maneira de trabalhar. Mas acredito que a monitoria não ajuda a partir do momento em que tem muitas pessoas ocupando o mesmo espaço, isso acaba atrapalhando o monitor e os alunos, porque uns recebem menos e outros recebem mais atenção. (ENTREVISTA COM IND 3, em) 11/11/2019.

A partir de suas experiências, IND 6 e IND 4 concluem que o PIMI trouxe muita contribuição para a permanência na universidade. No entanto, IND 6 destaca que algumas dificuldades na universidade fazem você pensar em desistir do seu curso, mas foi no PIMI que ele encontrou ajuda para permanecer. IND 4 chama atenção e considera positivo o estudo conjunto, monitor e aluno, para o melhor entendimento dos textos. IND 3, por sua vez, relativiza, pois, para ela, cada monitor é diferente, e chama atenção para a melhor organização da orientação, pois pode ocorrer de um estudante receber mais atenção que o outro.

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde o tempo que a universidade foi criada aqui ela vem recebendo os indígenas, principalmente os povos Apinayé e, pelo que eu vim percebendo e ouvindo, acho que os docentes da universidade nunca incluíram ou fizeram nenhuma articulação para que os alunos indígenas se envolvessem com o pesquisa e extensão na universidade. Acho que só agora. Mas eu não sei dizer ou confirmar. [...] eu nunca fiquei sabendo que o PIMI vem contribuindo com essa questão. (ENTREVISTA COM IND 1, em 08/11/2019).

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

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

Com relação a essa questão, observamos que na universidade é comum a graduação dar mais ênfase no ensino, ficando a pesquisa mais centrada na pós-graduação. Então, há uma tendência maior em pensar e praticar essa indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão) na pós-graduação. Tais questões são decorrentes de um modelo tradicional de ciência e da desvalorização crescente dos conhecimentos produzidos pelas diferentes populações. Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720) fazem uma crítica a esse modelo tradicional, que não leva em consideração o papel social das universidades.

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

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

Desde o início foi bem complicado, e continua sendo, porque as vezes acabo não tendo tempo, pois tenho os trabalhos acadêmicos, família, coisas que impedem de muitas vezes de ir à monitoria. Mas todas as vezes sempre fui bem recebida e recebi ajuda que necessitava. (ENTREVISTA COM IND 3, em 11/11/2019).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os estudos de Silva e Da Silva (2018, p. 10), no que diz respeito às dificuldades relacionadas aos conteúdos estudados, observaram que “a maioria dos estudantes indígenas que procuraram a monitoria no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018 apresentavam maior dificuldade na elaboração de trabalhos”. Essas dificuldades com os textos acadêmicos são muito comuns

entre os estudantes indígenas, o que se agrava devido a Língua Portuguesa não ser a sua língua materna. Entretanto, as experiências no PIMI sinalizam para uma possibilidade de ajuste e continuidade desse programa pela sua importância aos indígenas e também para a universidade.

#### Desafios e perspectivas de aprendizagens no PIMI

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

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

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

Conforme já referido neste estudo, são grandes as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas em geral, e muitas delas independem do local onde moram ou da etnia a qual pertencem. São dificuldades que se dão em vários aspectos, entre os quais destacamos o econômico, o psicossocial (que envolve preconceito e discriminação) e o linguístico. Para os estudantes da UFT do Câmpus de Tocantinópolis, esses desafios se apresentam todos os dias e eles desenvolvem estratégias para superá-los.

A necessidade de participação nos encontros de monitoria é um problema complexo que precisa ser enfrentado, e essa questão pode comprometer o aproveitamento no curso, como pode ser observado nas falas de IND 6, IND 1 e IND 2 a seguir:

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

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

Chegar no tempo certo, no horário marcado para os encontros é um grande desafio para IND 6. Por sua vez, IND 1 também reconhece não ser fácil estar presente em todos os encontros marcados. Fica claro, portanto, que o PIMI é um programa que veio para ajudá-los. Porém, diante dos inúmeros contratemplos, nem sempre isso é possível devido aos desafios da participação nos encontros. Todavia, quando essa participação é assegurada, o resultado dela se torna significativo e faz diferença no aproveitamento dos estudantes.

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

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

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

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

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

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

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

Cabe observar que o papel do professor-orientador não é definido no edital do PIMI, portanto é uma questão que precisa ser problematizada. É preciso investigar, por exemplo, como os professores orientadores do PIMI incentivam e envolvem os monitores à participação nas atividades acadêmicas, de modo a mobilizar o seu aprofundamento científico-cultural na universidade. Como já referido, a monitoria vem sendo utilizada como estratégia de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Mas qual tem sido a real contribuição do professor orientador como mediador desse processo?

Quanto aos benefícios da monitoria, o objetivo é fazer com que os alunos, monitor ou estudante tutorado, se apropriem da responsabilidade de regular ou ajustar o seu próprio processo de aprendizagem na perspectiva da autonomia. Neste sentido, IND 6 enfatiza que houve evolução em diversos aspectos do seu desempenho acadêmico, principalmente no que se refere ao aperfeiçoamento da leitura e escrita:

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

Esse depoimento reflete as mudanças já ocorridas com o PIMI na universidade. Outro destaque percebido é que tais afirmações apontam que a monitoria tem propiciado aos estudantes práticas de “autorregulação” e também responsabilidade com suas próprias aprendizagens. Sobre esta questão, Frison e Morais (2010, p. 148) explicam que

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

Nessa direção, Santos et al (2015, p. 59) compreendem que os alunos que participam da monitoria acadêmica aprendem de maneira a desenvolver o autocontrole de seu processo de aprendizagem, tendo em vista que encontram uma ambiente propício a isso, visto que o aprendizado ocorre na troca de experiências na coletividade. Assim, o estudante monitor e o estudante monitorado podem partilhar experiências e modos de pensar. Desse modo, as experiências obtidas na monitoria possibilitam uma visão mais crítica e reflexiva da prática docente.

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

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

Chama atenção no PIMI, mesmo com os problemas levantados neste estudo, e ainda que haja muitos obstáculos a serem vencidos, a necessidade de manutenção desse programa, pois os estudantes indígenas entendem que ele é significativo na universidade, como se pode verificar nas falas a seguir:

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

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

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

[...] ele muito importante para os indígenas. O PIMI está facilitando as coisas que os professores passam pra nós, [...] facilita e faz os indígenas se envolverem mais.

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

## Conclusão

O presente estudo possibilitou uma análise do Programa Institucional de Monitoria Indígena com o objetivo de compreender como os estudantes indígenas avaliam as experiências, os desafios e as aprendizagens no PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, e verificar quais as reais contribuições desse programa para eles. A investigação sobre os estudantes indígenas nas universidades brasileiras, envolvendo as questões de acesso, ingresso e permanência nas instituições, evidenciou que a educação superior se tornou uma reivindicação, mecanismo e caminho de lutas políticas para a garantia de direitos e realização de objetivos dos indígenas. Com as ações afirmativas houve um avanço na conquista de direitos, mas a questão do acesso, ingresso e permanência ainda é um desafio a ser vencido, tendo em vista que as políticas afirmativas são limitadas, às vezes ineficientes e ainda não são permanentes.

