



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: ÊNFASE EM LÍNGUA, CULTURA E
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

JUNIO CESAR ALVES DE SOUSA

**UMA INTERPRETAÇÃO PARA AS DIFICULDADES ENFRENTADAS
PELOS ACADÊMICOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NO CURSO DE
LETRAS DO CAMPUS DE PORTO NACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS**

**PORTO NACIONAL – TO
2022**

JUNIO CESAR ALVES DE SOUSA

**UMA INTERPRETAÇÃO PARA AS DIFICULDADES ENFRENTADAS
PELOS ACADÊMICOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NO CURSO DE
LETRAS DO CAMPUS DE PORTO NACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Neila Nunes de Souza.

**PORTO NACIONAL – TO
2022**

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

- S725i Sousa, Junio Cesar Alves de .
UMA INTERPRETAÇÃO PARA AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ACADÊMICOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NO CURSO DE LETRAS DO CAMPUS DE PORTO NACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. / Junio Cesar Alves de Sousa. – Porto Nacional, TO, 2022.
97 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2022.
Orientadora : Neila Nunes de Souza
1. Povos indígenas. 2. Akwê-Xerente. 3. Curso de Letras. 4. Ações Afirmativas 5. Política de Cotas. I. Título

CDD 469

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

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

JUNIO CESAR ALVES DE SOUSA

**UMA INTERPRETAÇÃO PARA AS DIFICULDADES ENFRENTADAS
PELOS ACADÊMICOS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NO CURSO DE
LETRAS DO CAMPUS DE PORTO NACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Neila Nunes de Souza.

Aprovado em 22/03/2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª. Dra. Neila Nunes de Souza (PPG-Letras/UFT – Orientadora)

Prof. Dr. José Edicarlos de Aquino (PPG-Letras/UFT – Examinador Interno)

Prof. Dr. Maurício Alves da Silva (PPG-Letras /UFT – Examinador Interno)

Prof.ª. Dra. Neila Barbosa Osório (PGEDA e PPGE/UFT – Examinadora Externa)

Dedico esta dissertação aos meus pais, Lúcia e Domingos, pelo apoio e amor incondicional. Tudo o que conquistei, devo a vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos povos indígenas, que me inspiraram para a realização deste trabalho, em especial aos graduandos Akwê-Xerente do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Seus ensinamentos e resistências diante das adversidades me motivam a persistir e a valorizar minhas raízes.

A todos os educadores e pesquisadores brasileiros, por tudo o que fazem pelo nosso país e por contribuírem no meu desenvolvimento humano e por uma Educação pública e de qualidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Neila Nunes de Souza, pela excelente orientação durante o desenvolvimento da pesquisa e amizade demonstrada ao longo de nosso convívio.

À banca de defesa, professora Dra. Neila Barbosa Osório e aos professores Dr. José Edicarlos de Aquino e Dr. Maurício Alves da Silva pelos conselhos e valiosas contribuições para este estudo.

À Universidade Federal do Tocantins, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e aos professores pelos seus ensinamentos, dentro e fora da sala de aula.

Aos professores do colegiado e alunos da graduação do curso de Letras da UFT pelas inspirações e motivações ao longo do meu trabalho como secretário.

Aos colegas de pós-graduação pelas trocas de experiências e algumas amizades construídas, com destaque para Marcos e Gabriela.

À minha família pelo apoio, acima de tudo, agradeço aos meus pais, que são a razão de porque estou aqui hoje.

Às minhas amigas Glória e Lyanna, pelo carinho e sugestões.

Aos meus bichinhos, Mia, Pitty e Fiona (in memoriam), pela companhia durante minha jornada de estudos.

À Elaine, minha querida companheira e amiga que esteve presente nesta difícil jornada. Obrigado por ter acreditado em mim em todos os momentos e ter segurado firme a minha mão!

EDUCAÇÃO INDÍGENA

[...] Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi,
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir,

Mas logo veio o "outro",
E mostrou-me com sua maldade,
A importância da escrita
E vi nela uma necessidade,
Fui estudar na escola do branco
Para entender sua realidade.

Hoje estamos nas Universidades,
Levamos junto nosso lugar,
A construção do conhecimento é uma teia,
Que liga a tua cidade com minha aldeia.

Sendo que minha identidade se constrói
Nas peculiaridades que em mim permeia,
Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
Não perdemos nossa essência,
Somos o fino grão de areia!

Trechos do poema "Educação Indígena", de Márcia Wayna Kambeba, pertencente ao povo Tikuna.

RESUMO

As mudanças sociais causadas pela globalização avançaram para os territórios indígenas, por isso, em busca de uma melhor condição de vida, jovens indígenas passaram a ingressar no ensino superior com o intuito de conquistarem uma carreira profissional, situação que antes não era necessário para suas sobrevivências e de suas famílias. A Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, recebe acadêmicos indígenas provenientes de diversas localidades brasileiras. O objetivo do presente trabalho é analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas Akwê-Xerente no Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Vale destacar que a metodologia adotada para esta dissertação foi através da coleta de dados no SIE (Sistema de Informações Educacionais) da UFT, no qual constatamos que ingressaram no Curso de Letras somente alunos da etnia Akwê-Xerente durante o período analisado. Os dados obtidos se referem ao período de 2004 (ano de implantação da UFT) a 2019 (ano de meu ingresso no PPGLetras/UFT). A maioria desses estudantes enfrentam diversas dificuldades ao longo de suas vidas acadêmicas, tais como problemas linguísticos, econômicos, educacionais, sociais, gênero, entre outros. A partir das abordagens teóricas de Sylvain Auroux (1992), Zygmunt Bauman (1999), Stuart Hall (2006), Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986), Ailton Krenak (2019), Daniel Munduruku (2019), entre outros, apresentaremos o processo de criação do estado do Tocantins, bem como alguns aspectos históricos, políticos, linguísticos e sociais dos indígenas localizados no Estado, com destaque para o povo Akwê-Xerente, nosso objeto de estudo, no qual trataremos um pouco de sua história e suas principais características linguísticas, como o bilinguismo (Português/Akwê) e os desafios com oralidade e escrita no ambiente acadêmico para essa etnia. É importante destacar que a implantação da Universidade Federal do Tocantins coincide com o ano de criação da lei de cotas indígenas pelo Governo Federal, do qual a UFT destacou-se como pioneira. Diante disso, analisaremos o processo de implantação da política de cotas e ações afirmativas, destacando os principais projetos dentro do processo de acesso e permanência voltados para os povos indígenas. Em seguida, apresentaremos um quadro com o índice de alunos indígenas ingressantes no Curso de Letras, do campus de Porto Nacional, no qual será observada a permanência e evasão desses acadêmicos e quais os principais desafios do ensino superior através de uma segunda língua. Assim, o presente trabalho foi produzido com o intuito de promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas Akwê-Xerente durante a vida acadêmica no Curso de Letras.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Akwê-Xerente; Curso de Letras; Ações Afirmativas; Política de Cotas.

RESUMEN

Los cambios sociales provocados por la globalización han avanzado a los territorios indígenas, por lo que, en busca de una mejor condición de vida, los jóvenes indígenas comenzaron a ingresar a la educación superior con el fin de conquistar una carrera profesional, situación que antes no era necesaria para su supervivencia y la de sus familias. La Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, recibe académicos indígenas de diferentes localidades brasileñas. El objetivo del presente trabajo es analizar las dificultades enfrentadas por académicos indígenas Akwẽ-Xerente en el Curso de Letras de la Universidad Federal de Tocantins, Campus de Porto Nacional. Cabe mencionar que la metodología adoptada para esta disertación fue a través de la recolección de datos en el SIE (Sistema de Informações Educacionais) de la UFT, en el cual encontramos que solo estudiantes de la etnia Akwẽ-Xerente ingresaron al Curso de Idiomas durante el período analizado. Los datos obtenidos se refieren al período de 2004 (año de implementación de la UFT) a 2019 (año de mi ingreso a PPGLetras/UFT). La mayoría de estos estudiantes enfrentan diversas dificultades a lo largo de sus vidas académicas, como problemas lingüísticos, económicos, educativos, sociales, de género, entre otros. Con base en los enfoques teóricos de Sylvain Auroux (1992), Zygmunt Bauman (1999), Stuart Hall (2006), Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986), Ailton Krenak (2019), Daniel Munduruku (2019), entre otros, presentaremos el proceso de creación del estado de Tocantins, así como algunos aspectos históricos, políticos, lingüísticos y sociales de los pueblos indígenas ubicados en el estado, con énfasis en el pueblo Akwẽ-Xerente, nuestro objeto de estudio, en el cual traeremos un poco de su historia y principales características lingüísticas, como el bilingüismo (portugués / akwẽ) y los desafíos con la oralidad y la escritura en el ámbito académico de esta etnia. Es importante destacar que la implementación de la Universidade Federal do Tocantins coincide con el año en que el Gobierno Federal creó la ley de cuotas indígenas, de la cual la UFT se destacó como pionera. Ante esto, analizaremos el proceso de implementación de la política de cuotas y acciones afirmativas, destacando los principales proyectos dentro del proceso de acceso y permanencia dirigidos a los pueblos indígenas. A continuación, presentaremos una tabla con el índice de estudiantes indígenas que ingresaron al Curso de Letras, en el campus de Porto Nacional, en el que se observará la permanencia y evasión de estos académicos y los principales desafíos de la educación superior a través de una segunda lengua. Así, el presente trabajo fue elaborado con el objetivo de promover una reflexión sobre las dificultades encontradas por los estudiantes indígenas Akwẽ-Xerente durante su vida académica en el Curso de Letras.

Palabras-clave: Pueblos indígenas; Akwẽ-Xerente; Curso de Letras; Acciones afirmativas; Política de cuotas.

LISTA DE SIGLAS

AC	Ampla Concorrência
ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ATL	Acampamento Terra Livre
CEPPIR	Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONORTE	Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano
CPN	Campus de Porto Nacional
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DDPI	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas
DIRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
DPPEE	Diretoria de Políticas e Programas Especiais em Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
GTME	Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPÉ	Instituto de Formação e Pesquisa em Educação Indígena
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAI	Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores
PBP	Programa de Bolsa Permanência

PET	Programa de Educação Tutorial
PCD	Pessoas com Deficiência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGLetras	Programa de Pós-Graduação em Letras
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Proest	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Proex	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
Propesq	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RU	Restaurante Universitário
SESAI	Secretária Especial de Saúde Indígena
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UHE	Usina Hidrelétrica
UNI	União das Nações Indígenas
UNITINS	Universidade do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alunos indígenas ingressados e situação dos alunos	67
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição da população indígena	26
Figura 2: População indígena da Região Norte	26
Figura 3: Mapa do Brasil e do Estado do Tocantins	29
Figura 4: Brasão de armas do Estado do Tocantins	32
Figura 5: Mapa das reservas indígenas do Estado do Tocantins	34
Figura 6: Localização do município de Tocantínia	40
Figura 7: Tronco Linguístico Macro-Jê	42
Figura 8: Câmpus universitários da UFT	59
Figura 9: Sistema de Cotas	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 POVOS INDÍGENAS DO BRASIL.....	22
2.1. O Estado do Tocantins e sua população indígena: contexto histórico.....	28
2.2. O povo Akwê-Xerente: um pouco de sua história e aspectos linguísticos	39
3 UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS PARA OS DIREITOS INDÍGENAS.....	52
3.1 A presença indígena na Universidade Federal do Tocantins: a política de cotas e as ações afirmativas	57
3.2 Índice de permanência e evasão dos acadêmicos indígenas no Curso de Letras: os desafios do ensino superior	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A – Universidade Federal do Tocantins / Câmpus de Porto Nacional.....	93
ANEXO B – Biblioteca em funcionamento	94
ANEXO C – Construção da nova biblioteca.....	94
ANEXO D – Laboratórios e Núcleos	95
ANEXO E – Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI)	95
ANEXO F – Casa do Estudante	96
ANEXO G – Espaço de Convivência	96
ANEXO H – Restaurante Universitário	97
ANEXO I – Coordenação do Curso de Letras.....	97

1 INTRODUÇÃO

Os indígenas são povos originários que já habitavam o atual continente americano, com presença datada de um período muito anterior à chegada dos exploradores do novo mundo. Desde a chegada dos europeus ao Brasil, há mais de 500 anos, os indígenas enfrentam grandes desafios, tais como: invasões em suas terras, doenças, escravidão e genocídios.

No Brasil, o indígena brasileiro desempenha um papel de extrema importância para a conservação da biodiversidade e para o combate do desmatamento da Amazônia. Isso se deve aos conhecimentos da fauna e flora, bem como suas conexões espirituais com a natureza, que ajudam na conservação e reflorestamento. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), existem cerca de 305 grupos no território brasileiro que se reconhecem como povos indígenas, falando mais de 274 línguas.

É somente a partir da segunda metade do século vinte que se intensificaram os movimentos de valorização e de direitos humanos aos indígenas, com destaque para a Constituição Federal (CF), em 1988, que passou a reconhecer a organização cultural, linguística, social e territorial para esses povos. Mas apesar de avanços conquistados com a CF, a condição dos indígenas é preocupante pelo quadro de perseguições, miséria e abandono, principalmente pela atual política de extrema direita que tanto ataca os direitos e autonomia desses povos, inclusive desmantelando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para assim explorar recursos das terras indígenas e facilitar o agronegócio. Essa situação inclusive é alvo de preocupação internacional.

É importante destacar que as mudanças sociais causadas pela globalização¹ avançaram para os territórios indígenas. Essa situação levou jovens indígenas a buscar ingresso no ensino superior com o intuito de conquistarem uma carreira profissional, situação que antes não era necessário para suas sobrevivências e de suas famílias.

A política educacional brasileira enfrenta diversos problemas, tais como corrupção, poucos investimentos para as pesquisas, altos índices de evasão escolar, entre outras dificuldades. Já para a educação indígena, além dos problemas citados, essa área também

¹ Octavio Ianni (1997, p.195) destaca que: “A Globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância”.

enfrenta preconceitos e inadequações nos currículos escolares de acordo com a linguística e cultura desses povos.

Também é importante enfatizar que ainda são bem restritas as informações sobre os povos indígenas, sendo a maioria das fontes escritas realizadas por povos não indígenas, mas que aos poucos a presença de pesquisadores indígenas vai ganhando cada vez mais destaque, tais como os autores Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Gersem dos Santos Luciano Baniwa.

O presente trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa com Ênfase em Língua, Cultura e Educação Indígena, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A pesquisa teve por objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional.

Antes de dar início às abordagens que desenvolvem esta dissertação, faço aqui um breve histórico de meu percurso pessoal para demonstrar de que forma a minha história de vida se conecta direta ou indiretamente com este trabalho.

Ainda criança, meus pais buscando melhoria de vida migraram-se para o norte goiano, hoje o atual Estado do Tocantins, uma terra que muitos acreditavam oferecer oportunidades para aqueles que buscavam realizar seus sonhos. Foi então que estabelecemos moradia na comunidade de pequenos agricultores denominada Serranópolis, zona rural do município de Porto Nacional.

Morando no campo, os primeiros anos de minha vida como estudante foram cursados em escola pública municipal, na zona rural de Porto Nacional, em sala de aula multisseriada. A escola enfrentava muitas carências devido aos poucos investimentos e descaso com a educação rural por parte da prefeitura. O ensino naquela região era oferecido somente até a 4ª série, hoje chamado de 5º ano do Ensino Fundamental. Após esse período, o aluno que quisesse dar continuidade aos estudos teria que se deslocar para a zona urbana. A família que não tivesse condições de custear o ensino dos seus filhos na cidade (realidade da maioria), eram obrigados a deixá-los sem estudos, provocando conseqüentemente o semi analfabetismo. Essa situação afetava muitas famílias, pois nessa época existiam poucas escolas e o transporte escolar que se fazia bastante necessário não existia. Vale ressaltar que no ano de 2007, custeado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi criado o programa Caminho da Escola, que tem por finalidade realizar a aquisição de veículos para transportes escolares de estudantes da rede pública residentes em áreas rurais e ribeirinhas de todo o Brasil. Desta forma, destaco aqui que esse programa trouxe muitas melhorias para os

estudantes que atualmente residem em Serranópolis. No entanto, durante a minha vida escolar esse programa ainda não existia.

Com poucas condições de custear meus estudos na cidade, a alternativa foi morar de favor na casa de outras pessoas, distante dos meus pais e sob uma nova realidade difícil de me adaptar. No primeiro ano de estudo, a repetência escolar foi inevitável, o que causou o meu retorno para o campo, tendo eu que ficar sem estudar durante um período, causando muita frustração e uma interrupção dos meus planos.

Passado esse momento, veio a oportunidade de meus pais me matricularem na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – EFA, que possuía um regime de alternância em que o aluno frequentava uma semana de aulas e a outra em casa aplicando os conhecimentos práticos que adquiria na mesma. A escola funcionava recebendo somente alunos oriundos da zona rural, o que se encaixava perfeitamente com o meu perfil de estudante. Essa foi a oportunidade que eu precisava para continuar meus estudos e para não me tornar mais um morador do campo sem oportunidade de frequentar a escola, como muito se via.

Destaco aqui a importância das escolas famílias agrícolas no Brasil, que com sua Pedagogia de alternância, contribui para a diminuição da evasão escolar. De acordo com Cinthia Rodrigues (2009, s/p): “A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos”. A autora também enfatiza que a iniciativa chegou com uma missão jesuíta ao Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo. Assim, a Pedagogia de alternância é um sistema em que o ensino para estudantes da zona rural é adaptado para intercalar a presença desses alunos durante um período de convivência na sala de aula e outro no ambiente do campo, ou seja, um período na escola e outro em casa, com o objetivo de incentivar a permanência do aluno no campo e evitar a sua evasão escolar.

Ao final de meus estudos no Ensino Médio, me vi com o desejo e motivação de fazer um curso superior, mas eu teria que me mudar para a cidade. O problema de um camponês continuava e aí foi a hora de contar mais uma vez com a disponibilidade de amigos que pudessem oferecer um quarto de suas casas para eu morar e assim frequentar a faculdade. Cursei Administração Rural na Faculdade São Marcos, em Porto Nacional. Obtive uma bolsa de estudos de 50% oferecido pelo Estado do Tocantins e para custear os outros 50% eu realizei diversos trabalhos. Os problemas e perrengues para eu cursar o ensino superior foram grandes. Então, quando vejo as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas para poderem frequentar a universidade, muitas dessas dificuldades como mencionado antes,

parecidas com as minhas do passado, me coloco exatamente no lugar deles desenvolvendo assim empatia com essas pessoas e pelo tema pesquisado.

Vale ressaltar que o interesse pelo tema surgiu através da minha atuação profissional como secretário do Curso de Letras da UFT, campus de Porto Nacional, no qual componho desde 2009 o quadro técnico-administrativo efetivo da referida instituição. Com a minha experiência de atendimento ao público acadêmico, sobretudo os alunos indígenas que buscam atendimento para diversas questões acadêmicas, surgiu-me a inquietação de averiguar quais seriam os fatores que dificultam a permanência do público indígena no Curso de Letras. Esse grupo despertou-me reflexões, pois, por esses acadêmicos possuírem o português como segunda língua surgiu-me questionamentos sobre suas principais dificuldades para permanecerem na universidade, principalmente no Curso de Letras.

A UFT e as demais universidades públicas em todo o Brasil passaram a utilizar as políticas de ações afirmativas como forma de promover a justiça social no combate às desigualdades econômicas e sociais. As ações afirmativas exercem papel importante no combate às desigualdades sociais e como instrumento de inclusão social, pois possibilita que pessoas de diferentes origens tenham acesso à educação, emprego, cultura, entre outras políticas fundamentais asseguradas pela Constituição Federal.

A UFT implantou de forma pioneira, no ano de 2004², o sistema de Cotas para estudantes indígenas, no qual passou a reservar 5% de vagas nos vestibulares da universidade para essa população. Assim, através do sistema de Ações Afirmativas implantadas pela UFT, os povos indígenas passaram a garantir ingresso no ensino superior nesta instituição.

As políticas de ações afirmativas, tais como o PIMI ou o Programa de Bolsa Permanência, assim como a Lei de Cotas, são conquistas para estudantes da UFT, em especial para os alunos indígenas, pois essas ações permitem tanto o ingresso, quanto a permanência desses acadêmicos na universidade.

A metodologia adotada para esta dissertação foi através da coleta de dados no SIE (Sistema de Informações Educacionais) da Universidade Federal do Tocantins, no qual foram pesquisados os índices de permanência e as formas de evasão desses estudantes. Os dados obtidos se referem ao período de 2004 (ano de implantação da UFT) a 2019 (ano de meu ingresso no Programa de Pós Graduação em Letras – PPGLetras da UFT/CPN). É importante destacar, que durante a coleta de dados foi averiguado que todos os alunos indígenas que

² Em conformidade com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe nº 3A/2004, em sessão realizada no dia 03 de setembro de 2004. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/MEGsYBNXRBeqoxYo9Vnx1Q>>. Acesso em: 20/06/2021.

ingressaram no Curso de Letras pertencem à etnia Akwẽ-Xerente, situados no município de Tocantínia, região central do Tocantins.

Destarte, o objetivo geral deste estudo é analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas Akwẽ-Xerente no Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Entre os objetivos específicos da pesquisa, analisaremos o contexto sócio-histórico cultural dos povos indígenas e averiguaremos a situação dos acadêmicos indígenas e os desafios encarados por esses alunos, como a experiência de utilizar uma segunda língua ao longo da sua formação acadêmica no ensino superior.

