



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

**ISMAEL SUZAWRE XERENTE**

**A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NO CAMPUS DE MIRACEMA**

**MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)**

**2017**

ISMAEL SUZAWRE XERENTE

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NO CAMPUS DE MIRACEMA

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Universitário de Miracema para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Rosemary Negreiros de Araújo.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2017

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

---

- X6f Xerente, Ismael Suzawre .  
A Formação Acadêmica dos Indígenas Akwê-Xerente na Universidade Federal do Tocantins no Campus de Miracema. / Ismael Suzawre Xerente. – Miracema, TO, 2017.  
46 f.  
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Serviço Social, 2017.  
Orientadora : Drª. Rosemary Negreiros de Araújo  
1. Ações Afirmativas. 2. Ensino Superior. 3. Cultura Indígena. 4. Akwê-Xerente. I. Título

**CDD 360**

---

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

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

ISMAEL SUZAWRE XERENTE

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS INDÍGENAS AKWË-  
XERENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
NO CAMPUS DE MIRACEMA

Monografia apresentada como requisito parcial do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins-UFT, sob a orientação da Profª. Drª. Rosemary Negreiros de Araújo.

Data de Apresentação: 10/08/2017

Banca Examinadora:

Profª. Orientadora:

Profª. Drª. Rosemary Negreiros de Araújo

*Rosemary Negreiros de Araújo*  
Fundação Universidade Federal do Tocantins

Profª. Avaliadora:

Profª. Msc Gislene Ferreira da Silva Araújo

Universidade Federal do Tocantins

*Gislene Ferreira da Silva Araújo*

Prof. Avaliador:

Prof. Msc Rafael Leal Matos

Universidade Federal do Tocantins

*Rafael Leal Matos*

Miracema do Tocantins – TO, aos quatorze dias do mês de agosto de 2017.

*R. Xerente*  
\_\_\_\_\_  
Professor (a) Coordenador(a)

A toda minha família, em especial à minha mãe, aos meus filhos, irmãos e sobrinhos, à minha esposa e ao meu pai (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao nosso Deus, *Waptokwazawre*, por tudo que Ele me tem proporcionado nesta vida, por estar sempre comigo, protegendo-me e consolando-me nos momentos de tristeza e de luta que tive na Universidade, dando-me sabedoria para lidar com a comunidade acadêmica.

À Universidade Federal do Tocantins UFT, pela oportunidade de ingressar pelo sistema de cotas.

Aos docentes do Curso de Serviço Social, que contribuíram com o meu processo de ensino e aprendizagem, do início da graduação ao término do curso.

À minha orientadora, professora Rosemary Negreiros de Araújo, por ter contribuído para a minha pesquisa e para o desenvolvimento e a aprendizagem dessa conquista de grande importância pessoal.

Aos colegas indígenas, que, juntos, mesmo enfrentando diversas dificuldades, sempre nos apoiamos e nos esforçamos para concluir os cursos. Aos demais colegas não indígenas, pelos diálogos e pelo incentivo a nunca desistir.

Aos monitores e monitoras do Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi), especialmente à Kyara Batista, pela troca de conhecimento durante a sua participação como monitora deste programa. Ainda, ao Grupo de Trabalho Indígena (GTI), por contribuir para o meu sucesso acadêmico.

Aos meus pais, José Wazase Xerente e Dinalva Barbosa da Silva, que, mesmo na dificuldade, sempre me motivaram a não desistir de minha graduação. Ao meu saudoso pai, em especial, que continuamente me deu força e que com certeza estará sempre torcendo por mim de onde ele estiver.

Aos meus irmãos, Kléber Wairurã Barbosa Lima Xerente e Tiago Wakukepre Xerente, Aos meus sobrinhos e sobrinhas, e também à minha esposa, Carliane Hakotxianaru Javaé, e a nossa 'filha Catarina Wareti Nawa Xerente que chegou quando eu estava concluindo minha monografia. Aos colegas indígenas participantes desta pesquisa e aos professores da banca examinadora.

## RESUMO

Este estudo analisa o processo de formação acadêmica dos alunos indígenas *Akwẽ-Xerente* na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema do Tocantins. A inserção de povos indígenas no ensino superior pelo sistema de cotas é bastante recente na UFT. Mesmo com a implementação dessa ação afirmativa em algumas universidades públicas no Brasil a partir de 2002, no estado do Tocantins o ingresso de alunos pelo sistema de cotas indígenas somente ocorreu a partir de 2005, tornando a UFT a primeira universidade do estado a aderir a uma medida dessa natureza. A pesquisa sobre as ações afirmativas, o ensino superior e a cultura indígena *Akwẽ-Xerente* fundamenta-se em autores como: Gomes (2005); Fernandes (2007); Santos (2012); Carvalho (2010); Bezerra & Gurgel (2012); Bergamaschi & Kurroschi (2013); Baniwa (2010); Farias (1994); Karasch (1992); Giraldin & Silva (2002); Oliveira-Reis (2001); e Nimuendaju (2010). Nesse sentido, delineamos como problema de estudo os seguintes questionamentos: Qual a avaliação dos acadêmicos indígenas sobre o sistema de cotas da UFT? Como se dá a participação dos indígenas *Akwẽ-Xerente* nos projetos de pesquisa e extensão? Quais desafios os acadêmicos indígenas *Akwẽ-Xerente* enfrentam durante o processo de formação profissional? A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de um questionário aberto junto aos acadêmicos indígenas Xerente do referido Câmpus da UFT (Miracema), a fim de conhecermos a percepção deles diante do sistema de cotas, dos programas de permanência indígenas e suas dificuldades durante o processo de formação profissional. Foi possível identificar avanços em termos de inclusão e a necessidade de melhorias nos aspectos estruturais e acadêmico. No entanto, para que ocorram avanços significativos, concluiu-se que é necessário entrosamento e participação por parte dos próprios discentes indígenas nesse processo.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas. Ensino Superior. Cultura Indígena. *Akwẽ-Xerente*.

## ABSTRACT

This study analyzes the academic education process of the Akwẽ-Xerente indigenous students at the Federal University of Tocantins (UFT), Miracema do Tocantins Campus. The inclusion of indigenous peoples in higher education through the quota system is quite recent at UFT. Even with the implementation of this affirmative action in some public universities in Brazil from 2002, in the state of Tocantins the entrance of students by the indigenous quota system only occurred from 2005, making UFT the first university in the state to join a measure of that nature. The research on affirmative action, higher education and Akwẽ-Xerente indigenous culture is based on authors such as: Gomes (2005); Fernandes (2007); Santos (2012); Carvalho (2010); Bezerra & Gurgel (2012); Bergamaschi & Kurroschi (2013); Baniwa (2010); Farias (1994); Karasch (1992); Giralдин & Silva (2002); Oliveira-Reis (2001); and Nimuendaju (2010). In this sense, we outline the following questions as a study problem: What is the evaluation of indigenous academics about the UFT quota system? How is the Akwẽ-Xerente indigenous participation in research and extension projects? What challenges do indigenous Akwẽ-Xerente academics face during the vocational training process? Data collection was performed by applying an open questionnaire to the Xerente indigenous academics of the referred UFT Campus (Miracema), in order to know their perception regarding the quota system, indigenous permanence programs and their difficulties during the study. the process of vocational training. It was possible to identify advances in terms of inclusion and the need for improvements in structural and academic aspects. However, in order to make significant progress, it was concluded that the indigenous students themselves need to engage and participate in this process.

**Keywords:** Affirmative Actions. Higher Education. Indigenous Culture. Akwẽ-Xerente.



## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Desenho 1 - Representação do Warã do Passado .....	18
Desenho 2 - Representação do Warã do Tempo Presente .....	18
Gráfico 1 - Inserção dos acadêmicos indígenas Xerente na UFT/Miracema entre os anos de 2005 e 2017 .....	33
Gráfico 2 - Cursos escolhidos pelos acadêmicos indígenas ao ingressarem na UFT/Miracema entre os anos de 2005 e 2017 .....	33
Gráfico 3 - Situação dos acadêmicos indígenas junto a secretaria acadêmica da UFT/Miracema de 2005 a 2017 .....	34

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 POVO INDÍGENA AKWÊ-XERENTE NO TOCANTINS.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Cultura Akwê-Xerente – Educação Tradicional .....</b>	<b>15</b>
<b>3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT) E AS AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Ações afirmativas e formação indígena .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Os acadêmicos Akwê-Xerente na UFT/Miracema .....</b>	<b>28</b>
<b>4 A OPINIÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE .....</b>	<b>32</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central compreender como vem se configurando o processo de formação acadêmica dos alunos Indígenas *Akwẽ-Xerente* na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema.

A inserção de povos originários<sup>1</sup> no ensino superior pelo sistema de cotas é bastante recente na UFT. Mesmo com a implementação dessa ação afirmativa em algumas universidades públicas no Brasil, no estado do Tocantins o ingresso de alunos por esse sistema somente veio a ocorrer a partir de 2005, tornando a UFT a primeira universidade do estado a aderir a uma ação dessa natureza.

Tendo em vista que a adoção ao sistema de cotas indígenas é recente, a discussão sobre esse tema é bastante escassa. Em razão disso, a produção bibliográfica por parte da comunidade acadêmica, disponível na biblioteca do Câmpus da UFT, incluindo dissertações e monografias de conclusão de curso, totalizam cinco títulos, mas existem seis artigos sobre temas diversos relacionados aos indígenas *Akwẽ-Xerente*. Por pertencer a esse povo e ter ingressado pelo sistema de cotas, não me faltou motivação para investigar sobre a temática das cotas indígenas e da manutenção desse povo nos cursos da UFT/Miracema, visando com isso contribuir para que os estudantes indígenas e os não indígenas compreendam a questão para além de um olhar do senso comum.

O ingresso do primeiro indígena Xerente através do sistema de cotas no Câmpus da UFT em Miracema ocorreu em 2005 no Curso de Pedagogia. Em sua monografia, o estudante descreveu as adversidades pelas quais passou até a conclusão do curso. Na ocasião, recebia da Fundação Nacional do Índio (Funai) um auxílio em dinheiro. Posteriormente, recebeu a Bolsa Permanência da UFT no valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais). Quando foi instituída essa bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) garantida pela Lei Nacional de Cotas 12.711/ 2012, no governo da presidente Dilma Vana Rousseff, esse estudante já estava concluindo o curso; por isso, em termos de finanças, vivenciou muitas agruras, conforme ele descreve no memorial feito na introdução de sua monografia.

Mas o primeiro estudante Xerente a ingressar nesse câmpus não foi o único a passar por difíceis situações. Os problemas continuam, e esse exemplo que tomei aqui desse colega de povo, de aldeia e de câmpus pode servir em alguns momentos de nossa pesquisa como um

---

<sup>1</sup> Devo ressaltar ainda, baseado em informações do Conselho Federal de Serviço Social, contidas no folheto de 19 de abril de 2012, que a expressão usual para designar tradicionais populações indígenas é “povo”, pois esses indígenas são povos originários, o que revela o sentido político de identidade de cada um dos povos indígenas brasileiros.

parâmetro para melhor compreender as questões que levantamos e respondemos no decorrer do estudo, as quais nos possibilitaram chegar a algumas aproximações conclusivas. As questões foram: Qual a avaliação dos acadêmicos indígenas sobre o sistema de cotas da UFT? Como se dá a participação dos indígenas *Akwẽ-Xerente* nos projetos de pesquisa e extensão? Quais desafios os acadêmicos indígenas *Akwẽ-Xerente* enfrentam durante o processo de formação profissional?