Os estudos dos documentos e as entrevistas com os professores sobre o PIMI no contexto da UFT mostraram que este programa nasceu como uma resposta às reivindicações da população indígena do Tocantins. As solicitações dos povos indígenas, as lutas e reivindicações das lideranças, de professores e estudantes, foram decisivas para a conquista desses direitos, mesmo que já fossem garantidos em Leis. Verificamos que nesta universidade esses estudantes enfrentaram e enfrentam grandes desafios, devido ao modelo educacional adotado que ainda não atende as demandas locais, ainda que haja políticas de ingresso por cotas, programas de monitoria, tutorias,

bolsa permanência e auxílio alimentação. Com relação à implementação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, pudemos comprovar, com os dados, que foram diversos os desafios enfrentados ao longo da implementação e execução do PIMI. No início, o programa se deparou com a falta de acompanhamento dos alunos no campus. O desafio de fazer com eles comparecessem às monitorias era agravado pela falta de alinhamento dos horários dos monitores com o tempo de disponibilidade dos estudantes.

Desde a inserção na UFT, verificamos que um dos primeiros obstáculos enfrentados pelo indígena é a inscrição no processo seletivo, pois há uma expressiva necessidade de orientação, de instrução quanto aos procedimentos burocráticos. Já na universidade, algumas estratégias e parcerias são úteis para contornar as dificuldades, dentre as quais destacamos a interação/mediação entre estudantes e professores. Verificamos também que, no período estudado, todos os indígenas foram contemplados com bolsa permanência e auxílio alimentação. Eles destacaram a importância dessas bolsas para sua permanência nos cursos e, conseqüentemente, no próprio PIMI. Todavia, entendemos que diante de tantas dificuldades pelas quais passam tais ações ainda são insuficientes para a resolução de seus problemas. Outra questão preocupante enfrentada por eles é a barreira linguística, o que coloca em discussão o papel da universidade em apontar caminhos para lidar com esse problema.

Podemos dizer então que o PIMI já se delineia como um programa muito importante para os estudantes indígenas na UFT, mas ainda enfrenta muitas contradições na universidade para que seja efetivado e atenda às reais necessidades dos indígenas. Mesmo assim, os estudantes apontam que o PIMI traz muitas contribuições para que permaneçam na universidade, pois é também nesse programa que encontram ajuda para permanecer e não pensar em desistir da formação. E destacam, dentre outras, que o estudo conjunto, monitor e aluno, os ajuda muito no entendimento dos textos. Mas também não deixam de pontuar a necessidade de que os monitores e responsáveis pelo PIMI tenham mais conhecimentos sobre os povos indígenas e seus territórios.

Com relação aos desafios e perspectivas, destacamos os seguintes pontos: os estudantes apontam para a necessidade de os agentes da instituição conhecerem o material teórico e os estudos sobre os povos indígenas da região, para compreendê-los melhor. Para o bom desempenho da monitoria, ele destacam a necessidade de uma estrutura mais adequada e específica, com instrumentos mediadores do conhecimento, que auxiliem nas atividades de monitoria.

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

## Referências:

AMES, V; DOMINGOS, A; FERNANDES, R. M. C. Encontros e Desencontros das Ações Afirmativas no Ensino Superior: as resistências dos estudantes indígenas. **O Social em Questão**. Ano XX - nº 37, Jan a Abr/2017.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARNES, E. V. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, C. N. I. de; ALMEIDA, F. V. R. de; LIMA, A. C. de S; MATOS, M. H. O. (Orgs). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed. 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N.º 14/1999**, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf) Acesso em Acesso em 06 mai. 2020

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

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

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

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

COSTA, F. M. da S. et al. **Avaliação Institucional**: relato de Experiência da UFT no Período 2006 – 2012. 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/seminarios\\_regionais/trabalhos\\_regiao/2013/norte/eixo\\_2/avalizacao\\_institucional\\_relato\\_experiencia\\_uft\\_2006\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/norte/eixo_2/avalizacao_institucional_relato_experiencia_uft_2006_2012.pdf). Acesso em: 17 mar. 2020.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: UFBA, 2008.

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

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

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

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

GORETE NETO, M. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

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

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

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

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, N. I. da; DA SILVA, M. M. C. A importância dos programas institucionais de bolsas de iniciação à docência (Pibid) e programas de monitorias (Pim e Pimi) no âmbito educacional superior na formação de professores de geografia do Campus de Araguaína – UFT. **XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**. João Pessoa, Paraíba, 2018.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital N.º 31/2019/PROGRAD**. Processo seletivo do Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi). Palmas: UFT, 2019. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/VI2-BNhXS-QOZ2p>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital nº 151-2018-Prograd-PIMI- 2018.2**. Dispõe sobre abertura do processo seletivo do Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi). Palmas: UFT, 2008. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/RDDbiUAbQJ-p-WZuyh\\_RgZg](https://docs.uft.edu.br/share/s/RDDbiUAbQJ-p-WZuyh_RgZg) Acesso em: 08 de maio de 2020.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução N.º 14/2013**, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Dispõe sobre a implantação do sistema de cota para os quilombolas em todos os cursos de graduação. Palmas: UFT, 2013.

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários. **Manual de extensão da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, TO: UFT, Proex, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final de Atividade de Monitoria no Programa Institucional de Monitoria Indígena, PIMI, 2018.2**. Palmas: UFT, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final de Atividade de Monitoria no Programa Institucional de Monitoria Indígena, PIMI, 2019.1**. Palmas: UFT, 2018.

## PRESENCAS, CONVITES E SABERES: I ENCONTRO DAS CULTURAS INDÍGENAS NA UFT

Rafael Caetano do Nascimento

Este texto tem por objetivo narrar a experiência de construção do *I Encontro das Culturas Indígenas na UFT: a luta e a permanência na Universidade Pública*, ocorrido no campus de Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins (UFT), assim como compor algumas discussões e reflexões a partir das tensões despertadas quando a cosmologia Apinajé adentra a universidade e conflita com o pensamento ocidental e eurocêntrico nela operante. Proposto por três estudantes indígenas da etnia Apinajé para o Ciclo de Oficinas de Experimentações da disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia, o I Encontro foi um ato de resistência para reivindicar, afirmar e marcar a presença indígena no campus e expor para a comunidade acadêmica os desafios de acesso e permanência indígena na Universidade Pública.

No dia 30 de outubro de 2019 o encontro aconteceu com três momentos de atividades: 1) Corrida de Tora e apresentação do *Projeto Grernhõxwýnh Nywjê - Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens nos Rituais Apinajé*; 2) Roda de Conversa: *Diversidades e Culturas Indígenas*; 3) Mesa-redonda *Educação Escolar Indígena: do Ensino Básico ao Ensino Superior*. Este encontro é histórico uma vez que sua construção se deu a partir da manifestação, interesse e movimento de estudantes indígenas do campus, levando a uma parceria entre a Escola Estadual Indígena *Tekator* e a UFT (ambas organizadoras do evento). Para tanto, houve uma série de articulações entre as referidas instituições, o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Prefeitura Municipal de Tocantinópolis. Somente com todas essas esferas trabalhando em conjunto é que tudo foi possível.