Diante disso, o presente trabalho é uma interpretação sobre as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas Akwẽ-Xerente através do olhar técnico administrativo, pois esses acadêmicos no seu cotidiano, sempre frequentaram o ambiente da Coordenação de Letras para solicitar auxílios que vão desde o ato da matrícula, rematrícula, contato com professores, dificuldades acadêmicas em algumas disciplinas e materiais (impressões de trabalhos) e até mesmo desabafos devido à dificuldade de adaptação ao ambiente universitário (alojamento, alimentação, etc.).

O campus de Porto Nacional³ recebe acadêmicos indígenas provenientes de diversas localidades brasileiras, principalmente alunos de aldeias da etnia Akwẽ-Xerente, localizadas na região central do Estado do Tocantins, município de Tocantínia. Vale ressaltar que a implantação da Universidade Federal do Tocantins coincide com o ano de criação da lei de cotas indígenas pelo Governo Federal, do qual a UFT destacou-se como pioneira. No entanto, ao analisarmos os dados coletados no SIE constatamos que diversos alunos indígenas Akwẽ-Xerente ingressaram no Curso de Letras, porém poucos obtiveram sucesso de permanecer e concluir o curso. Através da minha observação como técnico administrativo em relação aos acadêmicos indígenas, surgiu-me o questionamento sobre os reais motivos do alto índice de evasão, sobretudo da ausência e desistências das estudantes indígenas.

Foram utilizados no presente estudo, dois tipos de pesquisa: documental e teórica. A pesquisa documental nos fornece suporte pois:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro

³ Objetivando situar o/a leitor apresentamos fotos do Campus de Porto Nacional da UFT nos anexos: 01, 02, 03, 04, 06, 07, 08 e 09.

que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Assim, na primeira etapa foi realizado um levantamento de dados acadêmicos através SIE da UFT, com o intuito de pesquisar a quantidade de alunos indígenas que ingressaram no curso de Letras, observando se a forma de ingresso foi realizada através do sistema de cotas/indígenas ou por ampla concorrência. Já a segunda etapa é composta por pesquisa bibliográfica através de leituras de referências teóricas em livros, teses, dissertações, entrevistas e outros meios que pudessem enriquecer e sustentar teoricamente esta dissertação. Levando em consideração que o nosso objetivo é investigar o contexto sócio-histórico cultural e linguístico dos povos indígenas, sobretudo do povo Akwẽ-Xerente, apoiamos-nos para a sustentação teórica desta pesquisa abordagens teóricas de autores como: Sylvain Auroux (1992), Stuart Hall (2006), Darcy Ribeiro (1978), Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), Ailton Krenak (2019), Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006), Luiz Antonio Marcuschi (2003), Daniel Munduruku (2019), entre outros.

Vale destacar que a escrita da presente dissertação foi realizada durante o período da pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2021, sendo esse o motivo de não ter sido realizada pesquisa de campo no que se refere as entrevistas com os alunos indígenas.

Quanto à estrutura desta dissertação, ela se divide em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Povos indígenas do Brasil”, trará definições sobre os termos “índios” e “indígenas”, bem como uma breve apresentação das leis que amparam esses povos e dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dividido em duas seções nomeadas por “O Estado do Tocantins e sua população indígena: contexto histórico” e “O povo Akwẽ-Xerente: um pouco de sua história e aspectos sociolinguísticos”, este capítulo se propõe apresentar o processo de criação do estado do Tocantins, bem como alguns aspectos históricos, políticos, linguísticos e sociais dos indígenas localizados no Estado, com destaque para o povo Akwẽ-Xerente, nosso objeto de estudo, no qual apresentamos um pouco de sua história e suas principais características linguísticas, como o bilinguismo (Português/Akwẽ) e os desafios com oralidade e escrita no ambiente acadêmico para essa etnia.

Por fim, refletindo sobre os avanços democráticos ocorridos no Brasil, o segundo capítulo, intitulado “Uma trajetória de lutas para os direitos indígenas”, no qual trazemos um levantamento sobre os principais movimentos que levaram os povos indígenas a adquirir

direitos de acesso ao ensino. Neste capítulo, apresentamos respectivamente as seções nomeadas como “A presença indígena na Universidade Federal do Tocantins: A política de cotas e as ações afirmativas” e “Índice de permanência e evasão dos acadêmicos indígenas no Curso de Letras: os desafios do ensino superior”. No primeiro momento, o processo de implantação da política de cotas e ações afirmativas na Universidade Federal do Tocantins, destacando os principais projetos dentro do processo de acesso e permanência voltados para os povos indígenas.

Em seguida, exibimos um quadro com o índice de alunos indígenas ingressantes no Curso de Letras, do campus de Porto Nacional, no qual será observada a permanência e evasão desses acadêmicos e quais os principais desafios do ensino superior através de uma segunda língua. Diante disso, a presente dissertação tem o intuito de promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas Akwê-Xerente durante a vida acadêmica no Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins.

Portanto, através da realização deste trabalho, pretendemos instigar a sociedade a pensar sobre as dificuldades enfrentadas pelos indígenas no ambiente acadêmico, em especial sobre a importância de se manter a política de cotas para acesso e ações afirmativas para suas manutenções e permanência. Enfim, esta dissertação tem o papel de despertar reflexões nas pessoas sobre a presença, significância e importância dos acadêmicos indígenas que buscam aperfeiçoamento para manter sua cultura e sua gente diante dos avanços da sociedade.

2 POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Para darmos início ao trabalho, é importante refletirmos sobre algumas abordagens que analisam os termos “índios” e “indígenas”. Através do livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), o líder Baniwa do alto Solimões e antropólogo, Gersem dos Santos Luciano Baniwa, oferece uma introdução à história dos povos indígenas. O autor destaca que a denominação índio ou indígena é apresentada nos dicionários de língua portuguesa como nativo ou natural de um lugar. Ademais, ele enfatiza que essas denominações são resultadas de um erro náutico do navegador italiano Cristóvão Colombo, que empreendeu uma viagem rumo às Índias em nome da Coroa Espanhola, mas que ao alcançar uma região que acreditava ser as Índias, na verdade era o atual continente americano.

Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc (BANIWA, 2006, p. 30).

Sobre o termo “índio”, Baniwa enfatiza que: “Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região” (BANIWA, 2006, p. 30). O autor também ressalta que: “Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances” (BANIWA, 2006, p. 30). Kalina Vanderlei Silva (2009) enfatiza que:

Nesse sentido, índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão díspares quanto os tupinambás e os astecas. Atualmente, todavia, a palavra índio assumiu um significado mais complexo, pois os próprios povos que antes eram discriminados por esse termo hoje se identificam como tal, construindo sua identidade cultural a partir dele (SILVA, 2009, p. 222).

No entanto, é importante ressaltar que o termo “índio” é tema de diversos debates, pois enquanto alguns defendem seu uso sob um aspecto de resistência, para outros é uma palavra a ser evitada. Como exemplo disso, podemos destacar a entrevista concedida pelo escritor e Doutor em educação pela Universidade de São Paulo, Daniel Munduruku, da etnia Munduruku, à BBC News Brasil, em 19 de abril de 2019, no qual ele rejeita esse termo. “Do meu ponto de vista, a palavra índio perdeu o seu sentido. É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas”. Munduruku também destaca que a forma correta de ser usada é a palavra “indígena” para se referir a cada indivíduo dos povos originários. “A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros”. Ele também faz uma crítica ao Dia do Índio, no dia 19 de abril. “Quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção, uma ideia folclórica e preconceituosa. [...] Um dia da Diversidade Indígena teria um impacto semelhante ao Dia da Consciência Negra, que gerou uma mudança absolutamente significativa”.

Diante dos interesses comuns e como forma de superação diante das dificuldades impostas pela sociedade global, os povos indígenas do Brasil passaram a utilizar o termo “parente” como forma simbólica para a valorização positiva da denominação genérica de índio ou indígena.

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como *parentes*. O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (BANIWA, 2006, p. 30-31, grifo do autor).

Vale lembrar que, desde a chegada dos europeus ao Brasil, há mais de 500 anos, os povos indígenas enfrentam grandes desafios, tais como: invasões em suas terras, doenças,

escravidão e genocídios. A história dos indígenas é marcada pela sua drástica diminuição populacional, pois muitas dessas etnias foram extintas. Maria Regina Celestino de Almeida (2010) destaca que:

A política assimilacionista para os índios, iniciada com as reformas pombalinas⁴ em meados do século XVIII, teve continuidade no Império brasileiro e também na República. Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover a integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se manter até a constituição de 1988 (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Assim, é somente a partir da segunda metade do século passado que se intensificaram os movimentos de valorização e de direitos humanos aos indígenas, com destaque para a Constituição Federal (CF) em 1988, que passou a reconhecer a organização cultural, social e territorial para esses povos.

A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária (BANIWA, 2006, p.19).

É importante ressaltar que a CF (1988), atual Carta Magna do Brasil, determina os direitos e deveres de toda a nossa sociedade, é a lei fundamental que passou a reconhecer aos indígenas sua organização social e a dar garantias de proteção territorial, bem como da cultura e línguas desses povos. De acordo com o Art. 23:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar seus bens (BRASIL, 1988).

Uma das preocupações se refere aos ataques que esses povos vêm enfrentando em suas reservas territoriais, por interesses de grupos ruralistas e madeireiros, que avançam apoiados por políticas econômicas e tecnológicas. Ailton Krenak, escritor e líder indígena, que ficou conhecido em 1987 por seu pronunciamento na Assembleia Constituinte em Brasília,

⁴ A Reforma Pombalina refere-se ao período em que o primeiro-ministro de Portugal, o Marques de Pombal, através do alvará de 28 de junho de 1759, instituiu o fechamento dos colégios Jesuítas para servir aos interesses do Estado.

enquanto pintava seu rosto com tinta preta de jenipapo⁵ como forma de protesto em defesa dos direitos indígenas, destaca em seu trabalho *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), a tensão nas relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas.

Essa tensão não é de agora, mas se agravou com as recentes mudanças políticas introduzidas na vida do povo brasileiro, que estão atingindo de forma intensa centenas de comunidades indígenas que nas últimas décadas vêm insistindo para que o governo cumpra seu dever constitucional de assegurar os direitos desses grupos nos seus locais de origem, identificados no arranjo jurídico do país como terras indígenas (KRENAK, 2019, p. 20).

Já a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criado pela Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, é o órgão oficial que tem a missão de coordenar e executar as políticas indigenistas do Estado brasileiro. Além da FUNAI, existem diversos órgãos tanto nacionais quanto internacionais que se ocupam em acompanhar os direitos humanos aos indígenas, tais como: SESAI⁶ (Secretaria Especial de Saúde Indígena), APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), Greenpeace, Iepé (Instituto de Formação e Pesquisa em Educação Indígena), ISA (Instituto Socioambiental), entre outros.

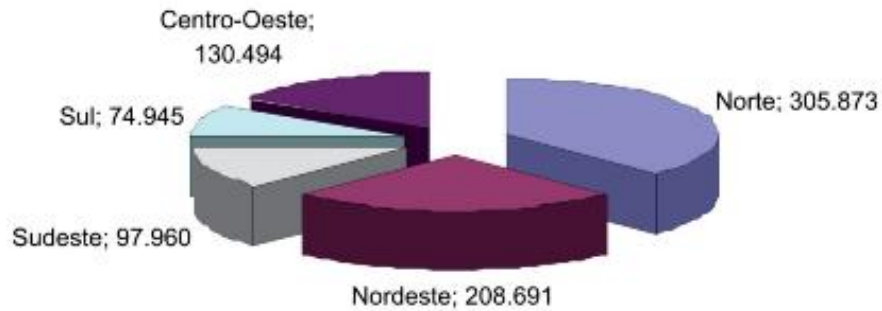
O trabalho conjunto entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), intitulado “O Brasil Indígena”⁷, foi elaborado com o intuito de sintetizar o censo de 2010 realizado pelo IBGE acerca da diversidade da população indígena, seus povos ou etnias, línguas indígenas faladas, através de tabelas, gráficos, mapas e fotos. Hoje, segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Ainda segundo o censo, 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias.

⁵ Jenipapo (Genipa americana) em tupi-guarani significa “fruta que serve pra pintar”, pois os indígenas utilizam há milênios para pintura corporal. Disponível em: <https://www.searn.org.br/artigo_individual/jenipapo/91>.

⁶ Órgão que substitui a Funasa (Fundação Nacional de Saúde).

⁷ Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf>

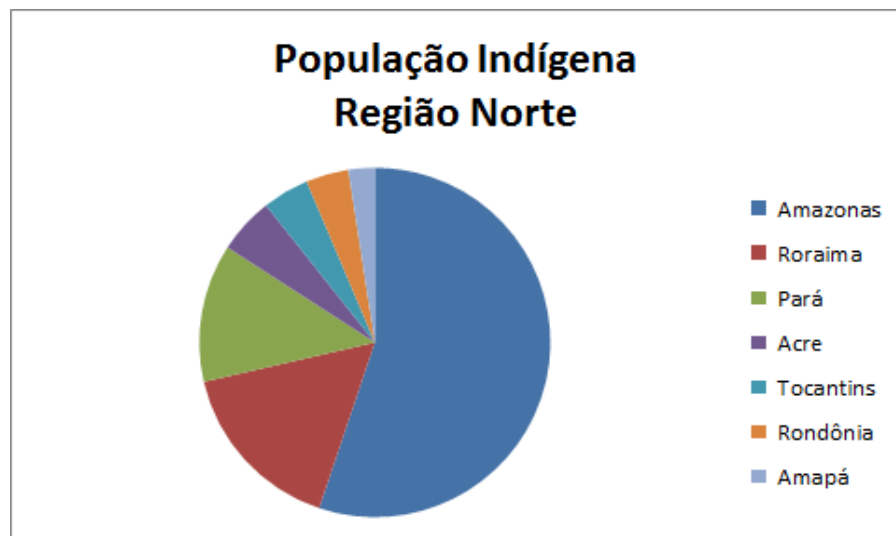
Figura 1: Distribuição da população indígena
Distribuição da população indígena - IBGE - 2010



Fonte: FUNAI, 2013⁸.

De acordo com o Censo, os povos indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a Região Norte é aquela que concentra o maior número de indígenas, 305.873 mil, sendo aproximadamente 37,4% do total.

Figura 2: População Indígena da Região Norte



Fonte: FUNAI, 2013.

Na Região Norte, o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas (AM) representando 55% do total da região. Já o estado do Tocantins (TO), apresenta um total 14.188 indígenas. Ademais, o censo também destacou que foram registradas no país 274 línguas indígenas.

⁸ Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>>.

Com relação às 274 línguas faladas, o censo demonstrou que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. Esta população, em sua grande maioria, vem enfrentando uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas respostas para a sua sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. As comunidades indígenas vêm enfrentando problemas concretos, tais como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades (FUNAI, 2020).

As mudanças sociais, sobretudo ligadas à globalização, avançaram para os territórios indígenas, ou seja, muitos indígenas entraram em um processo de aculturação⁹ como forma de manutenção de suas aldeias e de resistência. Darcy Ribeiro, importante educador, antropólogo, sociólogo, escritor e político brasileiro, também se destacou por seu trabalho focado na situação dos povos indígenas. Na década de 1950 ele já expressava sua preocupação com a situação dos povos indígenas diante dos avanços e pressões causadas pela globalização.

A cotação da borracha, das castanhas e de outros produtos no mercado de Nova York, ou as perspectivas de paz ou de guerra entre as grandes potências influenciam o fluxo ou o refluxo da onda de extratores dos produtos da floresta, permitindo que as últimas tribos remanescentes sobrevivam, ou condenando-as à extinção (RIBEIRO, 1978, p. 85).

Em busca de uma melhor condição de vida, jovens indígenas passaram a ingressar no ensino superior com o intuito de conquistarem uma carreira profissional, situação que antes não era necessário para suas sobrevivências e de suas famílias. No entanto, a maioria desses estudantes enfrentam diversas dificuldades ao longo de suas vidas acadêmicas, tais como problemas linguísticos, territoriais, econômicos, educacionais, sociais, gênero, entre outros.

É claro que durante esses anos nós deixamos de ser colônia para constituir o Estado brasileiro e entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira (KRENAK, 2019, p. 20-21).

⁹ Eduardo Galvão (1957) define o termo aculturação como “estudo dos fenômenos que resultam quando grupos de indivíduos possuindo culturas diferentes entram em contato direto e permanente e das consequentes mudanças nos padrões culturais desses grupos” (p. 69).

O presente trabalho foi produzido com o intuito de promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), sobretudo pelos acadêmicos Akwê-Xerente, pois é a única etnia indígena presente nos dados de ingressos no Curso de Letras até o momento de nossa pesquisa. Diante disso, apresentaremos a seguir o processo de criação do estado do Tocantins e a sua população indígena, com destaque para o povo Akwê-Xerente, no qual trataremos um pouco de sua história e suas principais características linguísticas.

2.1 O Estado do Tocantins e sua população indígena: contexto histórico

Criado através da Assembleia Nacional Constituinte realizada em 1988, o Estado do Tocantins teve sua instalação oficial em 1º de janeiro de 1989. A sua criação foi publicada através do Artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, sendo que os parágrafos primeiro ao sétimo referem-se ao Estado.

É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989.

§ 1º O Estado do Tocantins integra a Região Norte e limita-se com o Estado de Goiás pelas divisas norte dos municípios de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás, com os Estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso.

§ 2º O Poder Executivo designará uma das cidades do Estado para sua Capital provisória¹⁰ até a aprovação da sede definitiva do governo pela Assembléia Constituinte (Constituição Federal, Art. 13, 1988, p. 67).

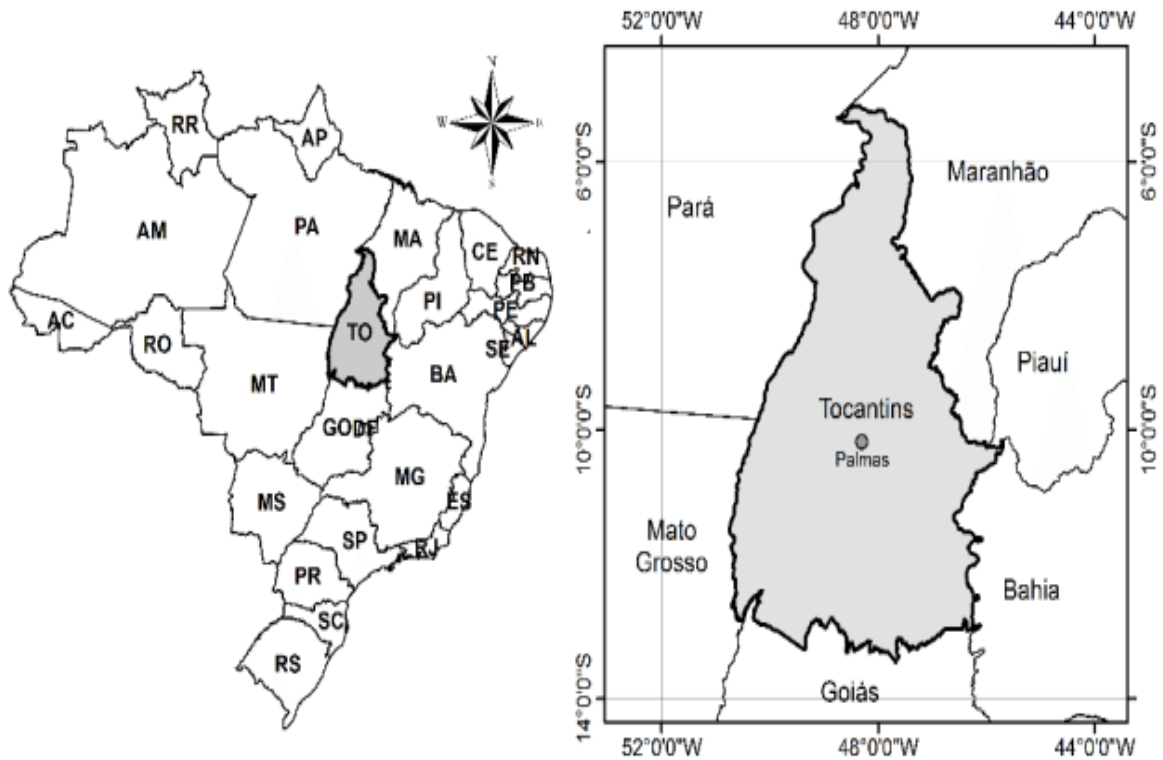
Após a aprovação de sua autonomia, o Tocantins foi incorporado geopoliticamente na região norte do Brasil para facilitar a entrada de recursos federais. Conforme mapa abaixo, ele apresenta divisão com seis Estados: Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Bahia e Piauí. É importante ressaltar que o Estado faz parte da Amazônia Legal¹¹, apesar de possuir clima e

¹⁰ A capital provisória foi Miracema do Norte, que depois da criação do Estado passou ser chamada de Miracema do Tocantins, após decreto de lei que estabeleceu que todos os municípios que apresentassem terminologia “do Norte” ou “de Goiás” passassem a se chamar “do Tocantins”.

¹¹ O conceito de Amazônia Legal foi instituído pelo governo brasileiro como forma de planejar e promover o desenvolvimento social e econômico dos estados da região amazônica, que historicamente compartilham os mesmos desafios econômicos, políticos e sociais. Ela engloba a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Estado do Maranhão. Disponível em: <<https://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28783-o-que-e-a-amazonia-legal/>>.

vegetação típica da região centro-oeste, ou seja, o Cerrado é a vegetação que predomina no solo tocantinense.