A pesquisa pretende, portanto, contribuir para a avaliação e a análise a respeito dos desafios da formação acadêmica indígena no Câmpus da UFT de Miracema. Para tanto, foi utilizada a pesquisa qualitativa inicialmente através de um levantamento de dados junto à UFT, a fim de conhecer quais ações afirmativas/programas existem para incentivar a permanência dos indígenas na instituição.

Para atender os objetivos levantados neste estudo, realizamos a coleta de dados através da aplicação de um questionário aberto aos acadêmicos indígenas Xerente do referido câmpus, a fim de registrar a percepção desse povo sobre o sistema de cotas e os programas de permanência indígena e entender as dificuldades durante o processo de formação profissional dos discentes.

O instrumento de pesquisa foi aplicado com 10 acadêmicos indígenas de diferentes cursos, tendo em vista que em 2016 contávamos com 34 acadêmicos indígenas, distribuídos nos cursos de Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e Educação Física. A título de informação, o câmpus possui ainda estudantes de outros povos indígenas, entre eles Karajá, Krahô, Javaé e Atikun.

Feita a análise e a interpretação dos dados, foi possível elaborar este texto, que apresenta a estrutura a seguir descrita. No primeiro capítulo, fizemos uma abordagem sobre a criação dos aldeamentos e os primeiros registros dos povos indígenas Xerente no estado do Tocantins. Apresentamos ainda o modelo tradicional de educação vivenciada pela comunidade Xerente, com base em narrativas de anciões. No segundo capítulo, discorremos sobre a implementação da UFT no município de Miracema do Tocantins, e falamos ainda dos programas de ações afirmativas implementadas nesta instituição de ensino. No terceiro e último capítulo, apresentamos a percepção dos acadêmicos participantes da pesquisa com relação à permanência dos indígenas na universidade.

## 2 POVO INDÍGENA AKWĒ-XERENTE NO TOCANTINS

Em meados do século XVIII, com a descoberta do ouro, as invasões territoriais se intensificaram na região hidrográfica Araguaia-Tocantins. O estado passou então a agenciar o projeto de colonização na região, exercendo o controle e a regulação sobre o território. Oliveira-Reis (2001, p. 17) afirma que várias bandeiras se deslocaram para a região com o objetivo de realizar uma ocupação colonizadora que resultaria em “[...] desbravamento de áreas inóspitas; embates e escravização de indígenas; fundação dos primeiros núcleos de povoamento”.

A era do ouro não durou muito, e em 1770 a atividade já estava chegando ao seu fim. O que se sabe é que os povos indígenas demonstraram forte resistência à invasão dos seus territórios e que, apesar dos confrontos e das violentas guerras, Schroeder e Poz (2000, p. 3) afirmam que “[...] as epidemias foram as grandes responsáveis pelo declínio populacional desses povos e em alguns casos ocasionaram o seu extermínio”.

Com o fim da mineração no século XIX, a pecuária já existente na região começa a se desenvolver. Devido à escassez de mão de obra e à mobilidade do gado, a pecuária leva vantagem em relação à agricultura, de modo que o território indígena passa a ser ocupado por fazendeiros criadores de gado. Entretanto Girardin & Silva (2002, p. 3) afirmam que

[...] a fase de conflito se inicia a partir da publicação de uma Carta Régia em 1811, pelo Príncipe Regente D. João”, quando foi permitida a ocupação do território Xerente, “além da ação armada e escravização de prisioneiros”. A fase de conflitos se estende até 1851, quando do aldeamento dos Xerente e Xavante. A partir dos aldeamentos, os Xerente adotaram estratégias de convivência diferenciadas, dos Xavante, com os não índios [...] (GIRARDIN, 2002, p.3).

Segundo Oliveira-Reis (2001, p. 20), com a criação dos aldeamentos a relação dos índios com não índios começa a modificar-se, vindo, em substituição às guerras, o “[...] confinamento em redutos onde seriam [os índios] civilizados como mão de obra disponível para a lavoura”. Como o confinamento em aldeamentos pressupunha um regime de servidão, muitos indígenas abandonaram a região.

No século XIX, o ciclo de vinganças, extermínio e escravidão persistia. Desse modo, “[...] em Goiás, novos colonos e criadores de gado continuaram a escravizar os índios o quanto podiam, isto é, mulheres e crianças, destruindo as florestas que os abrigavam” (KARASCH, 1992, p.10).

Em visita aos aldeamentos Xavante e Xerente em 1819, situados à margem esquerda do Tocantins, Pohl (1976) descreve que esses povos viviam atemorizados pelo tratamento grosseiro, imprudente e mau dos administradores dessas aldeias e, descrentes das promessas que lhes haviam sido feitas, voltaram à sua antiga vida nômade nas brenhas; apesar de já batizados, não confiavam mais em nenhum “não indígena” e fugiam sempre que lhes era possível. A descrição de Pohl (1976) é de que os indígenas eram impetuosos e vingativos, dotados de memória muito fiel das ofensas e humilhações, como todos os povos selvagens<sup>2</sup>, tendo por isso se transformado de compatriícios em inimigos mais perigosos e figadais.

Em 1824, os Xerente assinaram o primeiro acordo de paz com o governador das armas de Goiás, Cunha Matos, tendo o aceite da religião católica como parte do acordo, pois, para os não-indígenas, catequizar os índios era fundamental para a conduta de uma ética de trabalho nos padrões da sociedade envolvente. Com a autorização da vinda de missionários para a catequização, os recursos da província voltados para as ações indígenas eram divididos entre o custeio de expedições de guerra e o provimento de bens destinados a agradar os missionários.

Em 1849, foi fundado o aldeamento de Pedro Afonso e, em 1850, o de Thereza Cristina, que depois passou a ser chamado de Piabanha e atualmente de Tocantínia. Segundo Silva (2011), após muitos confrontos, em 1851, os Xerente foram aldeados em Thereza Cristina, que ficava localizada na margem direita do rio Tocantins e era dirigido pelo Frei Raphael de Taggia. A criação dos aldeamentos foi determinante para a configuração territorial atual Xerente.

Silva (2011) relata que as pressões para a tomada dos territórios indígenas, com o estabelecimento de novas atividades econômicas, de projetos de integração nacional e ocupação efetiva de áreas “desocupadas”, somaram-se aos confrontos e epidemias, que ocasionaram perdas demográficas e territoriais expressivas. Com todos os acontecimentos, os Xerente somente viveriam outro período de retomada de crescimento demográfico e de valorização de sua identidade étnica após a demarcação de seu território, em 1972, segundo De Paula (1999), denominado como “Área Grande” pela Funai.

Farias (1994) relata que o território indígena Xerente ficou demarcado com 167.142 hectares por meio de um decreto presidencial. Ainda segundo o autor, o decreto deixou de fora da demarcação a região onde estava localizada a aldeia Funil devido aos conflitos

---

<sup>2</sup> A menção ao termo povos selvagens feita por Pohl (1976), da qual discordo, é resultado da visão do colonizador. Essa concepção ocidental se impõe enquanto cultura superior, frente ao indígena, ideia que vigorou com intensidade até o século XIX e continua em muitas relações que envolvem indígenas e não indígenas.

existentes entre os Xerente e os moradores da cidade de Tocantínia, que ficava no meio da reserva Xerente e Funil. Tais acontecimentos permitiram que moradores não indígenas de Tocantínia afirmassem a existência de "duas" áreas indígenas para o município e alegassem que “[...] as possibilidades de comunicação com os vizinhos estavam obstruídas, restando apenas o rio Tocantins como artéria de comunicação” (FARIAS, 1994, p. 35).

A demarcação do território da aldeia Funil ocorreu somente em 1991, quando a reserva foi integrada à área Xerente já demarcada em 1972 (FARIAS, 1994). Com essa demarcação, o município de Tocantínia hoje é habitado pelos moradores não indígenas – que vivem no centro da cidade e nos assentamentos – e pelas comunidades indígenas Xerente que habitam na cidade e, em grande maioria, nas aldeias.

O estado do Tocantins conta com uma população aproximada de 10.000 indígenas. Entre as etnias se encontram os povos Karajá, Javaé e Xambioá (povo Iny), Apinayé (povo Panhi), Krahô (povo Meyi), Pankararú, Xerente (povo *Akwẽ*), estes últimos constituindo o maior grupo em termos demográficos.

O território Xerente, autodenominado *Akwẽ*, composto pelas terras indígenas Xerente e Funil, localiza-se a 70 km ao norte da capital, Palmas. Segundo o Sistema de Informação de Saúde Indígena (Seagi), os Xerente contam atualmente com uma população de aproximadamente 3.640 pessoas, distribuídas nas aldeias no município de Tocantínia.

O contato sempre crescente do povo indígena *Akwẽ*-Xerente com os não indígenas provocou profundas mudanças ao longo dos anos, entre elas a transformação da rotina de vida de cada indivíduo, dos meios de trabalho de alguns indígenas e da própria dieta alimentar desse povo. Desse modo, ao longo da década de 1990, os meios de sobrevivência dos povos indígenas *Akwẽ*-Xerente deixaram de ser apenas a caça e a pesca. Tendo em vista algumas transformações ambientais, sociais, políticas, entre outras, os povos indígenas tiveram que procurar outros meios de garantir sua sobrevivência, e viram na educação escolar e no ensino superior algumas dessas possibilidades. A educação escolar representa para os Xerente a busca por uma formação cultural ampla, baseada na promoção do pensamento crítico, da capacidade imaginativa e de cidadania universal, que consiste na compreensão de que cada coisa pode ser vista a partir de diferentes pontos. Assim, eles valorizam o estudo de culturas e formas de vida diferentes e estranhas à sua própria cultura.

De acordo com o antropólogo indígena Baniwa (2010), que vem acompanhando o movimento nacional da educação escolar indígena, incluindo o ensino superior, o interesse dos povos indígenas ao ocuparem espaço no ensino superior está relacionado a uma aspiração coletiva, no sentido de enfrentar as condições de vida e marginalização. Esses povos veem a

educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, através do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades.

## 2.1 Cultura *Akwê-Xerente* – Educação Tradicional<sup>3</sup>

Tradicionalmente, o aprendizado na cultura indígena *Akwê-Xerente* é feito por meio do diálogo dos mais novos com os mais velhos de cada aldeia. O ancião Dakburôikwa da região de Rio Sono esclarece como esse processo ocorria:

Todos os anciãos, idosos, ensinavam aos jovens de seus clãs sobre a cultura, respeitar os mais velhos, respeitar os pais e mães, irmãos, irmãs, respeitar a todos de uma forma geral, não bater ou faltar com respeito às mulheres, às esposas, a não mexerem em nada de ninguém nem falar mal uns dos outros. Ensinavam também a respeitarem as pessoas dos outros clãs, contavam aos jovens todas as histórias da cultura do povo *Akwê-Xerente* bem como músicas *Akwê* até mesmo histórias de quando *Waptokwazawre* (Deus) andou na terra e ainda incentivavam os jovens a caçarem e pescarem e trabalhar [...] (BRITO XERENTE, 2013, p. 26).

