



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
CAMPUS DE PALMAS - MESTRADO ACADÊMICO**

JOANA D'ARC ALVES PAES ANDRADE

**ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Palmas, TO

2022

JOANA D'ARC ALVES PAES ANDRADE

**ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Jocyléia Santana dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho

Palmas, TO

2022

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

A553e Andrade, Joana D'Arc Alves Paes .

Estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins no contexto da pandemia: desafios e perspectivas. / Joana D'Arc Alves Paes Andrade. – Palmas, TO, 2022.

173 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2022.

Orientador: Jocyléia Santana dos Santos

Coorientador: George Leonardo Seabra Coelho

1. Estudantes Indígenas. 2. Pandemia - Covid 19. 3. Ensino Remoto. 4. Educação Superior. I. Título

CDD 370

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

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

JOANA D'ARC ALVES PAES ANDRADE

**ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, na linha de pesquisa, Estado, Sociedade e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 14/06/2022

Banca Examinadora:

gov.br

Documento assinado digitalmente
Jocyleia Santana dos Santos
Data: 20/06/2022 10:52
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa Dra Jocyléia Santana dos Santos (PPGE/UFT)-Orientadora

George Leonardo Seabra Coelho

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho (Coorientador/PPGHISPAM/UFT)

Maria do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro

Profa Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro (PPHIST/PUCGO)

gov.br

Documento assinado digitalmente
Alessandro Rodrigues Pimenta
Data: 19/06/2022 16:52:39-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta (PROFILO/UFT)

Palmas, TO

2022

Dedico esta pesquisa ao povo indígena Akwẽ-Xerente que luta por seus ideais, em especial aos estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins que superaram as transformações trazidas pela Covid-19. Eles são protagonistas de uma história de esperança com novos caminhos, com outras formas de aprender com otimismo e fé.

AKWÊ HESUKA ZANÂMUKWA WARÃ
NRÕWDA WTA WAMHÃ ROMZE WÃIBB
HÃ: ROMKMÃDÂ TUI BBA HÃ KÃTÔ ÎPÊ.
TÊ KMÃ KAHÕS MNÕPRA KÃTÔ
TIKMÃDKÂ PRÊ MNÕNMÊ AIMÕ. ROMZ
E KUNÊ ZAWRE WÃIBBA HÃ
ROMKMÃDÂ SÏKDÂI MNÕ ZEM HAWI.
ARE TÔ TANÊ PRA WAT ÎPKÊTO TMÃ
KBA ÎSIMÃZUS, TÔ AKWÊ NÏM
ROMKMÃDÂ PRÊ NMÊ, TÔ AMÕ PKÊ TTÊ
NMÊ MÃT BDÂDI TE SIMÃ SMISUT, ARE
AIMÕWI ÎSIMÃZUSI, KÃTÔ ROMKMÃDÂ
PÊ, ÎPSÊ SIMÃ KÂ.

(Tradução de: Paulo Fernando Sitmoru Xerente e
Gustavo Kanõkrã Xerente)

AGRADECIMENTOS

A gratidão vem do latim “*gratitudine*”, que significa reconhecimento pela bondade recebida. É preciso ser grato o tempo diante da vida.

Aos meus pais, João Bosco e Antônia Paes (*in memoriam*) por todo zelo, amor, carinho e ensinamentos. Por todos os momentos felizes, pelas batalhas que travaram por mim, pelos dissabores da vida que me pouparam, pelo alicerce moral, pelos valores, pelas memórias, pela fé e, por me ensinar o valor da família e do respeito ao próximo.

À *Waptokwa Zawre* (Deus) dom da minha vida e por permitir realizar tantos sonhos. O amor fortalece a fé e dá-me coragem para superar os desafios.

À professora Jocyléia Santana, minha querida orientadora, agradeço a paciência, cooperação e motivação para me manter em meio às adversidades da pesquisa. O espírito solidário, amigo e compreensão em tempos difíceis, motivaram-me, nunca soltou minha mão. Você é luz que guia, ilumina e protege.

Ao meu estimado coorientador, professor George Leonardo, pela atenção, dedicação, participação nas pesquisas, complementando e apontando o caminho que devia trilhar e refletir. Você me ajudou a superar os desafios em meio às incertezas em tempos de COVID 19.

Ao meu marido, Dagoberto, pelo amor e presença plena nestes 34 anos de casamento, consagrados a amizade e ao companheirismo; enfim, pelo apoio financeiro (e todas as outras também) e por me acompanhar nas pesquisas às aldeias Xerente desde o ano de 2015.

Aos meus dois filhos, João Bosco e Dagoberto Leopoldo, por apoiarem minhas escolhas por estarem sempre próximos (mesmo quando separados pela distância). O amor nos une. Vocês tornaram minha vida completa.

À FUNAI Nacional e FUNAI da Regional Araguaia/Tocantins, em nome de Maria das Graças Médici, pelo apoio a esta pesquisa, pelos esclarecimentos quando tinha dúvidas e pelas inúmeras contribuições, reflexões temáticas, contribuições bibliográficas e documentais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT que tem professores competentes na qual cursei disciplinas, adquiri saberes, amizades e oportunidades. Respeito e admiração a todos.

Aos amigos e colegas que contribuíram, direta ou indiretamente, na elaboração desta pesquisa (não mencionarei ninguém para não correr o risco de deixar alguém de fora) minha sincera amizade, reverência e gratidão.

Aos entrevistados, lideranças (caciques) que abriram as portas do seu coração e me deram a oportunidade de compreender os conflitos na educação escolar indígena diante das mudanças ocorridas em diferentes níveis de ensino (incluindo superior) durante a pandemia da Covid-19.

A Direção do Campus Porto Nacional (UFT) pelas informações prestadas pela Secretaria e aos servidores que sempre responderam com muita gentileza às minhas solicitações.

A Rodrigo Gouvêa Rodrigues pela amizade que fizemos à distância. Você deu suporte, atenção, experiência e promoveu o intercâmbio de opiniões que contribuiu para os resultados da pesquisa.

As pessoas e as instituições que direta ou indiretamente me forneceram dados para a elaboração do trabalho. Braços gentis e mãos estendidas de solidariedade. Pontes que facilitaram o acesso aos documentos diante das medidas emergenciais pandêmicas dos anos de 2020 e 2021.

A todos que me apoiaram e tornaram esta conquista executável.

Obrigada!

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

ANDRADE, Joana D’Arc Alves Paes. **Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Tocantins no contexto da pandemia: desafios e perspectivas**. 2022. 173f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas – Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE.

A Dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), na linha Estado, Sociedade e Práticas Educativas. A pesquisa trata dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na educação superior no Campus Universitário de Porto Nacional diante do contexto das mudanças estabelecidas pela situação emergencial da COVID 19 nos anos 2020, 2021 e meados de 2022. A partir dessa tematização, tem-se o problema: o que mudou nas condições de ensino e aprendizagem para a inclusão dos estudantes indígenas na Educação Superior no contexto da Pandemia da Covid 19 no Campus Universitário da UFT em Porto Nacional? A metodologia foi a pesquisa qualitativa, exploratória que colaborou para entender o problema mencionado. Os instrumentos qualitativos foram as entrevistas, os questionários e os documentos coletados. A revisão bibliográfica abordou os autores: Ferreira (1994); Munduruku (2012); Baniwa (2019; 2012; 2009; 2006); Silveira (2012); Bergamashi (2012); Pimentel (2012); Giraldin (2003); Grupioni (2002, 2003, 2006) e Krenak (2020). A pesquisa documental circunscreveu ao acervo da Secretaria Acadêmica do Campus Universitário de Porto Nacional, à Propesq, ao Banco de dados do SIE (Sistema de Informações para o Ensino) da UFT. A pesquisa de campo se deu por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e questionários, utilizando as ferramentas *on line* de interação. A pesquisa revelou as discussões no campo educacional sobre as medidas adotadas para a continuidade das aulas durante a pandemia, ressaltou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas e mostrou alguns caminhos que devem ser trilhados pela Educação Superior no contexto da COVID 19 no Brasil, em especial no Campus Universitário de Porto Nacional/UFT. Concluiu-se que, há necessidade de investimento em políticas públicas para a implementação de tecnologias digitais para o ensino remoto, capacitando os estudantes indígenas para a educação superior. Sendo assim, a educação superior indígena deve ser pautada nos princípios da educação intercultural, ser específica e diferenciada.

Palavras-chaves: Estudantes indígenas. Pandemia COVID -19. Ensino Remoto. Educação Superior.

ABSTRACT

ANDRADE, Joana D'Arc Alves Paes. **Indigenous students at the Federal University of Tocantins in the context of the pandemic: between challenges and perspectives**. 2022. 173f Dissertation (Academic Master's Degree) - Federal University of Tocantins – Campus of Palmas - Graduate Education Program - PPGE.

The Dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Tocantins (PPGE/UFT), in the State, Society and Educational Practices line. The research deals with the challenges faced by indigenous students in higher education at the University Campus of Porto Nacional in the context of the changes established by the emergency situation of COVID 19 in the years 2020, 2021 and mid-2022: what has changed in the teaching and learning conditions for the inclusion of indigenous students in Higher Education in the context of the Covid 19 Pandemic at the UFT University Campus in Porto Nacional? The methodology was qualitative, exploratory research that helped to understand the mentioned problem. The qualitative instruments were the interviews, the questionnaires, and the collected documents. The literature review addressed the authors: Ferreira (1994); Munduruku (2012); Baniwa (2019; 2012; 2009; 2006); Silveira (2012); Bergamashi (2012); Pimentel (2012); Giraldin (2003); Grupioni (2002, 2003, 2006) and Krenak (2020). The documentary research was limited to the collection of the Academic Secretariat of the University Campus of Porto Nacional, to Propeq, to the SIE (Teaching Information System) database at UFT. The field research was carried out through interviews with a semi-structured script and questionnaires, using online interaction tools. The research revealed the discussions in the educational field about the measures adopted for the continuity of classes during the pandemic, highlighted the difficulties faced by indigenous students and showed some paths that must be followed by Higher Education in the context of COVID 19 in Brazil, especially in the University Campus of Porto Nacional/UFT. It was concluded that there is a need to invest in public policies for the implementation of digital technologies for remote teaching, training indigenous students for higher education. Therefore, indigenous higher education must be guided by the principles of intercultural education, be specific and differentiated.

Keywords: Pandemic. COVID-19. Indigenous Students. UFT. Remote Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Municípios de Porto Nacional e Tocantínia: distâncias	20
Mapa 2 –Campus de Porto Nacional: ambientes com maior fluxo de Estudantes Indígenas	103
Figura 1 –Estudante 1	114
Figura 2 –Estudante 2	115
Figura 3 –Estudante 3	115
Figura 4 – Estudante 4.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de publicação de artigos, capítulos de livros e anais	18
Tabela 2 – Lista de trabalhos apresentados em eventos científicos.....	19
Tabela 3 – Participação em monitorias e eventos científicos.....	19
Tabela 4 – Relação de estudantes indígenas matriculados no Campus de Porto Nacional – período/ano 2009-2020	112
Tabela 5 – Lista de estudantes indígenas evadidos no Campus de Porto Nacional no período de 2009-2020.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	União Nacional de Professores de Instituições de Ensino Superior
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COE	Comitê Operativo de Emergência
COVID	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
CF	Constituição Federal
CONEP	Comitê Nacional de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEEI – TO	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
COPE	Coordenação de Processos Administrativos
CGPC	Coordenação Geral de Promoção da Cidadania
CGE	Coordenação Geral de Educação
CR-ATO	Coordenação Regional Araguaia Tocantins
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ERT	Ensino Remoto Emergencial
EaD	Educação a Distância
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GTI	Grupo de Trabalho Indígena
IES	Instituto de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará

IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleos de Educação Escolar Indígena
NEAI	Núcleo de Estudos em Assuntos Indígenas
NEUCIDADES	Núcleos de Estudos Urbanos das Cidades
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
OMS	Organização Mundial da Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PACTI	Plano de Ação, Ciência, Tecnologia e Inovação
PAAs	Políticas de Ações Afirmativas
PBP	Programa de Bolsas Permanentes
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPI	Projeto Político Institucional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PIMI	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PROEX	Programa de Extensão Universitária
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROEST/UFT	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFT
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PPGBec	Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ecologia e Conservação

PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGHispan	Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas
PPGLEtras/CPN	Programa de Pós-Graduação em Letras (Porto Nacional)
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializados em Educação
Sars-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SECADI	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC–TO	Secretaria Estadual de Educação do Tocantins
SMP	Serviço Móvel Pessoal
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TI	Território Indígena
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UCG	Universidade Católica de Goiás
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UnB	Universidade de Brasília
UNIGRAN	Centro Universitário do Grande Dourado
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNIC	Universidade de Cuiabá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFNT	Universidade Federal Norte do Tocantins
UNICS-CPEA	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.1 Educação indígena: panorama	24
1.2 Pesquisa em educação	38
1.3 Estudo de caso	38
1.4 Tecnologia digital na Educação Superior	42
2. OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO ESTUDANTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	53
2.1 As disposições normativas da educação escolar indígena	53
2.2 As interfaces da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a educação superior indígena.	72
2.3 A Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as políticas de ações afirmativas	84
2.4 Os estudantes indígenas da UFT: os <i>Akwẽ</i> -Xerente	95
2.5 O campus de Porto Nacional	101
3. ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFT DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19	110
3.1 Pesquisa de campo: a coleta de dados	110
3.2 Os desafios da pesquisa em tempos de pandemia	116
3.3 O ensino remoto emergencial	119
3.4 A conectividade com a internet	133
3.6 Formação do estudante indígena na UFT	138
CONSIDERAÇÕES	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A – Roteiro de questões.....	158
APÊNDICE B – Grupo de <i>whatsapp</i> com os estudantes indígenas.	161
APÊNDICE C – Demonstrativo de conversa grupo de pesquisa <i>whatsapp</i>	162
APÊNDICE D – Questionário <i>google form</i>	163
APÊNDICE E – Termo de compromisso para utilização de dados – TCUD	164
APÊNDICE F – Solicitação de acesso aos dados de arquivo UFT	165
ANEXO A – Termo de ciência da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação -	

PROPESQ	166
ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa no campus de Porto Nacional	167
ANEXO C – Folha de rosto para pesquisa	168
ANEXO D – Campus de Porto Nacional	169
ANEXO E – Casa do Estudante	170
ANEXO F – Cantina, peti-indígena e restaurante universitário	171
ANEXO G – Relatório SIE /UFT - agosto de 2021 - ano de ingresso: 2004-2021	172

INTRODUÇÃO

A Dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas. A pesquisa trata dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na educação superior* no Campus Universitário de Porto Nacional diante do contexto das mudanças estabelecidas pela situação emergencial da COVID 19 no período de 2020 e 2021.

O desejo de poder contribuir para a preservação cultural dos povos indígenas transformou-se em desejo pessoal de participar da luta pelos direitos da diversidade e pela proteção de seu patrimônio histórico, memória e tradições. Diante disso, a necessidade de divulgar o tema motivou a publicação do artigo: *A Memória e Tradição Oral na Perspectiva Intergeracional da Sociedade Akwẽ Xerente*¹, que se tornou mais um impulso para o aumento do entusiasmo e interesse pela busca do conhecimento sobre a educação escolar indígena.

A partir desse despertar para a pesquisa e da consciência das diferenças que as pesquisas e publicações causam na sociedade, grupos sociais, comunidades e indivíduos, publiquei artigos e pôsteres em eventos. Segue um memorial sobre minha formação e experiência profissional, bem como, minha trajetória no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFT).

O processo de formação inicial de todo pesquisador é importante, pois nele se constrói a base do pesquisador. Nesse sentido, registra-se que minha educação básica se deu em escolas da congregação salesiana na cidade de Porto Velho - RO, com conclusão em 1985. E o ensino médio no Colégio Moderno em Belém-PA. Retornei aos estudos em meados dos anos 90, após uma pausa para casamento e maternidade. Minha formação superior ocorreu na Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), onde me formei em Pedagogia. A aposta na formação continuada ao longo da minha carreira docente

* O termo Educação Superior será utilizado neste trabalho fundamentado em CAVALCANTE, Joseneide Franklin Educação superior: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.P.14. Para a autora, a Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo .E de acordo com a LDB 9394/96 capítulo IV- Da Educação Superior. Art. 43.

¹ Artigo disponível no livro Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT): trabalhos de pesquisa e de extensão universitária – Volume 8 [recurso eletrônico] / Leila Adriana Baptaglin; Vilso Junior Chierentin Santi; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior; Renato Dias Baptista (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <encurtador.com.br/nAFM1>. Acesso em: 16 mar.2022.

teve como objetivo encontrar novas formas de assegurar uma carreira profissional de sucesso, pelo que em 1997 ingressei no curso de especialização em educação, com ênfase em Docência Universitária na referida universidade.

Seguindo com o memorial do processo de formação da pesquisadora, discorreremos brevemente sobre as atividades educativas na trajetória profissional da pesquisadora, o que ajudará a compreender melhor o percurso da pesquisa. Assim, em Goiânia, iniciei minha carreira profissional, lecionando no Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas e gestão escolar até que a família se mudou para Palmas-TO em 2000. No ano seguinte, fui selecionada para o corpo docente da Fundação Universidade do Tocantins (UNITNS). Em 2002, aprovado em concurso público estadual da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) fui nomeado professor especialista para coordenação, supervisão e orientação escolar. Por 10 anos estive à disposição da UNITNS, onde atuei como professora e coordenadora de Ensino a Distância (EaD). Em 2012, retornei ao quadro de funcionários da SEDUC-TO como coordenadora pedagógica até sair para aperfeiçoamento profissional (Mestrado Acadêmico em Educação - UFT) em 2019/2.²

As disciplinas do Mestrado Acadêmico em Educação constituem um esforço pedagógico significativo que contribuiu para a elaboração de artigos e sua apresentação em diversos eventos. É fundamental reconhecer que as produções acadêmicas representam o crescimento pessoal e acadêmico do pesquisador, razão pela qual essa dissertação de mestrado é produzida. Abaixo seguem tabelas que relacionam alguns dos trabalhos acadêmicos publicados e participações em eventos.

² Todos os cargos, período de vínculo institucional, bem como instituições de ensino vinculadas e outras informações complementares estão discriminadas com mais detalhes no currículo lattes da pesquisadora, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1624975992309381>>.