Figura 3: Mapa do Brasil e do Estado do Tocantins



Fonte: RESEARCHGATE, 2017¹².

A criação foi possível após discussões sobre a redivisão territorial do Brasil, sobretudo com as denúncias de que, para que o norte goiano pudesse se desenvolver seria necessário o desligamento do sul, assim ocorreu o desmembramento do norte do Goiás com a Constituição de 1988. “O norte de Goiás foi marcado, sempre pela condição de isolamento de vias de transporte, inadequadas para o escoamento da produção, pelo abandono por parte da elite do sul de Goiás, pela pobreza e pela precariedade de condições de vida de seus moradores” (DE OLIVEIRA, 2018, p. 70). Vale ressaltar que a luta por emancipação vem de muitos movimentos separatistas devido ao abandono da região norte de Goiás pelo poder público. Jean Carlos Rodrigues (2011) destaca que:

¹² Disponível em: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-da-area-de-estudo-estado-do-Tocantins-Brasil_fig1_322080906>.

Diversos movimentos, cada qual em um momento histórico apropriado, produziram seus sentidos e defenderam suas posições com relação à emancipação do “norte goiano”. As justificativas foram produzidas, cada qual, pelo seu tempo. Desde o século XIX temos registros de movimentos separatistas. A emancipação do Tocantins com relação a Goiás apresenta uma leitura historiográfica, com a delimitação e demarcação do tempo e do espaço de cada contexto específico na luta pela emancipação do norte goiano ao longo dos séculos XIX e XX, destacando três momentos importantes desse conflito emancipatório: 1821-1823; 1956-1960; e 1985-1988 (RODRIGUES, 2011, p. 34).

Em seu livro intitulado *O discurso autonomista do Tocantins* (2003), a autora Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante apresenta esses três momentos que buscavam a autonomia da região norte do Estado de Goiás e que possibilitou a criação do Estado do Tocantins, em 1988. A autora destaca em seu trabalho a importância do primeiro movimento separatista (1821-1823) liderado por Joaquim Teotônio Segurado para que a região do norte do Goiás pudesse se desenvolver, combatendo dessa forma o desprezo socioeconômico e político do qual essa região era submetida.

O segundo momento (1956-1960) é pontuado acerca dos projetos de expansão do território nacional, com destaque para a criação de Brasília como capital brasileira durante o governo de Juscelino Kubitschek, além da construção da Rodovia Belém-Brasília (BR-153)¹³, que trouxe esperança de emancipação e desenvolvimento da região do Norte de Goiás.

A abertura da BR-153 acontece na década de 1960, ainda no governo militar, no momento da ocupação do interior do país. Foi um marco importante para a interiorização do país, em especial do norte de Goiás, atual Tocantins, dando início a novos povoamentos, constituindo-se novas relações na comunicação, no comércio, na política, nas relações de poder, efetivamente no modo de viver das pessoas (SILVA, 2013, p. 109).

A partir das pontuações de Silva (2013) sobre a abertura da BR-153, observamos o terceiro e decisivo momento emancipatório (1985-1988) citado por Cavalcante como o movimento CONORTE (Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano) levou a proposta da autonomia tocantinense ao debate nacional, sobretudo pelo momento da criação da Constituição, tendo o apoio de políticos e a população nortense que demonstravam interesse pela divisão de Goiás por conta da diferenciação socioeconômica entre o norte e sul.

Assim, os que viviam nesta parte do País eram homens e mulheres simples, a terra era ocupada por um povo que vivia do que ela oferecia. A terra, rio,

¹³ Segundo Silva (2013) é comum associar a BR-153 chamando-a de Belém-Brasília, sendo que a verdadeira Belém-Brasília é a BR-010.

mata, animais ofereciam vida simples e complexa, à população, sem o acúmulo de riquezas. Com a figura do explorador e a terra reocupada foi preciso mão de obra. Recrutaram, então, os braços do índio e do negro na lógica da exploração. No território reconfigurado, as forças econômicas e políticas reinventam-se como o rio, quando encontra um rochedo de pedras, ele se curva, passa ao lado e, por vezes, por cima (SOUZA, 2020, p. 20).

Com a criação do Tocantins em 1988, foi fundada em 20 de maio de 1989 a capital Palmas, que recebeu esse nome em homenagem a Comarca de São João da Palma (atual cidade de Paranã), sede do primeiro movimento separatista, ademais, havia grande quantidade de palmeiras na região, o que também inspirou o nome do lugar.

No caso da criação do Estado do Tocantins, as identidades e experiências ganharam novo contorno a partir de sua emancipação. Até 1988, a região que hoje constitui o território tocantinense pertencia ao norte do Estado de Goiás. As referências identitárias, portanto, eram goianas e as pessoas se reconheciam enquanto tal. Da noite para o dia, de 31 de dezembro de 1988 para o dia 01 de janeiro de 1989, todos amanheceram tocantinenses. Isso provocou a construção de novos sentidos sobre as representações que os sujeitos possuíam sobre, agora, ser tocantinense. As identidades territoriais foram, aos poucos, inventadas para produzir uma noção de pertencimento ao estado tocantinense (RODRIGUES, 2011, p. 26).

Diante disso, surgiu um novo sentimento de identidade, as pessoas pertencentes ao antigo norte goiano se tornaram tocantinenses e vivenciaram mudanças políticas e sociais que tornaram o lugar um centro de oportunidades, que passou a atrair pessoas oriundas de outros estados.

De acordo com Stuart Hall (2006):

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2006, p.21).

Apesar de se destacar a forte presença de imigrantes de diversas partes do Brasil após sua emancipação, o Tocantins tem a sua identidade formada por comunidades tradicionais, que utilizam de seus conhecimentos transmitidos de geração a geração, sendo elas representadas por diversos povos indígenas, ribeirinhos, quebradeiras de coco-babaçu e quilombolas. Vale destacar que como forma de homenagear os povos indígenas, foi incluída no Brasão do Estado a mensagem “CO YVY ORE RETAMA” que significa em tupi-guarani “Esta terra é nossa”.

Figura 4: Brasão de Armas do Estado do Tocantins



Fonte: TOCANTINS, 1989¹⁴.

A figura do Brasão de Armas foi criada pelo heraldista José Luiz de Moura Pereira em 1989. O sol simboliza o Estado nascente, uma grandeza que surge e se ergue promissora e fecunda. Os traços brancos simbolizam a paz de Deus que reina nessa terra. A cor amarela faz alusão ao rico solo tocantinense. As faixas azuis, direcionadas para cima, representam os rios Araguaia e Tocantins. A estrela de cinco pontas representa a condição do Estado do Tocantins como parte da Federação Brasileira. Já a coroa de louros é um reconhecimento ao valor dos tocantinenses que transformaram o sonho de autonomia em realidade. O Brasão tem grafada a data "1º de JAN 1989" quando o estado do Tocantins instala-se de fato; e em língua Tupi-Guarani, a frase "CO YVY ORE RETAMA", que significa "Esta terra é nossa". (SECOM/TO, s/d¹⁵).

No Brasão o destaque para: “esta terra é nossa” não se traduz nas condições de pertencimento a terra da população tocantinense, Souza (2020) apresenta que sobretudo os conflitos de terra perduram de norte a sul do Estado. Além de que muitos dos que vivem nas cidades, inclusive populações indígenas foram os “expulsos da terra, em razão dos conflitos, miséria, dos problemas sociais, advindos não só da falta de assistência pelo Estado, mas

¹⁴ LEI N° 092, DE 17 DE NOVEMBRO DE 1989. Publicado no Diário Oficial n° 23 Cria o Brasão de Armas do Estado do Tocantins Disponível em: < <https://www.al.to.leg.br/arquivos/6352.pdf>>

¹⁵ Disponível em: <<https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/serras-e-lago-/principais-atrativos/palmas/praca-dos-girassois/brasao-de-armas-do-estado-do-tocantins/>>

também da leniência do Estado, sobretudo pelo poder político, como força conservadora a serviço da manutenção do capital” (SOUZA, 2020, p.26).

Assim, com o intuito de apresentarmos os povos indígenas presentes no Estado do Tocantins, recorreremos a diversas abordagens teóricas, entre elas utilizaremos informações do programa Povos Indígenas no Brasil¹⁶, do Instituto Socioambiental, que reúne a principal enciclopédia digital sobre os indígenas do Brasil, para descrever as principais características e informações de cada etnia. Apesar de estarem localizados no mesmo Estado, os indígenas do Tocantins apresentam suas próprias línguas, territórios e costumes. Em sua obra intitulada *Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas* (1986), Aryon Dall’Igna Rodrigues destaca que:

Os índios do Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se de nós e entre si por falarem diferentes línguas (RODRIGUES, 1986, p.17).

Nos estudos de Souza (2020) a resistência indígena esteve ligada ao domínio da mata, sobretudo na forma de comunicar-se e “fez com que algumas tribos, de certa forma, retardassem, mesmo que por breve tempo, a invasão ou o convívio de outros povos, com a sua cultura. Era na mata que possuíam tudo o que necessitavam para a sobrevivência e refúgio” (SOUZA, 2020, p. 24).

A população indígena do Tocantins, que sobreviveu à colonização e que possui territórios definidos com terras demarcadas, é formada pelas etnias: Apinajé, Karajá, Krahô, Javaé e Krahô-Kanela, Karajá do Norte (Xambioá) e Xerente. Já os povos Avá-Canoeiro e Pankararu lutam pela demarcação de terras e por reconhecimento. No mapa que segue, podemos observar a distribuição das reservas indígenas no Estado.

¹⁶ O programa Povos Indígenas no Brasil é herança que o ISA (Instituto Socioambiental) recebeu do CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_somos>. Acesso: 20/05/2021.

Figura 5: Mapa das Reservas Indígenas do Estado do Tocantins



Fonte: BRASIL; SILVA, 2020¹⁷.

Entre os povos indígenas presentes no território tocantinense, encontramos os Apinajés ou Apinayés, que estão classificados como Timbiras Ocidentais, por serem os únicos a ficarem a oeste do Tocantins, em contraposição aos demais Timbiras Orientais. É um povo indígena localizado entre a margem esquerda do Rio Tocantins e a margem direita do Rio Araguaia, na região conhecida como Bico do Papagaio¹⁸, no norte do estado do Tocantins. As

¹⁷ Brasil, A., & Silva, C. (2020). O povo indígena Apinayé e o acesso à licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Tocantins: Algumas reflexões. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(159). <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4752>>. Este artigo faz parte do dossiê especial, Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

¹⁸ Bico do papagaio é uma região situada no extremo norte do Tocantins fazendo divisa com os estados do Maranhão e Pará. Para muitos, o formato dessa região no mapa do Estado lembra o bico de uma ave, o papagaio. Fonte: < <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/bico-do-papagaio/>>.

terras demarcadas e homologadas dos Apinajés compreendem em sua maioria o município de Tocantinópolis, mas também os municípios de Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Itaguatins e São Bento. Os Apinajés são um dos povos do tronco Macro-Jê Setentrionais. De acordo com Aryon Dall’Igna Rodrigues:

O ramo da família Jê que aqui chamo de setentrional compreende as línguas Timbira (Canela, Krahô, Gavião, etc.), Apinajé, Kayapó (Mebengokré, Xikrín), Panará e Suyá. Esse ramo contrasta com o central (Xavante, Xerente) e com o meridional (Kaingáng, Xoklég) (RODRIGUES, 2012, p. 269).

Em seu contexto histórico, o povo Apinajé teve suas terras invadidas por centenas de famílias de migrantes e cortadas para a construção de estradas como a Transamazônica e a BR-153, fatos de causaram diminuição de sua população e problemas em sua estrutura social. Foi somente em 1985 que o Estado brasileiro reconheceu parte das terras dos Apinajés, após esses povos demarcarem seu território e interromperem o tráfego da Transamazônica com o apoio do povo Krahô, Xerente, Xavante e alguns Kayapó.

Na região nordeste do Estado do Tocantins, encontra-se o povo Krahô (craós, craôs, caraôs ou caraús), que está classificado como Timbiras orientais. Os Krahôs são indígenas jês e habitantes do território denominado Krahôlândia¹⁹, situada nos municípios de Goiatins e Itacajá, às margens do rio Tocantins. Segundo Jane Guimarães Sousa (2013): “O povo Krahô se autodenomina mehĩ e os não indígenas são classificados por eles como Kupê (não indígena). A língua utilizada para interações entre membros deste grupo é a língua Krahô” (SOUSA, 2013, p. 30). A Krahô é a mesma língua falada pelos demais Timbiras que estão a leste do rio Tocantins. Timbira é a primeira língua que o povo Krahô aprende a falar, mas depois aprendem o português, assim como ocorre com as demais etnias presentes no Estado. “A aldeia Manoel Alves está localizada na reserva indígena Krahôlândia e possui uma escola bilíngue que conta com uma política de preservação da cultura tradicional Krahô” (SOUSA 2013, p. 35).

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguísticas e culturais: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas e corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos, cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô (SOUSA, 2013, p. 27).

¹⁹ Área que compreende as divisas entre os estados do Maranhão, Piauí e Tocantins.

A corrida de tora é um dos rituais que mais representam esse povo, sendo praticada tanto por homens como por mulheres, ela está associada a algum rito, como nas cerimônias de lutos, porque “em certas ocasiões, as toras carregadas nas corridas de revezamento representam espíritos dos mortos” (SCHULTZ, 1950, p. 54). Vale ressaltar que a corrida de tora foi oficializada como desporto indígena durante os Jogos dos Povos Indígenas²⁰, realizado em 1996, com a participação do povo Krahô.

Destacamos agora três etnias, os Javaé, Karajá e Karajá do Norte (Xambioá), habitantes da Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, cercada pelos rios Araguaia e Javaés, subdividida entre os municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium, no Estado do Tocantins.

Os Karajá, Karajá-Xambioá (ou apenas Xambioá) e Javaé formam o povo Iny (pronuncia-se ‘inã’), pertencente ao tronco lingüístico Macro-Jê, família e língua Karajá. Juntos, formam o maior povo do Tocantins, com 6.123 indígenas, conforme o último levantamento²¹.

Essencialmente coletores e pescadores, após longo período de migração, os Iny se fixaram na Ilha do Bananal. Os Karajá da Ilha, ou de cima, também são chamados de *ibòò marãdu*. Os Javaé vivem às margens do rio Javaé e são denominados o *povo do meio* e os Xambioá, *iraru mahãdu*, são os Karajá de baixo e estão localizados na Terra Xambioá, no município de Santa Fé do Tocantins. Destes, os que mais sofreram perdas culturais, especialmente a língua original, em função da convivência com o não indígena, foram os Xambioá (FONTES, 2021, s/p).

Essas três etnias fazem parte de um dos poucos povos da antiga Capitania de Goiás que sobreviveram às epidemias trazidas pelos colonizadores, ataques promovidos pelos bandeirantes e às diversas invasões de seus territórios. Os Karajá e Javaé utilizam o termo *Iny* para se autodesignarem, palavra que significa “gente” ou “ser humano” e os não-índios são designados por eles como *iny* (com letra minúscula). Já os Xambioá, atualmente são conhecidos como Karajá do Norte, chamados pelos demais grupos de *ixybiowa* ou *iraru mahãdu*, que significa “turma de baixo”, contrário aos demais, chamados de *ibòò mahãdu*, “turma do alto”. No entanto, esse povo diverge sobre a forma como são designados, conforme destaca o antropólogo André Toral.

Os Karajá do Norte eram, e ainda são, conhecidos como Xambioá na literatura etnológica. São chamados de “Karajá”, simplesmente, pela

²⁰ Organizado pelo Comitê Intertribal Indígena, o I Jogos dos Povos Indígenas reuniu mais de 400 atletas, de 29 etnias, em Goiânia (GO), entre os dias 16 e 20 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/jogos-indigenas/163-ministerio-do-esporte/jogos-dos-povos-indigenas>>.

²¹ De acordo com o mais recente relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

população regional e de “Xambioá”, mas frequentemente, ou “Karajá do Norte”, muito raramente, desde o século passado, por viajantes, missionários e, mais recentemente, por funcionários do SPI e da Funai. Os membros do grupo indígena quase nunca utilizam a palavra Xambioá para se auto-referirem. “Xambioá” vem de *ixybiowa* (“amigo do povo”) que era como se chamava uma aldeia que existiu na foz do rio de mesmo nome, a montante do atual Posto Indígena. Especulativamente, pode-se supor que o nome tenha sido aplicado a todos os seus habitantes e, posteriormente, a todos os Karajá do Norte. Mais comumente serve como designação da atual região da cidade de Xambioá. A auto-designação Karajá do Norte, e o desuso do termo Xambioá, indica o desejo do grupo de se identificar, prioritariamente, com a macro-etnia, com uma matriz cultural comum a todos os grupos Karajá (TORAL, 2021, s/p).

A língua Karajá pertence à família Karajá, do tronco linguístico Macro-Jê e também é falada pelas etnias Javaé e Karajá do Norte/Xambioá, segundo enfatiza Aryon Dall’Igna Rodrigues (1925-2014) em seu trabalho publicado em 1986. É importante destacar que Rodrigues foi um linguista brasileiro, considerado o mais renomado pesquisador das Línguas Indígenas do Brasil.

Entre os indígenas que habitam em solo tocaninense, encontramos a etnia Krahô-Kanela. Esse povo se autodefine desta forma por causa de sua descendência com as etnias Krahô e Canela, do povo Timbira (tronco Macro-Jê). De acordo com Victor Ferri Mauro (2011):

Em 1987, a FUNAI os assentou na Ilha do Bananal, território tradicional dos índios Karajá e Javaé. Por causa de uma rivalidade histórica destes dois grupos com os Krahô, o grupo liderado pelo cacique Mariano foi instruído por indigenistas a se auto-identificar como Kanela, considerando que o avô materno de Mariano, pai de dona Inês, era índio Kanela, etnia que habita o centro e o sul do estado do Maranhão. Quando foram retirados da Ilha do Bananal, em 1999, retomaram o etnônimo Krahô, juntando com o nome Kanela, criando assim a identidade *Krahô-Kanela*, considerada por elas mais apropriada, dadas as circunstâncias históricas vivenciadas desde o início do século XX, que os fazem um grupo com experiências e valores distintos das outras duas etnias no contexto atual (MAURO, 2011, p. 39 grifo nosso).

Ao longo de sua história, o povo Krahô-Kanela passou por diversos municípios diferentes após terem sido atacados e expulsos de suas terras, mas foi somente no dia 07 de dezembro de 2006, através de um Decreto presidencial, que foi realizada a demarcação atual de suas terras, que está situado na terra indígena conhecida como “Mata Alagada”, entre os rios Formoso e Javaé, no município de Lagoa da Confusão, região sul do Estado do Tocantins.

É importante destacar também dois povos indígenas no Tocantins que lutam pela demarcação de terras e por reconhecimento, os povos Avá-Canoeiro e Pankararu. Os Avá-

Canoeiro, também são conhecidos como Canoeiro, Carijó, Índios Negros ou Cara-Preta, pertencem à família Tupi-Guarani, do tronco linguístico Tupi e atualmente se resumem em duas famílias localizadas nos estados do Goiás e Tocantins. Segundo Cristhian Teófilo da Silva (2005):

O termo “avá-canoeiro” para designar estes índios tupis na região Centro-Oeste do Brasil foi consolidado a partir da década de 70 considerando os registros feitos por pesquisadores, indigenistas e funcionários da Fundação Nacional do Índio – Funai ou Furnas Centrais Elétricas S.A. que com eles mantinham contato e que se apropriaram do termo *awa* que na língua avá-canoeiro, como em outras línguas tupi-guarani significa gente, pessoa, ser humano, homem adulto e o hifenizaram junto ao termo coloquial “canoeiro” empregado desde tempos coloniais para aludir aos avá-canoeiros da região (SILVA, 2005, p. 14).

Esse povo indígena tem sua história marcada por perseguições e massacres que quase os levam à extinção. De acordo com Marlene Castro Ossami de Moura (2006): “Antes da colonização do Brasil Central, os Avá deveriam ter aldeias com população não muito grande, possivelmente de 250 a 300 habitantes” (DE MOURA, 2006, p. 122). No Goiás, essa etnia está localizada no norte goiano, entre os municípios de Minaçu e Colinas do Sul. No estado do Tocantins, lutam nas últimas décadas pelo reconhecimento das terras da Mata Azul (que eles chamam de Taego Âwaque), localizadas nas margens da Ilha do Bananal, no município de Formoso do Araguaia. Atualmente estão localizados às margens do rio Javaés, na Ilha do Bananal, no sudeste do estado.

Já a etnia Pankararu é originária do sertão pernambucano, tendo sua maior população situada na aldeia Brejo dos Padres, em Petrolândia (PE). Fugindo de posseiros, fazendeiros e da seca do nordeste, esse povo indígena se deslocaram para outros estados, entre eles: São Paulo, Mato Grosso e o norte goiano, hoje terras tocantinenses. No Tocantins, vivem desde a década de 60, nos centros urbanos das cidades de Gurupi e Figueirópolis. Os Pankararu ainda não possuem terras demarcadas pela Funai e lutam pela demarcação no município de Figueirópolis. Diante desse pressuposto, Oliveira Júnior e Demarchi (2020) destacam que:

Em meio às transformações provocadas pelo tempo, os Pankararu vivem o paradoxo entre a manutenção de suas tradições culturais e as novas formas de viver e se relacionar nas grandes cidades. Para que ocorra a garantia de seu modo de vida, os Pankararu entendem que é necessário ter as terras devidamente demarcadas no Tocantins. É possível considerar que essa demarcação se tornou uma das maiores problemáticas para essa população indígena. Os Pankararu abriram um processo judicial em 2001 junto ao Ministério Público Federal, no Tocantins, para demarcação da terra ou

reserva indígena Pankararu e aguardam desde então (OLIVEIRA JÚNIOR; DEMARCHI, 2020, p. 320).