Na citação acima, o ancião dá explicações de como ocorrem os ensinamentos dos mais velhos para os mais novos, e evidencia algo que é caro aos Xerente: o respeito para com os demais – os pais, os mais velhos, as mulheres, e mesmo os que pertencem a outros clãs, e os indivíduos da metade oposta<sup>4</sup>. Em seguida, o ancião remete aos mitos do povo *Akwê* e menciona o mito que narra quando *Waptokwazawre* (Deus) esteve na terra com esse povo. Mesmo com a educação escolar, os Xerente ainda cultivam seus mitos.

Na atualidade, os mitos são transmitidos também pelos professores *Akwê*, daí a importância de professores indígenas nas escolas. “Se isso não ocorresse, comprometeria o repasse geracional desse importante demarcador de construção de identidades, que são os mitos. Isso não quer dizer que não haja preocupação por parte de professores não índios em ensinar a cultura indígena” (ARAÚJO, 2016, p. 102). Mas, de acordo com essa estudiosa, existe uma diferença entre quem conhece e vive a cultura e quem a pesquisa para difundi-la, como é o caso de professores não índios.

<sup>3</sup> Considerando que existe na atualidade um modelo de educação ensinada nas escolas tida como educação formal, optou-se, portanto, em utilizar o termo educação tradicional. Desse modo, “[...] entende-se como educação tradicional, o meio utilizado pelos mais velhos para ensinarem os mais jovens e crianças os conhecimentos da cultura *Akwê-Xerente*, conhecimentos estes que vêm sendo transmitidos de geração em geração” (SAMURU, 2012).

<sup>4</sup> Desse modo, existem seis clãs, três em cada grupo ou metade (*Wahirê* e *Doi*). Os clãs da metade *Wahirê* são *Krozake*, *Wahirê* e *Krêprehi* e do grupo ou metade *Doi* são *Kbazi*, *Kuzâ* e *Krito*.



Segundo Barroso (2009), na sociedade *Akwẽ* existem duas representações sociais muito importantes no processo de transmissão da cultura e dos saberes por meio da oralidade, sendo eles os *Wawẽ* (velhos) e os *Sekwa* (pajés). Os *Wawẽ*, segundo o autor, possuem uma representação voltada para os aspectos políticos; já os *Sekwa* têm representação direcionada para os aspectos espirituais. O autor complementa que:

[...] na tradição indígena *Akwẽ*, ser velho é perpetuar a memória dos antepassados, é articular o presente às histórias do passado, é realizar os ensinamentos de *Waptokwazauré* de manter um povo unido, continuar como povo, com seus preceitos universais, cósmicos, ideologia sem comparações perto e longe de todas as entidades, mantendo as obrigações transmitidas, proteger o que receberam e realizar aquilo que é seu destino: proteger a natureza e tudo o que nela existe e, com isso, manter o status de guardião (BARROSO, 2009, p. 33).

Os velhos são, portanto, a maior expressão de oralidade, por meio da qual se constrói o conhecimento na cultura *Akwẽ*-Xerente. Por esse motivo, são eles os homens que organizam todas as festas comemorativas na aldeia como as cerimônias de casamento e os rituais de nomeação. Kurt Nimuendaju (2010), que esteve entre os Xerente na década de 1930, afirmou que os idosos ocupavam, durante o início do século XX, papéis que os diferenciavam dos jovens diante dos rituais a cada tomada de decisão importante, o que aumentava o *status* dos homens mais velhos.

O dever dos mais velhos era preservar as cerimônias, das quais a vida econômica da comunidade dependia. No entanto, pessoalmente eles não conduziam os rituais, mais selecionavam as pessoas adequadas. Foram os anciãos que sugeriram o Grande Jejum e a festa mascarada do tamanduá, e alguns deles foram designados para fabricarem os trajes. Na iniciação dos adolescentes pelo *akémahã*, eles pegavam os garotos e finalmente elegiam os chefes *pekwã*. Eles também nomeavam os dirigentes e assistentes, dos quais cada sociedade tem um par (NIMUENDAJU, 200, p. 14).

Os anciões, além da participação à frente dos rituais, tinham a competência de passar os ensinamentos aos jovens adolescentes. Para a realização da iniciação aos jovens era edificada a casa dos solteiros, no centro de cada uma das aldeias, que eram em torno de nove e mais numerosas que as da atualidade. Cada aldeia possuía quatro clãs. O *Warã* era destinado ao ensinamento dos jovens do sexo masculino, que aprendiam com os anciãos os conhecimentos tradicionais da cultura Xerente, entre eles as artes da caça, da pesca e da confecção de flechas.

Entre outros povos indígenas Jê, como os Xavante, que são *Akwẽ* como os Xerente, os meninos tornam-se membros de uma classe de idade aproximadamente entre 7 e 10 anos de idade, quando são introduzidos na “Casa dos Solteiros” – *Hö*. Passam a ser conhecidos como

*wapté* (pré-iniciados) e vivem conjuntamente no Hödurante um período que varia de 1 a 5 anos, onde são orientados principalmente por um grupo de homens mais velhos, seus padrinhos, necessariamente da mesma metade agâmica (SOCIOAMBIENTAL, 2014).

No passado remoto, a Casa dos Solteiros do povo Xerente, o *warã*, possuía características bem próximas à dos Xavante. Era exclusivamente dedicada aos meninos *Akwẽ*, que eram instruídos e disciplinados para alcançar os seis degraus ensinados no *Warã*. O *Sipsa* (rapaz virgem) tinha que passar por seis degraus, que se iniciava pelo degrau *Kburõipo*, o qual dava a sequência para os outros degraus. Durante o processo de aprendizado, os meninos ficavam em reclusão desde o primeiro dia que entravam no *Warã*, até alcançar o último degrau, chamado *Krkonĩstuhi* (SAPARZUZÉ-XERENTE, 2015).

O *sipsa*, durante o processo de formação, ficava confinado, proibido de ter contato com mulheres, até mesmo com a mãe. Durante o aprendizado, ensinava-se todo o sistema cultural que abarcava a cultura *Akwẽ*-Xerente, incluindo os conhecimentos de música, cantorias do pátio, discursos no seu contexto, conhecimento de parentesco, respeito ao próximo e outros elementos culturais ensinados ao longo de cada etapa educativa.

O *Warã* em seu formato original resiste na memória dos velhos, que afirmam não existir *Warã* na contemporaneidade, denominação dada ao lugar de reuniões, no centro das aldeias, e que conta com a participação de mulheres. É esse o espaço que as novas gerações conhecem, embora ouçam o relato dos mais velhos com atenção e respeito, uma vez que o espírito de valorização da cultura se mantém vivo, embora esses elementos da iniciação e educação dos jovens tenham sido substancialmente modificados.

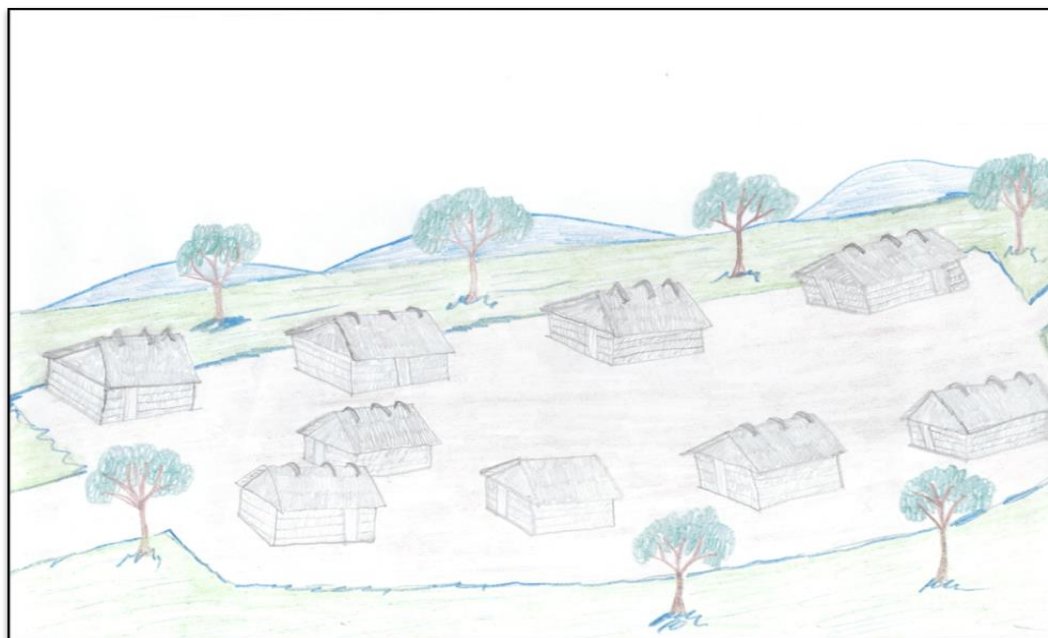
Nas páginas a seguir apresentamos duas representações do *Warã*: a do passado, que denominaremos como a de formato original, e a da contemporaneidade, que, além de lugar de transmissão de conhecimentos, é também de discussões e tomada de decisões e encaminhamentos que refletem os anseios da comunidade. É um espaço diferenciado, democrático e atual, incluindo a participação da mulher Xerente, a qual agora, paulatinamente, começa a fazer parte desse e de outros espaços.

Desenho 1 - Representação do Warã do Passado



Fonte: Osmar Simrĩpte Xerente, data 25 de junho de 2017.

Desenho 2 - Representação do Warã do Tempo Presente



Fonte: Osmar Simrĩpte Xerente, data:25 de junho de 2017.

Na sociedade Xerente, conforme Sinval Filho (2011), os saberes transmitidos tornavam-se um domínio restrito de posse, exclusivo, de cada grupo familiar. Desse modo, os conhecimentos de cada grupo clânico não podiam se tornar expostos para os demais clãs. As interferências de indivíduos de um clã nas atividades educativas de indivíduos de outro clã produziam como resultado o usufruto, por parte de cada um dos clãs, de autonomia para o desenvolvimento dos seus processos próprios de educação.

Conforme já mencionado, os ensinamentos repassados no *warã* eram restritos apenas aos meninos; já as meninas aprendiam seus afazeres com a casa, o preparo de alimentos e de remédios, a confecção de artesanato e o cuidado com os *dakra* (filhos) com suas *dahĩkrda* (avós), *ĩnatkã* (tias), e sua *Dazêparkwa* (mãe), enfim, com as mulheres mais velhas e próximas de seu convívio. Para Kurt Nimuendaju (2010, p. 22):

A educação tradicional indígena Xerente consiste numa espécie de “obrigação” (função/papel) por parte dos mais velhos – os anciões e anciãs – em relação aos mais jovens, sendo usual que os homens ensinassem os jovens do sexo masculino, e as mulheres ensinassem as jovens do sexo feminino.

O povo Xerente fala língua que pertence à família jê, língua que se aproxima do povo Xavante<sup>5</sup>, localizada no Mato Grosso. Os ensinamentos da língua materna são também de responsabilidade das mulheres Xerente, pois

[...] os Xerente mantêm a língua materna com vitalidade. As crianças até cinco anos só falam a língua indígena. Os adultos a utilizam em todos os contextos da vida cotidiana nas aldeias. Quando conversam com não-índios, falam fluentemente o português (DE PAULA, 1999, p. 1).