A escrita que aqui se apresenta é a de um professor substituto no curso de Pedagogia que pensa o encontro com povos indígenas dentro e fora da universidade como provocações a deslocar e fissurar modos de se relacionar com o mundo, produzindo possibilidades outras de nos permearmos e nos contagiarmos com a diferença e interrogar os modos hegemônicos de produção do conhecimento. Outras vozes, principalmente as indígenas, com certeza trazem questões e aspectos que somente seus corpos podem vir a dizer. Portanto, as palavras aqui colocadas não pretendem delimitar o que é verdadeiro ou não e, muito menos, retratar-se como a única história possível do que se passou e se construiu antes, durante e após o I Encontro das Culturas Indígenas na UFT.

Apesar de apresentar uma certa ordenação das coisas (a concepção teórico-metodológica de uma disciplina em *Experimentações e Convites*; a organização do evento em *Pontes e articulações*; sua realização no *Corrida, cores, rodas e partilhas*; a avaliação e desdobramentos com *Avaliar e propor: reverberações que continuam*), a preocupação foi menos a de estabelecer uma cronologia dos fatos ou de seguir por uma lógica linear dos acontecimentos, do que uma narrativa produzida pelas “marcas” (ROLNIK, 1993) produzidas em mim a partir do lugar que assumi como proponente e articulador do encontro aqui apresentado. Marcas deixadas também pelas falas das pessoas que estiveram presentes durante todo o processo e que, por isso, aparecem aqui não como transcrição

literal do que foi enunciado, mas como reverberam em pensamentos. Como diz Galeano (2016, p.18), o narrador é alguém que está grávido de gente, “gente que sai por seus poros”.

Quando ao escrever se coloca o intuito de trazer a experiência de um acontecimento, a sua totalidade jamais consegue ser abarcada, pois muitas vezes as palavras arranjadas são fragmentos de uma história múltipla e complexa, da qual participam diversos outros/as atores/as. Seria por demais presunçoso pensar em uma voz uníssona diante de encontros que reúnem tantas pessoas, desejos, sonhos e trajetórias. Ao contrário de limitar as demais compreensões de mundo, que essas palavras possam servir também de abertura para que outras possam ser ditas, inventadas e ouvidas. Portanto, que este texto seja também um convite: a experimentar criações consigo e com o(s) outro(s).

## Experimentações e convites

Trazia comigo, de experiências anteriores com a prática docente, algumas questões de interesse pelo campo da Linguagem e Arte em sua interface com a Educação. Assim sendo, no segundo semestre de 2019 assumi a disciplina de Arte e Educação para o curso de Pedagogia na UFT- campus Tocantinópolis. Segui, então, pela trilha já tão familiar aos professores e professoras: estudar a ementa, pesquisar fontes atuais, selecionar livros, textos, filmes, trechos de vídeos e músicas, sistematizar conteúdos, avaliações e calendário. Elaborar um plano de ensino é traçar o mapa de uma caminhada; compor uma trajetória formativa (em meio a tantas combinações possíveis) que permita encontros, partilhas, experiências e composições com saberes. Que seja também permeável às bifurcações inesperadas, ao imprevisível de uma travessia: plano das singularidades em processo a arrastar os corpos em experimentações com as forças moventes da vida (GRAU, 2016). Uma atualização das presenças em inventividades com as linguagens no fiar de um modo de existir com o outro: composições éticas e estéticas do real (NASCIMENTO; JOAQUIM; RUIDIAZ, 2016).

Movido por estes intentos, foi proposto na disciplina um ciclo de *Oficinas de Experimentações* como modo de provocar os/as estudantes a se lançarem em processos de criação com as diferentes modalidades artísticas previstas no ensino das artes: dança, música, teatro e artes visuais. Com a recomendação de que se agrupassem a partir de seus interesses por cada modalidade, a turma se dividiu em oito grupos. Cada um deles recebeu um material compilado para estudo, de modo que deveriam seguir por si mesmos a compreendê-lo e, posteriormente, organizar e proporcionar um momento de vivência com a linguagem escolhida envolvendo todas as pessoas da turma (inclusive o professor).

Uma proposta pautada na experimentação e criação é também um dos métodos possíveis para o ensino e aprendizagem de arte, segundo Bredariolli (2013). A autora chama à atenção para aquilo que acontece *entre* sujeito e mundo sensível, *entre* sujeito e objeto. Discussão esta que trouxe contribuições para firmar a escolha pela oficina de experimentação como um momento da disciplina. Entretanto, seu mote acabou por se transformar no próprio modo de composição das aulas como um todo e permitiu uma maior abertura de minha parte para com as pessoas que ali se encontravam para estudar Arte e Educação. Os aportes teóricos que sustentam a proposta de experimentações estão nas provocações da aventura pedagógica do mestre ignorante Joseph Jacotot (RANCIÈRE, 2015); nos estudos sobre as relações entre formação, narração e experiência de si na obra de Jorge Larrosa (2010; 1994); em Foucault (1998; 2004) com seus estudos sobre a

linguagem e o cuidado de si; na prática cartográfica de Suely Rolnik (2007) em suas aproximações com o campo da educação (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Instigar a pensar por experimentações é antes um abrir-se às perguntas: “Como romper as ordens discursivas já dadas e enveredar pelo não-dito, por uma via de criação sensível?” (ROMAGUERA; WUNDER, 2016, p.126). Partir sem dar ou pretender de antemão o lugar de chegada. Deixar o lugar seguro das palavras e imagens explicadoras, que conduzem e ilustram, para seguir por uma atenção ao que acontece entre o construir, perder e reconstruir de mundos, sentidos e relações no encontro entre corpos. “Um experimentar que prevê uma atmosfera apta ao encontro, um preparo de espaços-tempos sensíveis à diferença ainda sem nome, à palavra sem corpo, à imagem sem referente.” (ROMAGUERA; WUNDER, 2016, p.127). Um modo de transitar e inventar aprendizagens no caminho.

Destacar esse modo de fazer é necessário porque, muitas das vezes, o que se transmite numa relação de ensino-aprendizagem é menos o repertório de conteúdos que se domina, do que a perspectiva com a qual o/a professor/a produz o seu trabalho em sala de aula. “A afirmação desta perspectiva no trabalho do professor funciona como uma espécie de suporte que autoriza o aluno a afirmá-la em seu próprio trabalho.” (ROLNIK, 1993, p.248). Portanto, penso que esse modo abriu margens para propor um convite a três estudantes indígenas da etnia Apinajé que cursavam a disciplina a promover uma vivência com a turma a partir de suas danças, cores e cantos. Enquanto professor, buscava possibilitar espaços de encontro e invenção e me questionava a respeito do que poderia acontecer diante do fato de ter três estudantes indígenas na sala. O que eu não esperava era que eles pretendiam algo ainda maior.