Por fim, os Akwê-Xerente, situados no centro do estado, no município de Tocantínia. No presente trabalho, esse povo indígena terá a história, características e aspectos linguísticos com maior destaque, e isso se deve à constatação de que essa é a única etnia que ingressou no curso de Letras, Campus de Porto Nacional, conforme poderemos constatar no quadro apresentado no capítulo 2, no qual são apresentados os índices de acadêmicos indígenas ingressantes, evadidos ou formados no Curso.

2.2 O povo Akwê-Xerente: um pouco de sua história e aspectos linguísticos

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, recebe acadêmicos indígenas provenientes de diversas localidades brasileiras. Através de uma pesquisa realizada no SIE (Sistema de Informações Educacionais) da UFT, conforme podemos verificar no quadro sobre os índices de acadêmicos indígenas ingressantes no curso de Letras, presente no capítulo 2, constatamos que todos os alunos indígenas que ingressaram durante o período de 2004 a 2019 pertencem à etnia Akwê-Xerente.

Vindos provavelmente do Nordeste brasileiro, fugindo da seca daquela região, os Akwê-Xerente se deslocaram até alcançar a região do atual estado do Tocantins. A historiografia oficial sinaliza que foi por volta do século XVII que se deu o primeiro contato desse povo com os não-indígenas, através da chegada dos missionários jesuítas e colonizadores (bandeiras). Por volta do século XVIII, intensificou-se a colonização de origem europeia por causa da descoberta do ouro na capitania do Goiás, mas também surgiu o interesse da coroa portuguesa de criar aldeamentos visando estabelecer na região os diversos povos indígenas. Já no século XIX, a política de criar aldeamentos indígenas na região continuou através do Império do Brasil, sendo um deles, o aldeamento de Teresa Cristina, administrado pelos capuchinhos. Lídia Soraya Liberato Barroso (2009) enfatiza que:

Xavante e Xerente são o mesmo povo *Akwê* que, no início do século XIX, por questões de políticas contrárias, se dividiram. Os Xerente ficaram morando na margem direita do rio Tocantins enquanto os Xavante migraram para o Rio das Mortes²². Existem histórias variadas que contam os motivos da separação entre eles. Uma delas destaca que foram os Xerente que ficaram, pois gostavam de conviver com os não-índios. Os Xavante, por sua

²² O rio das Mortes é um curso de água que banha o estado de Mato Grosso.

Com a criação do Estado do Tocantins, em 1989, o território do povo Akwẽ-Xerente se tornou foco de projetos de desenvolvimento dos governos federal e estadual, em parceria com a iniciativa privada. Entre esses projetos, encontra-se: o Prodecer III – Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados (concebido para o plantio de grãos), a Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães (UHE Lajeado) e a expansão de Palmas, capital do Estado.

É importante destacar que esse povo indígena se autodenomina e prefere ser chamado de “Akwẽ” (também é possível encontrar a forma escrita como Akwen), que significa “indivíduo”, “gente importante”. Sobre isso, o antropólogo Luís Roberto de Paula (2018, s/p) destaca que: “Segundo a versão mais aceita, o nome Xerente lhes foi atribuído por não-índios, visando sua diferenciação dos demais Akwẽ, particularmente, em relação aos Xavante”. De acordo com Susana Martelletti Grillo Guimarães (2002):

Os Xerente, a partir do contato, passaram a ser nominalizados com um nome do branco e o nome do povo – Xerente – que não corresponde à autodenominação - Akwe. Assim, passaram a ser chamados como Pedro Xerente, José Xerente, Maria Xerente, identificação válida para documentos oficiais como registros de nascimento, fichamento médico e identificação escolar, isso a par de os índios continuarem a realizar seus rituais de nomeação, o que se constituiu em imposição de descaracterização cultural e conflito entre resistência e o processo de assimilação cultural, entre experiência social e uso linguístico (GUIMARÃES, 2002, p.119).

Conforme foi possível observar, para a população não-indígena, eles são popularmente conhecidos como o povo “Xerente”, sendo adotado esse sobrenome em documentos oficiais brasileiros. Diante disso, utilizaremos o termo “Akwẽ-Xerente” ao longo do trabalho para identificar as duas formas utilizadas para nomear esse povo.

Rodrigues (2005) também nos lembra que no Brasil as línguas indígenas podem ser classificadas em dois troncos linguísticos, o Tupi, que corresponde dez famílias, e o Macro-jê, abrangendo doze famílias. O autor também destaca que Vale destacar que o Tupi foi a língua que mais influenciou o português no Brasil.

Apesar da grande diversidade de povos nativos no interior mais imediato à costa atlântica, uma característica da colonização europeia do Brasil, não só da portuguesa, mas também das tentativas francesas, foi a de privilegiar o conhecimento do idioma dos tupinambás que era, como já no fim do século XVI foi consignado no título da gramática feita por José de Anchieta, “a língua mais usada na costa do Brasil²³” (Anchieta, 1595). Para a

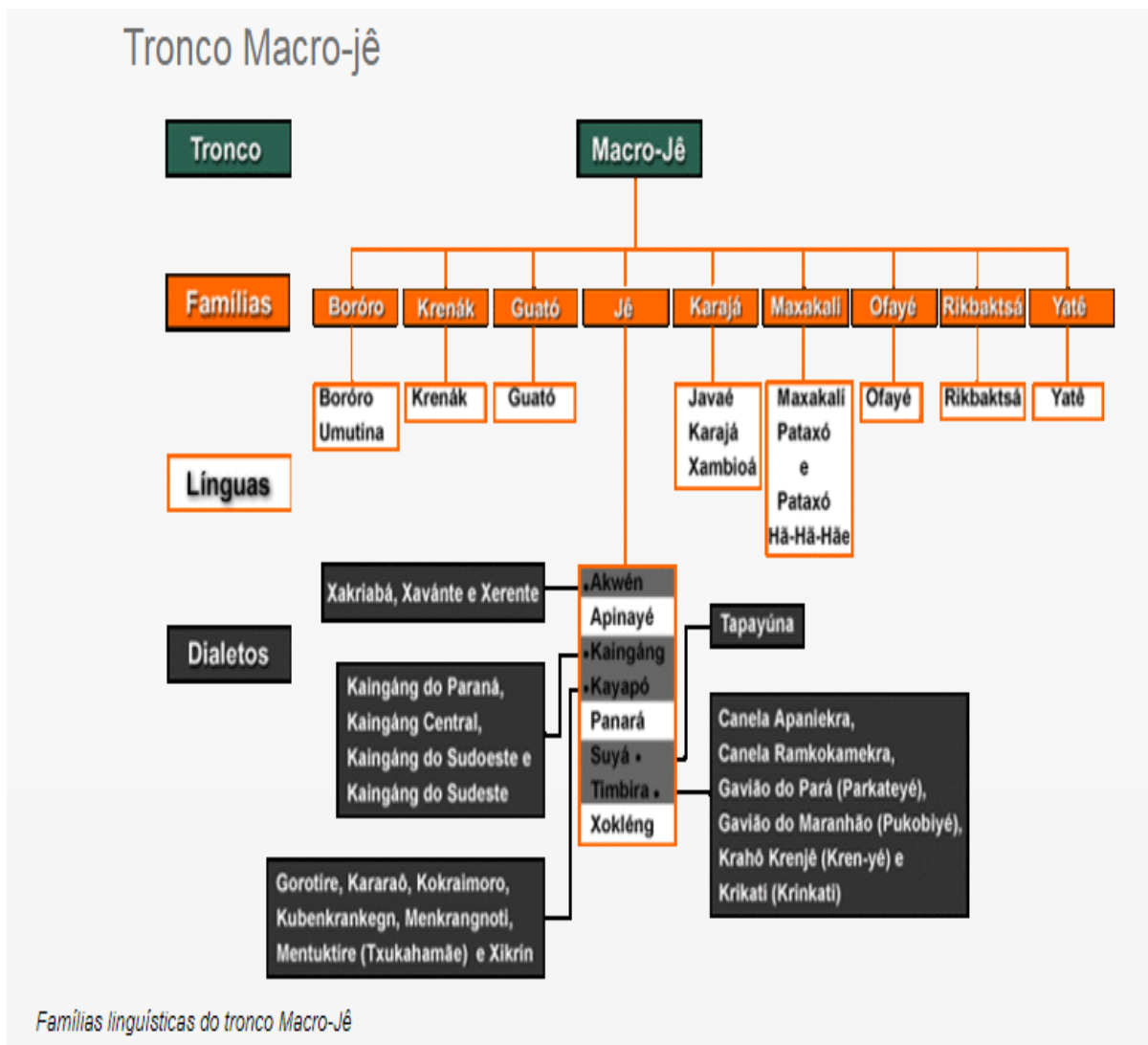
²³ Anchieta, J. de. (1595). Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil. Coimbra.

comunicação com os outros povos recorria-se a intérpretes indígenas. (RODRIGUES, 2005, p. 35).

Akwẽ é a língua oficial do povo Akwẽ-Xerente, sendo ela pertencente à família linguística do tronco Macro-Jê (conforme tabela que segue). Segundo Sílvia Letícia Gomes da Silva Xerente (2018, p. 387):

A língua Akwẽ pertence à família Jê, que faz parte do Tronco linguístico Macro-Jê. Do ponto de vista sociolinguístico, essa comunidade pode ser considerada como bilíngue, pois a maior parte desse povo faz uso de ambas as línguas, Akwẽ e portuguesa, e dos conhecimentos presentes nesses dois contextos. Há, dentro da reserva, casos de pessoas monolíngues em português, porém são casos isolados.

Figura 7: Tronco Linguístico Macro-Jê



Fonte: Socioambiental, 2019²⁴.

²⁴ Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%c3%adnguas>>.

A língua Akwẽ é ensinada desde a infância nas aldeias, sendo todo o processo de ensino repassado somente de forma oral. Já a língua portuguesa passa a ser ensinada aos indígenas a partir da segunda infância²⁵, em escolas de ensino fundamental 1 e 2, implantadas dentro das reservas. Para o ingresso no Ensino Médio, os alunos indígenas se deslocam para as cidades, sobretudo em Tocantínia e Miracema, que são mais próximas das aldeias. Sobre o bilinguismo presente na cultura Akwẽ-Xerente, Barroso destaca que:

A introdução do bilinguismo nas escolas das aldeias também foi questionada durante longo tempo pelos Akwẽ e, para muitas crianças, proibida. Hoje os pequenos Akwẽ aprendem a escrever sua língua materna e depois a escrever o português, e se descobrem também cidadãos brasileiros. Um mundo de possibilidades em que os significados de cada gesto e de cada ação, revelam a integridade de um povo que sobrevive e se recria (BARROSO, 2009, p. 23-24, grifo da autora).

No que se refere aos aspectos legais, fruto de lutas dos indígenas o MEC constituiu um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena que elaborou um documento – Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC, 1993) com o intuito de traçar as diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena a partir de uma série de princípios defendidos por diversos profissionais, que buscavam desenvolver uma educação escolar diferenciada que reconhecesse a identidade indígena. No documento citado, são apresentados como princípios gerais para a educação escolar indígena a interculturalidade, o bilinguismo, a especificidade e a diferenciação. Sobre o bilinguismo como princípio na educação indígena, Guimarães explica que:

O bilinguismo decorre da complexa e heterogênea situação sociolingüística vivida pelas sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (Português). Esta situação sociolingüística heterogênea explica as realidades lingüísticas em que pode existir desde monolingüismo em língua indígena até monolingüismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende-se, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala-se e entende-se duas ou mais línguas), o que justifica a educação escolar como sendo necessariamente bilíngue (GUIMARÃES, 2002, p. 38).

Em 2012, a Câmara Municipal de Tocantínia aprovou e o Prefeito sancionou uma Lei que tornou a língua indígena Akwẽ-Xerente²⁶ como idioma oficial do Município junto com o Português. Com essa Lei, fica oficializado o bilinguismo Português/Xerente e a valorização

²⁵ Dos 6 anos até a puberdade (período de latência).

²⁶ MARTINS, Zacarias. Com belo desfile cívico Tocantínia comemora 66 anos de emancipação política. **Notícia 1**, 2019. Disponível em: <<https://www.n1to.com.br/noticia/3254/com-belo-desfile-civico-tocantinia-comemora-66-anos-de-emancipacao-politica>>. Acesso em: 26/05/2021.

da língua Akwê diante da sociedade não-indígena e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a valorização da língua materna no ambiente escolar é uma importante conquista para essa etnia. Esse é um exemplo das mudanças que a educação indígena vem passando, mas vale ressaltar que até pouco tempo sofria resistências por parte de muitos indígenas e não recebia investimentos por parte dos governantes. Segundo Baniwa:

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

Vale ressaltar que as mudanças sociais causadas pela globalização avançaram para os territórios indígenas. Sobre as transformações causadas pela globalização, o sociólogo Zygmunt Bauman (1999) destaca como esse processo é capaz de desenraizar pessoas.

As quase soberanias, as divisões territoriais e a segregação de identidades promovidas e transformadas num must pela globalização dos mercados e da informação não refletem uma diversidade de parceiros iguais. O que é opção livre para alguns abate-se sobre outros como destino cruel (BAUMAN, 1999, p. 78).

Em busca de uma melhor condição de vida, jovens indígenas passaram a ingressar no ensino superior com o intuito de conquistarem uma carreira profissional, situação que antes não era necessário. De acordo com Layanna Giordana Bernardo Lima (2017, p. 257):

A presença na universidade tem sido uma esperança para os anciãos e jovens que veem como uma forma do acadêmico indígena falar e escrever a história do seu povo, bem como se apropriar de conhecimentos necessários para mediar suas ações em face das lutas cotidianas: políticas, econômicas e culturais.

No entanto, a maioria desses estudantes enfrentam diversas dificuldades ao longo de suas vidas acadêmicas, tais como problemas linguísticos, econômicos, educacionais, sociais, gênero, entre outros. Kamilla Silva Pereira e Raquel Castilho Souza (2018) ressaltam que:

Geralmente, as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas podem ser divididas em três ordens distintas: *ordem econômica*, *acadêmica* e *socioafetiva*. É de *ordem econômica* porque o dinheiro recebido de bolsas-

auxílio é insuficiente para que eles se mantenham em um ambiente diferente e distante do seu local de origem. É de *ordem acadêmica*, pois, na maioria das universidades, não há professores capacitados para exercer um trabalho de acompanhamento dos povos indígenas, de modo que os estudantes chegam às universidades dominando pouco o português ou a linguagem vigente da academia e ainda acabam se deparando com a falta de sensibilidade do corpo docente. E, por fim, é de *ordem socioafetiva* porque se relaciona a várias dificuldades, como a de comunicação acadêmica (enquanto houver dificuldades de comunicação o processo de ensino aprendizagem dos estudantes indígenas permanecerá prejudicado, uma vez que não há orientações adequadas), discriminação e preconceitos tanto como atitudes de desvalorização, como também a saudade dos familiares, que deve ser analisada com uma maior ênfase, pois essa vai além da ausência dos pais e amigos. O estudante indígena sente falta de sua realidade: comidas, rituais, da liderança do seu cacique. Assim, a busca pelo ensino superior significa conviver com grupos que muitas vezes desconhecem totalmente sua cultura (PEREIRA; SOUZA, 2018, p. 198, grifo nosso).

Diante desse pressuposto, podemos verificar que são diversos os problemas enfrentados pelos acadêmicos indígenas. Para o povo Akwê-Xerente não é diferente, pois ao ingressar na universidade, os alunos dessa etnia se deparam com essas mesmas dificuldades, sendo a oralidade, a escrita e o acesso aos recursos tecnológicos as principais adversidades no meio de ordem acadêmica.

A relação com o homem não indígena desde o início da colonização trouxe muitos prejuízos à identidade indígena, como a perda da sua língua. Maria do Socorro Pimentel da Silva (2001, p. 15) destaca que: “Esses povos, desde a colonização, vêm vivendo um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados, quando não desprezados, pela sociedade majoritária”. Essa perda foi provocada (e continua provocando) por uma relação desigual, onde a vontade da sociedade dominante sobressai e oprime, provocando prejuízos como a perda dos costumes e da língua, bem como insegurança para os indígenas. Sobre as questões identitárias, que aqui podemos pensar na questão dos povos indígenas, Stuart Hall (2006) destaca que:

Alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, "acima" e "abaixo" do nível do estado-nação. [...] Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações "globais" começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais (HALL, 2006, p. 73).

Com as mudanças provocadas pela globalização, os povos indígenas brasileiros passaram a ter um maior contato com a vida moderna ocidental, com acesso às novas

tecnologias e influências do modo de vida urbana. Segundo Kalina Silva e Maciel Silva (2009): “A globalização é principalmente um processo de integração global, definindo-se como a expansão, em escala internacional, da informação, das transações econômicas e de determinados valores políticos e morais. Em geral, valores do Ocidente” (p. 169). No caso do povo Akwê-Xerente, a proximidade com as cidades de Tocantínia e Miracema, além da capital Palmas, os indígenas se integraram aos costumes dos não-indígenas, sobretudo os jovens. Sobre a influência do processo de globalização, o sociólogo Octavio Ianni destaca um sentido de diferenciação que pode afetar algumas identidades.

Primeiro, porque cada forma sócio-cultural reafirma-se como sistema axiológico sedimentado, codificado, significativo, vivo. Segundo, porque a diferenciação desdobra-se em hierarquias, desigualdades, divergências, tensões, antagonismos. Assim se reafirmam as singularidades e originalidades, naturalmente no âmbito dos intercâmbios e oposições, das permutas e reiteraões, continuidades e modificações. Por isso o vasto e complexo processo de globalização revela a pluralidade dos modos de ser no mundo (IANNI, 1999, p.79).

Os costumes dos povos indígenas estão cada vez mais mesclados com os costumes urbanos, prejudicando tradições milenares, sobretudo no que diz respeito às questões sociolinguísticas.

É preciso lembrar que, apesar da diversidade e da riqueza das línguas das comunidades indígenas brasileiras, a situação linguística desses povos é ignorada e até mesmo desprezada pela sociedade majoritária, que impõe a sua língua como a melhor e mais importante (SILVA, 2001, p. 28).

Quando adultos, os indígenas buscam oportunidades na zona urbana e se deparam com o choque sociolinguístico. Isso se deve ao fato de que em muitas etnias a língua nativa é a única aprendida até a idade da segunda infância, depois disso é que a língua portuguesa é ensinada em escolas implantadas dentro das aldeias. Diante desse pressuposto, podemos destacar a condição do povo Akwê-Xerente, que não possui escrita em sua língua, mas sim o ensinamento oral durante o processo de ensino e aprendizagem.

Se temos, por exemplo, num determinado espaço de enunciação, diversas línguas maternas e uma língua oficial, elas tomam seus falantes cada uma a seu modo. No caso do Brasil, por exemplo, uma tribo indígena em que a língua do cotidiano é a língua indígena, essa será a língua materna e a língua oficial será o português. E esses índios, enquanto falantes, terão com a língua indígena uma relação e com o português, outra (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

Ao ingressar em um curso superior, sobretudo em licenciaturas, os estudantes indígenas enfrentam diversos obstáculos, principalmente em relação ao domínio da língua portuguesa, já que os textos discutidos no ambiente acadêmico são de difícil interpretação. O Curso de Letras, que aqui se configura como nosso objeto de estudo, é um curso que exige muito dos alunos, pois prepara futuros profissionais do ensino de línguas. Para os indígenas, disciplinas como, por exemplo: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Escrita Acadêmica, Sintaxe, Análise do Discurso, as Literaturas, entre outras, se tornam um verdadeiro obstáculo para esses acadêmicos. Ademais, a disciplina Língua Inglesa I é obrigatória no Projeto Pedagógico Curricular - PPC do Curso de Letras, sendo essa outra grande dificuldade para os acadêmicos, pois se deparam com a exigência de conhecimento de uma língua estrangeira, fora do contexto indígena. Surge então a necessidade de um acompanhamento mais aprofundado em relação a esses estudantes, pois eles estão suscetíveis a evadirem da universidade.

Sabe-se que para um cidadão se tornar capaz de se integrar ao meio acadêmico e profissional é necessário que ele seja letrado, ou seja, que domine as demandas sociais da oralidade, leitura, escrita e da informática.

Num mundo letrado e globalizado, o fluxo de informações, as possibilidades de acesso a estas, as reconfigurações do espaço e do tempo marcam a vida dos grupos sociais, coletivamente, e dos seus membros, individualmente. Diante desse contexto, o conhecimento de habilidades de leitura e de escrita surge como um passo inicial para o acesso à informação e para a participação em conexões interativas, intergrupais e interpessoais, constituídas sob o impacto da globalização. Neste fenômeno, a informação pode agir como elemento central de uma rede de significações sociais, ressignificando práticas sociais comuns, como o ato de ler e de escrever, à medida que os canais e suportes usados para a circulação dessas informações entre os sujeitos sociais são os mais diversos (SERAFIM; DA SILVA, 2005, p. 41).