Tabela 1 – Publicação de Artigo, Capítulos de Livros e Anais

Data de Publicação	Editora de Publicação	Título Artigo	Acesso
Jun 2020 V.7, nº. 15	Humanidades de Inovação	Políticas públicas indígenas no Tocantins	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/80
Livro Pesquisa e Atuação em Direito -Vol. 1 – Cap.20. 2021.	E-publicar	Direito Básico à Educação Indígena: uma jornada contínua pela educação diferenciada	https://www.editorapublicar.com.br/pesquisa-e-atuacao-em-direito-volume-1
Livro Povos Originários e Comunidades Tradicionais: Trabalhos de Pesquisa e de Extensão universitária – REDECT – V. 8 – Cap. 7 – 2021.	Editora Fi	A memória e tradição oral na perspectiva intergeracional da sociedade Akwẽ Xerente	https://www.editorafi.org/360povos
Pôster - 3ª Reunião Científica da ANPED-Norte (mar/2021) - ISSN: 2595-7945 - GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade.	Site da ANPED	Direito Básico à Educação Indígena: uma jornada contínua pela educação diferenciada.	http://anais.anped.org.br/regional/sites/default/files/trabalhos/21/8758-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
Out/2022. V.9, n. 22	Humanidades de Inovação	A Educação Escolar Indígena no Contexto da Pandemia: Desafios Atuais e Perspectivas Futuras	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/175

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 2 - Trabalhos Apresentados em Eventos Científicos

GT	Evento	Trabalho Apresentado	Acesso
GT. 21	3º ANPED Norte – UFT- Palmas- TO/2021 – 17, 18, 19 e 26/03/2021.	Direito Básico à Educação Indígena: uma jornada contínua pela educação diferenciada.	https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais
GT 17 08/04/2021	XV Encontro de História da ANPUH-MS: “História em Combate: Ciência e Ensino, Ética e Engajamento. De 6 a 8/04/2021.	Políticas Públicas Indigenistas no Tocantins	https://drive.google.com/file/d/1_XBniGLqOo-j9_UBmE6o1fHH-2c08Xb_/view Caderno de Resumos

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 3 – Participação em monitorias e mediação de Eventos Científicos

Data	Evento	Função
03/08/2021	Roda de Conversa: Indígenas na Universidade: Os desafios para a Educação Indígena	Mediação
20 à 24/09/2021	1º Seminário Internacional do PPGHISPAM - Crise da História e Assombros da Memória.	Monitoria
22 a 26/11/2021	2º Colóquio do PPGHISPAM História, Lutas e Resistências em Tempos de Extremismos.	Monitoria Stream yard

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O temática sobre a educação escolar indígena é o cerne de minhas produções, pois representa a base dos estudos desta pesquisadora, porque vai ao encontro de Munduruku (2016) quando afirma que compreender é a palavra-chave para contribuir com o enriquecimento de centenas de culturas que ajudam o Brasil a ser mais forte, por isso é necessário:

[...] compreender a diversidade que está escondida numa única palavra que alimenta o imaginário do brasileiro. Compreender a riqueza de centenas de culturas que ajudam o Brasil ser mais forte, mais rico, mas próspero. Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade, precisa ser respeitada em sua humanidade (MUNDURUKU, 2016, p. 5).

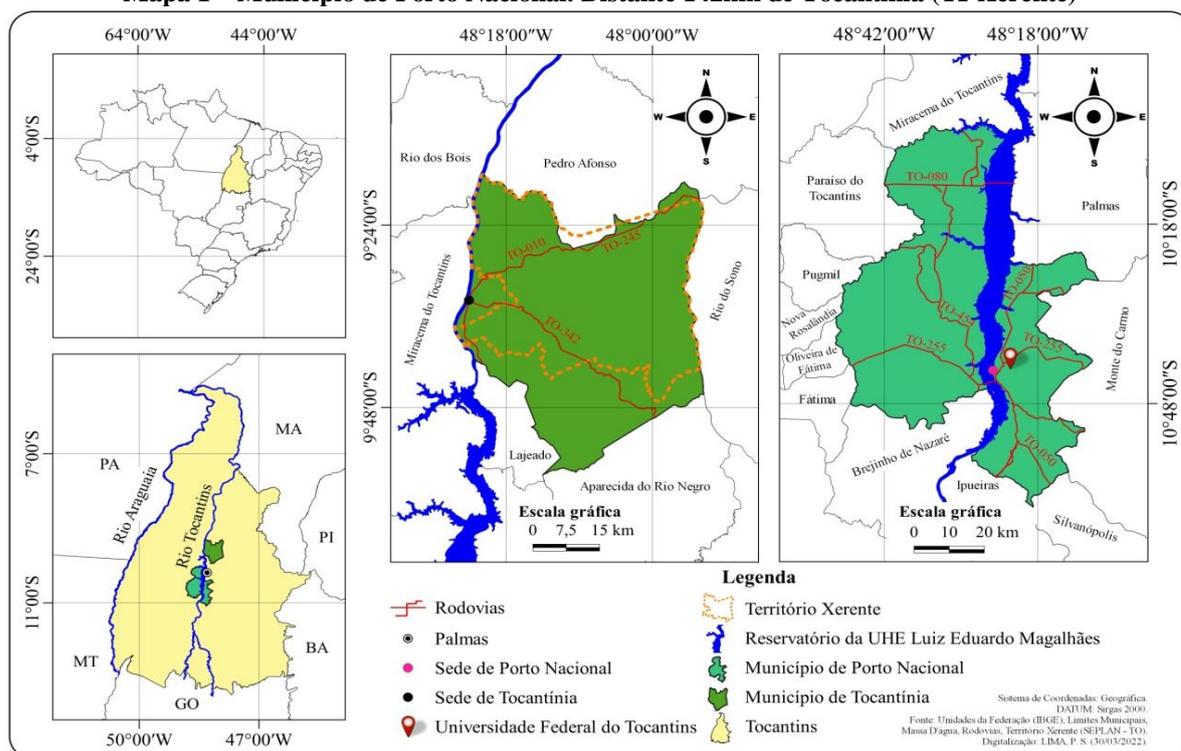
Com isso, a constituição federal - (CF), em seu artigo 205, estabelece que a responsabilidade pela promoção de uma educação que respeite a cultura indígena é da sociedade e do Estado, não negligenciando a necessária formação da população indígena brasileira. Ao garantir os direitos fundamentais dos povos indígenas, estamos protegendo positivamente o direito a sua diversidade, garantindo assim um Brasil mais forte e justo.

A sociedade contemporânea nas últimas décadas teve um grande impacto nas políticas sociais, incluindo a educação superior para os povos indígenas. Desse modo, buscou-se reunir informações para responder o seguinte problema de pesquisa: o que mudou nas condições de ensino e aprendizagem para a inclusão dos estudantes indígenas no contexto da Pandemia da Covid 19 no Campus Universitário da UFT em Porto Nacional?

Sendo uma das questões: Os estudantes indígenas tiveram o direito à educação específica e diferenciada?

A pesquisa abrangeu o período espaço-temporal de 2020 (início da pandemia) e início de 2021, tendo como *locus*, o Campus Universitário de Porto Nacional (UFT), que nos dados do IBGE (2010), no ranking estadual entre os 139 municípios ocupa a 11ª posição. E quando comparado à microrregião, Porto Nacional está em 3º lugar dentre os 11 municípios.

Mapa 1 – Município de Porto Nacional. Distante 142km de Tocantínia (TI-Xerente)



Fonte: Organizado pela autora baseado em Lima (2022).

Conforme representado no mapa acima, a distância entre os municípios de Porto Nacional e Tocantínia é de 142 km, o que, conseqüentemente, representa custos nos transportes para deslocamento dos estudantes. Esse é um fator decisivo no ato da matrícula, pois a distância, os custos e a ausência de transportes para este público, por vezes inviabiliza o traslado da aldeia até o Campus.

Outra razão é a falta de conectividade de internet e energia elétrica no território Xerente que varia de aldeia para aldeia, ou seja, algumas aldeias que estão distantes da área urbana têm o sinal de *internet* muito ruim, enquanto outras aldeias recebem um sinal um pouco melhor porque estão perto das cidades, por outro lado. Enfatiza-se que, algumas aldeias nem sequer têm energia elétrica, dificultando o acesso dos alunos a Educação Superior no contexto do Ensino Remoto. Esses fatores afetaram a educação superior e os estudantes foram desistindo.

Dentre os oito cursos de graduações oferecidos pelo Campus de Porto Nacional (UFT). A maior concentração de alunos indígenas por curso está na área de Letras. Por isso, encaminhou-se questionários aos alunos do curso de Letras (Português) e Ciências Biológicas.).

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro discorre sobre os conceitos de pesquisa, os instrumentos metodológicos, as questões norteadoras e os apontamentos metodológicos. Encerra com as ilações sobre a tecnologia digital utilizada para a educação superior durante a pandemia da COVID-19.

O capítulo dois, aborda os direitos fundamentais do estudante indígena na Educação Superior, as interfaces com a FUNAI, as políticas de ações afirmativas. Mostrou-se os desafios que o Campus de Porto Nacional teve para ministrar a educação superior durante a crise mundial sanitária da COVID 19.

No último capítulo "Estudantes Indígenas da UFT na pandemia", salientou-se as experiências com ensino remoto emergencial e a formação do estudante indígena na educação superior em tempos de Pandemia da COVID 19. Revelou-se ainda, as ações extensionistas promovidas pela UFT a fim de oferecer condições variadas e específicas para a efetivação dos estudantes indígenas na Universidade.

As considerações evidenciaram as falas dos estudantes indígenas no contexto da pandemia seus anseios, suas reivindicações e falta que a educação intercultural com conteúdo a ser ministrado na Educação Superior. Concluiu-se que os indígenas tentaram superar as dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais, estudando e acessando os meios necessários para o desenvolvimento da educação superior.

1. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo traça o contexto da pandemia e a educação superior indígena, os conceitos de pesquisa em educação, alguns dos principais teóricos, a ênfase no estudo de caso. Destaca-se as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas face a pandemia COVID-19 (SARS-CoV-2).

Contextualizando, aproximadamente um mês após o Brasil anunciar que a COVID-19 (Sars-CoV-2) havia causado uma emergência nacional de saúde pública³ e tomado medidas emergenciais para responder a esse problema, foi estabelecido o Comitê Operativo de

3 BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 08 mar. 2020

Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC)⁴. Deste comitê, surge a medida provisória n. 343/2020 (alteradas posteriormente pelas medidas provisórias nº 345/2020 e nº 395/2020), que permitiu que fosse utilizada das tecnologias de informação e comunicação para a continuidade das aulas na modalidade do ensino remoto em substituição às atividades presenciais (com exceção de estágios, prática laboratorial e curso de medicina). Diante dessa crise de saúde é necessário discutir os conceitos e métodos de pesquisa em educação e seu desenvolvimento no contexto dessas súbitas e necessárias mudanças no cenário atual da educação nacional e como essas mudanças afetam o ambiente das pesquisas acadêmicas.

Com a conjuntura da crise de saúde, é necessário delinear o campo da pesquisa educacional para localizar seus avanços e desafios no mundo moderno em um ambiente pandêmico. Principalmente relacionando-os aos temas educacionais que emergem no cenário nacional.

Diante das dificuldades apresentadas pelo advento da pandemia (Sars-CoV-2), com os protocolos de isolamento e o distanciamento social, considerou-se as relações interculturais no ambiente da universidade (UFT) e diversidade dos indígenas presentes no Campus de Porto Nacional. Sendo assim, selecionou-se a etnia Xerente, pois a aldeia dista a 142 km de Porto Nacional e tem Casa do Estudante na cidade de Porto Nacional.

Os povos indígenas enfrentam desafios e adversidades comuns, incluindo longas distâncias e incertezas nos sistemas de transporte e comunicação, e muitas vezes tornam-se impossíveis e difíceis de implementar algumas políticas públicas porque as aldeias geralmente estão localizadas em locais distantes de difícil acesso.

Um dos segmentos sociais brasileiros que mais demandam das políticas de ação afirmativa do Estado para combater a exclusão e a desigualdade sócio-histórica, econômica e política, são os indígenas. Eles têm acompanhado e participado, em diferentes momentos e de diferentes formas, da luta para implementar a Lei das Cotas e outras iniciativas semelhantes para democratizar o acesso ao ensino superior. No decorrer do debate, destacaram que o acesso democrático deveria enfatizar as realidades socioculturais, políticas e demográficas e, sobretudo, os próprios processos educacionais desenvolvidos por estes, apoiados pelos Constituição Federal. (BANIWA,2019)

4 BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

O acesso à educação superior indígena não é apenas um direito, mas também uma necessidade. Os povos indígenas administram mais de 13% do território nacional, e na Amazônia Legal esse percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir a capacidade interna das comunidades indígenas de gerir seus territórios, etnias e requisitos básicos em termos de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, autossuficiência, transporte e comunicação, mas também em provê-los de cidadania plena com direito a preservação de seu território e integração com a Universidade. A formação superior dos povos indígenas se reveste de:

[...]importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos (BANIWA, 2019, p. 170).

Em vista disso, é salutar que as instituições de ensino superior reconheçam que estão lidando com outras formas de conhecimento igualmente importantes, e que os saberes devem ser respeitados e reconhecidos e que se tenha um diálogo com estes saberes.

Desse modo, a recepção de acadêmicos indígenas deve levar em consideração não apenas suas necessidades educacionais urgentes, mas também, e principalmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que os estudantes indígenas enfrentam ao ingressar nas universidades.

A Constituição Federal de 1988 e as legislações derivadas, em especial, a Convenção Internacional nº 169 mostrou que a diversidade dos povos indígenas ainda é desconhecida e muitos de seus direitos são ignorados. Com a pandemia, a educação indígena, passou por mudanças significativas: uma vez que, de acordo com Baniwa, (2019, p. 67),

Milhares de indígenas encontram-se matriculados e estudando nas Instituições de Ensino Superior, federais, estaduais e privadas do país. O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade e um desejo, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir a capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de dar-lhes condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como, por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da socio biodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. (BANIWA,2019,P.67)

A inclusão e a participação dos indígenas na educação superior é parte da luta e das exigências históricas dos movimentos sociais por igualdade de condições educacionais e de políticas públicas para a educação escolar indígena.

1.1. Educação Indígena; panorama

Nas últimas décadas, o tema povos indígenas resultou em uma série de produções acadêmicas que abrangeram diferentes perspectivas das relações históricas e culturais da sociedade indígena. Dentre eles, destacamos a inclusão da educação formal indígena e, conseqüentemente, sua inserção na universidade.

Baniwa (2019), apresenta que a encruzilhada sociopolítica é o principal dilema da política indígena contemporânea. E como sair dessa armadilha? O autor acredita que ainda não tem uma resposta. Mas é importante ter clareza e, sobretudo, consciência crítica sobre esses desafios, a fim de ajudar (senão não dificultar) os povos indígenas na busca de suas próprias respostas e caminhos. Nesse sentido, o foco da análise decorre:

(...) da percepção de que as propostas de diversidade, inclusão, diferenciação e interculturalidade, no âmbito das políticas públicas indigenistas contemporâneas, não foram suficientemente capazes, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas indígenas esperadas (BANIWA, 2019, p. 185).

Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos.

A educação indígena está baseada na diversidade e na riqueza cultural dessas sociedades. É por isso que é tão importante considerar a educação sob essa perspectiva. Porque é um atributo garantido pela CF/88 e pelos tratados normativos da Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT),⁵ que garante o direito à diversidade e à interculturalidade sob a proteção das leis.

Portanto, durante a pandemia de COVID-19 e de acordo com as disposições constitucionais listadas no artigo 205 da Constituição Federal (CF), estipula que o Estado e a sociedade devem promover o desenvolvimento da educação indígena com base na proteção da

⁵BRASIL. Decreto nº. 5.051, de 19 de abr. de 2004. Promulga a Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível na íntegra em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

língua e na educação específica e diferenciada, de forma a não descurar a necessária formação dos alunos indígenas brasileiros sob a égide da diversidade.

Dessa forma, os estudantes são amparados pela diversidade étnico-cultural com as garantias jurídicas e políticas públicas específicas. Em outras palavras, a inclusão e a participação dos povos indígenas na educação superior fazem parte da luta e das demandas históricas pela educação amparada no respeito a diversidade.

No Brasil, durante a pandemia, instituições de ensino de todos os níveis foram temporariamente fechadas em março de 2020 para combater a disseminação do vírus. Desta forma, foi estabelecido um protocolo de isolamento e contenção a nível nacional⁶.

Nesse sentido, as redes educacionais públicas e privadas, em uma emergência, foram obrigadas a se adaptar ao mundo digital por meio do uso de aplicativos, redes sociais e até mesmo da criação de ambientes virtuais de aprendizagem para dar continuidade ao ensino e concluir o ano letivo.

Vale ressaltar que Saviani e Galvão (2021) mencionam enormes desafios em diferentes níveis de uso da tecnologia, entre os quais podemos destacar que as ferramentas tecnológicas, para serem eficazes, devem possuir parâmetros de qualidade. Os autores apontam ainda que este modelo de ensino emergencial baseado em tecnologia é supressor, pois a desigualdade de acesso à tecnologia passa a ser um ponto de reflexão, já que nem todos os alunos têm acesso a computadores ou à Internet (ou ambos).

No paradigma atual da sociedade pós-moderna no mundo, o desenvolvimento tecnológico está se acelerando, a informação é disseminada em tempo real pela Internet e o acesso à tecnologia é um fator de reconstrução de muitos conceitos. Nesse sentido, a contribuição da tecnologia para a vida acadêmica dos pesquisadores hoje é uma contribuição quase indispensável. É nesse ambiente que a pesquisa é criada e aprimorada, pois Prodanov (2013) relata que a tecnologia é um fator na reconstrução de muitos conceitos.

Para que uma pesquisa científica tenha sucesso, Prodanov (2013) defende que o pesquisador deve ter imaginação criativa, iniciativa, perseverança, originalidade e comprometimento com a pesquisa. Da mesma forma, o referido autor, também defende que, para que um discurso se torne uma ciência, ele deve ser lógico, sistemático e coerente. Em outras palavras, pesquisa científica é a implementação de pesquisas planejadas e sistematizadas e deve obedecer aos padrões contidos na metodologia científica.

⁶ PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>>. D.O.U 18/03/2020. Acesso em: 28 ago. 2021.

O método científico é sistematicamente endossado como um simples conjunto de etapas a serem superadas no estudo de um objeto específico. Essas etapas incluem a seleção do tema, o planejamento da pesquisa, o desenvolvimento do método, a coleta e comparação de dados, a análise dos resultados, a elaboração detalhada das conclusões e a disseminação planejada e estruturada dos resultados, métodos lógicos e de tomada de decisão.

Visto que muitos são os motivos que determinam a realização de uma pesquisa, Gil (2002) pondera que esses motivos podem ser divididos em duas categorias: razões intelectuais e razões práticas. A primeira categoria pode ser resultado da satisfação com o conhecimento. A última surge do desejo de conhecimento para fazer algo de forma mais eficiente.

Independentemente de qual das duas razões apontadas por Gil (2002) esteja incluída uma pesquisa, permanece o fato de que ela desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, e esse objetivo filosófico da pesquisa orienta eticamente o trabalho do pesquisador. Nessa perspectiva, a ciência desempenha uma importante função para a melhoria da qualidade de vida no mundo, e seus resultados para o homem são determinados pela própria ciência, que está diretamente relacionada à ética (PRODANOV, 2013).

Os autores Prodanov (2013) e Laville (2008) afirmam que os pesquisadores constroem gradativamente o espírito científico por meio da reflexão crítica, e esse movimento de reflexão crítica e espírito científico sobre um assunto ou evento implica significado histórico e um impacto transformador. Por isso, não há como separar essa situação das questões éticas.

Posto isto, as reflexões aprimoram os aspectos éticos e morais que a crise pandêmica tem causado em diferentes níveis de ensino no contexto nacional, trazendo diferentes problemas sociais e mobilizando diferentes relações interpessoais. Assim, no caso da ética, para Prodanov (2013, p. 20), a visão moral está voltada para a gestão do potencial do “bem comum da sociedade”.