Ao mesmo tempo, almejava não cair em algumas armadilhas quando os convidasse a trazer algo de sua cultura: de que os saberes indígenas fossem tomados como um conhecimento externo a ser consumido, como uma série de conteúdos informativos que deveriam ser compreendidos, armazenados e, em seguida, avaliados. Corre-se aí o risco de esvaziar a potência da diferença, da vivacidade da cultura e, assim, apenas reforçar o lugar dos indígenas como seres exóticos, com seus ritos, costumes e crenças a serem estudados e explicados pelas verdadeiras bases epistemológicas do conhecimento, negando sua cosmologia como um autêntico modo de pensar e viver (KAWAKAMI, 2019). A questão para mim era como tornar a presença indígena em uma presença viva, que pudesse ser sentida e experimentada em sua alteridade, como modo de vida, como um incômodo que nos leva a perceber e pensar de maneira distinta aquilo que antes era tão certo e verdadeiro.

É importante dizer também que, antes mesmo de convidar esses estudantes a realizarem uma vivência com a turma, fui eu o convidado a conhecer um dia do ritual da Tora Grande na aldeia Brejinho, localizada na Terra Indígena Apinajé. Convite desprezioso feito por uma servidora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)-Tocantinópolis, que aceitei sem intenção de ser um trabalho de campo ou atividade de observação. Fui não como professor, e sim como alguém disposto a conhecer essa festividade. Entretanto, os lugares nunca se descolam totalmente de nós e foi essa experiência que produziu em mim a ideia do convite para trazer à universidade algo da comunidade Apinajé.

O ritual da Tora Grande, o *Pàrkapê*, “é a principal cerimônia para finalização do luto entre os Apinajés” (GIRALDIN, 2012, p.10) e foi em um dos dias de sua execução que pude conhecer um pouco dos cantos, danças, ritmos, sabores, cores e histórias desse povo. No ano de 2019, esse ritual aconteceu na Brejinho, entre os dias 23 de agosto e 04 de setembro, em honra da cacica Maria Almeida, que liderou a aldeia por muitos anos, e seu filho Irã. Foi organizada pelo seu atual cacique e cantor Zé Cabelo, juntamente com sua esposa, filha da liderança (TORRES; COSTA, 2020).

Na madrugada de 31 de agosto e durante todo o 1 de setembro, passei mergulhado na experiência de um estranhamento com as forças que atravessavam meu corpo naquele encontro com o outro. Encontro este que não é um reconhecer e, portanto, afeta e faz mover. Encontro com o *fora* de mim (ZOURABICHVILI, 2016) que move a pensar, experimentar e a aceitar convites de acompanhar cantos e danças durante uma noite; a ajudar, durante uma manhã, no registro de histórias de anciões e anciãs; a conhecer a cozinha da aldeia; a aprender a brincar e a fazer brinquedos com as crianças; a almoçar e descansar na rede; a levar comida para os homens que estavam na feitura das toras para as corridas; a me pintar; a correr com a tora e transpirar entre cantos, terras e urucuns.

Este dia levou-me, em uma aula de Arte e Educação, a convidar Elisângela Dias, Wesley Penkoy Fernandes Pereira Apinagé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé, discentes indígenas da disciplina, a trazer algo de sua cultura para a sala de aula. Logo após minhas palavras, Rosilene, que se tornou idealizadora e organizadora do evento, foi certeira a respeito do que queria: fazer a corrida da tora dentro da universidade, colocá-la na porta de entrada para reivindicar, afirmar e marcar a presença indígena no campus e, em seguida, realizar uma conversa para que as pessoas compreendam sua cultura. Naquele momento percebi que ela desejava fazer não uma vivência com a turma, e sim com toda a comunidade acadêmica.

## Pontes e articulações

As palavras de Rosilene chegaram a mim como uma flecha e, diante disso, me coloquei à disposição para construirmos juntos o dia desse evento, estando sob minha responsabilidade abrir caminhos na instituição para que ele pudesse acontecer. Era a primeira vez que trabalhava com indígenas e, sabendo das históricas desigualdades socioculturais que compõem os contextos que vivemos, o intuito maior era que suas opiniões, decisões, vozes e escolhas fossem respeitadas e mantidas acima de qualquer outra, de modo a se firmarem como protagonistas dessa ação.

O primeiro passo foi dado por Rosilene ao convidar o Projeto “*Grernhõxwýnh Nywjê* - Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens nos Rituais Apinajé”<sup>13</sup>, sob coordenação do Professor Me. Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, da Escola Estadual Indígena *Tekator*, localizada na aldeia Mariazinha da Terra Indígena Apinajé. Júlio não só aceitou o convite em participar com o projeto, como também trouxe a escola para a Comissão de Organização do que viria a ser o I Encontro das Culturas Indígenas na UFT.

Ao final das aulas de Arte e Educação, conversava com Rosilene, Elisângela e Wesley para acertarmos os primeiros detalhes e, além disso, Rosilene era quem fazia a ponte com a escola *Tekator*. Acordamos que o evento aconteceria em um dia da disciplina e, portanto, a data proposta foi 30 de outubro de 2019. Aos poucos, a ideia amadurecia e já contávamos com dois momentos:

13 Para saber mais, acessar: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2016/03/grernhoxynh-nywje-fortalecimento-da.html>

a Corrida da Tora pela manhã e uma roda de conversa à tarde. Diante disso, surgiram desafios logísticos, como a necessidade de garantir transporte de ida e volta entre aldeia e UFT para cerca de 50 pessoas; prover a alimentação para os participantes das atividades, de modo a garantir os dois períodos do evento, além de envolver os outros estudantes indígenas do campus com a construção da ação, preocupação reiterada por Rosilene durante nossas reuniões.

A fim de somar esforços para concretizar a proposta, procurei a Professora Dr.<sup>a</sup> Mariane da Silva Pisani, então coordenadora do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, que logo aceitou contribuir com a organização. Ela mobilizou a participação do Professor Dr. Leon de Paula, coordenador do PIMI do curso de Educação do Campo, junto da colaboradora Professora Me. Luana Mara Pereira, o qual concentra a maior parte dos estudantes indígenas do campus de Tocantinópolis.

A chegada do PIMI foi fundamental, pois além do acréscimo das contribuições docentes, se somaram as e os discentes bolsistas do Programa, bem como estabeleceu uma ponte com outros estudantes indígenas do campus para pensar e contribuir com a elaboração e execução da proposta. O convite para colaborar com a organização se estendeu também à funcionária da Coordenação Técnica Local da FUNAI de Tocantinópolis, Patrícia Moojen Lemos, que o aceitou e participou da construção da atividade, tendo em vista sua experiência em trabalhar com o povo Apinajé. Então, a partir do dia 27/09/2019, iniciamos uma jornada de reuniões semanais para definir a programação, as tarefas e demais detalhes para viabilizar as atividades. Com mais pessoas envolvidas, o encontro ganhou forças para de fato acontecer.