Ademais, a palavra tem um lugar essencial na sociedade e que ter o domínio dela é fundamental em todas as áreas educacionais. No entanto, alguns grupos minoritários passam por precariedades educacionais, sobretudo os povos indígenas, que sofrem dificuldades sociolinguísticas, muitas vezes pela falta de sensibilidade e aplicação de recursos das instituições voltadas majoritariamente para a educação não indígena. De acordo com Gabriela Nunes Fernandes e Kelly Cristina Russo de Souza (2018):

A educação intercultural é multifacetada, porque, ao mesmo tempo em que pode contribuir no tocante à garantia dos direitos dos povos indígenas,

possibilita um encontro desigual de forças. A preocupação da escrita e a relação entre oralidade e o domínio da escrita precisa estar conectada com as questões demandadas por esse povo (FERNANDES; DE SOUZA, 2018, p. 39-40).

A oralidade, ou seja, o ato de falar bem foi durante muito tempo a principal forma de expressão social, sendo a escrita utilizada apenas nos registros históricos. É importante destacar que a oralidade continua sendo uma prática dominante na cultura indígena, como é o caso do povo Akwê-Xerente. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2003):

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Ainda de acordo com o autor, “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2003, p.17). Contudo, a escrita não pode ser considerada uma prática inferior em relação à oralidade ou vice e versa, pois cada uma possui um grau de importância no desenvolvimento da comunicação humana.

É importante ressaltar que a escrita é uma das mais importantes descobertas tecnológicas do ser humano, sendo essa técnica desenvolvida e equipada lentamente ao longo da história, pois dependeu das necessidades da sociedade, passando por várias fases que permitiram hoje chegarmos a um estágio avançado de fala e escrita. De acordo com Louis-Jean Calvet:

Quando se estuda a história da escrita, por exemplo, verifica-se que na lenta evolução que vai dos primeiros cuneiformes mesopotâmicos aos silabários e depois aos alfabetos, é a prática social, em resposta às necessidades sociais, que desempenhou o papel motor (CALVET, 2007, p. 68).

Sylvain Aurox, um dos principais especialistas em história das ideias linguísticas, sustenta duas teses relacionadas ao domínio da técnica de escrita em sua obra *A revolução tecnológica da gramatização* (1992), sendo a primeira voltada para o nascimento das ciências da linguagem. Segundo o autor:

Os historiadores, os linguistas e os filósofos habitualmente fazem desse aparecimento uma das causas do nascimento da escrita. Em meu primeiro capítulo sustento o contrário, a escrita que é um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem, as quais remontam à virada dos

terceiro e segundo milênios antes de nossa era, entre os acadianos (AUROUX, 1992, p. 8).

Já a segunda tese ele nomeia como “gramatização”. Sobre esse pressuposto, Auroux destaca que: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65, grifos do autor). Esse teórico acredita que o processo de gramatização mudou a ecologia da comunicação humana, dando ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas. De acordo com Albeiro Mejia Trujillo (2011):

A gramatização representa um ponto alto no desenvolvimento da civilização humana por permitir a estabilização do principal instrumento de comunicação e produção cultural utilizado pelo homem que é a língua nas suas expressões oral e escrita (TRUJILLO, 2011, p. 149).

Pressupõe-se que quem entra na universidade já possui domínio da técnica da escrita, no entanto, essa não é a realidade encontrada em alguns grupos, sendo esse o caso dos acadêmicos indígenas. No caso do povo Akwẽ, as crianças crescem com a cultura da oralidade em sua língua. É somente na escola que elas aprendem a falar e a escrever a língua portuguesa. Assim, para esse grupo é mais complicado, pois a escrita é uma técnica sobre outra língua. Até mesmo a oralidade chega a ser um problema para estes estudantes, pois no ambiente acadêmico eles se deparam com um vocabulário mais complexo ao que é ensinado durante o período em que estudam a língua portuguesa nas escolas de suas aldeias. Ademais, outro fator que prejudica os alunos de origem Akwẽ é a timidez que muitos apresentam diante do público não indígena.

Apesar dos avanços das políticas educacionais que envolvem os grupos minoritários, tais como os alunos indígenas, o ensino superior brasileiro não está preparado para recebê-los. Sobre esse pressuposto, Maria Barroso-Hoffmann (2005) destaca que:

Mesmo as propostas existentes de criação de universidades indígenas têm acrescentado pouco no que diz respeito à formulação de conteúdos curriculares específicos, restringindo-se, até o momento, à afirmação de princípios genéricos em favor da inclusão dos saberes indígenas na universidade. Em muitos casos, atribui-se a estes não tanto conteúdos específicos, mas um conjunto de qualidades plasmadas sobre a oposição “saberes indígenas” x “saberes ocidentais” na qual os primeiros são vistos como detentores de atributos como “espiritualidade”, “sensibilidade” e “respeito à natureza”, e, os segundos, como “cartesianos”, “materialistas”, “fragmentários”, havendo poucas propostas no sentido de concretizar diálogos entre estes saberes e de identificar em que campos eles seriam mais

frutíferos, ou mapeando onde e como eles já se dão (BARROSO HOFFMANN, 2005, p. 4).

Observa-se que no meio acadêmico muitos trabalhos discutem letramento na universidade, mas a grande maioria se encontra voltada para o público do português. Já em relação ao letramento indígena nas universidades, é perceptível a quase ausência de pesquisas voltadas para este tema. Camila Dilli (2013) destaca que:

Na atual diversificação social e étnica nas instituições de ensino superior, impõe-se um embate entre a socialização dos sujeitos e a inovação das práticas. É preciso gerar um equilíbrio entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e seus discursos, os modos como esse conhecimento vem sendo construído e, de outro lado, os objetivos de permanência de estudantes minoritários até a conclusão e diplomação do nível de ensino que cursam, sendo que os grupos minoritários trazem consigo experiências diversas de vida, letramento e ideologias, que precisam ser considerados, legitimando sua participação acadêmica. Novos interesses e vozes trazidos por estudantes de grupos minoritários não necessariamente se veem contemplados pelas tradições acadêmicas. Por um lado, seria um equívoco pensar que porque cada um desses sujeitos se inscreveu na universidade por livre arbítrio, ele precisa ou quer ser radicalmente socializado (DILLI, 2013, p. 161).

Diante de tudo o que foi apresentado, seria fundamental a produção de um maior número de pesquisas voltadas para as questões que envolvem os problemas sociolinguísticos dos acadêmicos indígenas, bem como um diálogo mais profundo entre o corpo docente e discente.

[o]s profissionais em sala de aula precisam se adaptar ao tipo de realidade que encontram e procurar contornar uma exclusão social crescente, tentando evitar o preconceito social que se desenvolve no Brasil e gira em torno da posse ou não do acesso aos bens econômicos e culturais da globalização (SILVA; SILVA, 2009 p.173).

Dentro desse diálogo, é possível ser debatido a importância de se incluir disciplinas pensadas nas inclusões/permanências indígenas na universidade, ressaltando seus valores culturais e linguísticos ou podendo até mesmo se pensar em métodos avaliativos que permitam os acadêmicos indígenas apresentar seus conhecimentos através de uma técnica que destaquem um melhor domínio, oral ou escrito.

Vale enfatizar que o PPC do Curso de Letras, vigente até 2019, oferecia duas disciplinas optativas voltadas para a temática indígena: Educação Indígena e Línguas Indígenas Brasileiras. No entanto, nenhuma delas foi ministrada.

Passemos agora ao capítulo II que abordará a trajetória de lutas para os direitos indígenas, sobretudo em relação à inclusão das diversidades na educação brasileira. Diante disso, apresentaremos o processo de implantação da política de cotas e ações afirmativas na Universidade Federal do Tocantins, destacando os principais projetos dentro do processo de acesso e permanência voltados para os povos indígenas.

Em seguida, apresentaremos um quadro com o índice de alunos indígenas ingressantes no Curso de Letras, do campus de Porto Nacional, no qual será observada a permanência e evasão desses acadêmicos e quais seus principais desafios no ensino superior.

3 UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS PARA OS DIREITOS INDÍGENAS

A história dos indígenas possui uma estreita relação com as discussões sobre os direitos humanos, pois há mais de 500 anos que esses povos lutam pelo direito à vida no Brasil. Desde os primeiros contatos com os colonizadores até os dias recentes, esses povos enfrentam diversos ataques aos seus direitos, invasões em seus territórios, doenças e preconceitos. Por isso que movimentos indigenistas e direitos humanos se uniram na luta contra as violências, ameaças e retrocessos que afetam as vidas dos indígenas.

Gersem dos Santos Luciano Baniwa, através de sua obra intitulada *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), destaca o trabalho do cientista social e militante da causa indígena Sílvio Cavuscens, que estabeleceu três períodos para a história dos movimentos indígenas contemporâneos. O primeiro período ele denominou de “Indigenismo Governamental Tutelar”, que teve duração aproximada de um século e caracterizada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI em 1910, sob influência das ideias positivistas do mundo europeu, que exerceu forte influência na política brasileira. Posteriormente o SPI se tornou a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada em 1967 e atuante até nossos dias.

Mesmo sob o auspício do positivismo, que impulsionou a necessidade de proteção do Estado aos povos indígenas contra o seu extermínio, a criação do SPI foi fortemente marcada pela idéia vigente da “relativa incapacidade dos índios”, razão pela qual eles deveriam ficar sob a “tutela” do Estado. A tutela aqui não é entendida como necessidade de proteção e assistência social aos índios, como de forma comum e errônea é definida pelos defensores do princípio da tutela oficial, mas como a incapacidade civil e intelectual dos índios (BANIWA, 2006, p. 70).

O segundo período foi denominado de “Indigenismo Não governamental” e teve seu início em 1970. Esse período teve duas importantes articuladoras, a Igreja Católica e as organizações ligadas a setores progressistas da Academia (as universidades). A Igreja Católica atuou através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que instituiu em 1970 uma pastoral para trabalhar com indígenas, e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução política durante os anos de colonização. Baniwa enfatiza que:

A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tiveram e ainda têm um papel de assistência às necessidades básicas. Já o CIMI, tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas, e é um importante aliado dos movimentos indígenas (BANIWA, 2006, p. 72).

É importante ressaltar que foi nesse período que o Estatuto do Índio foi aprovado, através da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que passou a regular a situação dos povos indígenas. O Artigo 1º do Estatuto destaca que: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e *integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional*” (BRASIL, 1973, s/p, grifo nosso). Apesar de algumas conquistas de direitos através deste Estatuto, ele apresentou uma condição de integração com a sociedade, arriscando a organização e segurança dos indígenas.

A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão oficial do Estado Brasileiro, criada pela Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, responsável por proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, mas no momento da criação do Estatuto do Índio, a FUNAI estava vivenciando um esvaziamento político-financeiro. Nesse mesmo período os movimentos indígenas, juntamente com organizações não governamentais (ONGs) de apoio às causas indigenistas, começaram a se mobilizar em torno da luta por direitos e em defesa da cultura e das terras indígenas. Entre essas ONGs, podemos citar CTI (Centro de Trabalho Indigenista); ISA (Instituto Socioambiental); GTME (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico); ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista) etc. O autor Baniwa também destaca que:

Provavelmente uma das causas da ascensão das organizações indígenas no Brasil tenha sido a necessidade de se praticar uma reação à política de emancipação dos índios, que o governo brasileiro tentou efetivar no final dos anos de 1970. Outra causa, sem dúvida, foi a proliferação de organizações não-governamentais pró-indígenas, responsáveis inicialmente pelo incentivo dado à reação indígena. Além disso, a descentralização do apoio financeiro dos recursos públicos e da cooperação internacional pós-guerra (a II Guerra Mundial, que terminou em 1945) estimulou o surgimento das organizações com o propósito claro de acessar recursos, em especial voltados para as questões ambientais e para as alternativas econômicas. Mas o que impulsionou e consolidou o processo de surgimento e a existência legal das organizações indígenas foi a *Constituição Federal de 1988*, ao reconhecer a capacidade civil dos índios e de suas organizações sociais e políticas (BANIWA, 2006, p.77, grifo nosso).

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante para a história dos povos indígenas e é nela que a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)²⁷ e diversas organizações indigenistas se apoiam para combater abusos e lutar pelos direitos indígenas. APIB é uma instância de referência nacional do movimento indígena no Brasil e reúne organizações indígenas regionais com o propósito de fortalecer a unidade, além de mobilizar os povos e organizações indígenas contra ameaças e agressões aos direitos indígenas. Na APIB também se percebe contradições dentro do movimento indígena, como em qualquer organização. Ela foi criada pelo movimento indígena no Acampamento Terra Livre²⁸ (ATL), em 2005. A APIB está representada em todos os estados brasileiros por meio das organizações regionais que a compõem, entre elas está a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), criada em 1989, com escritórios nos estados do Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Já o terceiro período da história dos movimentos indígenas contemporâneos foi denominado de “Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988”. É nesse período que ocorreu uma ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, com a criação de diversos órgãos em vários Ministérios com atuação voltada aos povos indígenas, como os casos da saúde indígena que passou para a responsabilidade do Ministério da Saúde através da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), e a Educação Escolar Indígena, que passou a ser comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Essas mudanças causaram uma quebra na hegemonia da FUNAI como órgão absoluto da política indigenista.

Além disso, essa época foi também caracterizada pelo processo de redemocratização do país, o que trouxe uma abertura maior à participação indígena nos debates nacionais e na implementação de políticas de seu interesse. Atualmente, existem dezenas de Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais em que os índios mantêm suas representações, embora ainda com muitas fragilidades por falta de maior preparo e qualificação política e técnica desses representantes para exercerem com qualidade suas funções (BANIWA, 2006, p. 75).

Outra importante conquista pós-Constituição Federal de 1988 foi a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas – DDPI, aprovada em

²⁷ Fonte: <<https://apiboficial.org/sobre/?lang=en>>

²⁸ ATL é uma mobilização nacional, realizada todos os anos, desde 2004, para conscientizar sobre a situação dos direitos indígenas e reivindicar do Governo Brasileiro de suas demandas.

setembro de 2007 na Assembleia Geral das Nações Unidas, cujo documento foi debatido e rascunhado com lideranças indígenas de vários países em 1994, com o objetivo de reconhecer os direitos indígenas e como complemento à Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Através do Artigo 1º, a DDPI apresenta que:

Os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o direito internacional dos direitos humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 6).

Assim, a DDPI declara solenemente que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e ao mesmo tempo reconhece o direito de todos os povos a serem diferentes, e em caso de limitação à sua existência implica como violação de direitos humanos fundamentais.

Direitos humanos são os direitos básicos de todos os seres humanos, que incluem direitos à vida, à língua materna, à propriedade, de crença, de educação, entre outros direitos civis e políticos. A DUDH, da Organização das Nações Unidas – ONU, afirma que: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (NAÇÕES UNIDAS, 1948, s/p). A DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948 e é um documento marco na história dos direitos humanos.

No Brasil, os direitos humanos são garantidos na CF de 1988. Vale lembrar que a CF é um marco na garantia de direitos fundamentais para os povos indígenas, tais como direito territorial, social, à saúde e à educação. Com o intuito de dar visibilidade às causas dos povos originários, foi instituído em 2008, pela Lei nº 11.696 o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, a ser celebrado no dia 7 de fevereiro.

Do ponto de vista dos povos indígenas, a cidadania é desejada, pois necessitam do amparo das leis do país para reivindicar seus direitos à terra, à saúde, à educação, à cultura, à auto-sustentação, e outros direitos nos marcos do Estado nacional. No interior das comunidades indígenas, por exemplo, a Carteira de Identidade ou o CPF são absolutamente desnecessários, mas tornam-se imprescindíveis quando lidam com a sociedade nacional. Neste sentido, podemos afirmar que a cidadania é um recurso apropriado pelos povos indígenas para garantir seu espaço de sobrevivência em meio à sociedade majoritária (BANIWA, 2006, p. 88-89).

Apesar de todos os avanços conquistados, sobretudo pós-Constituição Federal de 1988, os povos indígenas estão vivendo um momento de retrocesso político em alguns de seus direitos, além de problemas nas áreas socioambientais, na saúde e na educação. Atualmente, os problemas que mais tem afetado os indígenas no Brasil são as queimadas na Amazônia e no Pantanal, a pandemia da COVID-19²⁹, explosão de garimpos, ataques de fazendeiros, ameaças à democracia, retrocesso de direitos e o governo Bolsonaro, gestão federal que vem apresentando fortes ataques contra os povos originários por conta do interesse pela exploração de recursos naturais e em favor do agronegócio em reservas indígenas.

Os povos indígenas são essenciais para a conservação dos recursos naturais e preservação da natureza, além de possuírem um papel estratégico para o equilíbrio climático do planeta. Diante desse pressuposto, é importante a valorização desses povos pela sociedade brasileira e pelo Estado, respeitando Leis de âmbito nacional e internacional em proteção da Amazônia e dos direitos adquiridos por esses povos.

Os indígenas não são figuras do passado, mas do presente – eis a grande invectiva do Movimento Indígena de um modo geral e da literatura indígena brasileira em particular. Como seres do presente, possuem sua singularidade e a afirmam; como seres do presente, assumem protagonismo político-cultural e, uma vez consolidando-se na e como esfera pública, fundam a cidadania indígena desde uma perspectiva ativista, militante e engajada, denunciam a condição de vítimas da modernização conservadora brasileira, acreditam-se com capacidade de ensinar e de dialogar com a sociedade brasileira (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 928-929).

Como figuras do presente, os povos indígenas passaram a utilizar uma importante ferramenta no enfrentamento às mudanças sociais e para conquistarem mais direitos, a Educação.

A CF de 1988 consagrou importantes direitos para as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, pois passou a assegurar a preservação de suas línguas maternas e facilitar os meios de aprendizagem. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 32, Inciso 3º, estabelece que: “§ 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas

²⁹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>.

maternas e processos próprios de aprendizagem”. Vale lembrar que a coordenação das ações escolares de educação indígena está na responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos Estados e Municípios, realizarem as ações previstas para assegurar a aprendizagem das comunidades indígenas.

Para os movimentos indígenas, apoiados pela CF de 1988, a educação se tornou um lugar de sobrevivência política e cultural, sobretudo através do ensino superior, após criações de Legislações para dar amparo e acesso às universidades aos estudantes indígenas. Antonio Carlos de Souza Lima (2012) destaca que:

As variadas formas de ação política dos povos indígenas viabilizaram mudanças significativas tornadas lei na Constituição de 1988 e expressas na ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho³⁰, e têm sido marcos contra desmandos dos poderes públicos que em todo esse período não cessaram de existir. Esses povos pensam e reagem a tais imagens com indignação e com a clareza de que precisam se fazer presentes na esfera pública brasileira. Sabem que para isso precisam estar preparados, como dizem muitas vezes, substituindo arcos e flechas, bordunas³¹ ou enxadas e machados por canetas, computadores e diplomas (LIMA, 2012, p. 171).

Perante o exposto, destacamos a seguir o processo de criação da Universidade Federal do Tocantins e como se dá a presença através da política de cotas e permanência pelas ações afirmativas para os povos indígenas nesse espaço de ensino. Em seguida, apresentaremos uma tabela com o índice de permanência e evasão dos acadêmicos indígenas no Curso de Letras e quais os principais desafios do ensino superior para esses alunos.

3.1 A presença indígena na Universidade Federal do Tocantins: A política de cotas e as ações afirmativas

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) é uma instituição de ensino superior federal que representa uma conquista para a educação do norte brasileiro, pois contribui

³⁰ Por meio do Decreto Legislativo n.º 143, de 20 de junho de 2002, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada em Genebra, em 27 de junho de 1989, tendo ratificado e promulgado a Convenção por meio do Decreto n.º 5051 de 19 de abril de 2004. A Convenção 169 da OIT é um Tratado Internacional de Direitos Humanos que, observando as normas internacionais, prevê diversas formas de proteção aos povos indígenas e Tribais (BALDI; RIBEIRO, 2015, p. 241-242).

³¹ Borduna é uma arma indígena feita com um pedaço de madeira cilíndrico, usada para atacar, defender ou caçar.

para o desenvolvimento e formação da população dessa região que historicamente esteve esquecida pelas políticas econômicas e educacionais brasileiras. Segundo Souza et al. (2018) a Universidade Federal do Tocantins – UFT criada no ano 2000, no Estado do Tocantins, único estado da federação que não possuía uma universidade federal. Existia no Estado a Universidade Estadual que passou parte do seu patrimônio físico para a federal, bem como transferiu os discentes.

Instituída pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000³², a UFT possui sua sede e Reitoria em Palmas, Estado do Tocantins. Apesar de sua criação em 2000, a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (UNITINS), mantida pelo governo estadual, a UFT só teve sua implantação efetiva³³ em maio de 2003, após a posse dos primeiros professores da Instituição.

Na região central do Tocantins encontram-se os câmpus universitários de Porto Nacional, Miracema e Palmas. No sul, estão as unidades de Gurupi e Arraias. Já na região norte do Estado, as unidades de Araguaína e Tocantinópolis passaram a fazer parte da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT³⁴, que teve a aprovação de sua criação em 2020, no qual a UFT é tutora nesse processo de constituição e fusão dos cursos.

³² Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000 – Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm>. Acesso em: 30/06/2021.

³³ Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002 – Dispõe sobre a organização administrativa da Fundação Universidade Federal do Tocantins, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4279.htm>. Acesso em: 30/06/2021.