Durante o IV Seminário Acadêmico Indígena: Conhecimentos Indígenas e Covid-19⁷ desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (Campus Porto Nacional) em versão remota, a sinceridade e a simplicidade das falas, expuseram as condições de vulnerabilidade dos estudantes indígenas diante do isolamento imposto pela crise de saúde nacional. Eles relataram as dificuldades com a interação, e a falta de hábito com os aplicativos educacionais, tais como a plataforma moodle, aulas através do google meet fez com que muitos abandonassem a educação superior.

⁷ Disponível em: <<https://palmas.uft.edu.br/sisma/plataformaevento/iv-seminario-academico-indigena>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Os estudantes indígenas, palestrantes no seminário em questão, também demonstraram insatisfação ao afirmarem que as dificuldades se deviam principalmente ao fato de o formato de ensino não atender sua diversidade sociocultural.

Estudo recente de Carrara (2020)⁸, apontam que 43% dos brasileiros são residentes na zona rural e não têm acesso à internet, enquanto apenas 19% das famílias com renda inferior a um salário-mínimo têm acesso a telefone celular ou computador. Esses números incluem a maioria dos alunos indígenas que não têm acesso à Internet ou equipamentos tecnológicos.

Segundo Gauthier (2013), devido à influência da tecnologia, essa expansão tecnológica afetará cada vez mais as técnicas de ensino. Atualmente, essa ideia está se desenvolvendo rapidamente, ocasionada principalmente pela pandemia, mas já havia uma demanda crescente por formação de professores com elementos de tecnologia e inovação digital. Logo, torna-se urgente uma discussão ampliada sobre essas reflexões no cenário da educação indígena.

Essa afirmação não se adapta à realidade de hoje, nem leva em consideração a crise global da saúde, pois segundo o Data Senado, citado por Saviani e Galvão (2021, p.37), em enquete realizada no final de julho de 2020, "entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19", enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. (GAUTHIER,2013)

Na rede pública, segundo dados da Agência Senado, (2020), citado por Saviani e Galvão (2021, P.37), "26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet". Saviani e Galvão (2021, p.38), ainda com base no contexto da pandemia, nos mostra que os Institutos Federais de Ensino utilizaram o ensino remoto atingindo mais de novecentos e vinte e cinco mil alunos. No caso das Universidades Federais, todas adotaram o "ensino" remoto no cenário nacional, com um total de mais de um milhão e cem mil alunos de graduação em salas de aula virtuais. Com base nesses dados, Saviani e Galvão (2021) nos mostra uma realidade que se estende principalmente aos povos originários:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o "ensino" remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO,2021, p. 38).

⁸ Carrara (2020). Situação de estudantes indígenas se agrava sem acesso à internet. Notícias R7. Disponível em:<<https://noticias.r7.com/educacao/situacao-de-estudantes-indigenas-se-agrava-sem-acesso-a-internet-18052020>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Dado o inegável *status* social da medida paliativa adotada para o retorno à escola diante da pandemia descrita acima por Saviani e Galvão (2021, p.38), que revela as dificuldades do "ensino" remoto, principalmente para comunidades mais vulneráveis, é necessário, portanto, considerar muitos fatores para a aplicação de práticas educacionais eficazes. Por isso que usamos as palavras de André (2008, p. 12) quando a autora apresenta que o conhecimento deve ser produzido de forma confiável:

Não podemos renunciar ao compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim contribuiremos para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área (ANDRÉ, 2008, p. 12).

André (2008) sintetiza o compromisso do pesquisador em educação na busca por dados que possam contribuir para a produção de conhecimentos confiáveis e com producente impacto na situação educacional do Brasil.

Deve-se, portanto, ter o compromisso em propiciar pesquisas que possam efetivamente promover a confiança e a cientificidade, partimos dos dados fornecidos pela UNESCO (2020), quando indica que a pandemia de coronavírus (Sars-CoV-2) interrompeu as ações diretas de 91% dos alunos em todo o mundo, neste momento o assunto se consolida e se torna visível no campo da ciência. Além disso, de acordo com os dados da UNESCO (2020), estimamos que a pandemia duraria apenas dois ou três meses, mas continua até hoje e trouxe uma nova realidade para as universidades.

É nesse cenário, repleto de novos métodos de ensino e da contribuição da tecnologia e da interação virtual, que os alunos indígenas da UFT enfrentam desafios e perspectivas. Onde, segundo dados da União Nacional de Professores de Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2020), em Saviani e Galvão, tudo isso é de extrema importância em uma realidade onde mais de 4,5 milhões de brasileiros não têm acesso à internet banda larga. E muito mais de 50% das famílias rurais não têm acesso à Internet. Com efeito, 38% dos lares não têm acesso à Internet e 58% não têm computador.

O ano 2020 foi de assimilação cultural do novo ambiente de aprendizagem, adaptação assim preconizado por Carvalho, (2021, p.2) “a pandemia chegou, de repente, e com ela a necessidade de adaptação e ressignificação de muitos atos diários, inclusive a educação”.

O medo do vírus e as mudanças ocorridas no mundo, a adaptação é fator decisivo para a reconstrução da normalidade na educação. E devido ao isolamento e *lockdown* nas cidades

dos mais diversos estados brasileiros, o ensino híbrido não se tornou uma opção viável no caso da pandemia que, segundo Carvalho (2021):

chegou exigindo adaptação imediata, e por isso as instituições, em peso, optaram pelo ensino remoto, onde as aulas são em sua maioria on-line (denominadas de síncronas), com oportunidade de atividades desconectadas (denominadas assíncronas), porém em quaisquer das duas possibilidades do ensino remoto as interações foram a partir de casa, mas com imagem e som em tempo real entre estudantes e docentes (CARVALHO, 2021, p. 4).

Foi nesse contexto de instabilidade social que a pandemia mudou os rumos da educação. As dificuldades na educação superior indígena são recorrentes. Antes da pandemia, os alunos indígenas precisavam de adaptações, assim definidas por Carvalho (2021):

Entende-se que toda mudança promovida pelas instituições de ensino, adotadas pelos seus docentes visam o melhor para os estudantes. Contudo, como as pessoas além de serem diferentes, muitas vezes estão em ritmos e momentos diferentes de suas vidas fazendo com que as mesmas informações e/ou oportunidades sejam recebidas como oportunidades para uma parcela dos envolvidos e como desafio ou obstáculo para outras (CARVALHO, 2021, p. 5).

Nesse sentido, aprender no contexto de uma perspectiva transformacional traz consigo muitos desafios e inquietações. Essa inquietação é normal porque essa nova forma de trabalhar na educação superior indígena e o conflito emergente da pandemia trouxe novas perspectivas para os estudantes a serem consideradas. Nessa perspectiva, Carvalho (2021) sugere:

A inclusão social, um dos pilares base das instituições de ensino deve permear o discurso para vencer barreiras e convencer os menos empolgados com mudanças. Parafrasear Cora Coralina, parece muito adequado para a situação, pois como ela acertadamente definiu, a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas e estas mudam suas realidades (adaptação nossa). Difícil pensar em mudanças que não passem pela educação, assim mudar ou combinar metodologias para que a aprendizagem avance nas capitais e nos rincões do Brasil é o convite que ficará mais latente no pós-pandemia (CARVALHO, 2021, p. 6).

A pesquisa expõe as consequências da pandemia para os alunos indígenas da UFT. Segundo Terena (2013), esses estudantes combinam conhecimentos sobre sua cosmologia e conhecimento acadêmico, e a partir dessa associação propõe e conduz importantes diálogos interculturais. Como reflete Terena (2013, p. 09), sobre os estudantes indígenas que frequentam a universidade: “um dos ensinamentos básicos do índio tradicional, em especial daquele que vive ou mantém laços estreitos com sua comunidade, é saber perceber o que é um sistema educacional indígena e o que é um sistema educacional ocidental”.

Em outras palavras, os estudantes indígenas trabalham na interface da tradição e da academia. De alguma forma, finalmente combinam o espaço acadêmico com sua forma específica de produção de conhecimento e a interculturalidade, mas quando essa realidade se desvia de sua linearidade, como foi o caso da pandemia, os estudantes indígenas, repentinamente, se veem à mercê de uma universidade incapaz de lidar com a diversidade.

A pesquisa, segundo Gil (2002, p. 26) prevê um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” para atingir seus objetivos, denominado como “métodos científicos”. Em outras palavras, a pesquisa científica deve atender a certas classificações para ser considerada científica. Esse é o único caminho que o pesquisador deve seguir, e não pode se desviar, pois esse conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos é extremamente importante para a formação do pesquisador.

Nesse percurso da pesquisa segundo Gil (2002), dever-se-ia caracterizar a pesquisa quanto à sua natureza, que pode ser dividida em: pesquisa básica, cujo objetivo é gerar novos conhecimentos úteis para o progresso da ciência sem aplicação prática antecipada. Ele abrange verdades e interesses universais; e a pesquisa aplicada que visa gerar conhecimento para aplicação prática a fim de resolver problemas específicos. Ele abrange verdades e interesses locais.

A caracterização metodológica, Gil (2002, p. 41), aponta o “problema” da pesquisa como outro fator de extrema significância e que deve ser entendido como algo que ajudará o pesquisador a ter uma visão mais ampla do que deseja descobrir e investigar. Lüdke (1986), na mesma linha de entendimento, aponta que o pesquisador deve fornecer uma explicação do problema em estudo, essa explicação do problema será o produto de um debate entre as informações mais importantes obtidas.

Porém, as informações oferecidas pela teoria devem ser claramente visíveis ao leitor, ele deve compreender a pesquisa para dar crédito à interpretação do pesquisador. Mediante o exposto pelo autor, uma boa revisão literária que elabore um bom problema de pesquisa é uma questão importante, pois a comunidade acadêmica concorda que, se não houver uma boa literatura sobre o assunto, não há um bom problema de pesquisa, conforme confirma Gil (2002):

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias (GIL, 2002, p. 35).

Uma vez definido o problema e os objetivos da pesquisa, o passo seguinte do pesquisador é classificar a pesquisa quanto a abordagem, que, segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa: acredita que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, uma relação inextricável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são de fundamental importância no processo de pesquisa qualitativa. É principalmente descritiva.

A partir da análise da pesquisa, segundo Prodanov (2013), os métodos de pesquisa que formam a base lógica da investigação oferecem ao pesquisador padrões gerais que visam estabelecer uma separação entre objetivos científicos e não científicos (ou de senso comum). Um método é uma coleção de processos mentais ou operações usadas na pesquisa. Esses métodos explicam os procedimentos lógicos a serem seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade.

Ainda segundo o autor acima, as pesquisas podem ser classificadas de acordo com os métodos, definidos da seguinte forma: dedutiva, indutiva, hipotética, dialética e fenomenológica. Cada um deles se vincula a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade:

Cada um deles se vincula a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade. O método dedutivo relaciona-se ao racionalismo; o indutivo, ao empirismo; o hipotético-dedutivo, ao neopositivismo; o dialético, ao materialismo dialético e o fenomenológico, à fenomenologia (PRODANOV, 2013, p. 26).

Distingue-se cada método da seguinte forma: a) o método indutivo parte de observações detalhadas para conclusões gerais; b) no método indutivo, a conclusão indutiva é provável e não necessariamente verdadeira; c) no método hipotético-dedutivo, a parte de que nem sempre é necessário começar com fenômenos, por indução, podemos começar colocando uma hipótese. É o método mais comum na pesquisa social; d) no método dialético: a dialética é uma dinâmica contínua de pensar para fazer uma tese, opor-se (antítese) e desenvolver uma síntese; no método fenomenológico, ele estuda os fenômenos que se manifesta para compreender sua essência.

Gatti (2002), entende que em diferentes momentos da história do Brasil, observamos modelos de pesquisa que dependem de mudanças de perspectivas e valores, e do próprio processo de pesquisa. Como também, o autor nos mostra que o conhecimento científico é produzido na sociedade, e essa produção e sua transmissão estão relacionadas às formas de construção de determinadas relações sociais, tanto em um nível mais geral quanto em pequenos

grupos ou nichos institucionais. É nesta premissa de constituição de novas formas de sociedade que esta pesquisa se consolida no atual cenário mundial refém de uma pandemia.

Nesta pesquisa ressalta-se a pesquisa em educação relacionada à educação superior indígena em um cenário de crise pandêmica global. A crise sanitária da COVID-19 afetou instituições de ensino em todos os níveis em todo o mundo.

Simonato (2014, p. 58) aponta que o primeiro passo para "aprender a aprender" significa não "imitar, copiar ou reproduzir". O verdadeiro aprendizado é estabelecido por meio da produção pessoal meticulosa e do próprio trabalho árduo. "Para tanto, o caminho é a biblioteca".

A palavra biblioteca para a referida autora, expressa que a pesquisa é o caminho inicial de desenvolvimento do estudo, nos leva à conclusão de que o referencial teórico é uma fonte de suporte para a descoberta do objeto da pesquisa. Acrescenta que o acesso à literatura e ao conhecimento teórico que temos sobre o assunto nos permite ilustrar melhor o problema existente que precisa ser resolvido de forma reflexiva e científica. A trajetória do pesquisador deve, por conseguinte, ser sustentada teórica e metodologicamente.

1.2 Pesquisa em educação

O que nos mostra a linha temporal da pesquisa em educação no Brasil? Almeida (2010) responde a essa questão no encontro **Realidade social e os desafios da Pesquisa em Educação** (grifo da autora), onde foram incentivadas as discussões sobre as formas como a pesquisa educacional se engaja no diálogo e na articulação com os problemas de nossa sociedade. Nesse sentido, não pode ser um tema mais favorável no momento quando vivemos a maior crise sanitária global dos últimos anos, o que tem gerado um debate sobre diversos aspectos da vida social, principalmente educacional, na agenda nacional.

Segundo Almeida (2010), a pesquisa em educação no Brasil passa por um estágio de efetiva produtividade, em que se expande a diversificação temática e as abordagens teórico-metodológicas. É justamente por essa consciência crítica dos pesquisadores que ela permitirá que a pesquisa e sua dimensão pública estejam no centro da busca pela conexão entre a academia e seu meio social.

O conhecimento dos passos dados pelos pesquisadores que construíram a história da produção do conhecimento educacional em nosso país é uma base fundamental para a compreensão da pesquisa em educação e seus avanços e diferenciais que caracterizam a pesquisa contemporânea. Portanto, Almeida (2010) cita pesquisadores pioneiros nesse

caminho, como Aparecida Joly Gouveia, Marli André e Bernadete Gatti, que traçarão alguns desses caminhos para melhor contextualizar o tema.

Para melhor compreender o processo de produção de pesquisa em educação no Brasil, André (2005) revisou e analisou criticamente a produção de pesquisa em educação, apontando que o caminho para a melhoria contínua não está apenas nos Estados Unidos da América (EUA), mas também em pesquisadores em educação em outras partes do mundo. Nesse caso, os americanos têm uma longa trajetória de desenvolvimento e um grande acúmulo de conhecimento. Por outro lado, o autor enfatiza que esta é ou deve ser uma tarefa coletiva e de longo prazo que deve envolver todos os que de alguma forma se preocupam com o desenvolvimento e os resultados das pesquisas na área da educação.

A qualidade da pesquisa está intimamente relacionada às mudanças ocorridas nessa área nos últimos anos, conforme mostra Almeida (2010). Da mesma forma, André (2005), na mesma linha de pensamento, tem observado um aumento muito grande da pesquisa educacional nos últimos 20 anos, principalmente devido à expansão da pós-graduação, bem como uma mudança significativa no referencial teórico, metodológica, abordagem e nos contextos de produção de trabalhos científicos.

Refletindo sobre esse pressuposto, Gatti (2002) discute a constituição do espaço educacional como um campo com conotações científicas, o qual não escapou do contexto dominante de preocupação com a produção de conhecimento no mundo ocidental, isto é, preocupações com o rigor e lógica, assim como, adequação de seus pressupostos teóricos e métodos de pesquisa.

Na sequência da análise, o autor aponta que em sua história constitutiva, o campo educacional foi caracterizado por uma grande variedade de teorias e procedimentos de pesquisa que criaram espaços de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas. Portanto, o pesquisador deve ter autonomia, responsabilidade, criatividade e criticidade para realizar seus empreendimentos científicos, independentemente do poder socioeconômico e político das instituições, sejam elas educacionais ou não.

André (2006, p. 46) descreve em seus estudos que se os temas e referências se fortaleceram nas décadas de 1980 e 1990, essas mudanças também atingem o enfoque metodológico da pesquisa, aplicando força e vitalidade à pesquisa “qualitativa”. Essa abordagem abrange um conjunto heterogêneo de métodos, técnicas e análises, que vão desde "os estudos antropológicos e etnográficos, às pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e às análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida."

O breve histórico aqui apresentado visa compreender melhor a pesquisa em educação realizada no Brasil. Logo, de acordo com Almeida (2010), para que a pesquisa alcance o nível público e se torne o centro das relações entre a academia e seu meio social, é necessário que o cientista adquira uma consciência crítica e compreenda o seu papel. Por consequência, isso perpassa o processo histórico da pesquisa em educação em nosso país.

Assim, na perspectiva dos alunos indígenas da UFT e com vistas ao enfrentamento da pandemia, este estudo visa analisar como ocorreram as mudanças e adaptações educacionais desses estudantes e resguardar este contexto histórico da educação indígena para referência futura.

Diante do exposto, nessas últimas décadas, o papel dos povos indígenas e o desenvolvimento de pesquisas sobre eles resultaram em uma série de performances que abrangem diferentes perspectivas das relações históricas dos povos indígenas na sociedade moderna. Entre eles, destacamos a integração da educação formal indígena no sistema nacional e subsequente acesso às universidades. Assim, amparados na diversidade da educação indígena, na tutela jurídica e nas políticas públicas, esses alunos do ensino superior continuam sua trajetória formativa, abrindo e conquistando novos espaços.

Desse modo, no contexto da pandemia de COVID-19, onde o distanciamento social impediu o contato presencial e criou um impasse para a pesquisa social, a pesquisa no ambiente digital tornou-se a única opção viável para garantir a continuidade da pesquisa social. É nesse cenário de adaptação que esses estudos também foram reformulados. Schmidt (2020) destaca que devido à crise pandêmica, foi necessário adotar medidas rígidas de distanciamento social para evitar o rápido aumento do número de infecções e o colapso dos serviços de saúde.

Assim, por meio da troca de informações, videoconferências e ligações telefônicas, o processo de contato virtual entre as pessoas foi ampliado, tornando a distância geográfica menos relevantes para os relacionamentos interpessoais. Essas mudanças também têm impacto na realização de pesquisas, que precisam se adaptar às novas condições durante a pandemia. Com o mesmo entendimento, Deslandes (2020, p. 8) acredita que “o contexto da pandemia da COVID-19 nos convoca a adaptar nossos estudos, migrando para as ambiências da pesquisa digital”.

A estrutura metodológica da pesquisa parte de um problema. O problema desta pesquisa é: o que mudou nas condições de ensino e aprendizagem para a inclusão dos estudantes indígenas na Educação Superior no contexto da Pandemia da Covid 19 no Campus Universitário da UFT em Porto Nacional?

A partir desse questionamento, a natureza da pesquisa foi delineada e definida como uma pesquisa aplicada, pois, segundo Prodanov (2013), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov, p. 51).