Diante do exposto, podemos afirmar que nos tempos passados, mesmo não tendo a educação escolar nas aldeias, a comunidade indígena utilizava-se do seu próprio modo de educar os jovens e as crianças, por meio das histórias contadas no *Warã* e no Conselho de Ancião (*Iptokwá*). Isso só vem comprovar o que nos diz Brandão (2001) sobre a educação estar presente em todas as comunidades e se manifestar de diferentes formas.

Barroso (2009) alega que a educação escolar entre os Xerente foi marcada por dois períodos distintos, tendo o primeiro período ocorrido ainda em 1950 através dos missionários batistas, que tiveram como um de seus propósitos estudar a língua materna para que pudessem traduzir os textos bíblicos. Esses missionários, além da evangelização, atuam na área

---

<sup>5</sup> Estudos sobre esses dois povos indicam que Xerente e Xavante seriam no passado um só povo. Ambos são do povo *Akwẽ*, pertencentes ao tronco linguístico Macro Jê.

educacional. Nesse sentido, a alfabetização dos Xerente em sua própria língua foi patrocinada pelos pastores batistas e contou com várias fases: a formação de monitores bilíngues Xerente; a confecção de cartilhas e um dicionário bilíngue; a tradução do Novo Testamento, o que demonstra a estreita relação entre educação escolar e evangelização [...] (DE PAULA, 2010). A presença evangélica na comunidade Xerente ainda é bastante notória, com expressivo número de igrejas Batistas construídas no interior das aldeias. Na cidade de Tocantínia há ainda o colégio Batista, que desde 1992 oferta cursos de nível médio e recebe alunos indígenas.

Já o segundo período da educação escolar Xerente se deu:

[...] pela implementação de um Projeto de Capacitação de Professores Índios e não índios do Tocantins. Por meio desse programa, foram realizados cinco cursos de Educação Escolar Indígena, num total de 230 horas/aulas com o objetivo de formar professores índios e não índios capazes de se relacionarem com a diversidade dentro do contexto escolar. Doze Xerente foram formados professores por meio desse curso (MELO E GIRALDIN, 2012, p. 180).

O texto Constitucional trouxe em seu artigo 210, § 2º, uma inovação ao assegurar às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e seu processo próprio de ensino aprendizagem na educação básica. Já o artigo 231 reconhece e garante aos povos indígenas o direito às diferenças bem como “sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições” (BRASIL, 1988).

A educação formal escolar indígena fica então, segundo Freire (2004), dividida em antes e depois da Constituição Federal de 1988. Isso porque o autor afirma em seu artigo “Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos” que, antes do marco da Constituição Federal de 1988,

[...] a escola [...] ligava-se a um projeto estatal que era o de despojar os povos indígenas de seus atributos étnicos e culturais para integrá-los à sociedade nacional como não indígena. Em função disso, os povos indígenas percebiam a escola como “devoradora de identidade” sendo uma “escola para índio” e não uma escola indígena (FREIRE, 2004, p. 23).

A ideia de uma “escola para índio” reproduz o modelo de relação que visa integrar o índio à sociedade, não respeitando sua cultura, língua e forma de viver. Assim como os homogeneíza em um único povo, ao mesmo tempo desconsidera as 305 etnias indígenas e as 274 línguas indígenas existentes no país<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Julho 2016.

A escola em área indígena foi conduzida, portanto, como um recurso que poderia eliminar as diferenças, despojar os povos indígenas de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de ensino-aprendizagem. O indígena era tratado como uma categoria transitória, fadada à extinção, que em evolução sairia da selvageria e, em seguida, despojado de seus atributos étnicos e culturais, podendo progredir na escala social como um não indígena (FREIRE, 2004, p. 23).

A partir da Constituição, o projeto educacional, que antes era da Igreja e do Estado, tornou-se um projeto dos povos indígenas, estando, segundo as diretrizes educacionais nacionais, voltado para os princípios do respeito às diferenças. A partir da Constituição Federal de 1988, surgem outras Leis, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>7</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que “[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

Sendo assim, em janeiro de 2003 foi promulgada, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/2003<sup>8</sup>, que

[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B.

O Art. 26-A, § 1º da lei, torna obrigatório, nos currículos da educação de ensino fundamental e do ensino médio nos estabelecimentos de ensino público e privado, o estudo da cultura afro-brasileira e indígena.

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos,

<sup>7</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser idealizada em 1948, e foi aprovada apenas em 1961 como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 é de 1971, período em que o Brasil estava sob o regime militar, que promoveu mudanças desastrosas na educação brasileira como a introdução de disciplinas sobre civismo, a extinção da Filosofia e a aglutinação de História e Geografia. Com o processo de redemocratização na década de 1980 e a Assembleia Constituinte de 1987 a 1988, foi promulgada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (ALVES E MELO, 2014, p. 770).

<sup>8</sup> As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 pela Lei 10.639/2003 geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03, de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs).

a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Segundo Gomes (2005), um dos pontos positivos da Lei 10.639/2003 é a intervenção do Estado na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar, que por sua vez refere-se à oportunidade de democratização do saber mediante uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos que inclua a importância da cultura afro-brasileira e indígena na história do Brasil.

Desse modo, a Lei 10.639/2003 significa o reconhecimento e a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, procurando, assim, reduzir as desigualdades. A Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação da Lei 10.639/2003 quanto à temática indígena, são instrumentos de combate à discriminação e são também leis afirmativas, pois reconhecem a escola como espaço de formação cidadã e afirmam a necessidade de valorização das matrizes culturais que fazem do Brasil um país rico por sua diversidade.

No âmbito das instituições de ensino superior<sup>9</sup>, a lei passa a exigir matérias específicas na grade curricular, no sentido de preparar futuros profissionais e principalmente profissionais da educação para ministrar conteúdos voltados para a temática africana e indígena e/ou atuar diretamente com comunidades indígenas e quilombolas. Outra exigência do Conselho Nacional de Educação é que as instituições de ensino superior deverão desenvolver atividades acadêmicas como encontros, seminários, fóruns de debates, etc., voltados para a promoção de relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.

---

<sup>9</sup>As instituições de ensino superior englobam qualquer instituição que se incumba de formação em nível superior de caráter público ou privado. Essas instituições têm seu funcionamento ligado aos documentos legais que normatizam a Política Educacional Brasileira, quais sejam: Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (PNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que, a rigor, compreendem resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs, p. 39).

### 3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT) E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

O estado do Tocantins, o mais novo da federação, teve sua criação em 1988, e Miracema do Norte foi escolhida para ser a capital provisória do novo estado. Em 1º de janeiro de 1989, o Decreto Legislativo nº 01/89 alterou o topônimo de Miracema do Norte para Miracema do Tocantins (LIRA, 2011, p. 176).

Cassimiro (1996) afirma que com a capital, já instalada em Palmas, foi criada em 1990 pelo governador Siqueira Campos a Fundação Universidade do Tocantins (Unitins).

Em 1996, durante o segundo mandato de Siqueira Campos como governador do estado, o regime jurídico da Unitins, conforme Maia (2009, p. 82), deixa de ser subordinado à secretaria de educação. A Universidade transformava-se em uma “[...] instituição pública, mas não estatal, de ‘direito privado, mas não particular’. Em outras palavras: pública, mas aberta ao capital privado e ao pagamento de mensalidades”<sup>10</sup> (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 668).

Ainda segundo Maia (2011), Siqueira Campos era aliado político do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, que, movido pelo ideário neoliberal, buscava o fortalecimento empresarial e a desobrigação dos estados com as políticas sociais, entre elas a política de educação. Assim,

[...] chegou a vez de se transformar a Universidade Pública e Gratuita do Tocantins em Fundação de Direito Privado, onde a entrada e, principalmente, a permanência do aluno, está condicionada à sua situação financeira (ADUNITINS, 1996, apud MAIA, 2009, p. 83).

Com o descontentamento da população, professores e alunos intensificam em Miracema os protestos contra a privatização da Unitins, fortalecendo em Brasília a luta em defesa da Universidade pública. No ano 2000, o Presidente da República sanciona a Lei nº 10.032, de 23 de outubro de mesmo ano, criando a Universidade Federal do Tocantins. Dessa maneira,

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída pela Lei 10.032 de 23 de outubro de 2000, e iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo estado do Tocantins. Em 2002 foi firmado o acordo de cooperação nº 1/02, de 17 de julho de 2002, entre a União, o Estado do Tocantins, a UNITINS e a UFT, com a interveniência da Universidade de

---

<sup>10</sup> O ensino pago para todos os seus alunos foi implantado, e para os mais carentes foi instituído o crédito educativo. Diversos cursos foram assumidos pelos municípios, que, também incapazes de suportar os custos, passaram a transferir o ônus para os alunos (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 668-669).



Brasília, com o objetivo de viabilizar a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2010, p. 8).

De acordo com a resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 10/2010, em 2000 a universidade suspendeu o vestibular, extinguiu os cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia em caráter emergencial e criou novos. O vestibular retornou em 2003 para os cursos de Pedagogia. Em 2005 e 2006 a comunidade acadêmica passa a discutir as prioridades de investimento para o Câmpus de Miracema, entre as quais estava a criação de novos cursos de graduação, como o curso de Serviço Social, implantado a partir de 2007 (PPCSS, 2010).

A Resolução do Conselho Universitário complementa:

No ano de 2004, por meio da portaria nº 658, de 17 de março de 2004, o ministro da educação, Tarso Genro, homologou o Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que tornou possível a criação e instalação dos órgãos Colegiados Superiores, como o Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O Conselho Diretor do Câmpus Universitário de Miracema aprovou a indicação ao Consepe da criação do Curso de Serviço Social a ser implantado a partir do ano de 2007/1 (UFT, 2010, p. 8).

O curso de Serviço Social (2007/2), do qual sou aluno, tem em suas prerrogativas a mesma direção da instituição (UFT) à qual está vinculado, que, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, tem os seguintes compromissos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal, região que possui maior diversidade cultural indígena:

Produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia [...] e consolidar a UFT como um espaço de expressão democrática e cultural reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional (PPCSS, 2010, p. 14).

Comprometido em oportunizar o conhecimento aos segmentos menos favorecidos, foi implantado na UFT o sistema de cotas indígenas, sobre o qual passaremos a discutir no próximo tópico.

### **3.1 Ações afirmativas e formação indígena**

As ações afirmativas de forma genérica são uma forma de o Estado, através de ações compensatórias, incluir as classes outrora excluídas para que elas tenham acesso a direitos que no passado lhes foram negados. São, portanto:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização <sup>11</sup> do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação [...] (GOMES, 2007).

As ações afirmativas foram criadas nos Estados Unidos pelo presidente John Kennedy durante a década de 1960, período em que o movimento negro reivindicava direitos iguais e se fortalecia naquele país. A reivindicação inicialmente era voltada para a inserção do negro no mercado de trabalho, mas logo se estendeu para segmentos como mulheres, deficientes físicos, índios, entre outros (BRANDÃO, 2005). Mesmo com o fortalecimento do movimento negro, a primeira política de ação afirmativa nos Estados Unidos somente veio a ocorrer em 1972, com a aprovação da Lei voltada para a igualdade de oportunidade de emprego.

Em relação aos povos indígenas no Brasil,

[...] as primeiras experiências de ação afirmativa para indígenas iniciaram-se no início da década de 1990, implementadas por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas universidades públicas, como a Universidade Católica de Goiás com bolsas sob custeio da FUNAI (BANIWA, 2009, p. 45).