³⁴ Fonte: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ufnt/apresentacao-ufnt>>.

Figura 8: Câmpus universitários da UFT e UFNT



Fonte: UFT, 2020³⁵.

Atualmente a UFT oferece mais de 60 cursos de Graduação presencial e a distância. Ademais, a instituição possui mais de 30 programas de mestrado e 9 de doutorados. Entre os cursos de Graduação presentes no campus de Porto Nacional (CPN) encontram-se: Ciências Biológicas (bacharelado), Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências Sociais (bacharelado), Geografia (bacharelado), Geografia (licenciatura), História (licenciatura), Letras – Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas (licenciatura), Letras – Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (licenciatura), Letras – Libras (licenciatura) e Relações Internacionais (bacharelado). É importante destacar que o CPN oferta programas de Pós-graduação em diversos cursos. Em 2015, passou a ser ofertado pelo Curso de Letras o Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLetras, nas áreas de concentração em Linguística, Linguística Aplicada e Estudos Literários.

Para ingressar nos cursos de graduação da UFT, é necessário que o interessado realize o vestibular tradicional pela instituição ou participe do SiSU utilizando o

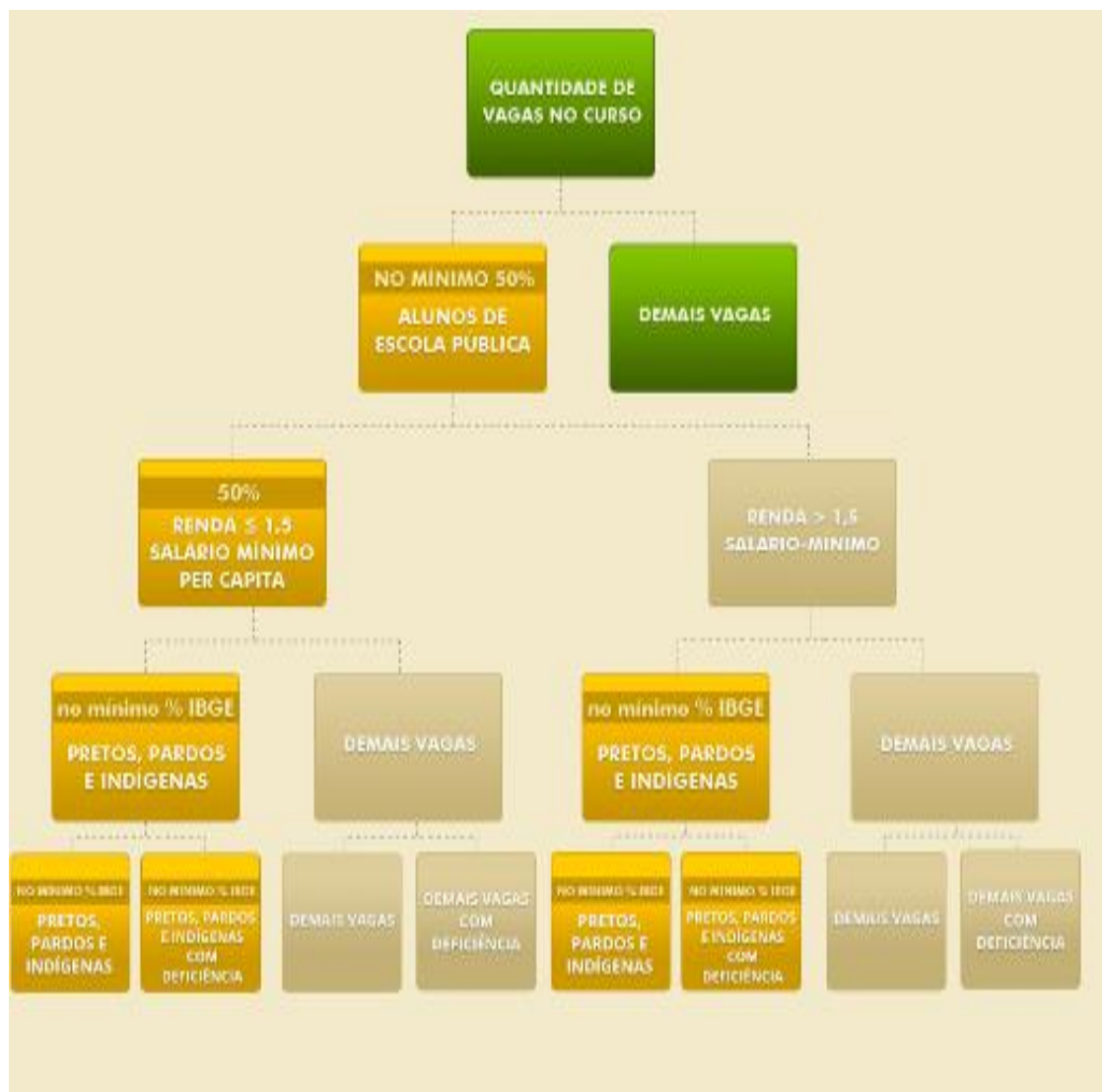
³⁵ Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/6wpBz2J0SMe-Fthw12VwzQ>>.

resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A UFT oferece as vagas em três modalidades de concorrência: Ampla concorrência (AC), por reserva legal de vagas previsto na Lei nº 12.711/2012 pelo sistema de Lei de Cotas (reserva as vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, Pessoas com Deficiência – PCD e candidatos Pretos, Pardos e Indígenas – PPI) e também pelas Ações Afirmativas UFT (exclusivamente para os indígenas e quilombolas). Vale ressaltar que o vestibular através do ingresso pelo SiSU teve início em 2010 e que as vagas destinadas às ações afirmativas através da política de cotas para etnias adotadas pela UFT consistem na reserva de 5% (cinco por cento) disponibilizadas à etnia indígena e 5% (cinco por cento) aos candidatos de origem quilombola. De acordo com Arabela Campos Oliven (2007):

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p. 30).

Ações afirmativas são medidas que visam garantir oportunidades para grupos minoritários e para combater as desigualdades sociais. Conhecida como “Lei de Cotas”, a política de cotas faz parte das ações afirmativas. A Lei de Cotas foi criada através da Lei nº 12.711/2012 e determina que seja reservada no mínimo 50% das vagas de cada curso, tanto nas universidades federais quanto nos institutos federais, para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, sendo parte dessas cotas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) ou pessoas com deficiência (PCD), conforme podemos observar a seguir através do sistema de cálculo do número mínimo das vagas reservadas para o ingresso nas instituições federais de ensino.

Figura 9: Sistema de Cotas



Fonte: MEC,2012³⁶.

É importante destacar que, através do resultado de estudos elaborados por sua Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial – CEPPIR³⁷ e com a resolução elaborada juntamente com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe, a UFT implantou de forma pioneira, no ano de 2004³⁸, o sistema de Cotas para estudantes indígenas, no qual passou a reservar 5% de vagas nos vestibulares da

³⁶ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>.

³⁷ A CEPPIR foi instituída em 19 de fevereiro de 2004, com o objetivo de incorporar a temática racial à construção das políticas educacionais a serem implementadas na UFT. Disponível em: < <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proex/grupos-comissoes-e-nucleos/10866-comissao-especial-para-a-promocao-de-politicas-de-igualdade-racial-na-uft-ceppir>>. Acesso em: 19/06/2021.

³⁸ Em conformidade com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe nº 3A/2004, em sessão realizada no dia 03 de setembro de 2004. Disponível em: < <https://docs.uft.edu.br/share/s/MEGsYBNXRBeqoxYo9Vnx1Q>>. Acesso em: 20/06/2021.

universidade para essa população. Através da Resolução nº 3A/2004 (Consepe), que posteriormente foi alterada pela Resolução nº 10/2011 (Consepe), foi decidido:

Art. 1º - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.
§ 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e *campi* da UFT.
§ 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem a documentação exigida no edital do processo seletivo da UFT (Redação dada pela Resolução nº10/2011 do Consepe).

A implantação do sistema de cotas para os estudantes indígenas na UFT foi uma grande conquista na trajetória de lutas para os direitos indígenas, sobretudo em relação à inclusão das diversidades na educação. Sobre as políticas afirmativas implantadas nas universidades brasileiras, Ely Ribeiro de Souza (2018) enfatiza que:

Embora seja antiga a presença indígena nas universidades, somente a partir de políticas específicas promovidas pelo Estado nacional brasileiro, denominadas de Políticas Afirmativas, voltadas para as populações em situação de vulnerabilidade social, sobretudo os povos tradicionais, é que se pode identificar o acesso e depois a permanência dos povos indígenas nas universidades, com uma vasta produção de textos, dissertações e teses em todo o país (DE SOUZA, 2018, p. 63).

É importante ressaltar que as políticas de cotas no Brasil enfrentam resistências por parte de grupos contrários que acreditam em inconstitucionalidade da lei, pois o artigo 5º da CF de 1988 traz em seu texto que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, com isso eles acreditam que as cotas criam segregação social. Além desse argumento, outros motivos contrários que mais se destacam são preconceitos contra brancos pobres, uma possível queda na qualidade do ensino universitário e o não reconhecimento à meritocracia acadêmica. Outro problema enfrentado pela Lei de Cotas são as tentativas de fraudes nas cotas raciais, pois muitos estudantes se autodeclararam pretos ou pardos, mas depois se confirma que se trata de pessoas brancas burlando o sistema. Ademais, acadêmicos que ingressam através do sistema de cotas também enfrentam diversos preconceitos, situações que levam muitos alunos a desistirem de seus estudos universitários.

A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão

pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados. Daí a forte reação ao sistema de cotas como possibilidade de ingresso de índios e negros (BANIWA, 2006, p. 162).

No entanto, as ações afirmativas através da Lei de Cotas no Brasil têm por objetivo combater as desigualdades sociais, pois com condições desiguais, estudantes brasileiros não teriam as oportunidades de acesso ao ensino superior de forma justa. Destarte, Flavia Piovesan (2005) enfatiza que:

Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as *ações afirmativas*. Estas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos (PIOVESAN, 2005, p. 40, grifo nosso).

Diante desse pressuposto, as ações afirmativas exercem papel importante no combate às desigualdades sociais e como instrumento de inclusão social, pois possibilita que pessoas de diferentes origens tenham acesso à educação, emprego, cultura, entre outras políticas fundamentais asseguradas pela Constituição Federal. Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001) destaca que:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2001, p. 132).

Nas universidades brasileiras, as ações afirmativas têm sido construídas a partir das demandas em favor da manutenção dos estudantes no ambiente universitário, como é o caso do Programa de Bolsa Permanência (PBP), do Ministério da Educação (MEC),

que concede auxílio financeiro a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, quilombolas e indígenas matriculados em instituições federais.

Para os estudantes indígenas, as bolsas de auxílio permanência possibilitam segurança financeira durante o período em que se encontram longe de suas aldeias e presentes nas universidades. Mas é importante destacar que a presença indígena no meio acadêmico vai além da manutenção financeira, é preciso que seja considerada a diversidade sociocultural desses alunos.

A presença indígena na universidade implica em suprimir as idealizações e visões essencialistas das culturas indígenas. Visões essas presentes não somente nos clássicos da etnologia brasileira, mas também nos livros didáticos, no cinema, na literatura, entre outros, instigando ampliar sua compreensão à correspondente abertura analítica para sistemas regionais multissocietários e multilinguísticos, no contraditório contexto das sociedades modernas. Esses fundamentos possibilitam a compreensão do acadêmico indígena não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que evidencia (ou oculta) marcas de uma cultura viva e presente, atualizada, que muito tem a dizer sobre as relações humanas, produção sustentável e reprodução social. Gerar condições de acesso e permeância aos indígenas na universidade pressupõe a criação de condições, mas também compreensões dessa diversidade, criações de cursos e currículos que estejam afinados com as ansiedades das comunidades indígenas (SOUZA, 2018, p. 65-66).

Na UFT, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest)³⁹ atua como gestora da política de assistência estudantil e comunitária da instituição apoiando os estudantes nas suas diversas demandas. A Proest possui a competência de gerir os programas de auxílio permanência, além de desenvolver a política de assistência estudantil, tais como: saúde, moradia, alimentação, além de fomentar a participação dos alunos em eventos científicos e gerir as ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no âmbito da UFT.

No que se refere à produção de conhecimento científico, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesq)⁴⁰ tem a missão de apoiar os processos inerentes à pesquisa e à pós-graduação, proporcionando a melhoria e ampliação da iniciação

³⁹ Fonte: < <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proest/sobre-a-proest>>.

⁴⁰ Fonte: < <https://ww2.uft.edu.br/index.php/propesq/sobre-a-propesq>>.

científica (Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), expansão da pós-graduação *Stricto Sensu*, apoio à participação em eventos e à divulgação da produção científica da UFT, entre outros projetos.

Já a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex)⁴¹ articula o processo educativo, cultural e científico. Na Proex encontra-se a Diretoria de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas, que têm como objetivo a implementação de programas institucionais e ações nas áreas de lazer e qualidade de vida, esporte, ação solidária, ligas acadêmicas, observatórios e ações afirmativas. Ademais, também estão presentes na Proex as Comissões e Núcleos. É importante destacar que os alunos de Graduação e Pós-Graduação participantes de programas ou projetos de pesquisa e/ou extensão da UFT desenvolvidos pelos núcleos ficam a eles vinculados. Entre os núcleos que desenvolvem as atividades de extensão na UFT está o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas – NEAI (ANEXO 05), situado no campus de Porto Nacional.

Por fim, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)⁴² realiza o acompanhamento dos cursos de graduação oferecidos nos câmpus da UFT, nas modalidades presencial, EaD e do Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), com apoio às coordenações dos cursos, secretarias acadêmicas, docentes e discentes. A Prograd está estruturada em duas diretorias: a Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA) e a Diretoria de Políticas e Programas Especiais em Educação (DPPEE). A DIRCA desenvolve ações sobre procedimentos acadêmicos, abrangendo as atividades docentes, discentes, das coordenações de curso e secretarias acadêmicas. A DPPEE visa o fortalecimento do ensino nos cursos de graduação, abrangendo as atividades de aperfeiçoamento docente e discente através do funcionamento de programas. Entre os programas em funcionamento pela DPPEE, que traz benefícios diretos aos povos indígenas, encontramos o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI)⁴³.

O Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), tem como objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. Para exercerem a função de monitor remunerado ou voluntário, os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação passam por um processo seletivo realizado no Colegiado de Curso.

⁴¹ Fonte: < <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proex/sobre-a-proex>>.

⁴² Fonte: < <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/sobre-a-prograd>>.

⁴³ Fonte: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/pimi>>.

Além dos programas institucionais, o campus de Porto Nacional conta atualmente com a Casa do Estudante e o sistema de Restaurante Universitário (RU), ações que foram conquistadas após um longo processo de mobilizações por parte da comunidade acadêmica. No caso da Casa do Estudante, após denúncias da falta de manutenção no prédio da moradia estudantil localizada no mesmo bairro da UFT, os alunos residentes decidiram ocupar um bloco de salas de aulas dentro da universidade no ano de 2017. Após passar por uma reforma, o prédio ocupado pelos estudantes foi transformado em Casa do Estudante e a antiga residência segue funcionando como moradia para os alunos que não quiseram se instalar no interior da universidade. Já o RU, importante suporte aos alunos por oferecer em seus serviços café da manhã, almoço e janta, foi inaugurado somente em 2017.

Vale destacar também que apesar das conquistas ao longo dos últimos anos, o transporte público segue sendo um problema para os estudantes da UFT, pois o campus é afastado do centro e esse tipo de serviço é oferecido de forma precária pelo município de Porto Nacional. Assim, a situação de abandono do poder público obriga a maioria dos alunos a se deslocarem a pé, de bicicleta ou motocicletas para conseguirem estudar. Por consequência, a falta de transporte público e a sensação de insegurança levam alguns estudantes a desistirem de seus cursos, entre os evadidos estão os indígenas, que são afetados diretamente quando saem de suas aldeias em busca de oportunidade, mas dependem desse tipo de serviço.

Diante disso, o objetivo da presente dissertação é analisar os índices dos acadêmicos indígenas ingressantes, evadidos ou formados no Curso de Letras, do campus de Porto Nacional, através do Quadro nº 1. Buscaremos diagnosticar quais são os principais desafios encarados por esses estudantes e de que forma as ações afirmativas presentes na instituição têm possibilitado suas permanências no ambiente universitário.

3.2 Índice de permanência e evasão dos acadêmicos indígenas no Curso de Letras: os desafios do ensino superior

Objetivando dimensionar o número de acadêmicos indígenas evadidos, concluintes e vinculados ao Curso de Letras do campus de Porto Nacional, a

metodologia adotada para esta dissertação foi a coleta de dados no SIE (Sistema de Informações Educacionais) da Universidade Federal do Tocantins, no qual foram pesquisados os índices de permanência e as formas de evasão desses estudantes. Os dados obtidos se referem ao período de 2004 (ano de implantação da UFT) a 2019 (ano de meu ingresso no Programa de Pós Graduação em Letras – PPGLetras da UFT/CPN).

Quadro 1 – Alunos indígenas ingressados e situação dos alunos

ANO DE INGRESSO	ALUNOS INDÍGENAS INGRESSADOS	SITUAÇÃO DO ALUNO E OBSERVAÇÕES
2004/1	Total geral: 44 - Realização do primeiro vestibular da UFT. - Não houve ingresso de alunos indígenas.	- A reserva de vagas de cotas para estudantes indígenas foi instituída desde o primeiro vestibular da Instituição, realizado em 2004.
2004/2	- Não houve vestibular /ingressantes.	-
2005/1	Total geral: 40 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2005/2	Total geral: 43 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2006/1	Total geral: 43 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2006/2	Total geral: 41 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2007/1	Total geral: 41 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2007/2	Total geral: 44 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2008/1	Total geral: 40 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2008/2	Total geral: 45 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-

2009/1	Total geral: 44 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2009/2	Total geral: 42 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	- Entre 2004 a 2009 o PPC vigente era a versão 2001 (aprovado pelo colegiado na antiga Unitins) de dupla habilitação. O aluno optava em cursar a matriz de Língua Portuguesa ou L. Portuguesa e L.Inglesa.
2010/1	Total geral: 37 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	- Início do ingresso de alunos pelo SiSU (Sistema de Seleção Unificada). - Em 2010 passou a vigorar o novo PPC, no qual o aluno cursava disciplinas em regime de Núcleo Comum até o 2º período. A partir do 3º período o acadêmico realiza a opção de cursar a matriz de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas ou cursar a matriz de Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas.
2010/2	Total geral: 40 - Nesse período ocorre o ingresso dos primeiros acadêmicos através do Sistema de Cotas Indígenas, sendo 2 alunos ingressantes.	Aluno 1: ASBX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Desistência Obs: O aluno frequentou 3 semestres do curso, mas não concluiu a maioria das disciplinas, sendo reprovado por nota e também por frequência. Aluno 2: FNSX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Desistência Obs: O aluno frequentou entre 2010/2 a 2014/1, mas não concluiu a maioria das disciplinas, sendo reprovado por nota e também por frequência.
2011/1	Total geral: 42 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2011/2	Total geral: 41 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2012/1	Total geral: 40 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-

2012/2	Total geral: 37 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2013/1	Total geral: 26 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2013/2	Total geral: 40 - Houve ingresso de 1 (um) aluno indígena, mas ocorreu pelo Sistema de Ampla Concorrência.	Aluno 3: TSX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Formado Obs: O aluno ingressou pelo Sistema de Ampla Concorrência, ou seja, não utilizou para sua entrada o Sistema de Cotas Indígenas. Realizou aproveitamento de disciplinas, pois veio oriundo de outra universidade. Concluiu o curso em 2017/2.
2014/1	Total geral: 32 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2014/2	Total geral: 26 - Houve ingresso de 1 (uma) aluna pelo Sistema de Cotas Indígenas.	Aluno 4: EHX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Feminino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação da aluna: Desistência Obs: A aluna frequentou o curso durante 6 semestres, no entanto não conseguiu concluir a maioria das disciplinas ofertadas em cada período pelo curso de Letras, sendo que a maioria das disciplinas cursadas foram reprovadas por frequência.
2015/1	Total geral: 21 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2015/2	Total geral: 26 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2016/1	Total geral: 38 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2016/2	Total geral: 34 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-

2017/1	Total geral: 39 - Não houve ingresso de alunos indígenas.	-
2017/2	Total geral: 43 - Houve ingresso de 1 (um) aluno indígena pelo Sistema de Cotas Indígenas.	Aluno 5: JWX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Vinculado Obs: No primeiro período o aluno foi aprovado em Filosofia da Educação e Metodologia da Pesquisa, sendo reprovado nas 3 outras disciplinas. No semestre seguinte foi aprovado somente em História da Educação, sendo reprovado nas demais disciplinas por notas e frequências. No período de 2018/2 foi aprovado nas 7 disciplinas matriculadas, mesmo período em que o aluno participou ativamente como beneficiário das monitorias do PIMI. 2019/1 foi aprovado somente em Literatura Portuguesa: Arcades, Românticos, Realistas e Simbolistas e em 2019/2 em Didática, tendo reprovação por notas e faltas nas demais disciplinas.
2018/1	Total geral: 42 - Houve ingresso de 1 (um) aluno indígena pelo Sistema de Cotas Indígenas.	Aluno 6: GKK (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Vinculado Obs: Teve excelente aproveitamento nos três primeiros períodos do curso, tendo aprovação em todas as disciplinas, coincidindo com o período de atuação dos monitores do PIMI. No último período analisado 2019/2 o aluno foi reprovado em Sintaxe: Fundamentos e Princípios da Análise, tendo aprovação nas demais disciplinas matriculadas.
2018/2	Total geral: 41 - Houve ingresso de 1 (um) aluno indígena pelo Sistema de Cotas Indígenas.	Aluno 7: PFSX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Vinculado Obs: O aluno teve um bom aproveitamento nos períodos iniciais do curso (2018/2, 2019/1 e 2019/2), tendo sido reprovado somente em Sociologia da Educação. O acadêmico teve acompanhamento dos monitores do PIMI desde sua entrada no curso.