A abordagem que vai contribuir para responder ao problema proposto em nossa pesquisa será baseada numa abordagem qualitativa, pois, segundo André e Gatti (2008), a pesquisa qualitativa explora aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. Seu objetivo são fenômenos que ocorrem em uma época, lugar e cultura específicos.

Essas autoras também argumentam que a pesquisa qualitativa lida com questões que não podem ser quantificadas em equações e estatísticas. Em vez disso, a pesquisa qualitativa examina os símbolos, crenças, valores e relações interpessoais de um grupo social. Os métodos qualitativos requerem um amplo exame do objeto de pesquisa, levando em consideração o contexto em que se está inserida e as características da sociedade a que pertence.

Devido à natureza subjetiva da pesquisa qualitativa, é necessário realizar pesquisas de campo. Isso porque a pesquisa de campo é o momento em que o pesquisador entra em contato direto com o lugar onde ocorrem os fenômenos sociais. Desta maneira, André e Gatti (2008), atentam para alguns fundamentos conceituais que sustentam a aplicabilidade desta metodologia:

Encontram-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4).

Devido ao teor qualitativo da nossa pesquisa, trabalhou-se com as pesquisas bibliográfica e documental, pois atendem ao nosso propósito, que é analisar a situação educacional dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins no contexto da pandemia no país.

Prodanov (2013) defende que a pesquisa e o conhecimento devem ser considerados dinâmicos. Portanto, com base na premissa proposta por Prodanov (2013), a terceira maior pandemia da história reconfigurou e dinamizou novos parâmetros educacionais, quando as atividades presenciais de 91% dos estudantes em todo o mundo (UNESCO, 2020) trazem mudanças e limitações que alteram nossa compreensão e redefinem nosso padrão de normalidade. Isso porque em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou

uma pandemia global (Sars-CoV-2). A partir desse momento, o Brasil e o mundo entraram em uma fase de profundas mudanças.

Mudanças essas decorrentes dos protocolos de distanciamento e isolamento social (esses protocolos, como menos rigor, persistem até o presente momento). Dessa maneira, quase tudo sofreu ajustes. Como a proibição de entrada nas aldeias (ainda está em vigor), a pesquisa de campo é uma das alterações metodológicas necessária e a interação virtual é uma medida emergencial que prioriza a continuidade da pesquisa.

Assim, André e Gatti (2008) nos apresentam diferentes tipos de pesquisa qualitativa e ferramentas de coleta de dados, que levando em conta o momento histórico global (ainda em construção e transformação), sugere a importância da reflexão sobre os temas relacionados a instrumentos e técnicas de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas, logo, sua utilização no contexto dessa crise global sanitária.

Segundo Triviños (1987, p. 121), a pesquisa qualitativa apareceu na antropologia de forma mais ou menos naturalista e, em sua tradição antropológica, foi chamada de investigação etnográfica. Alguns se referem a ele como "o estudo da cultura". Vale destacar alguns de seus nomes aqui:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Segundo o autor, quando os pesquisadores começaram a usar a pesquisa qualitativa, a base teórica era principalmente o funcionalismo e o estrutural-funcionalismo, enraizados no positivismo. Na década de 1970, três fundamentos teóricos influenciaram a pesquisa qualitativa, quais sejam: método estrutural-funcionalista, método fenomenológico e método histórico-estrutural com o uso do método materialista dialético, assim delineados pelo autor em questão.

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador.

[...] cabe levantar três ressalvas. Em primeiro lugar, esta dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. [...] Em segundo lugar, apesar de haver afirmado que a dimensão teórica da pesquisa qualitativa seria dada pelo pesquisador, devemos afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada "pesquisa participante" (ou "participativa") pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda.

Em terceiro lugar, não obstante reconhecer os obstáculos que existem para caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa, vamos intentar esboçar um corpo de ideias que trazem uma linha identificadora deste tipo de investigação. Nossa tentativa peca, talvez, por ser relativamente parcial, já que, quando assinalamos traços peculiares, estamos com a ideia em mente, de maneira principal, do enfoque qualitativo de natureza fenomenológica (TRIVIÑOS, 1987, p. 125-126).

Outra questão importante sobre a pesquisa qualitativa, com destaque para a pesquisa do tipo fenomenológico e histórico-estrutural-dialética, apresentada por Triviños (1987):

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-129).

Como observou Triviños (1987), é importante destacar os pressupostos em que se baseia a pesquisa qualitativa, que o autor considera no positivismo como óbvios ou indiscutíveis. A abordagem fenomenológica valorizou a análise de pressupostos porque entendeu que os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos dependiam, de fato, dos pressupostos culturais do meio em que viviam. A pesquisa histórico-estrutural-dialética tratou não apenas de compreender os sentidos decorrentes dos pressupostos, mas também de buscar as raízes desses pressupostos “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Vale ressaltar que, para Triviños (1987), o pesquisador que utiliza métodos qualitativos poderá contar com a liberdade dos métodos teóricos para realizar seu trabalho. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Dando continuidade à construção do modelo metodológico de pesquisa, definiu-se como pesquisa descritiva e exploratória. Desse modo, caracterizou-se como um estudo exploratório,

pois visa “proporcionar maior familiaridade com a questão o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41).

Segundo Gil (2002), normalmente, quando se sabe pouco sobre um tema a ser resolvido, a pesquisa a ser desenvolvida é exploratória. Este é o caso deste estudo. Utilizou-se entrevistas abertas e semiestruturadas e questionários. Também se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois visa obter dados a partir das respostas dos entrevistados (GIL, 2002). Em suma, é uma pesquisa exploratória, descritiva e com método associado à pesquisa qualitativa.

1.3 Estudo de caso

Optou-se, a fim de atender os protocolos sanitários estabelecidos diante da pandemia e de forma a viabilizar a pesquisa e coletar dados de forma interativa, pelo Estudo de Caso. Assim, segundo Gil (2002), estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam. É um estudo intensivo e sistemático de uma instituição, comunidade ou indivíduo que permite o estudo de fenômenos complexos.

O Estudo de Caso, segundo o mesmo autor, tem como objetivo obter conhecimento sobre um determinado fenômeno. Esse conhecimento pode ser usado como um referencial teórico para entender situações semelhantes. Além do estudo de caso, no contexto dos procedimentos de pesquisa, também incluem a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental como procedimentos necessários para a fundamentação teórica da pesquisa.

Segundo Gil (2002), estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam. É, portanto, um estudo intensivo e sistemático de uma instituição, comunidade ou indivíduos que permite o estudo de fenômenos complexos. Dessa forma, na pesquisa científica, o uso de documentos visa identificar as informações de que os pesquisadores precisam permitir o acesso aos eventos à medida que são registrados, fornecer subsídios para testar hipóteses, atingir metas e responder perguntas.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a pesquisa bibliográfica é uma pesquisa inserida no paradigma da pesquisa qualitativa. A utilização de procedimentos do tipo bibliográfico é uma alternativa amplamente utilizada na condução de investigações que requerem uma compreensão mais profunda da legislação e das leis dentro de um determinado arcabouço teórico.

Quanto ao método de análise dos resultados, optou-se pelo método hipotético-dedutivo para essa tarefa, quando, segundo Prodanov (2013), o método hipotético-dedutivo parte de um problema ou lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e o processo de inferência dedutiva, que verifica a previsão dos fenômenos abrangidos por esta hipótese.

Tendo em vista que foi uma das crises de saúde mais marcantes da história do país e que mudou os rumos da prática educativa, reiterou-se a importância e relevância do tema no contexto do cenário educacional contemporâneo, com ênfase na educação indígena propiciada aos alunos indígenas da UFT. Esses redirecionamentos influenciaram muito a educação presencial e redefiniram a prática educacional. Nesse contexto, é necessário refletir sobre a diversidade cultural e social dos estudantes indígenas que tiveram que se adaptar aos recursos tecnológicos disponíveis como o celular para a continuidade das aulas.

Para analisar e refletir sobre a complexidade da nova adaptação de modelos educacionais no contexto de uma pandemia confirmamos o estudo de caso porque, segundo Yin (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa envolve uma abordagem bastante abrangente, incluindo a lógica de planejamentos e métodos específicos de coleta e análise de dados. Isso é o que discutiremos abaixo.

Segundo Lazzarini (1995), o estudo de caso é uma estratégia metodológica para a realização de pesquisas nas ciências sociais e da saúde. É uma metodologia utilizada para avaliar ou descrever as situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. O autor diz ainda que o Estudo de Caso tenta captar toda a situação e de forma criativa descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso específico através de uma imersão profunda e exaustiva no assunto designado.

Outra característica dos estudos de caso é apresentada por Martins (2008), que observa ser uma abordagem que surgiu na medicina há mais de dois mil anos, quando o grego Hipócrates (460-377 a.C) listava 14 casos clínicos. É, portanto, uma das mais antigas formas conhecidas de pesquisa científica. Martins (2008) apresenta ainda que a primeira tentativa de estabelecer um protocolo foi divulgado em 1994, graças ao trabalho de Yin. Desde então, este texto tornou-se o ponto de referência básico para pesquisas com este método.

Ao se planejar a metodologia da pesquisa, conforme Yin (2001, p. 24), é necessário planejar o problema que direciona a pesquisa, para que a melhor estratégia possa ser identificada e selecionada de acordo com as necessidades do pesquisador. Nesse caso, o estudo de caso, por sua vez, emerge das perguntas "como" e "por que". Ao impulsionar a pesquisa com

base nas questões "como" e "por que", o estudo de caso é constantemente usado para desenvolver a avaliação de programas e políticas educacionais.

O estudo de caso em seu processo de pesquisa, de acordo com Yin (2001, 107), se aproxima de outras metodologias qualitativas e possui fases bastante representativas, tais como: coleta de dados e análise documental. A partir do caso estudado, ocorre a coleta de dados em campo, evidências como fontes documentais, arquivos, entrevistas, observações diretas e participantes e artefatos físicos.

Yin (2001) também enfatiza a importância da leitura extensiva do tópico, enfatizando que a revisão da literatura é um meio para um fim e ao contrário do que muitos pesquisadores iniciais consideram como secundário ou desnecessário. A revisão da literatura deve ser utilizada para encontrar novos questionamentos, para reexaminar as contribuições já feitas por outros pesquisadores, de modo que contribua para a construção teórica do estudo de caso, buscando questões mais consistentes e perspicazes sobre o objetivo da pesquisa a ser desenvolvida.

Assim, Yin (2001, p. 21) também chama a atenção para a necessidade de questionamentos sobre o tema da pesquisa, que é de suma importância para o desenvolvimento do planejamento, e que devem ser norteadas pelas questões "como" e "por que", acompanhadas de pouco controle sobre os eventos contemporâneos em um contexto real.

Na elaboração de um projeto de estudo de caso, segundo Yin (2001), os pesquisadores precisam definir o tipo de pesquisa a ser realizada. Para efeito do estudo de caso, Gil (2002) destaca quatro etapas, assim definidas:

De acordo com Yin (2001), um pesquisador também deve usar quatro aspectos de qualidade para avaliar um projeto de estudo de caso:

- a) a validade do construto, estabelecendo medidas operacionais para os conceitos que estão sendo estudados como a utilização de fontes múltiplas de evidências, o estabelecimento de correlação das evidências, revisão do rascunho do relatório por um informante-chave;
- b) a validade interna (apenas para estudos explanatórios ou causais) estabelecimento de uma relação causal, por meio da qual são apontadas certas condições que levem a outras condições, como diferenciada de relações espúrias;
- c) a validade externa estabelecimento de domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas;
- d) a confiabilidade, demonstração de operações de estudo como procedimentos de coleta de dados que podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados (YIN, 2001, p. 41).

Para validação do estudo de caso, Yin (2001) recomenda que esses aspectos de validade sejam aplicados ao longo da realização da pesquisa e não somente no início. O autor assevera que o projeto pode ser alterado e revisado após as etapas iniciais da pesquisa, porém sob

rigorosas circunstâncias. O pesquisador deve estar atento para não alterar os objetivos teóricos, pois se forem alterados, no lugar dos próprios casos, o pesquisador pode ser corretamente acusado de apresentar uma visão tendenciosa durante a condução da pesquisa e da interpretação das descobertas.

Yin (2001) enfatiza que as habilidades desejáveis de um bom pesquisador são a capacidade de fazer boas perguntas e interpretar as respostas; que seja um bom ouvinte; que seja flexível; que se lembre sempre das questões do estudo; que seja imparcial em relação a noções preconcebidas para iniciar a coleta de dados para um estudo de caso, estando ciente dos três princípios básicos para a realização de um estudo de caso de alta qualidade, que segundo Yin (2005) são:

- 1) uso de múltiplas fontes de evidências, como registros em arquivos, documentos, entrevistas focais e espontâneas, levantamentos, observações direta e participante, sempre com triangulação entre diferentes fontes de dados, avaliadores ou métodos e questões de validação;
- 2) criação de base de dados do estudo de caso, com dados e evidências básicas e relatórios organizados em duas coletas separadas a do investigador (a partir de registros escritos ou gravados, anotações e lembranças) e a base de dados comprobatórias que aumentam a confiabilidade da pesquisa; e
- 3) manutenção de uma linha de evidências, na qual se estabeleça uma cadeia de relações desde as questões de pesquisa, protocolos, fontes de evidências, banco de dados e relatório do caso. Isso permite que observadores externos (leitores do caso) sigam quaisquer evidências que levaram às conclusões do estudo (YIN, 2001, p. 97).

Yin (2001) sugere que o pesquisador comece a escrever seu relatório no início do processo analítico, e que escreva também sobre as ferramentas metodológicas que serão utilizadas no início do relatório. Desse modo, após completar o conjunto, antes de fazer a análise dos dados, podemos escrever uma parte descritiva sobre os casos estudados. Ao descrever os casos investigados, geralmente surge a dúvida sobre a divulgação da identidade do caso e das pessoas envolvidas. A divulgação é a sua melhor opção, no entanto, há situações em que a confidencialidade é exigida. Nesse sentido, é importante enfatizar a necessidade de estar atento a essa questão, que dá ao pesquisador credibilidade e posicionamento ético em sua ação, e contribui para a confirmação do estudo de caso como metodologia de pesquisa.

Diante da pandemia esta é a opção que mais se adequa para a pesquisa técnica e ao sujeito da pesquisa fazendo uso da interação virtual. Antes de concluir este tópico, apresentaremos algumas das considerações no projeto de pesquisa anterior à pandemia para fornecer as verdadeiras dimensões das mudanças necessárias. Porque não basta dizer que a pandemia resignificou esta pesquisa, é preciso registrar essas mudanças para posteridade.

Os procedimentos de pesquisa foram bibliográficos, documentais e de campo. Levando em consideração os protocolos sanitários para o isolamento e o distanciamento social estabelecidos pelo Ministério da Saúde e pela OMS com foco especial em determinados grupos de pessoas, como idosos e pessoas com comorbidades, os povos indígenas (do ponto de vista imunológico são mais vulneráveis), foram isolados por segurança em suas aldeias utilizou-se o questionário

Santhiago (2020), diante dessa situação de crise global, como a COVID-19, nos leva a reconfigurar o sentido de presença e ausência, e suspender (mesmo que temporariamente) o entendimento de que eles estão necessariamente associados à proximidade ou distanciamento físico. O autor prossegue afirmando que no que se refere às mudanças nas diferentes áreas da sociedade a partir da criação e do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, elas podem nos ajudar a repensar essa necessidade. Do ponto de vista desses estudos, essa seria uma chance para a crise atual.

Dito isso, a crise global de saúde relacionada ao COVID-19 (Sars-CoV-2) mostra que a educação mundial foi mediada por ferramentas tecnológicas digitais de comunicação interativa.

1.3 Tecnologia digital na Educação Superior

As universidades ao redor do mundo foram atingidas pela pandemia COVID-19, portanto, para garantir a manutenção das aulas e medidas da redução de aglomeração, o ensino presencial teve que ser adaptado para o ensino remoto emergencial. Desse modo, foi necessário planejar e considerar as condições em que alunos e professores poderiam usar a tecnologia para lidar com as interações virtuais, mantendo a distância física necessária em uma crise de saúde.

Hodges (2020) aponta que as instituições de ensino superior podem não ter disponibilizado aos alunos recursos tecnológicos, e não ter capacitado professores para que pudessem planejar e implementar as condições mínimas necessárias para desenvolver e implementar um curso online de alta qualidade. Devido à suspensão das aulas em tempo integral, muitas universidades (não tendo outra opção) decidiram usar o ensino à distância de emergência como uma forma alternativa de continuar o ano letivo. No entanto, embora essa modalidade também use frequentemente o ambiente online para o ensino de disciplinas curriculares, ela difere da Educação a Distância (EAD) em suas características e potenciais implicações educacionais.

Assim, ao contrário das experiências planejadas, que são uma característica do ensino a distância, no contexto da pandemia de COVID-19, a forma como as universidades

improvisaram seus currículos foi chamada de Ensino Remoto Emergencial (ERT) (HODGES, 2020). Conforme definido pelo autor:

Muitos membros ativos da comunidade acadêmica, incluindo alguns de nós, têm debatido acaloradamente a terminologia nas mídias sociais, e "ensino remoto de emergência" surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores de educação online e profissionais para traçar um claro contraste com o que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade. Alguns leitores podem discordar do uso do termo "ensino" em vez de escolhas como "aprendizagem" ou "instrução". Em vez de debater todos os detalhes desses conceitos, selecionamos "ensino" por causa de suas definições simples - "o ato, prática ou profissão de um professor" ⁵ e "o compartilhamento combinado de conhecimento e experiência" ⁶ - junto com o fato de que as primeiras tarefas realizadas durante as mudanças de emergência no modo de entrega são as de um professor / instrutor / professor⁹. (HODGES, 2020, p. 3).

Nesse cenário, muitas universidades se adaptaram ao ensino online de forma não planejada, ignorando aspectos importantes das realidades dos alunos e professores, bem como aspectos pedagógicos e tecnológicos relacionados. A exemplo disso, o risco de excluir muitos alunos que não têm acesso à Internet, computadores e outras tecnologias necessárias para esse meio de aprendizagem (OCDE, 2020).

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para estar disponíveis online, o ensino remoto emergencial (ERT) foi uma transição temporária do ensino para um modo de educação alternativo devido a circunstâncias de crise. Isso envolveu o uso de soluções de ensino ou educação totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas de forma presencial ou cursos combinados ou híbridos e voltariam a esse formato quando a crise diminuísse. Desse modo, o referido autor aponta e caracteriza o ERT como uma medida paliativa instrucional, que serviu apenas durante uma emergência ou crise:

O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornece acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERT dessa maneira, podemos começar a separá-la do "aprendizado online." (HODGES, 2020, p. 6).

Nesse sentido, para manter as atividades educacionais em um período de isolamento social, muitas instituições têm adotado o ensino a distância emergencial, e os educadores precisaram adequar seu conteúdo ao formato online. E, nesse contexto de medida temporária e emergencial, vários foram os desafios e os obstáculos.

⁹ s/p, 2020. Charles B. Hodges, Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust e M. Aaron Bond. O texto deste trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0.