Ainda segundo Baniwa (2009), o sistema de cotas foi uma forma de amenizar e corrigir, em partes, a desigualdade, a qual é injusta e vergonhosa na forma como as universidades realizam suas seleções para ingresso. Desse modo, compreendemos que esse novo modelo de inserção do indígena no ensino superior vem com o objetivo de amenizar as desigualdades etnicorraciais, possibilitando aos indígenas de aldeias (mas não só de aldeias) o acesso ao ensino superior depois de terem vivenciado péssimas condições de ensino público durante toda a vida.

Segundo o citado autor, antes das cotas indígenas os povos originários do Brasil concorriam a algumas vagas na universidade com os filhos das elites, que sempre estudaram nas melhores escolas privadas e ainda puderam contar com vários cursos preparatórios especializados (BANIWA, 2009).

De acordo com Fernandes (2007), com a escassez de acadêmicos indígenas nas universidades, a relação entre a universidade e a cultura indígena vinha se restringindo quase

---

<sup>11</sup> GOMES, Joaquim B. Barbosa. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*. (s/d). Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0049.pdf>>. Acesso em: 05 ago.out. 2017.

que exclusivamente à presença, ainda uma raridade, de alunos nas aldeias para a realização de pesquisa.

Para Santos (2012), as universidades têm políticas afirmativas para as minorias (indígenas e negros) como medidas para promover igualdade à sociedade socialmente excluída, na forma de trabalho diferenciado, objetivando a inserção na educação e no mercado de trabalho. Santos (2012) ainda afirma que esse direito à educação superior de qualidade surgiu no processo de construção da Constituição Federal de 1988, quando

[...] houve uma grande demanda dos movimentos sociais para a inclusão de capítulos específicos para negros e indígenas, e inclusão de temáticas curriculares no ensino fundamental e médio [...]. Entretanto, no período dos anos 1980-1990, as respostas institucionais foram asseguradas basicamente na Constituição Federal e nas Estaduais, com a elaboração de capítulos específicos (SANTOS, 2012, p. 403).

Assim, entendemos que a conquista ao direito à educação de qualidade a todos (incluindo os povos indígenas) se deu a partir das grandes manifestações populares ocorridas durante o processo de construção da Constituição Federal de 1988, pois antes dessa constituição a educação era garantida apenas para os que detinham boas condições financeiras.

Santos (2012) afirma ainda que:

[...] somente no início do século XXI é que podemos perceber uma significativa mudança, pois várias instituições do ensino superior adotaram ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. E desde 2003 a obrigatoriedade das temáticas história e cultura do negro no Brasil nos currículos escolares, sancionada através da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro- brasileira e indígena (SANTOS, 2012, p. 403).

Paulino (2008) afirma que em algumas instituições públicas de ensino, a exemplo das universidades estaduais do Paraná, algumas iniciativas de inclusão para alunos indígenas nos cursos menos concorridos já existiam desde 2001, por meio de reserva de vagas. Percebe-se com isso que, mesmo nas universidades públicas estaduais onde existiam desde 2001 mecanismos de ingresso do indígena, ainda não eram todos os cursos que tinham essas vagas destinadas para esse povo, o que a nosso ver caracteriza uma forma de resistência e de invisibilidade da não inclusão dos povos indígenas no ensino superior.

Na UFT, segundo Carvalho (2010), o sistema de cotas indígenas foi implementado a partir de 2005, com 5% das vagas oferecidas para indígenas no vestibular dessa instituição, com a exigência da etnia comprovada. Essas vagas são ofertadas em todos os cursos

oferecidos pela universidade. As cotas nas universidades são uma tentativa de reverter a injustiça que acompanha a sociedade brasileira, qual seja, a exclusão de uma grande parcela da sociedade, em busca de condições para elevar seu patamar social, cultural e econômico. Nesse sentido, Bezerra & Gurgel (2012, p. 98) afirmam:

Esta situação se agrava para os mais pobres, porque o acesso gratuito pelas Universidades Públicas não é fácil, dado o pequeno número de vagas. Acresce a isto a dificuldade de continuação dos estudos, após o acesso à universidade. Os custos de manutenção e a necessidade de trabalhar tornam muitas vezes inviável a continuação dos estudos para jovens das camadas mais pobres.

Nessas condições, a criação das cotas na UFT passou por diferentes etapas, e a luta dos povos indígenas tocantinenses foram decisivas para que isso ocorresse em 2004. A organização e a reivindicação da sociedade tocantinense, e sobretudo do movimento estudantil, também foram fundamentais para a conquista dessa universidade, que, apesar das controvérsias, tem como uma de suas “marcas” a adoção de ações afirmativas (CARVALHO, 2010, p. 92).

O movimento que impulsionou a universidade a discutir sobre o sistema de cotas para povos indígenas, segundo Pereira (2011), começou em 2003 durante um evento realizado no Câmpus de Tocantinópolis, com o tema “O que a UFT pode ajudar vocês e o que esperam da UFT”. Durante o evento, foram discutidas as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas, e foi elaborado um conjunto de propostas para serem efetivadas pela universidade. As propostas reivindicadas foram, segundo Pereira (2011, p. 61):

- 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 de 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 ministrados dentro das áreas indígenas;
- m) garantir uma forma diferenciada de acesso aos cursos da UFT, reservando 10% das vagas de cada curso aos estudantes indígenas.

A partir do documento, foi criada uma “Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial (CEPPIR), no sentido de promover um debate sobre diversidade na universidade, definindo suas políticas de inclusão social” (PEREIRA, 2011, p. 61). No bojo dessa discussão, a comissão contou com representantes de várias instâncias da UFT, no sentido de envolver a comunidade acadêmica através dos seguintes segmentos, conforme Pereira (2011, p. 62):

- a) grupo de Trabalho (GT) de extensão de cada *Campus*;
- b) presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE);
- c) um membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB);
- d) um membro do Núcleo de Estudos de Assuntos Indígenas (NEAI);
- e) pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários;
- f) diretor de Assuntos Estudantis da UFT.

Tal comissão foi responsável por discutir, pesquisar e elaborar o projeto do programa de política de cotas da Universidade, hoje em vigor na instituição. Mas, de acordo com Silva (2016), a lei de cotas tomou forma a partir do Vestibular 2013.1, objeto do edital nº 106/2012 de 13 de dezembro de 2012. Nele estavam previstas as 4 modalidades de acesso por meio das cotas divididas, a saber:

- 5.2.1 Modalidade 01 – **Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Renda menor ou igual a 1,5 Salário Mínimo per capita; (...)**
- 5.2.2 Modalidade 02 – **Escola Pública/Candidatos/Renda menor ou igual a 1,5 Salário Mínimo per capita: (...)**
- 5.2.3 Modalidade 03 – **Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Renda maior que 1,5 Salário Mínimo per capita: (...)**
- 5.2.4 Modalidade 04 – **Escola Pública/Candidatos/Renda maior que 1,5 Salário Mínimo per capita: (Grifos no Original) (...)** (EDITAL VESTIBULAR UFT 2013.1, p. 2).

Em 2013, essas modalidades correspondiam a 344 vagas nos 43 cursos de graduação e representaram 24,11% das vagas oferecidas no primeiro vestibular pós lei de cotas. Já em 2014.2 a instituição manteve o percentual de 25% para as modalidades, perfazendo um total de 191 vagas. Esse decréscimo deve-se à instituição do Sistema de Cotas Quilombolas e ao aumento do percentual de acesso por meio do ENEM, passando a ser de 50% das vagas oferecidas pela instituição (SILVA, 2016, p. 45).

### **3.2 Os acadêmicos *Akwẽ-Xerente* na UFT/Miracema**

Pensando em contribuir para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes indígenas, a Universidade Federal do Tocantins oferece a esses estudantes o Programa

Institucional de Monitoria Indígena (Pimi)<sup>12</sup>, assim como o Grupo de Trabalho Indígena (GTI).

Segundo Pereira (2011, p. 71), o Pimi

[...] é um dos programas de permanência existente na UFT, que tem como proposta contribuir para o enfrentamento das dificuldades dos discentes indígenas, uma vez que visa a intensificar e assegurar a cooperação entre professores e estudantes indígenas nas atividades básicas da universidade, bem como promover a inclusão e permanência do aluno indígena na UFT.

O GTI possui a atribuição central de discutir sobre a permanência dos alunos indígenas e sobre a realização de ações de melhoria da qualidade de vida e da educação desses povos. Atualmente o GTI é formado por um colegiado de professores e alunos indígenas representantes dos campi e de núcleos da UFT. São, pois, objetivos do GTI:

- recepcionar os alunos indígenas no câmpus;
- propor reuniões periódicas para promover o intercâmbio entre alunos indígenas e a comunidade acadêmica;
- promover debates sobre a diversidade cultural e a educação inclusiva no câmpus;
- propor projetos de extensão voltados para a diversidade etnicorracial;
- compor a Comissão Especial de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial da UFT;
- discutir as políticas de ações na universidade voltadas para os povos indigenistas;
- discutir permanentemente o acesso e a permanência dos alunos indígenas na UFT<sup>13</sup>.

Levando em consideração a educação diferenciada dos povos indígenas e em muitos casos uma educação bastante precarizada do ponto de vista formal, o Pimi, através de um processo seletivo, seleciona acadêmicos de todos os cursos ofertados pela instituição de ensino para se tornarem monitores<sup>14</sup> e acompanharem os acadêmicos indígenas na elaboração

<sup>12</sup> O programa tem como objetivo central, segundo a resolução nº 14/2013 do Consepe, Art. 1º, “facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência e o sucesso acadêmico”.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/proex/grupos-comissoes-e-nucleos/10863-grupo-de-trabalho-indigena-gti>>. Acesso em 18 de julho de 2017.

<sup>14</sup> A função do monitor remunerado ou voluntário será exercida por estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e classificados em processo seletivo realizado no Colegiado de Curso ao qual o aluno

de artigos, em projetos de pesquisa, e em monografias, fichamentos, resenhas, entre outras atividades.

O critério para a escolha dos monitores leva em conta as boas notas curriculares dos acadêmicos que possuem afinidade com a cultura dos povos indígenas, a fim de que seja possível uma boa relação entre monitores e indígenas. As atividades da Monitoria Indígena são realizadas no Câmpus de Miracema, na sala do GTI.

É importante observar que o Pimi não supre as necessidades dos indígenas. Além das dificuldades dos alunos indígenas com a língua portuguesa, a leitura e compreensão de textos e a produção textual de trabalhos acadêmicos, existem outras de natureza socioeconômicas que influem no acesso ao câmpus. Há carência de uma política de assistência estudantil mais eficaz a fim de garantir a permanência do aluno de baixa renda e assegurar a qualidade de sua formação.

Ressalte-se que em 2010 foi aprovada a Lei 10.127, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), surgido a partir de um esforço da sociedade civil, representada pelas associações reunidas no Fórum da Defesa da Escola Públicas acontecido em 1998. O PNE prevê a aplicação de 7% do PIB contando com conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Porém a sociedade civil representada pelos educadores propôs determinar, o mais breve, 10% do PIB para alcançar uma boa qualidade social à universalização do acesso e a permanência e o sucesso escolar dos estudantes de todos os níveis (BRZEZINSKI, 2003). Essa reivindicação foi atendida em 2014, com a aprovação do texto final da PNE, após três anos e meio de tramitação no Congresso.