Duas questões eram vitais: o transporte e a alimentação. Para a primeira, foi garantido, a partir de uma proposição da escola *Tekator* e sancionada pela Supervisão Escolar Indígena da Diretoria Regional de Ensino (DRE) – Tocantinópolis, o ônibus escolar que realiza o deslocamento entre as aldeias até a escola *Tekator*. Assim, no dia do encontro esse ônibus traria para a UFT, às 8h da manhã, os integrantes do projeto coordenado pelo professor Júlio e os levaria de volta às 17h. Além disso, o Professor Dr. Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo, diretor do campus, colocou à disposição os veículos da instituição para eventuais necessidades. Resolvido o transporte, faltava conseguir a alimentação para aproximadamente 70 pessoas.

Com a mediação da direção do campus, conseguimos uma reunião com o prefeito de Tocantinópolis, Paulo Gomes de Souza, que prontamente atendeu nossa demanda e forneceu os alimentos necessários para o café da manhã, almoço e lanche da tarde. Este apoio da Prefeitura foi imprescindível, pois garantiu as condições básicas para viabilizar o encontro. Para o feitiço das refeições, contamos com o apoio dos estudantes do alojamento estudantil da Educação do Campo e da Prefeitura do Campus ao disponibilizarem e abrirem a cozinha do espaço para as mãos Apinajés realizarem o preparo.

Chegar à uma proposta final da programação foi um processo de amadurecimento coletivo. As reuniões da comissão de organização permitiram fazer emergir os tantos desafios de acesso e permanência dos indígenas no ensino superior. Entre conversas, dúvidas, silêncios, mudanças e voltas, chegamos a um consenso do título do evento, *I Encontro das Culturas Indígenas na UFT: a luta e a permanência na Universidade Pública*, e da programação, apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 1: Programação do I Encontro das Culturas Indígenas na UFT: a luta e a permanência na Universidade Pública**

Período	Atividade	Convidados/as	Local
Manhã 8h às 12h	<i>Atividade Cultural</i>	Projeto “ <i>Grernhõxwýnh Nywjê</i> - Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens nos Rituais Apinajé”, com apresentação dos GRUPOS DE <i>MËNYWJÊ</i> DA ESCOLA <i>TEKATOR</i> e com participação da comunidade Apinajé.	UFT – unidade Babaçu
12h às 13h30	Almoço		Alojamento estudantil da UFT
Tarde 14h às 17h	Roda de Conversa: <i>Diversidades e Culturas Indígenas</i>	Projeto “ <i>Grernhõxwýnh Nywjê</i> - Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens nos Rituais Apinajé”, com apresentação dos GRUPOS DE <i>MËNYWJÊ</i> DA ESCOLA <i>TEKATOR</i> e com participação da comunidade Apinajé.	Auditório da DRE
Noite 18h às 21h	Mesa-redonda: <i>Educação Escolar Indígena: do ensino básico ao ensino superior</i>	Emílio Dias – Diretor da Escola Estadual Indígena <i>Tekator</i> Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé – Professor da escola <i>Tekator</i> Davi Wamimen Chavito Apinajé – Diretor da Escola Estadual Indígena <i>Mãntyk</i> Cassiano Sotero Apinagé – Coordenador da Escola Estadual Indígena <i>Mãntyk</i> Sidilleia Idiolorrinã Lima Karajá – Discente do curso de Educação Física Rosilene Fernandes da Silva Apinagé – Discente do curso de Pedagogia Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo – Diretor do Campus de Tocantinópolis/UFT	Auditório da DRE

A partir disso, elaboramos os cartazes de divulgação, que foram compartilhados via redes sociais. Em 2019, havia um total de 33 alunos/as autodeclarados/as indígenas matriculados/as nos cursos do campus (Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física e Pedagogia), sendo de pelo menos seis etnias: Karajá, Xerente, Krikati, Guajajara, Apinajé e Atikum. Há um pluralismo linguístico no campus e que, por serem línguas minoritárias, muitas das vezes, são silenciadas e não reconhecidas. Como um gesto simbólico para dar visibilidade a duas dessas línguas, os estudantes indígenas traduziram os cartazes para a língua Apinajé e Xerente.

Ainda vale dizer que para estreitar os laços entre universidade e comunidade Apinajé, cada convidado recebeu uma carta-convite em mãos. Com o apoio da FUNAI, fomos à aldeia Mariazinha e São José, onde estão as escolas *Tekator* e *Mãntyk*, para apresentar a proposta do encontro e saber da disponibilidade e interesse em compor o momento junto conosco. Juliano Nhinô Ribeiro Apinajé, que colabora como cantor no projeto coordenado por Júlio, também foi convidado e trouxe grandes contribuições antes, durante e após o evento. Fomos também à aldeia Brejinho para convidar Zé Cabelo a cantar na abertura e no fechamento da mesa-redonda, encerrando as atividades do dia. Convidar pessoalmente foi um momento também de conhecer um pouco mais das aldeias, das histórias das escolas e das pessoas que estavam dispostas a fazer desse Encontro um momento importante para as comunidades indígenas presentes na Universidade.



Figuras 1, 2 e 3: Cartaz de divulgação do I Encontro das Culturas Indígenas na língua Apinajé, Xerente e Português, respectivamente. (Acervo do I Encontro das Culturas Indígenas na UFT)

Toda a organização aconteceu praticamente no período de um mês, exigindo envolvimento e grande esforço de todos. Após as articulações e muito trabalho, tínhamos transporte, alimentação, espaço, cantos, cores e disposição. Restava acontecer.

## Corrida, cores, rodas e partilhas

Ao longo das atividades do dia, tivemos a presença de cerca de 200 pessoas entre docentes, alunos e gestão escolar da escola Tekator e comunidade Apinajé; discentes, docentes e técnicos administrativos da UFT; professores(as) e alunos(as) da Escola Estadual Professor José Carneiro de Brito; docente da UFT – Campus Araguaína; docente e discentes do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – campus Colinas do Tocantins. O registro dos participantes foi feito pelos monitores do PIMI, os quais eram responsáveis por passar as listas de presença que circulavam durante cada momento.

O objetivo geral do evento foi promover o encontro de indígenas com demais estudantes do campus para a construção da valorização da cultura indígena, como elemento constitutivo da vida social dentro e fora da universidade. Seus objetivos específicos foram: (1) sensibilizar a comunidade acadêmica para as questões indígenas do campus; (2) viabilizar a discussão sobre os desafios de estudantes indígenas no ensino superior; (3) fomentar discussões com vistas a construção de propostas de ação para acesso e permanência estudantil indígena. Os três períodos do encontro permitiram, então, aguçar a sensibilidade para a presença indígena no campus e fazer aparecer questionamentos, problematizações e propostas.