A mudança para a ERT exigiu que o departamento tivesse maior controle sobre o processo de design, desenvolvimento e implementação do curso. Além disso, de acordo com Hodges (2020), em antecipação ao rápido desenvolvimento de eventos de ensino e aprendizagem online e ao grande número de professores que precisam de apoio, o desenvolvimento departamental e as equipes de apoio devem encontrar maneiras de responder à necessidade institucional para garantir a continuidade do ensino, auxiliar o departamento no desenvolvimento de habilidades de trabalho e ensino no ambiente online.

Saviani e Galvão (2021, p. 38) também confirmam que o surgimento da nova pandemia COVID-19 exigiu o fechamento de escolas, o que exigiu uma medida de continuidade, que assumiu a forma do “ensino” remoto. O termo ensino remoto passou a ser utilizado como alternativa ao ensino à distância (EaD). Isso ocorre porque o ensino a distância já está bem estabelecido, coexistindo com o ensino presencial como uma forma separada que é oferecida regularmente. Em contraste, o “ensino” remoto é considerado um método alternativo usado especificamente durante a pandemia, já que as instituições de saúde não permitem o ensino presencial.

Ainda segundo Saviani e Galvão (2021, p. 39), as implicações pedagógicas do "ensino" remoto devem ser levadas em conta que a educação, por sua própria natureza, não pode ser falsa representativa. Com efeito, como atividade da ordem da produção imaterial numa modalidade em que o produto é indissociável do ato de produção, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, o que implica a presença simultânea de dois sujeitos da atividade educativa: o professor e seus alunos. (SAVIANI; GALVÃO, 2011, p. 39). No entanto, os autores relatam que a presença simultânea por si só não é suficiente, pois seria minimamente dada por meio de atividades de "ensino" remoto síncronas. Para entender essa imperfeição, devemos nos concentrar nos componentes da prática pedagógica.

Saviani e Galvão (2021, p. 41) fazem uma referência à Martins (2013, p. 297) para indicar que a tríade forma-conteúdo-destinatário se impõem aos principais requisitos do ensino. Portanto, na educação durante uma pandemia, nenhum desses elementos pode realmente orientar o trabalho pedagógico sem um vínculo entre eles. As autoras especificam em seu texto cada um dos elementos da tríade, mas o que nos interessa é o elemento "forma" dessa tríade, segundo as autoras (2021), é necessário organizar os meios pelos quais cada indivíduo recebe a assimilação do conhecimento produzido pela humanidade. As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua implementação e da natureza do conteúdo.

As instituições públicas de ensino há muito carecem de materiais didáticos, móveis e equipamentos tecnológicos. Isso ilustra bem a incapacidade de falar sobre condições favoráveis para a adaptação na forma do processo de ensino e aprendizagem em um ambiente de ensino remoto.

Para dar continuidade às aulas, no dia 18 de março de 2020, foi expedida a Portaria nº 343 autorizando o uso de mídias e tecnologias digitais em substituição temporária aos estudos de tempo integral nos primeiros 30 dias iniciais em instituições de ensino superior (IES). Conforme recomendação do Ministério da Saúde, essa medida foi prorrogada várias vezes, pois a pandemia ainda no ano 2022. E a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) em consonância com a regulamentação do MEC, continuaram seus esforços de ensino para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) entre professores e alunos via Internet e outras plataformas interativas.

O isolamento social causado pela pandemia torna o ensino superior um desafio ainda maior. Para garantir a continuidade do ensino e cumprir as regulamentações federais, as universidades tiveram que combinar conhecimento profissional e experiência de ensino acadêmico com o uso de tecnologias educacionais e recursos eletrônicos (já em uso, mas não em larga escala). É perceptível que a crise da COVID-19 abriu novas formas de ensino, bem como novas oportunidades de pesquisa no meio acadêmico. Percebe-se também que este é um tema que tem muito a ser explorado na educação devido às interrupções repentinas das aulas presenciais e às implicações igualmente abruptas da integração das tecnologias de comunicação e informação (de forma integral) na educação nacional.

A partir dessas novas demandas educacionais em função dos protocolos sanitários (hoje mais flexíveis, mas ainda vigentes), é sem dúvida muito importante situar a educação indígena nesse contexto. Da mesma forma, é importante analisar como lidar com questões afins sob a égide da diversidade, cultura e identidade para refletir a gama de sugestões pedagógicas correspondentes às diferentes estruturas étnicas dos estudantes universitários indígenas.

Deve-se atentar para a necessidade de implementar intervenções, senão igualitárias, mas mais próximas do ideal, para garantir a continuidade do acesso ao ensino superior para os povos indígenas na fase pós-pandêmica e, no futuro, planejar ações em caso de um evento de isolamento nacional. Essa afirmação decorre do fato de que a maioria dos povos indígenas tem em seu cerne uma tradição indígena marcada pela oralidade e, em um contexto de pandemia e isolamento, ela foi repentinamente introduzida no mundo da mídia digital sem condições técnicas, estruturais ou de formação.

O desafio foi enorme, entre os quais podemos destacar que segundo Saviani e Galvão (2021), as ferramentas tecnológicas devem ter parâmetros de qualidade para serem mais eficazes, pois a desigualdade no acesso à tecnologia é enorme, pois nem todos os alunos têm um computador ou *tablet* conectado à *Internet*. No entanto, em face da pandemia, o ensino a distância ainda é a melhor maneira de continuar as aulas enquanto se espera a normalidade do retorno às aulas presenciais.

Após 18 meses de protocolos de saúde muito restritivos, a pandemia está caminhando para uma clara estabilização, então as pessoas podem questionar por que devemos falar sobre o ensino superior indígena em face da pandemia chegando ao fim? A resposta é simples. No contexto das enormes mudanças e limitações causadas pelo vírus, segundo Saviani e Galvão (2021), a única certeza óbvia e universal é que tudo não será mais o mesmo. Quando métodos e práticas são redesenhados no cenário mundial, eles têm um impacto especial e importante no processo educacional. Sendo assim, essas reconstruções também são analisadas no contexto da educação indígena, não apenas em face da pandemia, mas também no contexto da educação na fase pós-pandêmica.

Em vista disso, conforme determina a PACTI (2007, p. 29)¹⁰, a “ciência, tecnologia e inovação são, no cenário mundial contemporâneo, instrumentos fundamentais para o desenvolvimento, [...]” Nesse sentido, é possível encontrar a contribuição necessária para a educação na tecnologia diante de uma pandemia nacional de saúde com previsão de isolamento social.

Schmidt (2020) enfatiza que, em face da crise pandêmica, medidas restritivas de distanciamento social tiveram que ser aplicadas para prevenir o surto do vírus e o colapso do sistema de saúde. Dessa forma, o processo de contato virtual entre as pessoas foi ampliado por meio da troca de informações, videoconferências e ligações telefônicas, reduzindo a significância da distância geográfica nas relações interpessoais. Essas mudanças também afetam as pesquisas acadêmicas que precisam se adaptar às novas condições da pandemia.

A esse respeito, Deslandes (2020, p. 8) acrescenta que “o contexto da pandemia da COVID-19 nos convoca a adaptar nossos estudos, migrando para as ambiências da pesquisa digital”.

¹⁰ PACTI – **Plano de Ação 2007-2010**: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional, elaborado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/676/4/Plano%20de%20A%20a7%20a3o%20em%20Ci%20aancia%20e%20Tecnologia%20e%20Inova%20a7%20a3o_principais%20resultados%20e%20avan%20a7os_2007-2010.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

Entrevistas presenciais são as estratégias mais tradicionais de coleta de dados qualitativos, mas dado o atual cenário de pandemia e distanciamento social, isso se tornou inviável (principalmente para alguns grupos), tornando o trabalho de campo ainda impraticável, portanto, segundo Deslanches (2020), a coleta de dados, comparada ao que explica o autor, assume novas configurações na pesquisa científica. Essa ideia é confirmada quando o autor aponta que "a própria ideia original de "campo" é ressignificada para "rede", onde os interesses do estudo se localizam (DESLANCHES, 2020, p. 7).

Schmidt (2020) apontou algumas vantagens das entrevistas online, nas quais o autor listou cinco: (1) Maior cobertura geográfica, incluindo pessoas de diferentes localidades; (2) Economizar dinheiro e reduzir o tempo de coleta de dados porque não requer grande deslocamento; (3) Proporcionar aos participantes e pesquisadores maior segurança no contexto da pandemia; (4) A possibilidade de investigar temas delicados, porque os participantes não se encontram cara a cara com pesquisadores como universidades e hospitais; (5) acesso a grupos que são socialmente mais relutantes à exposição.

Deslandes (2020, p. 9) também mostrou que embora esse "mundo digital" seja composto por algoritmos que rodam em várias plataformas, ele é implementado em sua própria linguagem e forma comportamentos significativos e dinâmicas de interação. O conceito de "campo-fluxo-rede" desafia pesquisadores e participantes de pesquisas a percorrer seu caminho de variabilidade e mobilidade, explicando e revelando seus diferentes usos culturais e comportamentos em cada ambiente digital.

No mesmo entendimento, Schmidt (2020) diz que no processo de seleção de uma plataforma, o pesquisador deve levar em consideração as necessidades da pesquisa, a relação custo-benefício, a segurança do aplicativo, bem como o grau de dificuldade do pesquisador em acessar e se familiarizar com o aplicativo, mas sobretudo pelos participantes. A autora afirma que, no Brasil, plataformas com acesso gratuito podem ser mais convenientes, principalmente durante uma pandemia (por limitações no financiamento de pesquisas), como: *Google Meet*, *Skype*, que não dependem de *download* de aplicativos ou *Zoom*, uma plataforma dependente do *download* e até o *WhatsApp*, que já é bastante difundido na comunicação virtual de grande parte da população.

Além disso, de acordo com Schmidt (2020), dado que a conexão virtual que se desenvolveu nos últimos anos foi fortalecida com a pandemia de COVID-19, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) começaram a ser mais integradas ao cotidiano. Isso mostra que as pessoas estão desenvolvendo novas habilidades digitais que facilitarão a participação em vários modos online de coleta de dados qualitativos. No entanto, a coleta de dados online

precisa ser ajustada caso a caso. No nosso caso, até pelo atendimento ao público-alvo da pesquisa.

Para Schmidt (2020), no processo de seleção da plataforma, o pesquisador deve levar em consideração as necessidades de pesquisa, relação custo-benefício, segurança do aplicativo, bem como o grau de dificuldade de acesso e familiarização do pesquisador com o aplicativo, mas acima de tudo pelos participantes, conforme o autor apresenta:

No Brasil, em particular, podem ser mais convenientes as plataformas com acesso gratuito (especialmente nesse momento de pandemia, ante às restrições no financiamento de pesquisas), bem como com duração ilimitada para videoconferências (Google Meet, Skype), que independem da criação de uma conta ou do download de um aplicativo (Zoom), ou que já estejam bastante difundidas na comunicação virtual de grande parte da população (WhatsApp) (SCHMIDT, 2020, p. 963).

No entanto, muitas pessoas podem não conseguir acessar a Internet e os dispositivos para participar da coleta de dados online, o que geralmente ocorre em situações de fragilidade social e econômica. No contexto atual, a pesquisa sobre grupos específicos de pessoas (como indígenas) que podem ter dificuldade para usar as TICs também tende a ser mais afetada.

Em geral, Schmidt (2020) apontou que os aspectos éticos e o foco das entrevistas online são os mesmos das entrevistas presenciais. No Brasil, a CONEP emitiu parecer em 5 de junho de 2020, que contém diretrizes para a apreciação da pesquisa em ciências humanas e sociais no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) durante a nova pandemia do coronavírus. Dentre as indicações, recomenda-se que, no caso de pesquisa com coleta de dados online, o método de consentimento / assentimento registro enfatize a importância de manter em seu arquivo uma cópia do documento assinado pelo pesquisador; e determinar como a integridade e assistência das pessoas envolvidas na investigação dessas questões serão mantidas. Para pesquisadores que já possuem um protocolo pré-aprovado e precisam anunciar uma mudança na estratégia de coleta de dados (presencial para online), é necessário apresentar uma emenda ao CEP e aguardar sua aprovação antes de iniciar a coleta.

Como acontecem com todas as estratégias de coleta de dados, as entrevistas online têm vantagens e desvantagens que devem ser cuidadosamente consideradas para determinar se atenderão aos requisitos do estudo. Apesar dos desafios, é compreensível que as entrevistas online tenham potencial, principalmente no que se refere à realização de pesquisas qualitativas no contexto do distanciamento social imposto pelo COVID-19, por ser uma das poucas alternativas no cenário atual, além de ser capaz de alcançar grupos isolados aos cuidados de agências federais.

Ainda, segundo Schmidt (2020), as entrevistas online podem ser realizadas individualmente ou com um pequeno grupo de participantes, como alternativa ou complemento à coleta direta de dados. Além disso, podem ser implementados de forma síncrona, com interação simultânea (videoconferência, audioconferência ou mensagem instantânea) ou de forma assíncrona sem interação simultânea (e-mails e fóruns de discussão). Nesse sentido, as entrevistas deste estudo serão individuais, online e forma síncrona para melhor se adequar às necessidades da pesquisa.

Dadas as opções de entrevista online apontadas por Schmidt (2020), optamos por usar o aplicativo *Google Meet* porque é de fácil acesso e compreensão, e a maioria dos alunos indígenas já domina a ferramenta. A gratuidade é um fator relevante na seleção, mas o mais importante, seu desempenho atende às necessidades da pesquisa. O aplicativo também permite legendas instantâneas durante as entrevistas, e para seu acesso, basta criar uma conta *Google*.

As questões abertas seguem um roteiro semiestruturado com 15 questões, que resultarão em uma entrevista de aproximadamente 30 minutos, que pode ser mais longa ou mais curta dependendo do entrevistado. A data, horário e *link* da entrevista serão enviados com antecedência. Se o entrevistado achar que há perdas ou problemas técnicos no primeiro encontro virtual interativo, a entrevista pode ser repetida a critério do entrevistado.

De forma a prosseguir a contextualização, realçamos que o Campus de Porto Nacional possui vários cursos, que se distribuem da seguinte forma¹¹: Ciências Sociais (Bacharelado); Ciências Biológicas; Letras-Libras; Geografia - Bacharelado; Geografia - Licenciatura; História - Licenciatura; Letras - Língua Inglesa e Literaturas e Relações Internacionais.

Ressaltamos também que embora os estudantes indígenas entrevistados frequentem a mesma universidade, eles estão matriculados em diversos cursos oferecidos pelo Campus de Porto Nacional, permitindo uma compreensão mais ampla do impacto da pandemia em sua formação.

Desse modo, essa é uma pauta que entra no cenário educacional e recebe a atenção merecida. Porque, efetivamente, a grande maioria dos alunos indígenas que cursam a faculdade mora em suas próprias aldeias. Assim, com os protocolos de segurança em saúde ainda em vigor, é necessária uma reflexão urgente sobre as atuais condições de integração desses alunos para promover sua permanência nos cursos e minimizar a evasão.

Diante disso, muitas atividades tornaram-se interativas devido a COVID-19, incluindo uma grande parte das atividades de pesquisa científica. Em alguns casos, a dependência da

¹¹ Informação extraída do site: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/porto-nacional/cursos-porto-nacional>>. Acesso em 18 ago. 2021.

mídia digital tornou-se mais necessária porque, nos últimos meses, as conexões entre as pessoas foram em grande parte limitadas ao online. É o caso dos povos originários que, devido às suas condições de saúde especiais, ficam isolados nas suas aldeias para a sua segurança.

A pesquisa de campo neste novo cenário introduziu uma nova composição e passou a ter uma versão online com interações virtuais, conforme orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais do CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa):

O documento “Orientações sobre Ética em Pesquisa em Ambientes Virtuais” foi elaborado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, a partir de uma demanda crescente de pesquisas realizadas em ambientes virtuais e/ou utilizando ferramentas digitais, impulsionada pela pandemia da Covid-19, em 2020. Visa orientar pesquisadores e alunos nos cuidados ao escolher a ferramenta e as especificidades para o registro de consentimento dos participantes das pesquisas. Está organizado em dois grandes blocos: uso de ferramentas digitais para coleta de dados (questionários e entrevistas) e ambiente virtual como campo de estudo (observação e pesquisa documental). (CONEP, 2020, p. 2).

A recomendação para a coleta de dados utilizada para a pesquisa segue as diretrizes recomendadas pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O site da CONEP também foi consultado para atualizações sobre as discussões sobre questões éticas relacionadas à coleta de dados online durante a pandemia de COVID-19 no contexto do país. Mas principalmente no contexto dos povos indígenas. A análise da literatura técnico-científica permite refletir sobre o potencial e os desafios da realização de entrevistas online no contexto.

Pimentel (2012, p. 12), pergunta: Por que os brasileiros (não indígenas) têm confiança suficiente para falar sobre o que são os povos indígenas (ou como representar suas necessidades), se a maioria deles nunca esteve em uma aldeia (ou está diretamente ligado à sua realidade?). Essas questões nos remetem a um Brasil feito de muitos povos com história, conhecimento, cultura e, acima de tudo, língua própria. Essa diversidade social e cultural é um bem que precisa ser protegido. Essas culturas são estabelecidas pela reflexão, criatividade, eloquência, sabedoria e sensibilidade de seus pares. Por conseguinte, é importante entender esse universo para fazer contribuições efetivas para essa sociedade.

No IV Seminário Acadêmico Indígena: Conhecimentos Indígenas e COVID-19¹², desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional em versão

¹² Disponível em: <<https://palmas.uft.edu.br/sisma/plataformaevento/iv-seminario-academico-indigena>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

remota, o aluno indígena do curso de Letras, Paulo Fernando Sitmuru expõe na Mesa Redonda: Experiências dos Estudantes Indígenas e COVID-19¹³ o que segue:

[...] hoje estamos aí para falar sobre a dificuldade, né? Que estamos enfrentando como acadêmico, estudante, né? Sabemos que não é só para a gente que é indígena, né? Eu vejo que muitos estão enfrentando também essa dificuldade. Mas assim, a diferença é grande, né? Essa diferença entre indígena e não indígena é porque a gente mora na aldeia, né? Mora no mato. [...] então conheço a dificuldade, e são muitas dificuldades. (SITMURU, 2021)¹⁴

Nesse sentido, segundo Silveira (2012), a diversidade e a educação podem ser fatores de coesão, desde que respeitem a liberdade de desenvolvimento individual; caso contrário, eles têm visões de mundo opostas, mostrando fatores de exclusão social.

Segundo Kenski (2004), a readaptação da realidade de uma sala de aula física para uma sala de aula virtual trouxe algumas mudanças para fora da simples linguagem, mas com a mudança de comunicação em relação ao que era normalmente utilizado em conexão com esta nova realidade, a autora afirma que:

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso (KENSKI, 2004, p. 67).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Lévy (2000) argumenta que a tecnologia é uma revolução educacional porque tem se mostrado eficaz e acompanhar o quanto as pessoas devem ser capazes de fazer esse avanço tecnológico. No entanto, não se trata de usar a tecnologia a todo custo, mas de acompanhar de forma consciente as mudanças de civilização, questionando profundamente a forma institucional, a mentalidade e a cultura do sistema educacional tradicional, especialmente o papel dos professores e alunos.

Dessa maneira, o uso de tecnologia baseada na metodologia e na interação virtual pode facilitar o processo de ensino de forma mais eficaz, mas deve-se levar em consideração a diversidade social e demográfica existente nas diferentes classes e etnias do país.