Desse modo, fica sob a responsabilidade da instituição de ensino a garantia do provimento de recursos mínimos para a manutenção do aluno, como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros, além de outras condições indispensáveis à permanência estudantil. Tais medidas são fundamentais tendo em vista a seguinte evidência:

As Universidades têm enfrentado muitas dificuldades com a permanência desses alunos no ensino superior; distantes das aldeias, com dificuldades financeiras, falta de apoio e assistência, muitos alunos indígenas acabam desistindo (FERNANDES, 2007, p. 6).

No Câmpus de Miracema, a Universidade não dispõe de alimentação (restaurante comunitário), nem de transporte específico para a locomoção até a universidade dos alunos indígenas, nem tampouco de moradia (casa do estudante) para seus alunos e alunas. Quanto

aos recursos financeiros, a UFT proporciona a cada aluno, por meio do Programa Bolsa Permanência, uma ajuda de custo mensal de R\$ 400,00, valor estabelecido pelo Ministério da Educação aos acadêmicos.

Aos estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (MANUAL DE GESTÃO DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA, p. 9).

O Programa Bolsa Permanência faz parte da Política Nacional de Assistência Estudantil. O auxílio concedido pelo programa também pode ser acumulado com outras modalidades de bolsa acadêmica, tais como bolsas do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), para citar algumas.

Os principais objetivos do Programa são:

- I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
- III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Um importante passo em direção às cotas raciais foi dado em agosto de 2012, quando a presidenta Dilma Roussef sancionou a Lei nº 12.711/12, denominada Lei de Cotas, que prevê uma parcela das vagas a estudantes oriundos de escolas públicas, bem como a estudantes negros, pardos e indígenas. A referida lei visa corrigir algumas disparidades existentes no seio da sociedade, promovendo um melhor acesso das populações pobre e negra ao ensino superior, as quais constituíam minorias nas cátedras universitárias (SILVA, 2016).

Com essa lei, a partir de 2013, o auxílio subiu de R\$ 400,00 para R\$ 900,00 tendo em vista as demandas diferenciadas dos acadêmicos indígenas, que passaram a receber do Programa Bolsa Permanência um valor diferenciado<sup>15</sup> dos demais acadêmicos não indígenas. A proposição dessa lei promoveu avanços bastante significativos no tocante à correção das disparidades sociais, econômicas e raciais existentes na conjuntura brasileira, no sentido de possibilitar aos estudantes indígenas, negros ou pobres o acesso a um curso superior.

---

<sup>15</sup> Para recebimento do auxílio é preciso a comprovação da origem do estudante, seja indígena seja quilombola, cuja renda familiar mensal não poderá ultrapassar 1,5 salário mínimo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,bolsa-para-universitario-dara-r-900-a-indios,1030250>>. Acesso em: 11 maio 2017, às 23h33min.



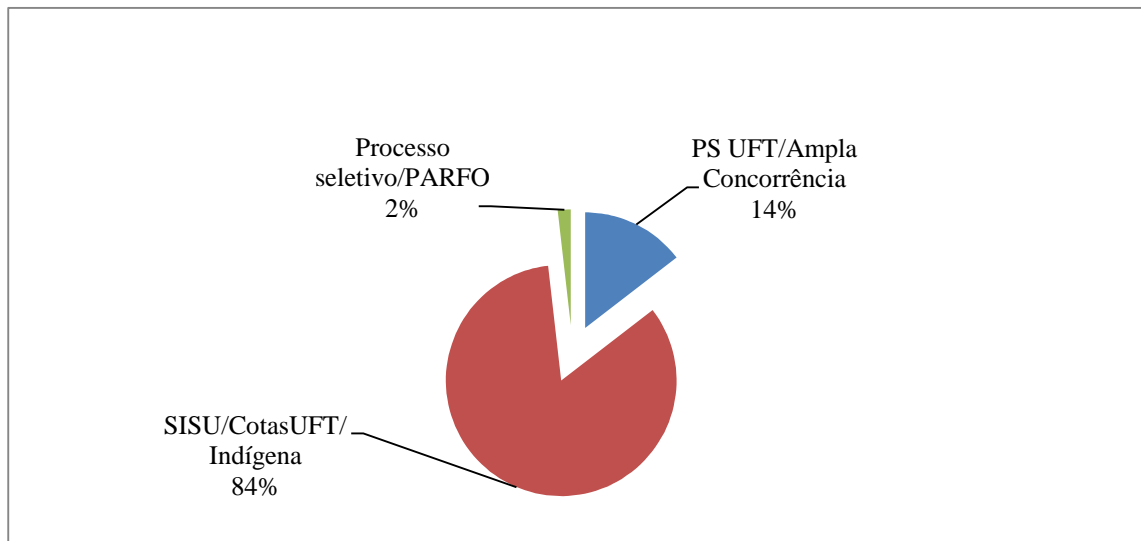
#### **4 A OPINIÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE**

Neste capítulo, apresentamos as impressões dos estudantes indígenas sobre a permanência na universidade. As informações foram coletadas por meio de questionários. Inicialmente aplicamos o primeiro questionário a 11 (onze) estudantes indígenas de um total de 19 (dezenove) estudantes indígenas do câmpus. Os questionários foram aplicados entre os dias 05 de maio até o dia 25 junho.

Durante a aplicação dos questionários, os estudantes foram indagados sobre o que achavam do sistema de cotas na universidade. Elogiaram a iniciativa, embora tenham opinado que é necessária uma discussão quanto à ampliação do sistema, com o fim de garantir a permanência dos alunos, com qualidade. Ainda, consideraram baixa a taxa de 5% para ingresso de alunos indígenas. Os participantes lembraram que o modelo, embora seja importado de outros países, tornou-se inovador, pois contribui para a efetivação da cidadania já que a base de ingresso dos indígenas não é compatível com a dos não indígenas. Opinaram que o sistema de cotas minimiza as desigualdades sociais, mesmo não mudando em relação aos conhecimentos acadêmicos e indígenas, garantindo a vaga de quem estiver mais preparado.

Além dessas informações, apresentamos dados que foram coletados na secretaria acadêmica da universidade, que evidenciaram que a quantidade de vagas destinadas para alunos indígenas por turma é bastante restrita, como já mencionado, porém, mesmo com essa limitação, de 2005 até 2017 já ingressaram no Câmpus de Miracema 55 (cinquenta e cinco) acadêmicos indígenas, divididos entre os cursos de Serviço Social, Pedagogia, História, Educação Física e Psicologia, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 - Inserção dos acadêmicos indígenas Xerente na UFT/Miracema entre os anos de 2005 e 2017

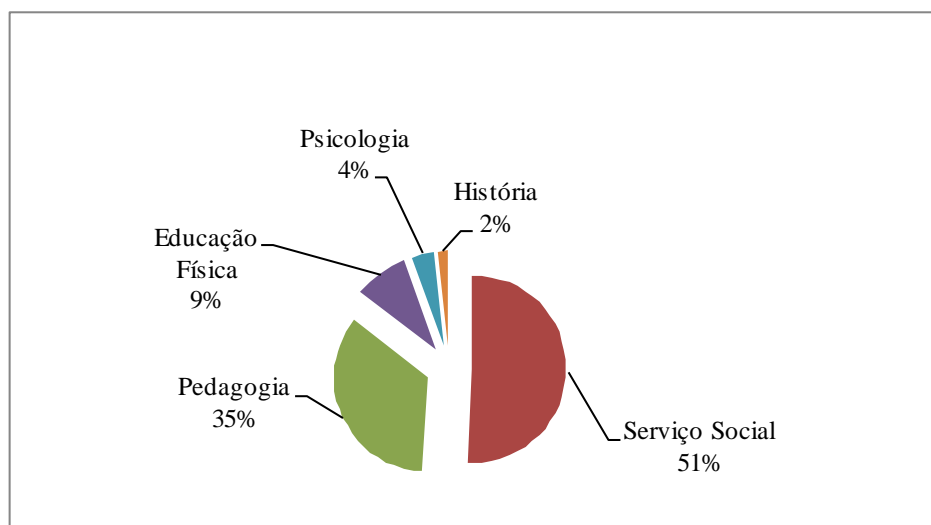


**Fonte:** Secretaria acadêmica da UFT/ Câmpus de Miracema.

O gráfico acima demonstra que o sistema de cotas é o principal meio de inserção do indígena na universidade, com 84%. Além da inserção dos acadêmicos indígenas pelo sistema de cotas, tivemos ainda alunos do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e alunos que ingressaram na universidade pela ampla concorrência.

Apresentamos, ainda, os principais cursos escolhidos pelos acadêmicos indígenas.

Gráfico 2 - Cursos escolhidos pelos acadêmicos indígenas ao ingressarem na UFT/Miracema entre os anos de 2005 e 2017



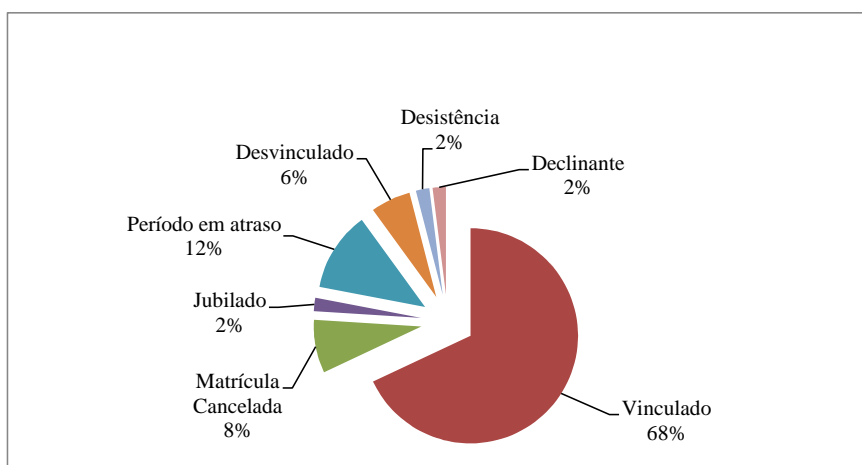
**Fonte:** Secretaria acadêmica da UFT/ campus de Miracema.

O curso de História aparece no gráfico com 2% das intenções de cursos escolhidos pelos acadêmicos, porém vale mencionar que esse curso não é ofertado pela UFT – Câmpus de Miracema do Tocantins como um curso regular. Portanto, os egressos aos quais se referem os dados foram vinculados através do Parfor. Os cursos de Educação Física e Psicologia, por sua vez, foram ofertados recentemente no Câmpus de Miracema.

A graduação em Serviço Social foi o principal curso escolhido pelos indígenas matriculados no Câmpus da UFT (51%). Por outro lado, nem sempre o curso escolhido é o que os acadêmicos realmente almejam, razão por que, segundo dados disponibilizados pela secretaria acadêmica, houve transferências internas ao longo do período entre 2005 e 2017. Todos os acadêmicos que migraram de curso ingressaram na UFT pelo sistema de cotas.

Ainda quanto ao sistema de cotas, Carvalho (2010) expõe que “[...] o simples acesso diferenciado à educação superior não basta. Os destinatários das políticas de ação afirmativa demandam condições concretas que lhes permitam permanecer na instituição de ensino e concluir seu curso com sucesso”. As palavras de Carvalho (2010) vão ao encontro dos dados disponibilizados ao pesquisador, que confirmam as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas durante o curso, dificuldades essas que em muitos casos levaram à desistência ou ao atraso no período de graduação, confirmando assim que o acesso diferenciado ao ensino superior não é o suficiente para o sucesso da graduação.