A manhã ficou marcada pelos cantos, cores e danças da cultura Apinajé a ocupar a UFT. Uma mesa de café da manhã aguardava a vinda do ônibus da escola *Tekator*, cujos estudantes, professores e gestores dedicaram todo o mês de outubro a se preparar para este dia. Rosilene, que chegara cedo à unidade Babaçu, havia passado a noite fazendo bolos e café para o momento. Antes ainda, às 7h, no alojamento estudantil, apresentavam-se as cozinheiras Apinajé com suas painéis para

iniciar o feito do almoço. Junto delas também estavam duas monitoras do PIMI para ajudar nas demandas que surgissem por ali.

O que pode uma cultura indígena no deslocar do pensamento acadêmico em outros modos de produzir saberes, encontros e partilha de conhecimentos? Produzir um espaço também tem a ver com as pessoas e sentidos que ali se colocam a circular. Os indígenas chegaram no campus e ocuparam uma sala de aula para os preparativos necessários às atividades. As paredes da sala de aula onde os Apinajés se organizavam para a corrida, ficaram pintadas de urucum e jenipapo. Não porque assim alguém queria. Mas é que na pintura dos corpos, na alegria de se preparar para correr, sujar as paredes brancas da universidade é tocar o intocável, é encher de terra e vermelhidão a brancura do pensamento. Tornar o pensamento colorido, vivo, alegre e pulsante, como o som do maracá, reverbera um grito por um modo de viver que se misture mais; que deixe de lado a hegemonia branca para pensar com corpo, cores, sons, cheiros e suor. O pensamento vive é na intensidade dos encontros.

Estudantes indígenas do campus correram com a tora e viram sua cultura ser celebrada dentro da universidade. Estudantes não-indígenas da UFT tiveram seus corpos pintados e também dançaram e cantaram juntos dos demais. Toda a comunidade ali presente experimentava, de alguma forma, um pouco da força dessa cultura. Para a corrida acontecer, foi preciso sair do campus, atravessar as ruas do bairro onde ele fica e chegar até a pista (TO – 126) para, em seguida, voltar correndo. Quando a cultura Apinajé foi convidada para entrar na universidade, ela, por sua vez, convocou a universidade a sair de seus muros e ir pra rua. Chamaram o corpo para a aula desse dia, que foi de pé no chão, cantoria, roda e dança para mostrar que o conhecimento também se agencia por outros modos e lugares.



Comunidade Acadêmica e Comunidade Indígena. Foto por: Mariane da Silva Pisani

Para a corrida de tora com buriti sair da aldeia e chegar à universidade, algumas adaptações foram feitas. Esse ritual, quando sai de seu local de origem, o que perde? E o que ainda mantêm? Quais outros sentidos assume e quais relações produz? Ao final da manhã, após toda a atividade, as toras foram colocadas na porta do bloco didático para dizer e lembrar, todos os dias, que há ali a presença indígena. Tornou-se uma marca não somente do povo Apinajé, mas também de todos os outros povos que por ali convivem. A marca de um círculo, no chão de terra onde dançamos em roda, perdurou por semanas e fez animar vivamente a memória dos acontecimentos dessa manhã. Mas sua efemeridade também é visível e já não chega aos olhos de quem ali passa, lembrando que muito há para se construir.

Após a festividade da manhã, seguimos para o almoço no alojamento estudantil da UFT – unidade Centro. Além do almoço, bem servido e preparado, um quarto foi disponibilizado para que as mães com suas crianças pudessem descansar com mais tranquilidade.

A Roda de Conversa: *Diversidades e Culturas Indígenas*, mediada pela Prof.<sup>a</sup> Me. Luana Mara Pereira, reuniu a comunidade Apinajé presente no evento e demais estudantes indígenas do campus. Novamente, o formato circular esteve presente e organizava a composição do espaço, permitindo uma rica e importante troca de saberes e conversas para elencar medidas que visam à facilitação do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins (PISANI; APINAGÉ, 2019).



Cantoria com Juliano Ninhô Ribeiro Apinajé para abertura da Roda de Conversa. Registro: acervo do I Encontro das Culturas Indígenas na UFT.

Durante o período da tarde levantaram-se os seguintes pontos a respeito do acesso e da permanência indígena na universidade:

- a) É necessário que a UFT comprometa-se em ofertar Cursos de Extensão voltados para as comunidades Indígenas existentes no Campus de Tocantinópolis. Sobretudo cursos de Informática Básica e cursos de Língua Portuguesa que visem o aperfeiçoamento da escrita e da compreensão de textos acadêmicos;
- b) É crucial que sejam disponibilizados ônibus para a comunidade indígena Apinajé nos dias em que são realizadas as provas do Vestibular UFT e do ENEM. Essa medida visa consolidar a presença de estudantes das Escolas Indígenas Apinajé durante essas avaliações e, conseqüentemente, aumentar a presença de estudantes indígenas na UFT de Tocantinópolis;
- c) É imprescindível que haja o fortalecimento do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), para que se evite assim a evasão dos discentes indígenas da UFT;
- d) É importante que haja maior divulgação, bem como ampla oferta e implementação de bolsas permanência para estudantes indígenas da UFT;
- e) Levantou-se, por fim, a ideia para a criação e implementação de um espaço físico aonde as estudantes indígenas possam deixar seus(uas) filhos(as) nos momentos em que estiverem em sala de aula. (PISANI; APINAGÉ, 2019).

Estes pontos estão em discussão nas diversas instâncias de decisões da UFT-Tocantinópolis, de modo que se pretende construir os meios para suas concretizações. Há de se destacar que a pandemia por Covid-19 coloca alguns obstáculos para a efetivação de algumas ações, mas que continuam como pauta, juntamente com outras questões emergentes desse momento, tendo-se em vista a importância de garanti-las. Assim, é inegável que a presença indígena na Universidade Pública alavanca profundas reflexões sobre os processos educacionais, sobre os conceitos de ensino e pesquisa e a necessária transformação desses pilares. A mesa redonda que aconteceu posteriormente, no período noturno, pôde provocar ainda mais este debate.

Contar com a presença das escolas indígenas *Tekator* e *Mãntyk*, da discente e organizadora do encontro Rosilene e da discente do curso de Educação Física Sidiléia Karajá na Mesa-redonda *Educação Escolar Indígena: do Ensino Básico ao Ensino Superior*, permitiu adentrar um pouco mais ao universo das trajetórias escolares de indígenas, assim como experiências atravessadas no ensino superior. Neste momento “foram enfatizadas as dificuldades e lutas vividas durante todo período de escolarização bem como apontados os momentos de vitória e de resistência para permanecer em um espaço nem sempre pensado ou mesmo voltado para as particularidades indígenas” (PISANI; APINAGÉ, 2019).