E, segundo Bacich (2015), a maioria dos professores que entraram repentinamente no mundo das aulas virtuais (ou ensino remoto) sem preparação prévia, nem sempre tem uma forma de ensino compatível com a realidade com a qual o estudante indígena dispõe para

¹³ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PzV6ijEIDdo>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

¹⁴ Transcrição de texto extraído das legendas do vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=PzV6ijEIDdo>>. Acesso em 21 abr. 2021.

aprender melhor, ou ainda porque os recursos técnicos são insuficientes (até inexistentes) ou a Internet não consegue garantir a conectividade.

Fechamos este tópico com reflexões de Hodges (2020), que observa que a ameaça do COVID-19 apresenta muitos desafios para as instituições de ensino superior. Portanto, alunos, professores e funcionários devem estar comprometidos com as mudanças trazidas por essa pandemia. O autor também acredita que, apesar da situação estressante, quando ela acabar, as instituições estarão mais fortes, mais avançadas tecnologicamente e com elas seus alunos.

2. OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO ESTUDANTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo serão apresentados os princípios normativos que compõem os conceitos e leis garantidores do direito à educação escolar para os povos indígenas. Para isso, apresentaremos a contextualização e as disposições normativas da Educação Escolar Indígena com base na Constituição Federal de 1988, bem como o contexto regional, em especial a inserção do indígena na UFT e as Políticas de Ações Afirmativas. Não obstante, exporemos

alguns elementos sobre estudantes indígenas *Akwẽ-Xerente* da UFT, particularmente no campus de Porto Nacional, e os desafios interculturais.

2.1 As disposições normativas da educação escolar indígena

Buscamos apresentar os aspectos legais da educação escolar indígena neste tópico. Isto nos permitirá compreender os efeitos da lei sobre os direitos dos estudantes indígenas na educação superior a partir do atual cenário de mudanças pedagógicas causadas pela pandemia de COVID-19. Assim, o estudo pretende analisar um conjunto de importantes instrumentos normativos e da educação escolar indígena, incluindo o novo paradigma do direito à educação escolar indígena bilíngue, diferenciada, específica e intercultural, garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Com base no exposto, o Programa de Capacitação em Proteção Territorial¹⁵ nos mostra que o Brasil possui uma das maiores diversidades socioculturais do mundo, com aproximadamente 896 mil pessoas divididas em 305 povos indígenas e que falam mais de 274 línguas diferentes¹⁶, com formas próprias de vida social e política. Por efeito desse cenário, as disposições do referido Programa mostram ainda que após um amplo processo de luta nacional e internacional, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) acolheu a diversidade existente no país, rompendo com os paradigmas vigentes de preconceito e do assimilacionismo¹⁷.

Tendo em vista os pontos expostos, essas e outras ações decorrem da redação do Art. 210 §2º da Constituição Federal de 1988 que dispõe que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem¹⁸”.

Foi nesse contexto legal que a inserção indígena começou a ser implementada no campo da educação, tanto na educação básica quanto na superior. Nessa perspectiva de escolarização,

¹⁵ Foi desenvolvido, no âmbito do Plano Plurianual da FUNAI (2012-2015), o Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, que tem como objetivo garantir aos povos indígenas a plena ocupação e gestão de suas terras, contribuindo para a redução de conflitos territoriais, a proteção ambiental e o fomento às atividades econômicas sustentáveis, bem como a promoção dos direitos sociais que valorizem e dialoguem com as formas de gestão territorial e ambiental praticadas pelos povos indígenas. É nesse contexto que surgiu o Programa de Capacitação em Proteção Territorial, desenvolvido pela Coordenação Geral de Monitoramento Territorial (CGMT) da Diretoria de Proteção Territorial (DPT) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o apoio da Cooperação Alemã para o Desenvolvimento (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit – GIZ).

¹⁶ IBGE, Censo de 2010.

¹⁷ Teoria que prega a integração dos diferentes grupos étnicos e culturais a uma sociedade, a fim de evitar situações de conflito. Fonte: dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=7ZMY>>. Acesso em: 30 out. 2021.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 30 out. 2021.

o acesso à educação superior pode ser visto como um dos aspectos importantes da luta dos povos indígenas. Nesse sentido, Vianna et al. (2014) entendem que no esforço para reverter os papéis de conquistador e conquistado, ou pelo menos mitigar as desigualdades a eles associados, a “ocupação do espaço universitário, ou a conquista da formação em nível superior, pode ser considerada uma das mais importantes dimensões da luta de indivíduos e coletivos indígenas por um lugar digno na sociedade brasileira” (VIANNA *et al.*, 2014, p. 15).

No processo de pesquisa para articular este tópico do trabalho, resultou no artigo *Direito Básico à Educação Indígena: uma jornada contínua pela Educação Diferenciada*¹⁹ apresentado e publicado na 3º ANPED - NORTE (2021), UFT – Palmas – TO. Este estudo teve como objetivo analisar o diálogo entre a educação indígena e o direito constitucional à educação específica e diferenciada e refletir sobre os atuais desafios enfrentados pelas práticas inclusivas implementadas pelas escolas e universidades indígenas no Brasil.

Os dados nele apresentados estão de acordo com as afirmações de Vianna et al. (2014), com destaque para o trecho do discurso proferido pela primeira representante federal do país e vencedora do Prêmio ONU de Direitos Humanos (2018), Wapichana (2018 apud Andrade, 2021):

[...] aqui nesse reconhecimento prêmio de direitos humanos, que vai reforçar que os direitos indígenas precisam ser colocados na mesa como prioridade, precisam ser implementados. Não só pelos povos de Roraima, mas também pelos povos indígenas do Brasil, que nós temos as mesmas demandas. Talvez na América Latina, talvez no planeta, há o mesmo sentimento que nós temos, a relação especial com a terra, o cuidado com a natureza, a preocupação com a geração futura, são valores que muitas vezes são esquecidos. Mas para nós ainda é bem presente. E que por isso que a gente existe hoje como os povos que tem diferenças simplesmente culturais. Nós não somos superiores e nem tão pouco inferiores. O que faz que a gente ser diferente é apenas a nossa cultura. A nossa cosmovisão do mundo. Para isso, a gente precisa se unir. Essa é a mensagem (WAPICHANA, 2018, p. 27 apud ANDRADE, 2021, p. 272).

A educação indígena específica e diferenciada possui em seu escopo a diversidade e a salvaguarda do patrimônio cultural e é garantida pelos tratados normativos da CF/88 e pela Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante os direitos dos povos indígenas à diversidade e ao pluralismo sob a proteção da lei. Portanto, é importante considerar a afirmação de Wapichana (2018), que afirma:

¹⁹ Artigo apresentado na 3ª ANPED – NORTE (2021), UFT –Palmas- TO. 8758 - ISSN: 2595-7945 GT 21/GT 23 Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8758-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021. Publicado na íntegra como capítulo de livro. Disponível em: <<https://editorapublicar.com.br/pesquisa-e-atuacao-em-direito-volume-1>>.

a nova ordem constitucional garante que a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento educacional, com base na proteção da cultura indígena, seja do Estado e da sociedade. A formação deve ser realizada de acordo com as metas constitucionais de educação elencadas no art. 205." (ANDRADE, 2021, p. 272).

De acordo com Andrade (2021), a CF/88, nos termos do artigo 205, concede o direito à educação indígena e o eleva à categoria de direito público. Portanto, é uma lei que não só deve estar próxima dos povos indígenas, mas deve dá-los atenção especial. Dito isso, a CF/88 prevê, entre outras diretrizes normativas, o direito dos povos indígenas de se beneficiarem da educação como forma de proporcionar melhores oportunidades sociais, políticas e econômicas e garantir "qualidade de vida que é um processo baseado no princípio da igualdade de capacidade para todas as pessoas" (ANDRADE, 2021, p. 272-273).

A afirmação sobre a educação para a qualidade de vida para os Povos Indígenas com base no princípio da igualdade de capacidade para todos, no mesmo sentido Baniwa (2006) lembra que a inclusão da juventude indígena na Universidade acompanha essa projeção de igualdade de oportunidades para todos os povos, quando afirma que, após finalizarem a graduação, muitos retornam para suas comunidades de origem e se tornam líderes de muito prestígio, colocando toda a experiência e aprendizado adquiridos no campo acadêmico a serviço de seu povo. Assim, Baniwa (2006) afirma que:

existem muitos jovens indígenas que estão saindo de suas comunidades e aldeias para estudar, principalmente no âmbito da formação universitária, o que é muito salutar para seus locais de origem. É importante que se tenha noção de que qualquer saída desse gênero fragiliza, de início, o vínculo indenitário com a sua comunidade, mas é absolutamente possível administrar tal distanciamento e converter a inquietude quanto a isso, colocando a serviço de seu povo tudo o que aprendeu, assim se sentindo realizado e feliz, individual e coletivamente. A rigor, é isso que as comunidades, os povos e as organizações indígenas esperam dos jovens quando partem para estudar (BANIWA, 2006, p. 25).

No entanto, a pandemia abriu uma nova perspectiva para a análise dos estudantes que saem de suas aldeias para estudar, uma vez que, como mostra Baniwa (2006), essa distância traz consigo uma série de compromissos e sensibilidade social. E enquanto a calamidade sofrida pela humanidade durante a pandemia de COVID-19 levou ao isolamento social, o setor educacional foi atingido principalmente pela suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades brasileiras e, de acordo com Saviani e Galvão (2021), uma série de barreiras surgiram para alunos de diferentes segmentos, mas principalmente para os estudantes indígenas, como a dificuldade desses alunos em obter uma estrutura mínima para atendimento às aulas por meio de recursos tecnológicos.

Nesse contexto, a Educação Indígena brasileira enfrenta muitas dificuldades para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes indígenas em igualdade de condições com estudantes não indígenas. Portanto, acredita-se que nesse contexto, exacerbado pela crise sanitária e humanitária desencadeada pela COVID-19, aumentaram ainda mais as barreiras. É neste cenário de adaptação e incertezas que este estudo procura refletir sobre como os estudantes indígenas da UFT do Campus Nacional do Porto mudaram o rumo de seu processo acadêmico na esteira da pandemia.

A fim de compreender como esses estudantes estão gradativamente abandonando suas práticas de estudo e de pesquisa em meio aos obstáculos decorrente da pandemia como a falta de assistência à saúde, as dificuldades econômicas, de acesso à internet e a inobservância às leis que lhes garantem uma educação específica e diferenciada, Vianna et al. (2014, p. 16) nos apresenta ao que chama de “solidez institucional”²⁰ e, para reverter essa situação de desigualdade, eles afirmam que é necessário utilizar o reconhecimento dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988.

Essa solidez institucional se aplica principalmente no momento em que a pandemia se espalhou entre a população não-indígena e indígena (a COVID-19, de acordo com os dados obtidos até o momento da escrita desse capítulo, infectou 93 povos indígenas²¹), causando medo, preocupação e incerteza sobre o presente e o futuro desses povos, deixando-os em uma situação de vulnerabilidade isolando-os dentro de suas comunidades e aldeias, vindo a afetar principalmente os estudantes universitários que vivem fora delas.

Portanto, ao considerar a educação superior indígena a partir da CF/88, esclarecemos que a aplicação da lei não é o foco da discussão, mas, como asseguram Grupioni, Secchi e Guarani (2011), contribui para refletir sobre novas formas de relações interculturais, protegendo a diversidade e eliminando as desigualdades discriminatórias, proporcionando aos povos indígenas o direito constitucional a uma educação específica e diferenciada.

A Constituição Federal de 1988 incorpora as reivindicações defendidas pelo Movimento Nacional Indígena, de modo que os artigos 231 e 232 referem-se aos direitos garantidos pelos povos indígenas do Brasil da seguinte forma:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

²⁰ É o que assegura uma democracia estabelecida, que por si só, consegue funcionar de maneira adequada a garantir o que ela traz intrinsecamente, a liberdade. Disponível em: <<https://www.folhaindependente.com.br/artigo/solidez-institucional>>. Acesso em: 01dez. 2021.

²¹ Disponível em: <<https://covid19.socioambiental.org/>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1991).

Como resultado, há omissões e incoerências entre a legislação vigente e a política pública do governo no âmbito da Educação Indígena, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas específicas para a Educação com vistas ao respeito à sua diversidade. Segundo Grupioni, Secchi e Guarani (2001), é dever dos Estados promover as garantias dos direitos dos povos indígenas, incluindo o reconhecimento de suas culturas e tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, garantir a direito de continuar a viver de acordo com sua própria cultura e livre escolha.

De acordo com Villares (2009), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi o primeiro documento universal desenvolvido e que declara os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os povos e, embora não abordasse especificamente os povos indígenas, aplicava-se a esses povos da mesma forma, desempenhando um papel fundamentalmente importante na promoção dos seus direitos.

Os direitos indígenas são protegidos pela legislação brasileira e pelo direito internacional por meio de tratados e convenções que protegem os povos indígenas. Observamos, portanto, que para cumprir tratados ou convenções internacionais, o Brasil deve fazê-lo voluntariamente, ou seja, formalizar sua participação para cumprir obrigações entre países de livre e espontânea vontade. Villares (2009, p. 48) afirma que “os povos indígenas têm seus direitos reconhecidos nas declarações de direitos humanos e protegidos internacionalmente, de forma geral, nos tratados e convenções”.

Começaremos com a Convenção 107 de 26 de junho de 1957 que trata da proteção e integração dos povos indígenas e outras populações tribais e semitribais e regulamenta as relações trabalhistas. A Convenção 107 deixou de vigorar no Brasil sendo substituída pela Convenção 169 por não conseguir prever ou comunicar o que era realmente relevante durante seu período de vigência. Apesar de não estar em vigor, foi um dos marcos mais importantes no momento de sua criação, além de regular as relações trabalhistas por um longo período. Keyser (2010) nos apresenta o seguinte entendimento da Convenção 107:

[...] deve-se renunciar às culturas indígenas em prol da cultura das partes restantes da comunhão nacional, por serem estas inferiores às culturas mais desenvolvidas da “comunhão nacional”, e porque a utilidade dos membros isolados estorva a comunhão nacional. Essa incorporação dos membros dos grupos populacionais cujas relações sociais e econômicas correspondem a um “nível menos desenvolvido” deve servir,

entre outros motivos, para incentivar seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Na formulação do objetivo da incorporação gradual, a Convenção parte do princípio de que, no caso dos indígenas, trata-se de uma parte da comunhão nacional inferior, de pouco valor, em um estágio transitório de evolução, que deve ser superado o mais rapidamente possível para o bem-estar dos indígenas (KEYSER, 2010, p. 332).

Pode-se observar que a compreensão das disposições da Convenção nº 107 é diferente em relação às correntes indígenas atuais, tanto no âmbito jurisdicional quanto antropológico. Portanto, segundo Keyser (2010), é razoável pensar que a Convenção nº 107 não poderia prever ou transmitir o que realmente era relevante naquele período. Além disso, faltavam os principais elementos relacionados à proteção das culturas dos povos indígenas.

A Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 169 de 27 de junho de 1989 é um marco no direito internacional sobre povos indígenas e tribais em países independentes, sendo considerada uma das convenções mais relevantes no campo do indigenismo.

Outra mudança da Convenção nº 169 é a substituição da palavra "população", usada na Convenção nº 107 como "povos indígenas", reconhecendo as aspirações desses povos de assumir o controle e garantias culturais e seu modo de vida. Desse modo, para Keyser (2010):

[...] o termo "povos" indígenas. Isto se baseia na concepção de que a utilização do conceito de "povos" é necessária para o fortalecimento do reconhecimento do direito destes grupos à sua identidade, e como um aspecto fundamental da orientação modificada com respeito à maior observância de suas culturas e modos de vida (KEYSER, 2010, p. 337).

Essa evolução na forma como os povos indígenas interagem (pelo menos formalmente) implica no desenvolvimento de atividades e políticas públicas voltadas para a superação de preconceitos expressos até mesmo entre as autoridades encarregadas de proteger os povos indígenas. Dessa forma, as escolhas de estilo de vida dos povos indígenas permanecem ignoradas.

Outra importante convenção internacional a ser mencionada é a Convenção de San José da Costa Rica.²² Que, segundo Keyser (2010), nesse pacto, as leis indígenas não são

²² Em 1978 a Organização dos Estados Americanos (OEA) assinou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), conhecida também como Pacto de San José da Costa Rica. O Brasil não ratificou o Pacto até 1992.

endereçadas explicitamente à eles, mas são garantidas pelas leis contidas no pacto. Diante das peculiaridades do Pacto, Keyser (2010) afirma:

mesmo que nesta Convenção as populações indígenas ou mesmo seus direitos à terra ou seus direitos culturais não sejam explicitamente citados, esta Convenção tem importância também para a proteção das populações indígenas, pois a proteção de todas as pessoas, ou respectivamente de todos os cidadãos abrange também a proteção do indivíduo indígena (KEYSER, 2010, p. 355).

Portanto, os povos indígenas têm sido protegidos pelos direitos humanos. Essa convenção garantiu isso sem desigualdade ou discriminação. Conforme definido na Convenção Americana de Direitos Humanos, em seu artigo 1º, § 1º:

Os Estados-partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social²³.

Diante do exposto, é importante ressaltar que os Estados Membros que fazem parte dessa Convenção estão comprometidos com a proteção dos direitos e liberdades de todas as pessoas sob sua jurisdição, sem distinção. Villares (2006) nos mostra que o grande diferencial do Pacto é a criação de instituições internacionais para monitorar sua aplicação e cumprimento. Portanto, também é necessário oportunizar a reflexão sobre a Convenção e suas prerrogativas legais, especialmente entre os povos indígenas. Posto isso, podemos dizer que com o disposto na legislação da CF/88 e demais leis e tratados internacionais, iniciou-se um novo capítulo na história da educação indígena, marcado pelo maior reconhecimento dos direitos específicos e diferenciados dos povos indígenas.

Assim, a primeira mudança no ambiente educacional após a promulgação da referida Carta Magna foi em 1991, quando a educação escolar indígena foi desvinculada do âmbito da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e transferida para o Ministério da Educação (MEC), tendo as Secretarias de Educação dos estados e municípios a incumbência de sua aplicação, em consonância com a Secretaria Nacional de Educação do MEC. Ainda no mesmo ano foi publicada a Portaria Interministerial nº 559/91, que instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação, com finalidade de

²³ Convenção Americana de Direitos Humanos. Pacto de San José da Costa Rica; Artigo 1º, § 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 30 dez. 2021.

subsidiar as atividades educativas indígenas, servindo de referência para os planos operacionais dos estados e municípios.

Em conformidade com a CF/88, a Portaria Interministerial 559, de 1991, reafirma o respeito à diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, superando o conceito de educação escolar para facilitar sua integração à sociedade nacional, conforme normatizava o Estatuto do Índio. Grupioni (2001) explica que:

A Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena (GRUPIONI, 2001, p. 46).

Dentre as diversas garantias propostas por Grupioni (2001), a Portaria Interministerial nº 559/91, em seu artigo 3º, dispõe sobre a educação bilíngue, levando em consideração as peculiaridades de cada grupo indígena. Em particular, o artigo 8º estabelece procedimentos e métodos adequados em relação às escolas indígenas, prescrevendo conteúdos curriculares e materiais didáticos para a educação bilíngue adequados à realidade de cada povo.