Gráfico 3 - Situação dos acadêmicos indígenas junto a secretaria acadêmica da UFT/Miracema de 2005 a 2017



**Fonte:** Secretaria acadêmica da UFT/Câmpus de Miracema.

Em um segundo momento da pesquisa, os estudantes foram ouvidos através de um questionário com questões voltadas para os programas de acesso e permanência na universidade. Durante a aplicação desse instrumento, ouvimos 10 (dez) acadêmicos indígenas, de um total de 34 (trinta e quatro) vinculados ao Câmpus de Miracema. Vale ressaltar que no primeiro momento da pesquisa o câmpus ainda não ofertava os cursos de Educação Física e Psicologia.

Os participantes da pesquisa nesse segundo momento foram 8 (oito) do sexo masculino e 2 (dois) do sexo feminino. Dos participantes, 4 (quatro) responderam que moram na cidade de Tocantínia, 1 (um) mora na cidade de Miracema do Tocantins e 5 (cinco) residem na aldeia. Já com relação ao meio de transporte, 4 (quatro) dos participantes da pesquisa possuem motocicleta e os outros 6 acadêmicos indígenas usam a bicicleta para se locomover de suas casas até a universidade.

Quanto à inserção dos participantes na UFT, 9 ingressaram pelo sistema de cotas e 1 não respondeu. Desses participantes, 4 são do Serviço Social, 3 da Pedagogia e 3 do curso de Educação Física. Ao serem questionados porque escolheram os cursos em que estão inseridos, responderam:

Porque gosto desse curso. (questionário 1).

Por falta de opção. (questionário 2).

Na época foi por falta de opção, mas eu acabei gostando do curso. (questionário 3).

Para ajudar meu povo Xerente, na situação social do dia a dia. (questionário 4).

Eu acho que esse curso me leva para o conhecimento da importância na área da Educação. Me leva estimular muito mais dos saberes de conhecimento [sic]. (questionário 5).

Falta de opção em escolher qual o curso. Acabou que a única opção é a pedagogia por ser perto do município de Tocantínia; facilita a locomoção, pela pequena distância. (questionário 6).

Por falta de opção. O curso que eu queria não tem no Câmpus de Miracema. (questionário 7).

Porque me identifico e por necessidade de um profissional formado para atuar na comunidade e para ensinar as crianças o correto de se fazer exercício físico. (questionário 8).

Porque é uma atividade praticada dentro do esporte, e o conhecimento do corpo humano e todos os esportes, buscando compreender a nossa necessidade por uma melhor condição de vida tanto na saúde como profissional. (questionário 9).

Valorização profissional. (questionário 10).

Nas falas citadas nos questionários 2, 3, 6 e 7, percebemos que a escolha do curso pelos acadêmicos foi diretamente influenciada por suas precárias condições financeiras para arcar com outro curso longe de sua cidade. Mesmo fazendo um curso na Universidade Federal em Palmas, esses estudantes passariam por dificuldades financeiras, agregadas ao distanciamento familiar.

Ao serem questionados sobre o significado ou a importância de estarem cursando o ensino superior em uma universidade pública, alguns participantes não responderam. Os que responderam, disseram o que se segue:

Primeiro o reconhecimento, é uma universidade gratuita; apesar de ter muitas greves, o que quase dobra a quantidade de anos para concluir o curso. (questionário 2)  
 É muito gratificante estar cursando em uma universidade pública. (questionário 3)  
 Um aprendizado, porque é uma universidade que abre portas para o ensino gratuito e para o mercado de trabalho. (questionário 4)  
 É importante para melhor preparo para ingresso no mercado de trabalho. (questionário 5)  
 Adquirir conhecimentos. (questionário 7)  
 A importância está situada no campo econômico, por não ter condições de estar estudando numa universidade particular. (questionário 9)  
 A importância é o ensino superior para o indígena, para nos defender futuramente. (questionário 10)

Os acadêmicos indígenas reconhecem que uma graduação pela UFT é de grande prestígio, não somente por ser uma universidade gratuita, mas também por ser uma das universidades com alta pontuação de excelência reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na região Norte do país. Relatam ainda que, ao se formarem, pretendem atuar na sua comunidade, e encontram grandes desafios para permanecer na universidade. Entre os principais desafios, destacaram:

Falta de remuneração no campo de estágio e vaga disponível nas instituições para estagiários. (questionário 1)  
 A dificuldade da língua, por isso encontrei algumas dificuldades.  
 Deslocamento da residência até o estágio. (questionário 3) .  
 São as atividades curriculares obrigatórias, complementadas aos conteúdos do curso e outras de acordo com o projeto pedagógico do curso. (questionário 4)  
 Não tem campo de estágio no nosso município. (questionário 7)

O processo de estágio está entre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes analisados, ora por falta de vaga desse estágio nas instituições, ora por dificuldades de locomoção até o local de estágio onde estão inseridos. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (PPC 2010), “[...] o estágio supervisionado inicia-se no quinto semestre e se finda no oitavo. É composto por quatro semestres [...]” (CARIAGA; SILVA, 2016, p. 86).

O estágio é obrigatório e indispensável, pois se constitui como um processo significativo na formação acadêmica, visando “[...] a inserção do aluno no espaço sócio-ocupacional, a fim de capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional [...]” (ALBIERO, 2006, p. 42).

Vale mencionar que, no processo de encaminhamento do acadêmico para o campo de estágio, a coordenação de cada curso dá preferência aos alunos indígenas para ocuparem as vagas disponibilizadas na cidade de Tocantínia e região, no intuito de amenizar as dificuldades de locomoção, porém nem sempre há campo de estágio disponível para inserir todos os acadêmicos indígenas, e muitos têm de ir para cidades mais distantes.

No curso de Serviço Social, os docentes se esforçam por abrir campo de estágio nas atividades dos grupos de pesquisa de extensão, a fim de inserir os estudantes indígenas como estagiários desse curso, como também os não indígenas. Foi numa dessas iniciativas que realizei meu estágio no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ética e área Sociojurídica da UFT (GEPE-ASJ-UFT).

Na oportunidade, realizei um estudo sobre a luta política que envolve as terras indígenas articulando esse tema à questão social objeto de intervenção do Assistente Social. Procurei com isso trazer contribuições com a execução do projeto de intervenção realizado no estágio, levando essas discussões para a comunidade acadêmica. O Serviço Social tem como objeto de intervenção as manifestações da questão social. Nesse sentido, o projeto de intervenção realizado esteve pautado no Projeto Ético Político do Serviço Social. A participação significativa dos acadêmicos foi uma demonstração de que o projeto teve contribuição social, na medida em que se estabeleceu uma relação de aproximação entre a universidade e as questões indígenas.

O estágio evidenciou que diante de um Estado excludente, que gera profundas desigualdades sociais, entender a luta indígena para a garantia de seus direitos é perceber as expressões da questão social como um objeto que se deve conhecer ainda que de forma aproximativa, para que haja a intervenção do Assistente Social de forma satisfatória.

Para tanto, é urgente a necessidade de mais discussões sobre as questões indígenas na universidade para que haja um envolvimento maior entre indígenas e não indígenas, em prol dos direitos indígenas. Sendo assim, a execução do projeto foi marcada pelo desenvolvimento de um trabalho crítico no Câmpus de Miracema, da UFT, visando envolver indígenas e não indígenas em leituras de vídeos, em palestras e em rodas de conversas sobre a luta indígena em defesa do território e da cidadania.

Diante dos fatores que dificultam o processo de formação dos indígenas, e considerando que isso pode desestimulá-los, perguntamos aos participantes se já pensaram em desistir do curso e por quais motivos, e obtivemos as seguintes respostas:

Várias vezes eu pensei sim em desistir por causa de não conseguir o estágio. (questionário 1)

Sim. Não pelo estágio, mas pelo peso do conteúdo das disciplinas e do curso, e também por problemas pessoais. (questionário 2)

Não. Por se tratar de uma atividade fundamental para a formação e proporcionar ao estudante experiências e por meio das vivências na sua linha de formação, no sentido de experiências profissionais. (questionário 4)

Não, em nenhum momento. (questionário 5)

Não pensei em desistir. (questionário 8)

Não, eu pretendo terminar, apesar das dificuldades. (questionário 9)

É perceptível que a maioria dos estudantes enfrenta barreiras sem pensar em desistência e pretende concluir os cursos, enquanto uma minoria já pensou em desistir. Nesse sentido, o auxílio da Bolsa Permanência que todos recebem, através do MEC, é fundamental, conforme afirmaram. Além dessa bolsa, a cota de xerox mensal que recebem da instituição é um incentivo para a continuidade dos estudos, uma vez que minimizam os problemas financeiros relacionados às despesas com o curso.

A opinião em relação ao Pimi foi assim registrada:

Muito bom. (questionário 1)

O Pimi é uma ótima ideia, pois com isso o acadêmico pode avançar e melhorar o seu rendimento e conseguir um resultado satisfatório. (questionário 2)

Melhora o rendimento escolar e as condições para aprovação, para aproveitar melhor o estudo e o curso. (questionário 3)

É onde nós acadêmicos temos a possibilidade de recorrer a uma ajuda para resolver as dificuldades, é muito essencial para os acadêmicos indígenas. (questionário 4)

É muito bom, ajuda bastante. (questionário 5)

O Pimi facilita mais os estudos. (questionário 6)

Bom. (questionário 7)

Bom, só precisa ser cumprido os horários de atendimento, pois apenas algumas das monitoras cumprem horários. (questionário 8)

Importante, é onde pedimos ajuda quando temos dificuldades de ler texto e interpretar. (questionário 9)

Pra mim é muito importante, dando as orientações necessárias à interpretação do texto. (questionário 10)

Para os respondentes, o Pimi é importante e tem papel importante como facilitador da aprendizagem, mas a atuação dos monitores não foi considerada satisfatória, pois, segundo mencionado, nem todos os monitores cumprem seus horários de atendimento.

Perguntados então sobre o espaço físico destinado ao GTI e ao Pimi, que é uma sala com quatro computadores, com internet, destinados ao uso dos indígenas, para elaboração das atividades acadêmicas, os participantes responderam:

Eu acho bom, ter mais acesso à internet. (questionário 1)

Importante, onde todos os acadêmicos indígenas podem ter acesso à internet para pesquisa. (questionário 2)

Muito bom, facilita o estudo em ambiente tranquilo e particularizado, podendo o aluno indígena falar sua língua entre os outros indígenas, vivendo sua cultura, seu modo de vida. (questionário 4)

É muito útil, tem acesso à internet para os acadêmicos para pesquisar os trabalhos da faculdade, entre outras atividades. (questionário 5)

Tem a sala específica, porém falta manutenção dos computadores, por causa de vírus que afetam as máquinas. (questionário 6)

É importante, mas tem que ser melhorado com mais computadores, e uma sala maior, ou seja, espaço maior. (questionário 7)

É uma ferramenta extremamente importante, que facilita a pesquisa. (questionário 8).

Na minha opinião, é um espaço bastante importante, pois o acadêmico pode ter bons resultados e rendimento em seu curso. (questionário 9).

Ótimo, porque precisamos de uma sala só para nós. (questionário 10).