Fala do coordenador pedagógico Cassiano Sotero Apinagé durante a Mesa-redonda Educação Escolar Indígena: do Ensino Básico ao Ensino Superior. Foto: Acervo do I Encontro das Culturas Indígenas na UFT

As cantorias de Zé Cabelo na abertura e fechamento das atividades do período noturno encerraram também as atividades do dia, que foram ricas por conseguir presentificar os tantos desafios dos povos indígenas em terem seus direitos garantidos em uma sociedade que exclui seus modos de vida. O evento levantou propostas para a construção de uma democratização de acesso à universidade e colocou tensões no “como” e “para quem” a Universidade tem produzido seus conhecimentos, enfatizando a necessidade de se dar continuidade e aprofundar estes debates e proposições. Assim, finalizamos o I Encontro lançando aberturas para outros trabalhos, convites e articulações a serem realizados.

## **Avaliar e propor: reverberações que continuam**

O *I Encontro das Culturas Indígenas na UFT: a luta e a permanência na Universidade Pública*, com o protagonismo indígena em sua concepção, organização e execução, conquista um marco histórico. A discente Rosilene Fernandes da Costa Apinagé trouxe, desde o início, a questão central a ser desenvolvida durante as atividades do dia e, juntamente com a Escola Estadual Indígena *Tekator*, propuseram temáticas e debates, prepararam o urucum e o jenipapo, ensaiaram os cantos e danças com seus estudantes e demais pessoas da comunidade Apinagé, organizaram o transporte e marcaram sua presença na construção da discussão a respeito do acesso e permanência no ensino superior. Sensibilizaram a comunidade acadêmica a respeito não somente do povo Apinagé, mas com relação à presença dos povos indígenas no campus.

Quando Rosilene afirma que seu intento de realizar a vivência é a de marcar e afirmar essa presença indígena na universidade, logo percebe-se que há aí uma série de tensões que precisam ganhar visibilidade, ouvidos, corpo. O I Encontro talvez tenha sido um momento de encarnar esse intento e fazer aparecer por entre os currículos oficiais alguns fios desses outros modos de compor e agenciar saberes da vida, saberes indígenas; quebrando o silenciamento que as estruturas impõem àqueles que resistem a elas. Entretanto, foi apenas um dia e, portanto, não dá conta da profunda transformação que a questão anunciada pede. Assim, marcar e afirmar a presença indígena no campus é um movimento que se faz, e deve ser feito, constantemente à medida que os conflitos surgem.

Mesmo após todo o movimento e articulações para o I Encontro conseguir sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das questões todas que envolveram sua concepção e proposi-

ção, a comunidade universitária demonstrou não compreender a importância das toras de buriti na porta de entrada do bloco didático. Algumas pessoas jogavam lixo nos monumentos e, além disso, houve a tentativa de utilizá-las como vasos para plantas. Isso entristece as pessoas envolvidas, mas são esses momentos que provocam outras ações e dão continuidade aos processos, pois as mudanças não acontecem de um dia para o outro, ainda mais tratando-se de transformar modos de nos relacionarmos com o mundo, com o(s) outro(s). As palavras de Kawakami (2019, p.7) ajudam a dimensionar a amplitude da questão:

[...] o ingresso dos estudantes indígenas na universidade exige a revisão das epistemologias que se estabilizaram nessa instituição, em praticamente todas as disciplinas, cursos e áreas de especialização, e, fundamentalmente, exige também rever sua visão de mundo ou sua função social para responder ao desafio e à tensão da diferença colocados pelos indígenas nesse processo denominado *democratização do acesso* ao ensino superior.

A educadora indígena Cristine Takuá (2019), questiona o quanto as escolas e universidades estão abertas aos saberes tradicionais dos povos indígenas, que ela chama de saberes da floresta. Tece uma crítica ao ocultamento e ausência das sabedorias indígenas nos espaços acadêmicos, considerando as cosmologias indígenas e seus diálogos criativos com os seres vegetais e animais como modos ilegítimos de conhecer e tecer a vida. Portanto, questiona: “Será que a ciência está entendendo de que não adianta só escrever? Que tem que sentir, que tem que perceber, que tem que interagir com todas as formas outras não humanas?” (TAKUÁ, 2019, p.5). A educadora abre, assim, largos horizontes para caminharmos no transformar dos modos como nos relacionamos com os distintos saberes.

Tendo as toras se transformado em lixo, vaso e suporte de cadernos, capacetes e outros objetos, decidimos por marcar uma reunião com a Prefeitura do Campus, que prontamente nos atendeu, para pensarmos conjuntamente em ações destinadas a resolver esse conflito. Nessa conversa, um local na unidade Babaçu foi delimitado e destinado à construção de um espaço multiétnico e, além disso, ficou concordado que as toras fossem retiradas da porta de entrada e colocadas em um local mais seguro junto de um cartaz que explicasse seu significado para a cultura Apinajé. Esta proposta surgiu durante a reunião de avaliação do I Encontro, na qual discutiu-se a ausência dos saberes indígenas no projeto arquitetônico da UFT e, portanto, a necessidade de um espaço circular onde os povos indígenas pudessem realizar atividades culturais e outras vivências, permitindo assim uma maior integração entre os próprios estudantes e entre eles e a universidade.

A burocracia e arquitetura universitárias dificultam o diálogo entre indígenas e não-indígenas; tensões que também estiveram presentes na organização do evento. Sabe-se que a cultura do não-indígena é dominante na estrutura acadêmica e, por isso, a partir do momento em que os indígenas adentram este espaço, há, necessariamente, conflitos. É nesse sentido que “as presenças indígenas podem provocar alguma fissura nas cadeias lineares e consensuais de repetição epistemológica, para, quem sabe, produzirmos outras ciências, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país.” (KAWAKAMI, 2019, p.15).

Fissuras que acontecem quando o cantor Juliano Ninhô, em sua avaliação, nos convidou a pensar no tempo do jenipapo para quando propormos uma atividade desse porte. Por pouco não conseguiram preparar a tinta para as pinturas corporais. Repetição quebrada pela disrupção temporal quando os tempos burocráticos-institucionais se chocam ou destoam tão fortemente de um tempo-aldeia, realçando contornos dos distintos mundos que habitamos. Saberes que chegam

no caminhar entre aldeias para reafirmar convites, e aprender a escutar pelo silêncio que atravessa o momento, os tantos sons – de pássaros, plantas, terra, ribeirões e ventos – que compõem modos de vida indígenas. Aprender com Júlio sobre a importância de sua tradição no tecer da memória para atualizar e permear de sentidos o presente, quando diz que ao passar pelas ruas próximas da UFT, sente saudades, pois se lembra do que aconteceu ali. Agora aquele lugar existe para ele, assim como ele também existe para o lugar.

Daniel Munduruku (2012) alarga as fronteiras da literatura quando a compreende para além de um texto escrito, considerando-a também como os grafismos e pinturas corporais, os cantos e danças com o pé no chão: grafias do corpo pelo espaço a instaurarem um presente relativo a um momento e lugar. “Cada uma dessas composições amarram o passado ao presente, estabelecendo uma relação nova com o momento atual, uma relação necessária e urgente para que as culturas possam criar novas soluções para os problemas que pululam cotidianamente” (MUNDURUKU, 2012, p.21). Produção de memórias como uma ação política para resistir no presente.