O artigo 10.º da referida Portaria (nº 559/91), prevê ainda a publicação e distribuição de material didático por meio da Fundação de Assistência do Estudante. Nesse sentido, a análise da Portaria Interministerial 559/91 do Baniwa (2006) traz uma nova perspectiva diante das dificuldades de definição de responsabilidades no âmbito do sistema de cooperação no processo educacional proposto por esta Portaria.

Do ponto de vista de Baniwa (2006), ainda há dúvidas sobre a responsabilização de cada sistema federado de ensino (governos federal, estadual e municipal) e que, nesse império da dúvida, cada sistema sempre tenta culpar ou pressionar outro sistema pela falta de serviços prestados às aldeias. As dúvidas sobre a responsabilização dos diferentes sistemas de ensino criam situações absurdas em que não se sabe quem tem a palavra final sobre o assunto. Ou seja, quem possui a responsabilidade final de responder e obedecer às leis indígenas com relação ao atendimento escolar. Nesse sentido, o autor resume sua análise da seguinte forma:

Como o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, que deveria definir, organizar e coordenar os trabalhos e as responsabilidades não funcionam, as escolas indígenas vivem permanentes dilemas de não saber a quem recorrer para resolver seus problemas cotidianos. Essa dúvida tem se aprofundado nos últimos anos por uma leitura ainda mais preocupante por parte de alguns dirigentes do Ministério da Educação de que a educação escolar indígena não seria mais de responsabilidade da União ou do governo federal por meio do MEC e sim dos estados e municípios, contrário ao que definiu o Decreto Presidencial 26/1991, que transferiu da Funai para o MEC a responsabilidade por todos os níveis e modalidades de ensino e pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os Estados e os Municípios passaram a ser responsáveis pela execução desta política educacional (CADERNOS SECAD/MEC 3, 2007, p. 23 apud BANIWA, 2006, p. 147-148).

Baniwa (2006) argumenta que a tendência do Ministério da Educação e do Governo Federal em isentar ou negar sua responsabilidade constitucional no que concerne a Portaria Interministerial nº 599/91 é muito preocupante quando sabemos que a problemática indígena "é toda de responsabilidade da União, como consta claramente na Constituição Federal, no Artigo 231" (BANIWA, 2006, p. 147-148).

Para complementar as atribuições delegadas pelo Decreto 26/1991 sobre Educação Escolar Indígena, o MEC, por meio da Portaria nº 559/91 (Art. 5º), estabeleceu Centros de Educação Escolar Indígena (NEIS), colocando-os sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, que deveriam trabalhar com representantes de entidades indígenas.

Em escala local, no estado do Tocantins, o Conselho de Educação Escolar Indígena²⁴ (CEEI-TO), por meio do Decreto nº 4.533²⁵, dispõe sobre a sistematização da educação escolar indígena estadual, cujos órgãos consultivos e deliberativos são vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), possuindo as seguintes competências em seu campo de atuação:

- I – deliberar sobre políticas, ações e programas educativos;
- II – discutir e propor ações pedagógicas para as unidades escolares;
- III – acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos educadores;
- IV – avaliar o desempenho pedagógico das unidades escolares, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada (DOE – TO, 2012)²⁶.

²⁴ Este é um órgão deliberativo no âmbito da educação escolar indígena no estado do Tocantins e tem como objetivo de promover a participação indígena nas ações e programas referentes às escolas indígenas do Estado. A gestão do Conselho, que atuará no biênio 2020/2022, é formada por representantes das etnias e instituições indígenas do Tocantins que atuam diretamente com os povos indígenas do Tocantins. Disponível em: <<https://educ.to.gov.br/noticia/2020/2/18/conselho-estadual-de-educacao-escolar-indigena-toma-posse-em-palmas/>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

²⁵ Publicado no Diário Oficial nº 3.634 (Ano XXIV no Estado do Tocantins).

²⁶ Disponível em: <<https://diariooficial.to.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Não há nota explícita sobre o ensino superior indígena nas competências do CEEI-TO. Com essa transição de responsabilidades, no que se refere o Decreto Interministerial nº 559/91, a LDBEN/1996 estabeleceu (junto aos demais parâmetros nacionais) os dispositivos legais à educação dos povos indígenas. Dentre eles, o Art. 79º apresenta as diretrizes específicas que orientam a educação indígena nas diferentes esferas e segmentos educacionais:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011) (BRANDÃO, 2007, p. 160).

Em 1994, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)²⁷, elaborou o documento intitulado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e publicado pelo MEC, a partir do qual foram definidos os principais contornos do atendimento escolar indígena com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 / 96), estabelecendo as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994) são consideradas um dos documentos mais importantes no processo educacional dos povos indígenas e estão elaboradas de acordo com os princípios da Constituição Federal de 1988. Estas diretrizes apresentam propostas para um processo intercultural, de caráter bilíngue, específico e educação diferenciada para esses povos. Garante, também, o respeito pela especificidade e diversidade dos povos indígenas e sua diversidade linguística, cultural e histórica interna (BRASIL, 1994, p. 9).

O documento relata no seu texto que:

²⁷ A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) é uma instância de controle social do Ministério da Educação (MEC), composta por representantes indígenas, representantes do governo e organizações da sociedade civil.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p. 12).

Outro ato regulatório no aporte da Educação Escolar Indígena foi o Plano Nacional de Educação, também conhecido pela sigla PNE, aprovados pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Essas publicações contribuíram com os dispositivos regulatórios para o fortalecimento da tradição e do modo de ser de cada povo indígena. Por meio de suas diretrizes e metas foram estabelecidos os padrões diferenciados para a oferta e garantia da educação escolar indígena. Dentre eles, o de atender as necessidades de educação escolar indígena, representando mais uma conquista dos direitos povos indígenas. De acordo com o documento:

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas suas particularidades (BRASIL/PNE, 2001, p. 137).

Em conformidade com Gruponi, Secchi e Guarani (2011, p. 133), em estudo apresentado no Painel 5 do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores, no capítulo sobre Legislação na educação escolar indígena, os autores apresentam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 87, estabeleceu a "Década da Educação", com início um ano após sua publicação. Lá também foi acordado que a União deveria apresentar ao Congresso Nacional um "Plano Nacional de Educação" com diretrizes e metas para os próximos dez anos (GRUPONI; SECCHI; GUARANI, 2011, p. 133).

Assim, os autores afirmam que em 9 de janeiro de 2001 foi publicado o Plano Nacional de Educação (também conhecido como sigla PNE), incluindo um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes, que, em suma, na primeira parte fornece um rápido diagnóstico de como a educação escolar indígena tem sido oferecida aos povos indígenas. Na

segunda parte fornece diretrizes para a educação escolar indígena. Na terceira, estabelece metas e objetivos que devem ser alcançados a curto e longo prazo.

As Diretrizes do Programa Nacional de Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14 de setembro de 1999 pelo Parecer nº 14/99 da Câmara Primária do Conselho Nacional de Educação. O parecer, dividido em capítulos, apresenta: a fundamentação da educação indígena; define a estrutura e o funcionamento da escola indígena; e propõe medidas específicas para a educação dos indígenas. Essas Diretrizes para a Educação Indígena foram o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, quando começou a analisar os documentos apresentados pelo Ministério da Educação, incluindo a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (GRUPONI; SECCHI; GUARANI, 2001).

Ao interpretar a LDBEN, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução nº 3/99, definiu as esferas de competência e responsabilidade para ofertar educação escolar aos povos indígenas. Após estabelecer um sistema de cooperação entre União, estados e municípios, a CNE determinou que cabia à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino "para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação (GRUPONI; SECCHI; GUARANI, 2001, p. 134).

Esses dispositivos, na opinião dos autores acima, indicam, entre outros, a necessidade de cada Secretaria Estadual de Educação criar uma instância interinstitucional com a participação de professores e comunidades indígenas, para planejar e implementar uma educação escolar diferenciada em escolas indígenas.

É no contexto de uma educação escolar indígena diferenciada que Fonseca (2003) apresenta que essa é uma conquista imensurável das garantias constitucionais, acrescentando que a decisão de incluir a disciplina de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do ensino fundamental e médio por meio da especificação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como um momento histórico de consolidação e amadurecimento da democracia no Brasil.

Cada uma das leis acima mencionadas, começando pelo Art. 26-A da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que nos seus § 1º e §2º normatizam como parte do currículo a ser ofertado nas escolas, o estudo da história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na construção da sociedade brasileira. Já no artigo 26-A, § 1º, da Lei nº 11.645, de 8 de março de 2008, encontramos a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil²⁸.

Essa lei altera o conteúdo do currículo da educação básica para incorporar diferentes aspectos da história e da cultura de dois povos pertencentes aos marcos históricos que integram a população brasileira: os africanos e indígenas. Assim, resgatou suas contribuições nas esferas cultural, social, econômica e política relacionadas à história brasileira. Em outras palavras, essas leis foram promulgadas para promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, mantendo a educação voltada às origens do povo brasileiro.

A Lei nº 11.645 visa, assim, não só transformar o enfoque etnocêntrico dos currículos escolares, mas também ampliar esse horizonte para o étnico, histórico, cultural, social e diversificação econômica no Brasil.

Baniwa (2012) não menospreza o papel desempenhado pelos ativistas indígenas na esfera política, mas defende o pressuposto de que “a Lei 11.645/08 foi mais uma iniciativa de parlamentares sensíveis ao tema do que propriamente de organizações indígenas ou indigenistas” (p. 40). Suas crenças são representadas da seguinte forma:

A escola é a instituição e o lugar privilegiado e estratégico para reduzir ou eliminar a intolerância, o preconceito, a discriminação e o racismo entre pessoas e povos. A Lei 11.645 é, portanto, uma excelente oportunidade e possibilidade para isso. Agora, nós temos alguns desafios. Embora seja um instrumento importante, nós não estávamos preparados para isso porque veio um pouco cedo, do ponto de vista da construção mental, do imaginário. Veio mais como possibilidade. “Nós” quem? Tanto nós indígenas, quanto a sociedade não indígena. Isso foi uma luta aproveitada do movimento negro, pela articulação afrodescendente, e a gente conquistou esse direito muito importante (BANIWA, 2012 apud BERGAMASCHI, 2012, p. 141-142).

Referindo-se ao arcabouço conceitual proposto na Lei 11.645, Baniwa (2012) defende que resultados mais tangíveis devem ser alcançados a médio prazo. Baniwa (2012) também levantou alguns desafios ao analisar a Lei 11.645, que, por sua complexidade, o autor avalia algumas dificuldades, por exemplo, na elaboração de materiais instrucionais correspondentes a essa direção normativa (Lei 11.645).

Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar

²⁸ Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2022.

dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. Ainda não vejo o movimento indígena mobilizado para isso (BANIWA, 2012 apud BERGAMASCHI, 2012, p. 142).

Diante dessas dificuldades, Baniwa (2012) levanta algumas questões, como:

A primeira pergunta é: “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”. Isso já é um enorme problema, porque teremos muitas dificuldades para os próprios índios definirem isso, diante da grande diversidade de povos, realidades locais e contextos históricos (BANIWA, 2012 apud BERGAMASCHI, 2012, p. 142).

Dada a diversidade de povos indígenas, realidades locais e contextos históricos, os povos indígenas não estão prontos para decidir o que pode e o que não pode ser tornado público, como analisa Baniwa (2019). Dito isso, dado o respeito e a aplicação constitucional dessa diversidade, vemos sérios desafios quando ela é trazida para a Educação Indígena no contexto de pandemia.

Stevanin (2020, p. 14), nos mostra que, segundo a avaliação apresentada por Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o cenário da educação brasileira na pandemia é de “uma crise dentro da crise”. Conforme apresenta a referida coordenadora, “as desigualdades estruturais emergiram à superfície nesse momento de pandemia”.

Segundo Andressa apud Stevanin (2020), os países que alocam recursos suficientes e implementam uma política de governança e cooperação democrática são os melhores para enfrentar a pandemia. Andressa (apud STEVANIN, 2020) também faz a seguinte conclusão em resposta aos desafios da pandemia:

“O Brasil não só é um mau exemplo no primeiro ponto, por conta das políticas de austeridade ainda vigentes e da falta de investimentos adequados, como também do segundo ponto, já que as decisões foram tomadas de forma verticalizada e descoladas da realidade do país” (STEVANIN, 2020, p. 15).

As considerações levantadas por Stevanin (2020) se refletem nas análises apresentadas por Baniwa (2019), em que o autor destaca que a formação superior de estudantes indígenas é de importância estratégica para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional, capaz de garantir a harmonia social e política, dada a recente conformação do Brasil como um estado pluriétnico e multicultural. Stevanin (2020) aponta para uma percepção diferente de Baniwa (2019) e diz que a realidade mostra um cenário de discriminação e

aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais em decorrência da política da crise adotada na educação, evidenciada na pandemia.

Segundo Andressa, citada no artigo de Stevanin (2020), tais situações incluem tentativas de grupos privados de implementar políticas automatizadas de educação à distância que geram mais exclusão, além de empregos precários para os profissionais do setor. “É um cenário grave de redução do direito à educação e é preciso ter em mente que a causa não é só a pandemia, mas também o interesse privatista de grupos que defendem uma educação pobre para os pobres e que, ainda por cima, dê lucro para eles” (STEVANIN, 2020, p. 15).

No mesmo sentido proposto acima por Stevanin (2020), o art. 4º da Declaração das Nações Unidas (ONU) afirma claramente em seu texto:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

Para tanto, além de adotar as recomendações do Conselho de Direitos Humanos, a referida Declaração reforçou as obrigações e os compromissos assumidos pelos Estados Membros com as Nações Unidas, pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Tais direitos estão claramente definidos nos arts. 1º e 2º da Declaração das Nações Unidas:

Art. 1º – 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.

Art. 2º – Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem 7 Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas 8 submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena (ONU, 2007, p. 6-7).

Entre os direitos legais previstos na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Estabelecidos à Educação dos Povos Indígenas, os arts. 14 e 15 indicam que:

Artigo 14º – 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os

povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Artigo 15º – 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos (UNESCO, 1990, p. 10).

Em face dos direitos previstos pela ONU, bem como de outros instrumentos jurídicos internacionais que foram propostos, esses fornecem um arcabouço legal para proteger a cultura e manter uma educação específica e diferenciada em consonância com a diversidade dos povos indígenas do Brasil.

Na visão de Munduruku (2012), a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova concepção de política indigenista. Segundo o autor, ela pretendeu propor fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade de matriz europeia (MUNDURUKU, 2012, p. 36).

Segundo Munduruku (2012, p. 36), a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, que hoje se encontram em uma situação "horizontalidade", pautada pelo respeito e reconhecimento da diversidade cultural/ multiplicidade e, sobretudo, garantindo proteção especial à memória dos povos indígenas.

Levando em consideração essas necessidades e características dos povos indígenas, a Carta Magna de 1988 enfatiza a necessidade de uma educação específica e diferenciada. Para Grupioni, Secchi e Guarani (2011), a CF/88 assegurou:

aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2011, p.130).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), outro importante instrumento regulador da educação nacional, foi criado em 26 de fevereiro de 1996. É composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica. Entre as competências do CNE está a de emitir pareceres sobre matérias aplicadas à área educacional e sobre a legislação educacional.

A Câmara de Educação Básica preparou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de Educação Indígena. Essas diretrizes constituem o

resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, quando essa se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação (denominado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena sobre a necessidade de regulamentação da Educação Indígena).

Segundo Grupioni, Secchi e Guarani (2011, p. 143), merecem destaque no parecer que estabelece as diretrizes para uma categoria de “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo escolar e sua flexibilidade. Essas questões encontraram regulamentação na Resolução nº 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que deram origem a esse parecer.

A Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Nela foram inseridas e regulamentadas definições, no sentido de criar mecanismos efetivos de garantia do direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. A primeira é relacionada à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo autonomia pedagógica e curricular. Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia de formação específica para professores indígenas que pode ocorrer no serviço e, se for o caso, com formação própria (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2011, p. 143).

A autonomia pedagógica e curricular assegurada pela Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) contribui para uma conquista no campo educacional que foi a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo Baniwa (2019), foi o reconhecimento da diversidade epistêmica na sociedade brasileira e, portanto, nas escolas e entre os alunos da educação básica. Em conformidade com Baniwa (2019), a BNCC é o primeiro documento normativo oficial que reconhece de forma explícita a existência de diferentes epistemologias que coexistem na escola e na sociedade brasileira. No entanto, o autor também avalia que a BNCC não pode ser automaticamente imposta e aplicada às escolas indígenas.

Baniwa (2019) continua sua análise dizendo que permanece o direito dos povos indígenas, portanto, de adotar ou não a norma (BNCC), valendo-se de sua autonomia, e, se adotado, parcial ou integralmente, respeitando o princípio da cidadania plena dos povos indígenas.

A partir da análise da referida resolução, as normas da BNCC reconhecem e validam os direitos educacionais dos povos indígenas, já consagrados em outros dispositivos normativos e

legais, e introduzem inovações no reconhecimento da diversidade étnica, linguística e epistêmica. Dito isso, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 também introduziu inovações na Educação Básica, flexibilizando o currículo na fase de diversificação por meio de programas de capacitação. As escolas indígenas podem criar e organizar roteiros específicos e diferenciados para os alunos indígenas.

Assim, o §2º do artigo 6º da Resolução nº 02/2017, define:

As escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas de conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017 apud BANIWA, 2019, p. 289).

Em outras palavras, para Baniwa (2019), o currículo da BNCC traz três grandes conquistas: a sua primeira é o reconhecimento da diversidade epistêmica na sociedade brasileira; a segunda pelo reconhecimento de que os povos indígenas têm seu próprio currículo específico e diferenciado; por fim, o reconhecimento de que “o que é comum aos brasileiros pode não ser comum a um povo indígena na sua integralidade” (BANIWA, 2019, p. 289).

Conforme partilhado por Baniwa (2019; 2009) e Grupioni, Secchi e Guarani (2001), a composição desse processo de formação é moldada por movimentos indígenas e políticas públicas de educação que devem ser específicas, interculturais e diferenciadas, vislumbrando a universidade como um espaço para o diálogo e a geração de novos conhecimentos. É importante que essa formação esteja em consonância com as recomendações da Resolução CNE/CP 02 (Brasil, 2015) que estabelece diretrizes para a formação de professores indígenas em cursos de nível superior, o que é relevante quando se considera a diversidade cultural indígena prevista em seu artigo 3º que se relaciona com os objetivos, a saber:

IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015, p. 2).

Como foi possível perceber, este tópico teve como objetivo apresentar as leis básicas da educação escolar e o processo de formalização da educação escolar básica no Brasil, bem como enfatizar a necessidade de articular os interesses das comunidades indígenas, principalmente no que diz respeito à aplicabilidade da legislação existente.

Diante do exposto, para melhor compreender essa temática da educação indígena sob a égide de uma pandemia, em que o processo educacional nacional está se reinventando e os alunos (indígenas e não indígenas) estão em processo de adaptação ao novo *modus operandis* de Educação, os autores Grupioni, Secchi e Guarani (2001) ressaltam que o processo de educação escolar indígena requer conhecimentos previstos na legislação sobre educação indígena, pois só assim é possível superar o impasse de longa data na relação entre os povos indígenas e o direito.