O espaço reservado às atividades do Pimi e do GTI foi considerado importante. Foi apontada a tranquilidade do ambiente, que o torna propício à socialização do grupo. Mas foi considerado pequeno e com um número de computadores que não atende ao número total de alunos. Quando foi conseguido esse espaço, o número de estudantes era bem pequeno, comparado ao atual.

Em relação às ações desenvolvidas pela UFT, Câmpus de Miracema, voltadas para o fortalecimento da permanência do acadêmico indígena Xerente, perguntamos o que pode ser melhorado. As respostas foram:

Na minha opinião, a Universidade Federal do Tocantins – Miracema, deve abrir mais espaços para o diálogo, os acadêmicos indígenas devem participar mais das atividades realizadas no auditório, como palestras e debates. [...] também precisa assistir aos acadêmicos indígenas Xerente com estrutura básica. (questionário 3).

Para os estudantes, para que seja fortalecida a permanência dos acadêmicos indígenas no câmpus, são necessárias atitudes dos próprios indígenas, como o entrosamento nas atividades que ocorrem no auditório – palestras e debates. Um participante deu sugestões sobre a regularidade do pagamento da bolsa; segundo ele, “a data do calendário deve ser ajustado nas datas específicas todo mês. Sem existir também o atraso do pagamento” (questionário 5). A fala do acadêmico se refere ao auxílio da Bolsa Permanência repassada pelo MEC, com frequentes atrasos no repasse do recurso aos bolsistas.

Foi mencionada também a necessidade de haver casas de estudantes para os indígenas, uma vez que “precisa ter mais apoio para a permanência dos indígenas na UFT, como alojamento para os indígenas permanecer” (questionário 8).

Mas o ingresso e a permanência dos indígenas na universidade não podem ser pensados somente sob o ponto de vista de aspectos estruturais como as bolsas permanências, cópias de xerox, e as reivindicações por moradia na cidade e transporte. Vão muito além,



como os próprios estudantes afirmaram, incluindo a participação deles nas atividades, junto à comunidade acadêmica.

Nas últimas décadas, ocorreu um aumento significativo da presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras. Tal crescimento mostra o impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal. Decorre também do próprio movimento desses povos que elegeram, entre outros caminhos, o ensino superior como um espaço político de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas. (BERGAMASCHI & KURROSCHI, 2013).

A partir da Constituição de 1988 ocorreram mudanças consideráveis, e os indígenas não puderam ficar alheios aos direitos que a eles couberam. A presença indígena é um processo coletivo, uma vez que representa anseios e objetivos das comunidades, havendo, assim, necessidade dessa formação a fim de colocá-los como protagonistas na interlocução com a sociedade envolvente (BERGAMASCHI & KURROSCHI, 2013). E entre os Xerente isso não é diferente. É preciso mudar a realidade em que os indígenas vivem, e a educação é um dos caminhos que poderá propiciar-lhes meios de ocuparem o que lhes pertence por direitos, a fim de serem os protagonistas de suas próprias vidas e histórias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade tem o papel social de buscar e fornecer mecanismos para o fortalecimento da permanência dos acadêmicos indígenas, de modo que os mesmos possam concluir satisfatoriamente seus estudos. Com relação às políticas voltadas para a inserção e permanência dos acadêmicos indígenas adotadas pela instituição, reconhecemos que a UFT/Miracema deu um importante passo em direção à implementação do sistema de cotas (2005) e um incentivo financeiro (2012), com o auxílio diferenciado da Bolsa Permanência repassada aos acadêmicos indígenas pelo MEC. Mas isso não é tudo.

De acordo com a pesquisa realizada neste TCC, feita junto aos estudantes indígenas do Câmpus de Miracema, os programas instituídos pela UFT como ações afirmativas, entre eles o Pimi e o GTI, possuem seus pontos positivos, uma vez que contribuem com o enfrentamento dos problemas acadêmicos encontrados pelos indígenas, embora não sejam programas com ações consolidadas.

A partir das análises realizadas, ficaram claras algumas dificuldades dos alunos indígenas Xerente no contexto da Universidade, entre as quais apontamos as dificuldades de deslocamento das aldeias para Universidade e para o estágio e o peso dos conteúdos e do curso em si, como confirmado por um dos estudantes. Lamenta-se a urgência de um espaço físico maior, através da ampliação da sala do GTI/Pimi, bem como a necessidade de equipamentos novos e ainda de uma casa de estudante para os indígenas que residem nas aldeias, que são a maioria entre os indígenas do câmpus.

A pesquisa revelou ainda ter havido alguns avanços quanto à adoção de programas pela instituição voltados para a permanência dos indígenas, já mencionados aqui, o GTI e o Pimi. No entanto, pudemos perceber que esses programas não atendem com eficácia as reais necessidades dos estudantes quanto à garantia da permanência deles na instituição, uma vez que a taxa de desistência continua alta entre os acadêmicos indígenas, além do baixo número de alunos formados. Portanto, urge um maior envolvimento, posicionamento e uma maior participação por parte dos docentes, técnicos e, por que não dizer, dos próprios estudantes indígenas e não indígenas nas questões das ações afirmativas no câmpus em estudo.

## REFERÊNCIAS

- ALBIERO, C. M. G. **Na aquarela do Brasil**: as cores se misturam na supervisão sistemática e na avaliação qualitativa no estágio acadêmico em Serviço Social. Tese de Doutorado (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, R. N. Os territórios, os modos de vida e as cosmologias dos indígenas Akwẽ-Xerente, e os impactos da UHE de Lajeado. Universidade Federal do Ceará - UFC/Centro de Ciências/Programa de Pós-Graduação em Geografia. Tese de Doutorado, novembro de 2016.
- BANIWA, Gersem Luciano (2009). Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, M. I. (Org.); PIMENTA, J. (Org.); BAINES, S. T. (Org.). **Faces da Indianidade**. UNB. Curitiba-PR, p. 187-202.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, João Cardoso de (2010). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília, DF: Centro Indígena de Pesquisas.
- BARROSO, Lídia Soraya Liberato. **Para não esquecer**: A oralidade e o conhecimento da escrita. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: O Programa de acesso e permanência na UFRGS. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2013.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 92).
- BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília: CFESS, 10 ed. ver. e atual., 2012, 60 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE(2001)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2016.

BRITO-XERENTE, Vilmar da Mata. **O jovem Wapte Akwẽ Xerente e o Trabalho.** Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Tocantins, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: **Políticas educacionais**, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins:** concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas, 2010. Disponível em: <<http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Doracy.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

CARIAGA, Maria Helena; SILVA, Maria José A. Caminhos da formação: Os desafios da supervisão de estágio no curso de Serviço Social de Miracema do Tocantins. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 125, p. 85-100, jan/abril. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.057>>. Acesso em: 16 maio 2017, às 17h34min.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. **Uma Universidade para o Tocantins.** Goiânia, Ed. Kelps, 1996.

DE PAULA, Luís Roberto. **A dinâmica faccional Xerente:** esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais. Orientadora Profa. Dra. Maria Aracy de Paula Lopes da Silva. Departamento de Antropologia/Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 337p. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia).

DE PAULA, Luís Roberto. **Xerente**-Artigo –1999.

DORACY, D. A. C. **A Política de cotas da Universidade Federal do Tocantins:** Concepção e implicações para a Permanência dos estudantes Indígenas. Dissertação de Mestrado: Goiânia, 2010.

FARIAS, Agenor. **Fluxos Sociais Xerente:** Organização Social e Dinâmica das Relações entre aldeias. Orientadora Profa. Dra. Maria Aracy de Paula Lopes da Silva. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Antropologia).

\_\_\_\_\_. **Notícia Histórica Sobre os Akwen-Xerente.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia. Belém, 1994.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Ensino superior para indígenas: Desafios e perspectivas.** Apresentado no Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas, Pará, Brasil, 2007.

FILHO, Sival Martins de Souza. **Educação Akwén-Xerente (Jê): seus saberes e práticas frente aos modelos brasileiros de educação.** XI Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, UFBA, Salvador, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas. 4ª edição, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10639/03. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62 (Coleção Educação para Todos.)

KARASCH, Mary. Catequese e cativo: Política indigenista em Goiás, 1780-1889. In: Cunha, Manuela Carneiro da (Org.) **História dos índios no Brasil.** p. 397-412. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP. 1992.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética.** 2008. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=leandro+conder+o+que+dialetica>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

LAKATOS, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 7ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: DORACY, D. A. C. **A Política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: Concepção e implicações para a Permanência dos estudantes Indígenas.** Dissertação de Mestrado: Goiânia, 2010.

LIMA, Antonio Carlos de Souza & BARROSO, Maria Macedo. Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008/ . ed. – Rio de Janeiro : E-papers, 2013. (Abrindo Trilhas; 2)

LIRA, Elizeu Ribeiro. **A Gênese de Palmas-Tocantins**. A geopolítica de (Re) ocupação Territorial na Amazônia Legal. Goiânia-GO: editora Kelps, 2011.

MAIA, Maria Zoreide Britto. Poder político Tocantinense e universidade pública. In: FIRMINO, Eugênio (Org.). **Tocantins do passado (RE) construído e o do presente em construção**. Goiânia. Ed. Da UCG, 2009.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. **Os Akwẽ-Xerente e a busca pela domesticação da escola**. Tellus, ano 12, n. 22, p. 177-199. Campo Grande, jan./jun.2012.

NIMUENDAJU, Curt. **The Sherente**. Los Angeles: The Southwest Museum, 1942.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método da teoria social**. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

OLIVEIRA-REIS, Francisco Carlos. **Aspectos do contato e Formas Socioculturais da Sociedade Akwẽ-Xerente (Jê)**. Orientador Prof. Dr. Júlio Cezar Melatti. Brasília: Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 2001. 120 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

PAULINO, Marcos. **Povos Indígenas e Ações afirmativas: O caso do Paraná**. Dissertação de Mestrado: Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Cícero Valdier. **Política de Acesso e Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade: Avaliação da Política de Cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**, 2011. 186 p. Disponível em: <<http://wpmapp.oktiva.com.br/wp-mapp/files/2012/03/C%C3%8DCERO-VALDIER-PEREIRA.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

PRETTO, Nelson; PEREIRA, Isabel C. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n° 2, 663-691, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 19 mar. 2017, às 20h19min.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica: Complemento e Essencial para a vida Universitária**. São Paulo: Editora Avercamp, 2009.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Jocélio Teles. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SAMURU, Antonio Xerente. Educação tradicional e educação escolar indígena atual dos Akwê-Xerente. In: **Culturas e histórias dos povos indígenas: Formação, Direitos e o Conhecimento Antropológico**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

SCHROEDER, Ivo. Os Xerente: estrutura, história e política. **Revista Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 13, n° 1, p. 67-78, jan./jun., 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23°. Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Cleube Alves da. **Os Xerente e os outros: contatos e vivências no médio rio Tocantins (1739-1999)**. Trabalho Apresentado no Simpósio Temático “Os Índios e o Atlântico”, XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 17 a 22 de julho de 2011.

SOUZA, M.C E MINAYO (Orgs.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: atlas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução Consepe nº 3A/2004**. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2004. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 16 mar. 2017, às 23h06min.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consepe nº 20/2007**. Dispõe sobre as normas para o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. 2007 d. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 18 mar. 2017, às 16h31min.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Universitário N° 011/2010**. Aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins, 2011-2015. Palmas – TO, 2006 a. Disponível em:<<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **XAVANTE**. 2014. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante/1164>>. Acesso em: 5 jul. 2017.