2019/1	Total geral: 40 - Houve ingresso de 1 (um) aluno indígena pelo Sistema de Cotas Indígenas.	<p>Aluno 8: JCSX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Ainda não realizou a opção. Situação do aluno: Vinculado (c/ possível abandono) Obs: O aluno frequentou somente o 1º período, tendo aprovação somente na disciplina Metodologia da Pesquisa. Foi reprovado nas demais disciplinas, sendo a maioria por frequência.</p>
2019/2	- Houve ingresso de 2 (dois) alunos indígenas pelo Sistema de Cotas Indígenas.	<p>Aluno 9: CSX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Vinculado Obs: O aluno foi aprovado em três disciplinas (Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, Introdução aos estudos literários e Princípios e Fundamentos dos estudos da linguagem) e reprovou em duas (Filosofia da Educação e Leitura e produção de textos acadêmicos). O aluno teve acompanhamento dos monitores do PIMI desde sua entrada no curso.</p> <p>Aluno 10: RWSX (Etnia Akwê-Xerente) Sexo: Masculino Opção de curso: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Situação do aluno: Vinculado Obs: O aluno foi aprovado em todas as disciplinas matriculadas. O aluno teve acompanhamento dos monitores do PIMI desde sua entrada no curso.</p>
Fonte: Dados coletados no SIE/UFT (Referem-se ao período de 2004/2019).		

Fonte: SOUSA, 2020⁴⁴

Nos dados obtidos no SIE/UFT, foi constatado que desde a implantação do sistema de cotas indígenas pela UFT no ano de 2004, ingressaram pelos processos seletivos Vestibular e SiSU no Curso de Letras, campus de Porto Nacional, o total de 10 alunos indígenas, sendo 9 (nove) pelo sistema da cota indígenas e 1 (um) pelo sistema de ampla concorrência (AC). É importante destacar, que durante a pesquisa foi averiguado que todos os alunos indígenas que ingressaram no Curso de Letras

⁴⁴ Organização: SOUSA, J. C. (2020).

pertencem à etnia Akwê-Xerente, situados no município de Tocantínia - TO, conforme podemos observar no Quadro nº 1 apresentado.

Foi somente a partir do 2º semestre de 2010 que ingressaram os dois primeiros alunos indígenas no Curso de Letras através do Sistema de Cotas Indígenas pelo processo seletivo SiSU. Nesse mesmo período passou a vigorar o primeiro PPC aprovado pelo colegiado do Curso de Letras da UFT, no qual o aluno cursava disciplinas em regime de Núcleo Comum até o 2º período e a partir do 3º período o acadêmico realizava a opção de cursar a matriz de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas ou cursar a matriz de Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Ambos acadêmicos optaram por cursar a matriz de Língua Portuguesa, mas vale ressaltar que os dois alunos desistiram do curso. No caso do aluno 1 (ASBX)⁴⁵, ele frequentou somente 3 semestres do curso e teve aprovação em somente 7 disciplinas, sendo reprovado por nota ou por falta nas demais. Já o aluno 2 (FNSX) cursou 7 semestres, tendo 14 disciplinas aprovadas no Curso de Letras e 2 aprovadas através de aproveitamento de disciplinas cursadas em outros cursos da UFT. No entanto, esse aluno reprovou por nota ou por faltas nas outras disciplinas e desistiu do curso ao iniciar o 8º semestre.

No período 2013/2 ingressou o aluno 3 (TSX), oriundo de uma universidade privada e com aproveitamento de várias disciplinas do Curso. Esse acadêmico não ingressou na UFT através do Sistema de Cotas Indígenas, mas sim pelo Sistema de Ampla Concorrência. Vale destacar que TSX relatou em uma de suas demandas na Coordenação, ser filho de professores de escolas públicas do município de Tocantínia, situação que pode explicar o seu desempenho acadêmico ao ponto de conseguir se formar, inclusive dentro do prazo ideal. Ele concluiu o curso em 2017 e até o momento é o único acadêmico indígena formado em Letras no campus de Porto Nacional.

Em 2014/2 ingressou a aluna 4 (EHX), primeira e única mulher indígena no Curso de Letras até 2019, último ano da coleta de dados para esta pesquisa. Ela frequentou o curso durante 6 semestres, com aprovação em apenas 6 disciplinas. A aluna não conseguiu concluir a maioria dos componentes curriculares ofertados em cada período pelo curso, sendo que a maioria das disciplinas cursadas foi reprovada por faltas.

⁴⁵ Os acadêmicos indígenas citados ao longo do trabalho serão denominados de forma numérica pra indicar sua ordem de entrada no curso e as iniciais de seus nomes e sobrenomes serão abreviadas, como forma de resguardar suas identidades.

A desistência da acadêmica EHX e a ausência de outras mulheres indígenas no Curso de Letras é uma situação que mostra a importância de se debater a presença da mulher indígena na universidade. Apesar do aumento no número de acadêmicos indígenas a partir da política de cotas indígenas criada em 2004, o número de mulheres indígenas no Curso de Letras/CPN ainda é menor em comparação ao ingresso dos homens indígenas, conforme podemos observar nos dados obtidos.

Podemos aqui citar alguns possíveis fatores que contribuem para a ausência de mulheres no Curso de Letras do campus de Porto Nacional e para os motivos que podem ter levado à evasão da acadêmica EHX. Um desafio a ser enfrentado pelas mulheres Akwê-Xerente é o de deixar a aldeia para estudar em outra cidade, como é o caso da distância de aproximadamente 140 km entre Porto Nacional e Tocantínia, com um tempo estimado de mais de 3 horas de viagem. Essas mulheres também encontram dificuldades financeiras e dependem de bolsas auxílios, mas esses recursos muitas vezes são insuficientes diante das necessidades com alimentação, transportes, materiais (livros, cópias, etc), entre outros gastos.

Outra barreira para essas acadêmicas é a dificuldade linguística com a língua portuguesa, sobretudo para cursar Letras. Isso sem falar da solidão, timidez e dificuldade de adaptação por causa das diferenças sociais. E, principalmente, por questões culturais da etnia Akwê-Xerente e de outras etnias, as mulheres tendem a se casarem jovens, muitas vezes ainda adolescentes, sendo essa condição um dos motivos que as impossibilitam de estudar. Jônia Rodrigues de Lima (2018) destaca que:

Muitas indígenas não se aventuram fora de suas comunidades por medo de encarar o sistema dos não indígenas já que não se sentem empoderadas sobre a luta por direitos e por igualdade devido às barreiras linguísticas, pois são pouquíssimos os materiais sobre leis e direitos publicados nas línguas indígenas. Assim, elas preferem o conforto da comunidade onde estão protegidas pelos valores da sua cultura (LIMA, 2018, p. 8).

No entanto, apesar da ausência de acadêmicas indígenas no Curso de Letras do campus de Porto Nacional, as mulheres indígenas estão ocupando cada vez mais espaço dentro das universidades e fora delas. Muitas já se destacam na área da política, literatura e na luta pelos direitos dos povos originários, entre elas, se destacam: Sônia Guajajara, Txai Suruí, Eliane Potiguara, Miquelina Machado, Simone Eloy Terena, Sandra Benites, entre outras. Essas e outras mulheres indígenas de diversas etnias têm

mostrado o protagonismo feminino nas articulações sociais e políticas. Entre as mobilizações representadas por essas mulheres se destaca a criação da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade – Anmiga, bem como a Marcha das Mulheres Indígenas, que são iniciativas que contam com as mobilizações de mulheres indígenas⁴⁶ de todo o país pela garantia dos direitos dos povos originários.

Organizado pela APIB (Associação dos povos Indígenas do Brasil), a Marcha das Mulheres Indígenas é um ato pela garantia de direitos dos povos originários. É importante ressaltar que a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas ocorreu em 2019 e teve como tema “Território: nosso corpo, nosso espírito”, reunindo cerca de 2 mil parentas de 113 povos que ocuparam as ruas de Brasília. Em 2020, com o agravamento da pandemia da Covid-19, não foi possível a mobilização presencial, mas aconteceu a assembleia online com o tema “O sagrado da existência e a cura da terra”. Para a 2ª Marcha das Mulheres Indígenas, em 2021, o tema escolhido foi “Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da Terra”. Diante desse pressuposto, e levando em consideração a representação da figura feminina indígena, Maria Judite da Silva Ballerio Guajajara (2020) ressalta que:

É um protagonismo incidente que transpassa o silenciamento para influenciar os constructos sobre as perspectivas da identidade feminina indígena dentro e fora das comunidades. Se reconstrói sobre o outro o ser mulher indígena pela autonomia do dizer pela própria voz, nas vivências de resistência e reexistências. A reconfiguração das estruturas de estratégias no contexto do atual movimento indígena e nos espaços de poder, é reflexo do dinamismo necessário à adequação de enfrentamento às violências e aos ataques político-jurídicos. As indígenas se insurgem nesse processo ocupando e reforçando a linha de frente com novos modelos de representação (GUAJAJARA, 2020, p. 30).

Seguindo com nossa análise dos dados coletados no SIE, correspondendo ao segundo semestre de 2017, verificamos que ingressou através do Sistema de Cotas Indígenas, o aluno 5 (JWX). No primeiro período ele foi aprovado em Filosofia da Educação e Metodologia da Pesquisa, sendo reprovado nas 3 outras disciplinas. Já no

⁴⁶ “A mulher indígena possui papel fundamental dentro do território, seja como educadora, como multiplicadora do saber milenar ou mediadora dos conflitos de um povo, sobretudo as mulheres mais velhas. Somos nós que preservamos a medicina e a agricultura tradicionais. E também as que mais guardam, testam, multiplicam as sementes tradicionais. Diante disso, é fundamental desenvolver políticas que preservem e estimulem os saberes milenares, voltadas para o etnodesenvolvimento, e que fortaleçam a liderança das mulheres”. Carta das Mulheres Indígenas ao Estado Brasileiro. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/seminarios/2013/seminario-san-e-saude-mulheres-indigenas/carta-das-mulheres-indigenas-versao-final.pdf>>. Acesso em: 26/08/2021.

semestre seguinte teve aproveitamento somente em História da Educação, sendo reprovado nas demais disciplinas por notas e frequências. No entanto, no período de 2018/2 teve aprovação em todas as 7 disciplinas matriculadas, mesmo período em que o aluno participou ativamente nas monitorias do PIMI. Em 2019/1 foi aprovado somente em Literatura Portuguesa: Arcades, Românticos, Realistas e Simbolistas e em 2019/2 em Didática, tendo reprovação por notas e faltas nas demais disciplinas. Vale destacar que JWX se ausentou bastante da universidade, tendo que passar um período em sua aldeia, provavelmente por questões pessoais, uma vez que o mesmo é casado e possuindo filhos pequenos. O aluno segue vinculado ao Curso de Letras.

Já o aluno 6 (GKX), que ingressou no curso em 2018/1, teve excelente aproveitamento nos três primeiros períodos, tendo aprovação em todas as disciplinas cursadas, coincidindo com o período de atuação dos monitores do PIMI. No último período analisado na coleta de dados do SIE, o aluno foi reprovado na disciplina Sintaxe: Fundamentos e Princípios da Análise, mas tendo aprovação nas outras disciplinas.

O aluno 7 (PFSX), que entrou no curso em 2018/2, também teve um bom aproveitamento nos períodos analisados (2018/2, 2019/1 e 2019/2), tendo sido reprovado somente em Sociologia da Educação. Vale destacar que PFSX também teve acompanhamento dos monitores do PIMI desde sua entrada no curso.

O aluno 8 (JCSX) ingressou em 2019/1 e frequentou somente o 1º período. Ele obteve aprovação somente na disciplina Metodologia da Pesquisa e foi reprovado nas outras disciplinas por faltas. JCSX não chegou a realizar a opção para cursar Língua Portuguesa ou Língua Inglesa e ele segue vinculado ao curso, mas com possível desistência.

No último período analisado no SIE, 2019/2, houve ingresso de 2 (dois) alunos pelo Sistema de Cotas. O aluno 9 (CSX) foi aprovado em três disciplinas (Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, Introdução aos Estudos Literários e Princípios e Fundamentos dos Estudos da Linguagem) e reprovou em duas (Filosofia da Educação e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos). Já o aluno 10 (RWSX) foi aprovado em todas as disciplinas matriculadas. Os dois acadêmicos tiveram acompanhamento dos monitores do PIMI desde que ingressaram no Curso de Letras.

No decorrer da pesquisa, foi analisada qual opção de curso foi escolhido por cada acadêmico indígena. Foi constatado que todos os alunos optaram pela matriz

curricular de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Isso se deve pelo interesse desses acadêmicos buscarem lecionar a Língua Portuguesa nas escolas de suas aldeias ou em escolas no município de Tocantínia ou em cidades circunvizinhas.

Outro fator que também leva os alunos indígenas a optarem pela matriz curricular de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas se deve ao fato de que o Inglês é uma terceira língua para eles. Ademais, é alto o índice de reprovação desses acadêmicos em Língua Inglesa I, que é uma disciplina de Núcleo Comum e obrigatória no segundo período do PPC vigente até 2019.

Além da disciplina de Língua Inglesa, muitos acadêmicos indígenas apresentam dificuldades com outros componentes curriculares, tais como: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, além das literaturas e algumas disciplinas relacionadas à Linguística. Em busca de ajuda para se adaptarem ao ambiente acadêmico e compreenderem os conteúdos trabalhados em sala de aula, os alunos indígenas recorrem ao PIMI - Programa Institucional de Monitoria Indígena. Vale lembrar que o PIMI é um programa institucional estabelecido pela Resolução do CONSEPE nº 14/2013, que tem por objetivo “facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico⁴⁷” (UFT, 2013). Os monitores deste projeto, supervisionados por um professor orientador, acompanham os acadêmicos indígenas matriculados no campus de Porto Nacional, auxiliando no desenvolvimento de leitura e compreensão de textos ligados à área de formação do aluno, bem como incentivar a participação nas atividades científicas e culturais.

Na sequência apresentamos o depoimento da professora que atuou no PIMI, no Curso de Letras da UFT, no período que constatamos o sucesso dos acadêmicos no Curso.

O PIMI é um programa de monitoria indígena na UFT. No Campus de Porto Nacional a avaliação da experiência de sucesso se deu por que focamos nos acadêmicos indígenas. Fazíamos reuniões semanais e até mais de uma reunião por semana. Inicialmente o foco era na saudade e o que haviam deixado nas suas casas, nas aldeias do município de Tocantínea. Sempre que nos reuníamos tínhamos um lanche gostoso e

⁴⁷ Em conformidade com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe nº 14/2013, em sessão realizada no dia 28 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://download.uft.edu.br/?d=71f5838a-5908-4e9c-b352-bd676385f2db:Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consepe%20n%C2%BA%2014.2013%20-%20PIMI.pdf>>. Acesso em: 20/06/2021.

a conversa informal fluía. Tínhamos passeios e as idas a pizzaria, também eram uma constante, nos divertíamos muito. Além das viagens e eventos acadêmicos que participamos, no Rio de Janeiro, inclusive com viagens a Brasília em manifestações em que estivemos em luta pela educação pública. Além das nossas idas as casas dos indígenas nas aldeias, seja em festas de casamento, seja em visitas que realizamos.

Era problema nosso, quando os acadêmicos não tinham gás na moradia estudantil, para fazerem a sua comida, ou quando descobrimos que alguns dormiam no chão, pois estavam sem cama.

Foi a relação de confiança e de pertencimento que fazia com que as dificuldades nos componentes curriculares estivessem presente em todos os momentos em que vivíamos a universidade.

O que de fato fez a diferença, para o sucesso dos acadêmicos indígenas foi a disponibilidade para estudar junto, conversar nos momentos difíceis e isso foi realizado conjuntamente com a monitoria representada pela acadêmica Raylla e os acadêmicos indígenas. Atribuímos a importância dos acadêmicos e acadêmicas monitores envolvidos com as questões indígenas para o sucesso naquele período. As barreiras sobretudo da língua e adentrar ao universo da academia, reconhecidamente não é fácil para a maioria dos estudantes, isso se potencializa quando se trata dos estudantes indígenas.

Para os estudantes indígenas as dificuldades são de todas as ordens, mas especialmente a comunicação oral e a escrita em Língua Portuguesa precisam de atenção do curso, a que eles estão vinculados. A dificuldade dos acadêmicos indígenas se dá também pelos professores do Curso de Letras não se envolverem considerando as especificidades dos acadêmicos e tratá-los como mais um, na sala de aula, que deveria ser o espaço da diversidade.

Foi por intermédio do trabalho desenvolvido na monitoria, percebemos que, mesmo a universidade proporcionando sistema de cotas para acesso, possibilitando a inclusão, a evasão ainda permanece como um problema a ser tratado envolvendo o ensino, a pesquisa e extensão, o tripé indissolúvel da universidade e, que precisa do envolvimento dos segmentos que a compõem, mas essencialmente que os cursos coloquem como prioridade a diversidade, com o fito de promover a inclusão. O PIMI foi um dos programas que fez a diferença para os alunos indígenas no Curso de Letras do Campus de Porto Nacional e uma oportunidade da UFT aprender com os povos originários. (Profa. Neila Nunes de Souza/Orientadora do PIMI, depoimento concedido em 13/12/2021).

No depoimento de Souza, observamos que as vivências no PIMI ultrapassaram as questões acadêmicas e como preocupação inicial era o que os alunos traziam de suas vivências para daí construir uma relação de confiança e poder contribuir com as questões e dificuldades acadêmicas.

Assim, também apresentamos um depoimento de uma das monitoras que participou efetivamente do PIMI e acompanhamento dos estudantes indígenas.

No decorrer das atividades de monitoria e pela experiência adquirida nas ações desenvolvidas no curso de licenciatura da UFT, ficou claro que grande parte dos estudantes encontram dificuldades no que tange ao acesso aos professores por diversas razões, como a falta de comunicação para o esclarecimento de dúvidas em função do formato do curso e das aulas, principalmente nos primeiros períodos, em que o número de estudantes é maior.

De acordo com as pesquisas e até mesmo com a experiência como monitora, é possível afirmar que a falta de comunicação e a dificuldade de comunicação oral e escrita em língua portuguesa são hoje os maiores obstáculos enfrentados pelos estudantes indígenas dentro das universidades brasileiras. Essa ausência de diálogo faz com que a maioria deles desistam das disciplinas ou tomem decisões mais extremistas, como abandonar o curso.

Isso nos faz refletir sobre a importância e a necessidade do diálogo e da aproximação entre docentes e estudantes no contexto universitário. Dadas as experiências adquiridas por meio do processo da monitoria, fica evidente a importância de uma comunicação mais acessível entre o monitor e os professores para com os estudantes indígenas, despertando, dessa forma, um sentimento de confiança e de pertencimento.

Esses dados nos fazem pensar na implantação de medidas eficazes para tentar romper essa barreira, ou seja, é necessário ações de intervenção que procurem reverter essa indiferença. E essas ações devem acontecer de maneira conjunta, agregando o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade.

O trabalho deveria ser coletivo para a sensibilização tanto dos indígenas quanto do professor na tentativa de fazer com que esse público se sinta acolhido, possibilitando melhor adaptação e desempenho nas atividades acadêmicas.

No que se refere à monitoria acadêmica, ficou claro que esta tem o poder de facilitar o trabalho do docente, além de proporcionar ao monitor um momento de identificação com a iniciação à docência.

Sendo que com a monitoria o coeficiente do acadêmico indígena aumentou. (Monitora Raylla Tatielly Almeida/Acadêmica do Curso de Letras da UFT à época. Depoimento concedido em 10/12/2019).

No depoimento da monitora observamos a necessidade do envolvimento inclusive dos professores com as questões dos indígenas que tem suas particularidades e devem ser consideradas como tal. Os problemas de comunicação seja oral, ou mesmo a escrita exigem uma atenção especial do Curso, visto que a Língua Portuguesa é a segunda língua para os estudantes indígenas.

Conforme podemos observar nos últimos anos analisados no SIE, houve um melhor desempenho dos acadêmicos indígenas e isso se deve à participação mais efetiva dos alunos que buscam auxílio através das monitorias do PIMI, conforme ressaltado no depoimento da monitora. Doracy Dias Aguiar de Carvalho (2010) resalta que:

É possível perceber que o PIMI representa um avanço no que tange à assistência pedagógica dos indígenas na UFT. O Programa foi criado com a finalidade, além de outras, de contribuir para o bom desempenho acadêmico dos estudantes indígenas, dadas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes (CARVALHO, 2010, p. 119).

As políticas de ações afirmativas, tais como o PIMI ou o Programa de Bolsa Permanência, assim como a Lei de Cotas, são conquistas para estudantes da UFT, em especial para os alunos indígenas Akwẽ-Xerente, pois essas ações permitem tanto o ingresso, quanto a permanência desses acadêmicos na universidade. Vale ressaltar que todos os alunos que tiveram acompanhamento pelo PIMI durante os anos analisados para este estudo, seguem vinculados ao Curso de Letras. Isso reforça a ideia de que os programas institucionais quando bem executados trazem resultados bastante positivos para o público alvo. Dessa forma, o PIMI se destaca por incluir os acadêmicos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a permanência e melhor aproveitamento dos componentes curriculares cursados, alcançando assim um maior sucesso acadêmico.