Encontrar com povos indígenas faz emergir questões antes silenciadas e invisibilizadas e, portanto, apontam um longo caminho ainda a ser trilhado e inventado a partir do diálogo com suas cosmologias. Tensionam concepções arraigadas acerca do conhecimento na tradição acadêmica com sua cosmovisão ao oferecerem não apenas distintos modos de ver a vida, mas ao apresentarem uma natureza múltipla que povoa seus modos de ser e, portanto, fissuram os modos dualistas do pensar ocidental (WUNDER, 2019). Assim, como articulador do I Encontro das Culturas Indígenas na UFT, compartilho da pergunta feita por Wunder (2019, p.33) quando explora possibilidades inventivas em encontros com o povo Kariri-Xocó: “Como abrir neste mundo muitos outros mundos possíveis, pela arte do encontro na diferença?”.

Kawakami (2019) avalia ser ainda complexo conseguir examinar o quanto a presença indígena tem conseguido mexer nas engrenagens de funcionamento da produção de conhecimento na universidade. Mas aponta que certamente conseguem desafiar e problematizar o que se tem pensado dentro dela.

Não sabemos ainda em que nível as presenças indígenas na universidade têm propiciado a problematização do que é conhecimento, ciência e currículo, por exemplo, ou o diálogo com povos indígenas, suas cosmovisões, lutas, conceitos e categorias, mas elas nos têm permitido pensar na possibilidade de desinvisibilização de histórias, conhecimentos, experiências, corpos, línguas e culturas que rejeitam as ausências e as distorções historicamente impostas para disputarem vozes na universidade, além de também presentificarem outras vozes: as vozes do silêncio, dos espíritos, das árvores, dos rios, dos cantos ancestrais, dos xamãs. (KAWAKAMI, 2019, p. 12).

Na presentificação indígena para a construção do I Encontro, foi de crucial importância a participação da Escola Estadual Indígena *Tekator* e do PIMI na Comissão de Organização, pois com eles foi possível que as vozes se fizessem escutar, assim como sustentar todo o dia de atividades. Portanto, pode-se afirmar que se torna cada vez mais relevante promover encontros entre povos indígenas e não-indígenas para pensar a universidade pública como espaço de encontro entre culturas para a emergência da alteridade, para produzir fissuras nos modos hegemônicos de produzir conhecimento e fazer proliferar as multiplicidades que compõem a vida.

## Referências:

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte. In: COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Orgs.). et al. (Org.). **Artes**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, v. 5, p. 171-261, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 5ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GIRALDIN, Odair. A morte, o morrer e o morto entre os Timbira. In: **28ª Reunião Brasileira de Antropologia**. São Paulo, SP, 23p., jul., 2012. Acessível em: <http://www.uft.edu.br/neai/?p=378>.

GRAU, Olga. La duración en el espacio educativo. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, S.; MARTINS, F. (Orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: Nefi, p.431-438, 2016.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.24, 18p., 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.35-86, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: **LEETRA INDÍGENA: revista do laboratório de linguagens LEETRA**, v.1, n.1, São Carlos – SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA, p. 16-23, 2012.

NASCIMENTO, Rafael Caetano do; JOAQUIM, Felipe Ferreira; RUIDIAZ, Paola Amaris. Ateliê com(+)posições: um convite à escrita de si entre si. In: VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação - Mundos que se tecem entre “nosotros”: o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita, 2016, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: UERJ, Grupo NEFI, 2016. Acessível em: <http://www.filoeduc.org/8cife/adm/trabalhos/diagramados/TR319.pdf>

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marluicy Alves. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-Posições**, v.23, n.3 (69), p.159-178, 2012.

PISANI, Mariane da Silva; APINAGÉ, Rosilene Fernandes da Costa. Tocantinópolis faz história ao integrar comunidades indígena Apinajé e universitária. **Comunicação UFT**. 5 nov. 2019. Acessível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26485-tocantinopolis-faz-historia-ao-integrar-comunidades-indigena-apinaje-e-universitaria>

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina/Ed, UFRGS, 2007.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade**. PUC/SP. SP, v.1 n. 2, p. 241-251, Set./Fev. 1993.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; WUNDER, Alik. Políticas e Poéticas do Acontecimento: do silêncio a *um* risco de voz. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v.6, n.1, p.124-146, jan./abr. 2016.

TAKUÁ, Cristine. Seres criativos da floresta. In: **Cadernos Selvagem**, transcrito por Camila Vaz, publicação digital, Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020. Disponível em: [https://dantes.com.br/wp-content/uploads/2020/05/miolo\\_CADERNO-4\\_OKokok.pdf](https://dantes.com.br/wp-content/uploads/2020/05/miolo_CADERNO-4_OKokok.pdf)

TORRES, Carina Alves; COSTA, Miguel Oliveira. Povo indígena Apinajé: ritual da tora grande (párkaper). In: **Articulando e Construindo Saberes**. UFG/GO, v.5, 2020.

WUNDER, Alik. Superfícies de encontro com o povo indígena Kariri-Xocó: imagens e o devir-planta. In: **Linha Mestra**, n.38, p.23-34, Maio/Ago. 2019.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

## **SOBRE OS AUTORES:**

### **Mariane da Silva Pisani**

É professora efetiva na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e formada no Curso de Ciências Sociais, com habilitação em Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente desenvolve pesquisa nas áreas de Antropologia do Esporte, Antropologia Audiovisual, Antropologia Urbana, Estudos de Gênero e Educação de Sociologia.

### **Aline Campos**

É professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», campus de Rio Claro. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular: problematização do mundo como luta pela libertação e coordenadora de projetos de extensão, na área da educação e cultura, desenvolvidos em parceria com a Cadeia Pública de Tocantinópolis/TO.

### **Raimundo Nonato de Pádua Câncio**

É professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Pós-doutor em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará - na Linha Educação, Cultura e Sociedade, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) - na Linha Formação de Professores, e Graduado em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É integrante da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) e atua no Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas - PPGFOPRED/UFMA.

### **Ednelma Gomes da Rocha**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde atuou como monitora do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no período de 2017 a 2019 e desenvolveu o estudo “Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI): Experiências, Desafios e Aprendizagens no Câmpus de Tocantinópolis-TO da UFT”. Atuou como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular: a problematização do mundo como luta pela libertação (GEPEPró-livre/UFT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Maxismo – GEPHEM, cadastrado no CNPq. Áreas de Interesse: Políticas Públicas, Psicopedagogia e Educação Indígena. É servidora pública no Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN).

### **Rafael Caetano do Nascimento**

É professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP, Rio Claro, na linha de pesquisa Linguagem - Experiência - Memória – Formação, e Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro (UNESP - Rio Claro). Tem experiência no ensino formal de Ciências e Biologia (principalmente na Educação de Jovens e Adultos), ministra oficinas de experimentação com a interpenetração das diversas linguagens para a potencialidade dos acontecimentos e encontros humanos e inumanos e atua nos seguintes temas de pesquisa: processos de subjetivação, escrita, leitura, experiência e formação.