Conforme podemos observar nos dados obtidos, dos 10 (dez) alunos que tiveram os históricos analisados neste estudo, 9 (nove) ingressaram no Curso de Letras/CPN através do sistema de cotas indígenas. Isso é sem dúvida um avanço importante, pois demonstra que esse grupo tem aproveitado da oportunidade de ingressar no ensino superior através de um direito que lhes foi reconhecido. Partindo desse pressuposto, Baniwa destaca que:

[...] o sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras. É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados (BANIWA, 2006, p. 165).

Assim, é importante que a UFT e as demais universidades públicas em todo o Brasil mantenham as políticas de ações afirmativas como forma de promover a justiça social no combate às desigualdades socioeconômicas, colocando em prática o que está evidenciado na Constituição de 1988, através de seu artigo 3º.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

É importante destacar que além dos problemas relacionados às questões socioeconômicas e territoriais, a maioria dos alunos indígenas enfrentam dificuldades linguísticas no ambiente acadêmico. Segundo Marta Quintiliano (2019),

[...] para os indígenas e negros quilombolas que moram nas comunidades, a adaptação ao modo de vida acadêmico é cruel, devastador. Muitos dos estudantes não conseguem fazer essa transição e acabam desistindo de estudar. Principalmente aqueles estudantes que passaram a maior parte da vida escolar na comunidade. Em outros casos, estes estudantes em suas comunidades são reconhecidos por seus saberes, os quais dentro da universidade não são valorados (QUINTILIANO, 2019 p. 8-9).

No entanto, apesar das adversidades, a vontade de aprender e conquistar uma carreira tem estimulado muitos acadêmicos indígenas a buscarem meios de permanecerem no ambiente universitário. Também é importante destacar que para muitos desses estudantes, a universidade é um espaço de luta, ou seja, um meio de manterem a própria cultura. Lázaro e Montechiare (2016) enfatizam que:

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

As políticas de ações afirmativas e as cotas são programas que ajudam no combate às desigualdades sociais e no efetivo respeito aos direitos constitucionais das minorias, beneficiando nesse caso os acadêmicos indígenas, que se configura o nosso objeto de estudo. Moacir Gadotti, através de sua obra *Pedagogia da práxis* (1995), enfatiza que:

A grande tarefa de um sistema de ensino é incentivar a cultura local e não silenciá-la. Confundimos universalização da educação com sua uniformização. A terra é azul se vista de cima, mas é multicolorida quando vista de perto. O azul da terra é feita miríade de muitas cores. O azul da terra está somente na exterioridade do planeta (GADOTTI, 1995, p. 26).

Assim, através da realização deste trabalho, pretendeu-se cumprir o papel de instigar a sociedade a pensar sobre as dificuldades e a significância dos acadêmicos indígenas que buscam aperfeiçoamento para manter sua cultura. Por fim, para que os alunos indígenas sigam vinculados ao ambiente universitário, é necessário que a inclusão através das cotas e a permanência dos alunos através de programas institucionais sejam prioridades de quem governa o Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da minha vivência de atendimento ao público acadêmico da universidade, sobretudo os alunos indígenas que buscam atendimento para diversas questões acadêmicas, surgiu-me o interesse de averiguar quais seriam os fatores que dificultam a permanência do público indígena no Curso de Letras. O interesse pelo tema surgiu através da minha atuação profissional como secretário do Curso de Letras da UFT, campus de Porto Nacional, sendo que esse grupo despertou-me reflexões, pois, por esses acadêmicos possuírem o português como segunda língua surgiu-me questionamentos sobre suas principais dificuldades para permanecerem na universidade, principalmente no Curso de Letras.

Foram utilizados no presente estudo, dois tipos de pesquisa: documental e teórica. Na primeira etapa foi realizado um levantamento de dados acadêmicos através SIE (Sistema de Informações Educacionais) da Universidade Federal do Tocantins, com o intuito de pesquisar a quantidade de alunos indígenas que ingressaram no Curso de Letras, observando se a forma de ingresso foi realizada através do sistema de cotas/indígenas ou por ampla concorrência. Já a segunda etapa foi composta por pesquisa bibliográfica através de leituras de referências teóricas em livros, teses, dissertações, depoimentos e outros meios que pudessem enriquecer e sustentar teoricamente esta dissertação.

Assim, para o desenvolvimento desta dissertação, foi adotada a metodologia de coleta de dados no SIE da UFT, no qual foram pesquisados os índices de permanência e as formas de evasão dos estudantes no Curso de Letras/CPN. Os dados obtidos se referem ao período de 2004 (ano de implantação da UFT) a 2019 (ano de meu ingresso no Programa de Pós Graduação em Letras – PPGLetras da UFT/CPN).

Em nosso estudo, foi possível constatar que entre 2004 a 2019 ingressaram no Curso de Letras somente alunos da etnia Akwẽ-Xerente e que poucos obtiveram sucesso de permanecer e concluir o curso. A maioria desses estudantes enfrentam diversas dificuldades ao longo de suas vidas acadêmicas, tais como problemas linguísticos, econômicos, educacionais, sociais, gênero, entre outros. Também foi analisada qual matriz curricular os acadêmicos escolheram cursar,

a quantidade de mulheres que já ingressaram, quantos alunos seguem vinculados e quantos concluíram o curso.

Vinculada à Linha de Pesquisa com Ênfase em Língua, Cultura e Educação Indígena, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a presente dissertação foi produzida com o intuito de promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas Akwẽ-Xerente durante a vida acadêmica no Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional.

Destarte, o objetivo geral deste estudo foi analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas Akwẽ-Xerente no Curso de Letras da UFT/CPN. Entre os objetivos específicos da pesquisa, analisamos o contexto sócio-histórico cultural dos povos indígenas e averiguamos a situação dos acadêmicos indígenas e os desafios encarados por esses alunos, como a experiência de utilizar uma segunda língua ao longo da sua formação acadêmica no ensino superior.

Vale ressaltar que a UFT e as demais universidades públicas em todo o Brasil passaram a utilizar as políticas de ações afirmativas como forma de promover a justiça social no combate às desigualdades econômicas e sociais. As ações afirmativas exercem papel importante no combate às desigualdades sociais e como instrumento de inclusão social, pois possibilita que pessoas de diferentes origens tenham acesso à educação, emprego, cultura, entre outras políticas fundamentais asseguradas pela Constituição Federal.

Assim, os capítulos que compõem esta dissertação tiveram por objetivo despertar reflexões sobre a história e a situação dos povos indígenas. No primeiro capítulo, intitulado “Povos indígenas do Brasil”, trouxemos definições sobre os termos “índios” e “indígenas”, bem como uma breve apresentação das leis que amparam esses povos e dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse capítulo foi dividido em duas seções: “O Estado do Tocantins e sua população indígena: contexto histórico” e “O povo Akwẽ-Xerente: um pouco de sua história e aspectos sociolinguísticos”, com o intuito de apresentar o processo de criação do estado do Tocantins, bem como alguns aspectos históricos, políticos, linguísticos e sociais dos indígenas localizados no Estado, com destaque para o povo Akwẽ-Xerente, nosso objeto de estudo, no qual trouxemos um pouco de sua história e suas principais

características linguísticas, como o bilinguismo (Português/Akwê) e os desafios com oralidade e escrita no ambiente acadêmico para essa etnia.

Já no segundo capítulo, intitulado “Uma trajetória de lutas para os direitos indígenas”, trouxemos um levantamento sobre os principais movimentos que levaram os povos indígenas a adquirir direitos de acesso ao ensino. Este capítulo apresentou as seções nomeadas como “A presença indígena na Universidade Federal do Tocantins: A política de cotas e as ações afirmativas” e “Índice de permanência e evasão dos acadêmicos indígenas no Curso de Letras: os desafios do ensino superior”. No primeiro momento, foi apresentado o processo de implantação da política de cotas e ações afirmativas na Universidade Federal do Tocantins, no qual foram destacados os principais projetos dentro do processo de acesso e permanência voltados para os povos indígenas. Em seguida, foram analisados os índices dos acadêmicos indígenas ingressantes, evadidos ou formados no Curso de Letras, do campus de Porto Nacional, através do SIE da UFT. Através dessa análise, buscou-se diagnosticar quais são os principais desafios encarados pelos acadêmicos indígenas, sobretudo da etnia Akwê-Xerente, bem como analisar de que forma as ações afirmativas presentes na instituição têm possibilitado suas permanências no ambiente universitário.

É importante ressaltar que a CF (1988), atual Carta Magna do Brasil, determina os direitos e deveres de toda a nossa sociedade, é a lei fundamental que passou a reconhecer aos indígenas sua organização social e a dar garantias de proteção territorial, bem como da cultura e línguas desses povos. No entanto, apesar dos avanços conquistados ao longo do século XX, sobretudo com criações de Leis para proteção de suas reservas e culturas após a Constituinte de 1988, os povos indígenas buscam em pleno século XXI por reconhecimento de seus direitos e proteção. Atualmente uma das preocupações se refere aos ataques que esses povos vêm enfrentando em suas reservas territoriais, por interesses de grupos ruralistas, garimpeiros e madeireiros, que avançam por políticas econômicas e tecnológicas apoiados pelo governo de Jair Messias Bolsonaro.

Neste momento em que disserto, segundo semestre de 2021, projetos seguem contra os direitos humanos e constitucionais que afetam os povos indígenas brasileiros. O principal projeto é a PL 490, que tem por objetivo inviabilizar demarcações das terras indígenas, para facilitar a expansão do agronegócio. Essa PL também traz a discussão sobre a imposição do marco temporal, que se trata de um projeto que limita

demarcações de terras indígenas para somente aqueles povos que estejam em posse antes de 1988. Além do mais, esse PL abre espaço para regularizações de minerações e garimpos em terras indígenas. Diante disso, a aprovação do PL 490, defendida por ruralistas e pelo governo bolsonarista, é sem dúvida um grande retrocesso na história dos povos indígenas.

Outro problema enfrentado pelos povos indígenas é a pandemia da Covid-19, no qual o Brasil é um dos líderes no número de vítimas fatais. Esses povos foram diretamente afetados, primeiramente pelas perdas de muitas vidas, entre elas a de muitos anciãos, que representam papel de líderes e responsáveis por repassar para as gerações mais novas os conhecimentos sobre suas culturas e línguas através do aprendizado oral, ou seja, a morte dos anciãos causa também a perda de suas culturas.

A pandemia também trouxe prejuízos na área educacional, pois com escolas e universidades fechadas, houve a adoção de ensino na modalidade remota, situação que se tornou inviável diante da falta de internet e equipamentos tecnológicos nas aldeias para que esses estudantes pudessem acompanhar todas as atividades. É importante pensarmos na situação dos acadêmicos do curso de Letras/CPN, pois o afastamento do ambiente universitário pode provocar a evasão ou baixo rendimento para aqueles que seguirem vinculados à universidade.

Também foi durante o período pandêmico que a pobreza e a fome mais foram agravadas no cotidiano dos povos indígenas e da sociedade brasileira, tanto pelo colapso econômico quanto pela omissão do governo ao negar a gravidade da pandemia e pela falta de ações para se combater o vírus. Foi essa falta de ação por parte das autoridades que ajudou a espalhar o vírus e que afetou diretamente os indígenas que são mais vulneráveis ao avanço do coronavírus e também pela falta de informações sobre os protocolos a serem seguidos. Vale lembrar que os indígenas vivem de forma coletiva, o que pode ter contribuído para o agravamento da pandemia nas aldeias.

Portanto, diante dos últimos atos opressores, tragédias e Projetos de Leis contra os direitos conquistados pelos povos indígenas, o presente estudo reconhece que a colonização não teve fim e que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses povos sejam valorizados e consigam ter seus direitos respeitados conforme determina a Constituição. Assim, o presente estudo encerra com questionamentos sobre como ficará a situação dos acadêmicos indígenas após a pandemia do século XXI e os

ataques do governo de Jair Messias Bolsonaro, pois afinal, quais serão as consequências na área educacional para esses povos?

Analisar a situação dos acadêmicos indígenas no curso de Letras nos possibilitou perceber que apesar das conquistas sociais e educacionais nas últimas décadas, é preciso que os governos que assumam o poder no Brasil estejam dispostos a manter as políticas de ações afirmativas e que as cotas sejam mantidas para resguardar o acesso de alunos de baixa renda ou por etnia. Além do mais, o que se pode concluir é que programas institucionais são importantes ferramentas para a permanência dos indígenas nas universidades.

Apesar dos problemas apontados, vale destacar o aumento do número de pesquisadores e autores indígenas voltados para os estudos sobre a cultura e direitos dos povos originários do nosso país. Esses estudiosos e teóricos enriquecem a história do Brasil e servem de inspirações para que os povos indígenas busquem direitos através da educação.

Portanto, através da realização deste trabalho, pretendemos instigar a sociedade a pensar sobre as dificuldades enfrentadas pelos indígenas no ambiente acadêmico, em especial sobre a importância de se manter a política de cotas para acesso e ações afirmativas para suas manutenções e permanência. Enfim, esta dissertação tem o papel de despertar reflexões nas pessoas sobre a presença, significância e importância dos acadêmicos indígenas que buscam aperfeiçoamento para manter sua cultura e sua gente diante dos avanços da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BALDI, César Augusto, RIBEIRO, Lilian Márcia de Castro. **A proposta de revogação da Convenção 169 da OIT pelo Brasil e o princípio da vedação do retrocesso social**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 241-252, abr./jun. 2015.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARROSO, Lídia Soraya Liberato. **Âzê sikutōri para não esquecer: a oralidade e o conhecimento da escrita / Lídia Soraya Liberato Barroso**. – Fortaleza, 2009. 228f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2009.

BRASIL. **Caminho da Escola**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>>. Acesso em: 18/12/2021.

_____. **Estatuto do Índio**. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 20/06/2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. 292 p.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. 2010. 180 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. São Paulo : EDUSP, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Indígenas em movimento. Literatura como ativismo.** Remate de Males, Campinas-SP, v.38, n.2, pp. 919-959, jul./dez. 2018.

DA SILVA, Cristhian Teófilo da. **Cativando Maira: a sobrevivência avá-canoeiro no alto rio Tocantins.** 2005. 383 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

DE MOURA, Marlene Castro Ossami de. (Coord.). **Índios de Goiás: uma perspectiva Histórico-cultural.** Goiânia: Ed. da UCG; Ed. Vieira; Ed. Kelps, 2006.

DE OLIVEIRA, Nilton Marques. **Transição do norte de Goiás ao território do Estado do Tocantins.** ISSN: 2317-9430 - Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 07, n.12, abr./jul. de 2018.

DILLI, Camila. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade.** 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140344/000991201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24/02/2020.

FERNANDES, Gabriela Nunes; DE SOUZA, Kelly Cristina Russo. **O lugar da oralidade no espaço da escrita: desafios para educação escolar indígena Guarani MBYA – RJ.** Periferia, v. 10, n. 2, p. 21-43, jul./dez. 2018.

FONTES, Seleucia. **Povos indígenas integram colcha de retalhos da cultura tocantinense.** Governo do Tocantins. 2021. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/noticias/povos-indigenas-integram-colcha-de-retalhos-da-cultura-tocantinense/3pkblnxoqbqx>>. Acesso em: 18/12/2021.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Povos Indígenas: Quem são.** Atualizado em: 18/11/2020 – 14h49. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>>. Acesso em: 25/02/2021.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, Eduardo. **Estudos sobre a aculturação dos grupos indígenas do Brasil.** Revista de Antropologia, 1957, 67-74. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110360/108927>>. Acesso em: 21/06/2021.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, a. 38, n. 151, jul./set., 2001.

GUAJAJARA, Maria Judite da Silva Ballerio. **Mulheres indígenas: Gênero, Etnia e Cárcere.** 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. **Multilingüismo, divisões da língua e ensino no Brasil** – Coleção REVER – Cefiel/IEL/Unicamp. Produção Editorial A+ Comunicação. 2005.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall, 1992- Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, entre 11 e 15 de julho de 2005. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf>. Acesso em: 22/02/2020.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25/02/2021.

_____. **O Brasil Indígena**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf>. Acesso em: 25/02/2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

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

LIMA, Jônia Rodrigues de. **Ser mulher indígena é –: narrativas de mulheres indígenas brasileiras / Jônia Rodrigues de Lima (texto e organização)**. – Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia : Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2018.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **Os Akwẽ-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais**. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11042017-082645/pt-br.php>>. Acesso em: 22/02/2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita:** atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAURO, Victor Ferri. **A trajetória dos índios Krahô-Kanela:** etnicidade, territorialização e reconhecimento de direitos territoriais . Dourados, MS: UFGD, 2011. 218 f. Orientador: Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados.

MEC. “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.” *In: Cadernos Educação Básica*, Série Institucional. V. 2, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf>>. Acesso em: 20/06/2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Dia do Índio é data ‘folclórica e preconceituosa’, diz escritor indígena Daniel Munduruku.** Entrevista concedida a Amanda Rossi. BBC News Brasil, São Paulo, abril, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>. Acesso em: 26/05/2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH.** 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 22/06/2021.

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas - DDPI.** Rio de Janeiro: UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 20/06/2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Elvio Juanito Marques de; DEMARCHI, André. **Pankararu do Tocantins:** história, lutas e identidades de um povo esquecido e sem terra. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 309-325, jan./jul. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PAULA, Luís Roberto de. **Xerente.** Povos indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental, 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente#Sa.C3.BAde_e_educa.C3.A7.C3.A3o>. Acesso em: 19/02/2020.

PEREIRA, Kamilla Silva; SOUZA, Raquel Castilho. **Monitoria indígena no ensino superior no curso de licenciatura em filosofia da UFT:** um relato de experiência. Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 9, 2018.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *In: DOS SANTOS, Sales Augusto (Organizador). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.* – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

QUINTILIANO, Marta. **Redes afroindígenaafetivas:** uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação *stricto sensu* e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Darcy. “Culturas e línguas indígenas no Brasil”. *In: Davis, Shelton. Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil.* Rio de Janeiro, 1978.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras:** Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.

_____. **Flexão relacional no tronco linguístico Macro-Jê.** Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Volume 4, Número 2, Dezembro, 2012.

_____. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil.** Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005.

RODRIGUES, Cinthia. **Pedagogia de alternância na Educação rural.** Nova Escola, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural?gclid=CjwKCAiAyPyQBhB6EiwAFUuakitxL32umQ-ZVqOKQvpZApibeN2QqRyIgZpgbMQG2neA7lQINZyfrhoCqIoQAvD_BwE>. Acesso em: 18/12/2021.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Experiência, identidade e a criação do Tocantins.** Revista Formação Online, n. 18, volume 1, p. 24-38 , jan./jun., 2011.

SCHULTZ, Harald. **Lendas dos Índios Krahó.** Revista do Museu Paulista. N.S. São Paulo, 1950. v.4, p. 49-164.

SERAFIM, Cássio E. R.; DA SILVA, Marluce Pereira. **O aluno da EJA num mundo letrado e globalizado.** INTERFACE - Natal/RN - v.2 - n.2 - jul/dez 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura.** Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SILVA, Mauricio Alves da. **Geotecnologia aplicada ao ordenamento territorial do município de Porto Nacional-Tocantins.** 268f. Tese de Doutorado, Uberlândia – MG: UFU, 2013.

SOUSA, Jane Guimarães. **Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrê.** 2013. 154f. Dissertação

(Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. Disponível em: < <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/dissertacao3revisadajane.pdf>>. Acesso em: 19/06/2021.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. *In*: DORRICO et all. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrigo; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, 424 páginas. pp.51- 74.

SOUZA, Neila Nunes de. **O Banco Mundial na Educação do Tocantins**. EDUFT, Palmas – TO, 2020.

SOUZA, Neila Nunes de; SILVA, Mauricio Alves da; LUDWIG, Carlos Roberto. **Da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins a Universidade Federal do Tocantins - UFT, reminiscências do Campus de Arraias**. Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 9 – 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/neila/Downloads/861-Texto%20do%20artigo-3736-1-10-20181207%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/neila/Downloads/861-Texto%20do%20artigo-3736-1-10-20181207%20(2).pdf). Acesso em: 18/12/2021.

TORAL, André. Karajá do Norte. **Povos indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental**, 2021. Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1_do_Norte>. Acesso em: 25/05/2021.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. **A gramatização como processo de preservação da linguagem**. Travessias, Cascavel – PR, v. 5, n. 1, 2011, p. 130-150.

XERENTE, Sílvia Letícia Gomes da Silva. **A língua Akwẽ e a língua portuguesa em contato: ameaça ou enriquecimento linguístico?** Articul. constr. saber., Goiânia, v.3, n.1, p. 378-419, 2018.

**ANEXO A – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS /
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL**



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO B – BIBLIOTECA EM FUNCIONAMENTO



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO C – CONSTRUÇÃO DA NOVA BIBLIOTECA



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO D – LABORATÓRIOS E NÚCLEOS



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO E – NÚCLEO DE ESTUDOS E ASSUNTOS INDÍGENAS (NEAI)



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO F – CASA DO ESTUDANTE



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO G – ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO H – RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).

ANEXO I – COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS



Fonte: SOUSA, J. C. (2020).