Em outras palavras, há uma lacuna enorme entre o que está legalmente estabelecido em lei e o que acontece na prática. Os autores acrescentam ainda que entender a legislação produzida na esfera federal é um pré-requisito para a promulgação da legislação estadual que deve regular o funcionamento das instituições indígenas e fazer valer o direito dos indígenas de receber uma educação específica e diferenciada.

Dito isso, a discussão do direito à educação indígena, além de preencher uma lacuna apresentada por Grupioni, Secchi e Guarani (2001), abre uma série de possibilidades, assumindo que as pesquisas sobre educação indígena têm sido amplamente estudado, seja em relatórios técnicos elaborados por órgãos governamentais, seja no planejamento e implementação de políticas públicas de educação para os povos indígenas, seja em trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas sobre a educação dos povos indígenas no Brasil em nível de graduação e pós-graduação.

Assim, encerramos este tópico e deixamos duas questões em aberto para análise: o direito à educação específica e diferenciada permeia a ampla divulgação legal da educação indígena para efetivar a diversidade e os direitos interculturais desse povo? O conhecimento das bases legais da educação escolar indígena é uma condição necessária para compreender e discutir sua diversidade?

2.2 As interfaces da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a educação superior indígena

Como vimos anteriormente, os povos indígenas têm direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, conforme definido na legislação nacional e acordos internacionais. No regime de cooperação estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ministério da Educação (MEC) é responsável pela coordenação nacional das políticas de educação escolar indígena com os Estados e Municípios. Para proteger esse direito básico e os direitos civis dos povos indígenas, a FUNAI – como órgão federal coordenador das políticas indigenistas – tem

o dever de contribuir para a qualidade dessas políticas e trabalhar com os povos indígenas no intuito de monitorar sua atuação e possíveis impactos. Essa ação levou em consideração a experiência e o conhecimento acumulados na cooperação com os povos indígenas²⁹. Alinhado com essas informações, Baniwa (2019) confirma que o MEC afirma que a educação escolar indígena não seria mais de responsabilidade da União ou do Governo Federal por meio do MEC, mas dos estados e municípios.

O site oficial da FUNAI mostra que há uma demanda crescente de estudantes indígenas pelo ensino superior. Oferecer as condições necessárias para sua permanência é uma necessidade ainda maior. Ainda na área de formação profissional diretamente relacionada aos interesses da comunidade, o MEC através da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁰ e da Secretaria de Educação de Ensino Superior (SESU), criou – a partir de 2000 – o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

Esse programa foi concebido para apoiar a formação superior de professores indígenas por meio de cursos de licenciamento intercultural em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. Mais amplamente, o objetivo era capacitar os povos indígenas para ensinar a educação básica nas aldeias. Assim, para fortalecer essas atitudes, o site oficial da FUNAI³¹ apresenta dados que, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior, a agência firmou Termos de Cooperação e Convênios com universidades públicas e privadas de todo o país desde 1996.

Segundo Cunha (2007), a FUNAI implementava diretamente uma política diversificada de apoio ao desenvolvimento de permanência dos estudantes universitários indígenas nos cursos superiores. Entre essas políticas públicas estão os Termos de Cooperação legalmente estabelecidos entre a FUNAI e várias instituições de ensino superior do país, as quais estipulam que essas instituições devem desenvolver algum tipo de ação

²⁹ Informações extraídas do site oficial da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

³⁰ O MEC promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), reestruturada a partir da ex-secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão. Que ocorre perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. (Brasil, 2011-2012).

³¹ Informações publicadas em 18/11/2013, às 18h07 e atualizadas em 20/11/2020, às 16h30. Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

afirmativa em benefício dos povos indígenas, além de realizar uma campanha afirmativa para os estudantes indígenas fora de suas aldeias.

De acordo com a FUNAI (2016), as quatro áreas prioritárias de atuação do órgão estão subordinadas à Coordenação de Processos Educativos (COPE) que são articuladas com a Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (CGPC) e estão distribuídas da seguinte forma: a primeira abrange o apoio à discussão e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos; a segunda é baseada no monitoramento das políticas de Educação Escolar Indígena; a terceira serve para apoiar a discussão e implementação de projetos de Educação Profissional; e a quarta área diz respeito às iniciativas de garantia do acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior (FUNAI, 2016).

Sendo assim, a FUNAI, por meio de seu órgão interno responsável, a Coordenação Geral de Educação (CGE-FUNAI), é uma das áreas em torno das quais mais ocorrem ações e agenciamentos. A instituição, como explicado por Cunha (2007), desenvolve diretamente duas ações afirmativas de apoio à permanência de estudantes indígenas de todo o Brasil: a Ação de Assistência a Estudantes Indígenas fora de suas aldeias e os Convênios de Cooperação com instituições de ensino superior brasileiras.³²

Além dessas atividades executadas diretamente, a instituição participa de diversas formas, por exemplo, por meio da participação na Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI). Também atua no controle e pressão política junto ao Ministério da Educação (MEC) para a formulação de políticas realizadas pelo órgão (em especial o Programa Universidade para Todos – PROUNI, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND).³³

Conforme indicado acima pela CGE-FUNAI sobre os termos de cooperação, Cunha (2007) relata que existem ainda diferentes tipos de cooperação que podem ser estabelecidos com instituições de ensino superior, que variam de acordo com as necessidades específicas dos alunos indígenas, cursos e instituições com qual o termo de cooperação é firmado. Por exemplo, alguns são para o pagamento parcial ou total de mensalidades de universidades privadas, outros para gastos com hospedagem e transporte de professores indígenas que cursam licenciaturas interculturais; outros para despesas de estudantes que estudam em universidades públicas longe

³² Fonte: FUNAI, Fundação Nacional do Índio (sem data). *Histórico do Processo de Discussão sobre Ensino Superior*. Manuscrito, Brasília, sem data, pp. 20. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/funai/>>. Acesso em: 30 out. 2021.

³³ Fonte: FUNAI, Fundação Nacional do Índio (sem data). *Histórico do Processo de Discussão sobre Ensino Superior*. Manuscrito, Brasília, sem data, pp. 20. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/funai/>>. Acesso em: 30 out. 2021.

das aldeias ou que moram em cidades mais longe da universidade (embora essa ação sempre envolva o repasse de recursos às unidades administrativas regionais e deles para os alunos e sua comunidade).

De acordo com nota no site oficial da FUNAI³⁴ (2020), a FUNAI não apenas ampliou seus acordos de parceria com instituições de ensino superior, como também promoveu o acesso e a permanência de cursos de formação para estudantes indígenas.

Nota-se também que a FUNAI possui convênio com o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), que abrange uma rede de 16 campi no estado; uma ação do termo de cooperação promoveu uma Oficina de Trabalho com 50 representantes do povo Munduruku para definir a realização de cursos nas áreas de ciências agrárias, formação continuada de professores e projetos sustentáveis e de cooperativismo no campus de Itaituba (PA). No âmbito do acordo de cooperação técnica estão previstos também dois cursos de ensino médio técnico para a formação de professores nas áreas de agricultura e ciências ambientais.

Ainda como forma de registrar a importância das universidades na solicitação de financiamento por meio dos termos de cooperação com a FUNAI, voltamos ao site oficial do órgão que também traz o acordo dela com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) que possibilitou a conclusão do curso de Formação Inicial em Gestão de Negócios com a participação de 77 indígenas das etnias Paresi, Nambikwara e Manoki (ação realizada em cooperação com a Coordenação Regional de Cuiabá). A FUNAI apresenta mais uma ação de sucesso resultante do Acordo de Cooperação Técnica firmado com o Instituto Federal de Educação da Amazônia (IFAM), que é a implantação do Curso Técnico em Florestas. Por fim, apresentamos também que, para a implantação de cursos profissionalizantes com ênfase no ensino técnico no ensino médio, a FUNAI está dialogando para firmar uma parceria com o Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO).

Para promover a educação superior indígena, a Universidade Federal do Tocantins instituiu o “Programa Bolsa Permanente” que segundo Milhomem (2017, p. 136), foi criado pela Resolução nº 09/2006, de 26 de agosto de 2006 que destina-se a contribuir efetivamente para a permanência de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade, minimizando suas dificuldades financeiras por meio de auxílio alimentação e

³⁴ Cooperação entre Funai e instituições de ensino beneficiam estudantes indígenas com cursos profissionalizantes. Publicado em 11/09/2020, às 16h21 - Atualizado em 21/09/2020, às 16h25. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2020/cooperacao-entre-funai-e-instituicoes-de-ensino-beneficiam-estudantes-indigenas-com-cursos-profissionalizantes>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

moradia. Essa Resolução foi revogada em abril de 2010 e, a partir de então, o Programa passou a ser regulamentado somente por meio de editais.

A pesquisa bibliográfica no arquivo digital da UFT, mais precisamente no site oficial, em *Documentos: Acordos de Cooperação Nacional e Outras Parcerias*³⁵ (Planilha Acordos Nacionais Vigentes), não informa que a instituição tenha, até o momento, Convênio de Cooperação Acadêmica firmado com a FUNAI Regional Araguaia Tocantins (CR-ATO) para complementação de bolsas para estudantes indígenas.

Para entender melhor a FUNAI, é importante conhecer sua estrutura. Este órgão é formado pelas Coordenações Regionais, definidas pelas siglas (CRs), que são unidades descentralizadas que possuem autonomia financeira e administrativa e estão distribuídas por 17 unidades da federação, somando no total de 37 CRs. A Coordenação Regional Araguaia Tocantins (CR-ATO) faz parte de um dos 18 CRs da Região Norte e está localizada no município de Palmas (TO) e atende aos povos indígenas Apinajé, Krahô, Xerente, Xerente do Araguaia, Karajá, Karajá de Aruanã, Karajá Xambioá, grupos étnicos Karajá Santana para Araguaia, Javaé, Tapuia, Tapirapé, Krenak-Maxakali, Krahô-Kanela, Krahô, Kanela do Tocantins, Kanela do Araguaia, Avá Canoeiro, Fulniô, Guarani e Guajajara. Fundada em 2009, a unidade é responsável por coordenar e acompanhar a execução das atividades de proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas da região, incluindo os estados de Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Pará e Maranhão³⁶.

Nas últimas décadas, o indigenismo tem concentrado esforços em diversos contextos para consolidar os esforços de apoio aos povos indígenas do Brasil. Nesse sentido, a FUNAI/CR-ATO desenvolveu em 2019 os "Ciclos de Rodas de Conversa", programa esse que faz parte do Projeto Nacional "O Indigenismo e as Políticas Públicas" o qual tem a intenção de promover estratégias de proteção, preservação e prevenção aos povos indígenas. Esse programa tem como estratégia fundamental mobilizar, discutir e validar as iniciativas apresentadas nas Rodas de Conversa, voltadas para funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), povos indígenas e representantes de instituições públicas, organizações e sociedade civil. A representação da comunidade indígena no programa é necessária quando os temas discutidos

³⁵ DOCUMENTOS: ACORDOS DE COOPERAÇÃO NACIONAL E OUTRAS PARCERIAS. Planilha Acordos Nacionais Vigentes.pdf. Criado por Nathanni Marrelli Matos Mauricio Ter 21 Dez 2021 01:26:54 - Modificado por Nathanni Marrelli Matos Mauricio Ter 21 Dez 2021 01:26:57. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/1FRk-1MZQIKhc_NJjAXiLg>. Acesso em: 05 jan. 2022.

³⁶ Site Oficial da FUNAI. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/coordenacoes-regionais-funai/cr-araguaia-tocantins>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

lhe são de pleno interesse, pois seus conhecimentos e sugestões são fatores que influenciam as mudanças.

Participamos do Ciclo Roda de Conversa como representação acadêmica da Universidade Federal do Tocantins (UFT), cujo resultado científico foi o artigo apresentado no XV Encontro de História de Mato Grosso Do Sul - História em combate: Ciência e Ensino, Ética e Engajamento. O encontro foi organizado pela Associação Histórica Nacional (ANPUH/MS), e o artigo apresentado foi intitulado: *Políticas Públicas Indigenistas no Tocantins*.³⁷ Esse estudo detalha os cinco temas desenvolvidos no ciclo de Roda de Conversa (2019) coordenado pela FUNAI/CR-ATO. Os temas abordados agregaram mais valor ao evento à medida em que outros conteúdos de igual ou maior importância emergiram dos temas discutidos, promovendo o interesse e a atuação efetiva e empreendedora no etnodesenvolvimento do povo indígena do Tocantins.

Diante da importância e iniciativa desse evento, o Procurador Federal do Ministério Público do Tocantins, Manzano (2019), destacou a importância da Iniciativa do Ciclo de Roda de Conversas promovida pela FUNAI/CR-ATO como momentos de articulação entre instituições e povos indígenas “as quais devem ser revigoradas constantemente” (ANDRADE, 2020, p. 11).

A FUNAI-Regional Araguaia Tocantins (CR-ATO) também faz parte do Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Tocantins (CEEI-TO). Conforme publicado no site oficial da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Tocantins é o terceiro estado a ter um Conselho Estadual de Educação Indígena em todo o país, depois de Mato Grosso e Amazonas. Acompanhando o avanço das políticas públicas de educação escolar indígena, o estado de Mato Grosso criou o Conselho Nacional de Educação Indígena (CEEI), em 1995, sendo pioneiro no país na criação do 3º grau indígena, curso intercultural oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no campus Barra do Bugres. Dez anos após sua criação, em 1998, foi criado o conselho do Amazonas e, em 14 de março de 2005, foi criado o CEEI Tocantins³⁸.

Assim, apesar de longas reivindicações, os povos indígenas do Tocantins não atingiram seus objetivos até meados de 2005, conforme relatado por Altini et al. (2014):

³⁷ Artigo apresentado e publicado no Caderno de Programação e Resumos da ANPUH-MS (2020). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1_XBniGLqOo-j9_UBmE6o1fHH-2c08Xb_/view>. Disponível na íntegra nos sites da UNTINS e FUNAI: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2937>>; <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/outras-publicacoes/artigos/Artigo_Policitas_Publicas_Indigenistas_no_Tocantins.pdf>.

³⁸ O Tocantins é o terceiro estado a criar um CEEI. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/tocantins-e-o-terceiro-estado-a-ter-conselho-escolar-indigena-EM-07/02/2021>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

No Tocantins, apesar dos povos indígenas reivindicarem a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena desde 2001, somente em 2005 ele foi criado, através do Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005. O CEEI-TO é um órgão consultivo e de assessoramento, vinculado à Secretaria da Educação e Cultura, e é composto pela Seduc, pelo CEE, MEC, Funai, Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Associação dos Professores Indígenas do Tocantins (ASPIT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e União dos Estudantes Indígenas do Tocantins (UNEIT) (ALTINI *et al.*, 2014, p. 117).

Dito isso, em sua composição, o CEEI se caracteriza como um órgão consultivo e deliberativo vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Esse Conselho é composto por dois representantes de cada etnia, dois representantes do Conselho Estadual de Educação, três da SEDUC e representantes da Associação dos Professores Indígenas, além de membros da FUNAI, FUNASA, UFT, MEC e CIMI. Nesse sentido, segundo Nolasco (2016), o CEEI-TO ainda assume as finalidades de:

[...] deliberar sobre políticas, programas e ações de promoção da educação escolar; propor ações pedagógicas para escolas; acompanhar programas de formação inicial e continuada de professores; e avaliar o desempenho pedagógico das escolas, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional e os referentes à cultura de cada povo (NOLASCO, 2016, p. 44).

Nolasco (2016) também nos apresenta um cenário de mudanças lentas ao relatar que a educação escolar indígena ainda não está estabelecida, mas destaca que os indígenas do Tocantins devem alcançar isso quando se trata de implementar uma forma de educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural na forma da lei.

Por exemplo, Nolasco (2016) mostra que as escolas indígenas não possuem currículos e calendários exclusivos quando afirma que: “não há material didático que atenda aos princípios que esse ensino exige e o uso de processo próprio de ensino aprendizagem indígena é constantemente desconsiderado na prática escolar” (NOLASCO, 2016, p. 44).

Essa informação é confirmada por Altini et al. (2014), quando esses autores relatam que no Estado do Tocantins

[...] não existem currículos interculturais e nem calendários específicos, o que existem são adaptações dos calendários das escolas não indígenas para as escolas indígenas. Da mesma forma, são feitas adaptações do currículo para as escolas indígenas” (ALTINI *et al.*, 2014, p. 80).

Em relação ao progresso local na educação indígena, Alteni et al. (2014) equalizam alguns impactos positivos das políticas de educação indígena durante os anos de funcionamento do conselho, incluindo:

[...] melhoramento das estruturas físicas das escolas; Discussão do Edital do Concurso Público Específico; e discussão dos processos de regulamentação das escolas indígenas. No entanto, muitos problemas ainda persistem, dentre os quais está a timidez dos conselheiros indígenas, o que impede a efetiva participação deles; a ausência de discussão de uma política pública específica de Educação Escolar Indígena; e a rotatividade de conselheiros indígenas, que se dá a cada dois anos (ALTINI *et al.*, 2014, p. 117).

Dado que a educação é um direito humano fundamental, é igualmente importante que os povos indígenas desenvolvam políticas de educação indígena em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Por isso, Alteni et al. (2014) levanta a questão de que é preciso fazer uma análise em termos de novos parâmetros no contexto da educação indígena.

Diante do exposto, Muniz (2017), apresentando em sua pesquisa os dados do Coordenador de Educação Escolar Indígena do MEC, Kleber Gesteira, nos mostra que a CEEI é um importante instrumento na luta pelos direitos dos povos indígenas, quando se afirmar que a criação do CEEI representa um avanço significativo na formulação de políticas públicas porque garante a participação dos povos indígenas e "além de ser, também, um indutor das políticas e de assessorar a Secretaria de Educação nas ações e programas que dizem respeito à escola indígena do estado" (MUNIZ, 2017, p. 103). Desse modo, o coordenador Kleber Gesteira diz que o CEEI:

Trata-se de um órgão consultivo e deliberativo, vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Esse Conselho é composto por dois representantes de cada povo, dois do Conselho Estadual de Educação, três da SEDUC e representantes da Associação dos Professores Indígenas, da FUNAI, FUNASA, UFT, MEC e CIMI. O propósito do CEEI-TO é deliberar sobre políticas, programas e ações de promoção da educação escolar; propor ações pedagógicas para escolas; acompanhar programas de formação inicial e continuada de professores; e avaliar o desempenho pedagógico das escolas, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional e os referentes à cultura de cada povo (NOLASCO, 2016, p. 44).

Com base no exposto acima, a pesquisa de Muniz (2017) nos traz um cenário local que requer atenção, pois das 147 aldeias indígenas do Tocantins, apenas 95 oferecem ensino fundamental e médio. Esses dados sugerem que a FUNAI, MEC e os demais órgãos deliberativos precisam desenvolver medidas específicas para atender as necessidades da Educação Indígena no estado do Tocantins.

Em conexão com os dados coletados por Muniz (2017) junto à Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Tocantins (2016), atualmente, dentre os povos com maior número de escolas estão os Xerente com 68 aldeias e 31 escolas; os Krahô, da Regional de Pedro Afonso com 26 aldeias e 26 escolas, os Apinajé com 24 aldeias e 11 escolas e os Javaé com 11 aldeias e 09 escolas. A autora destaca os Krahô que têm uma escola em cada aldeia, enquanto os Xerente têm mais que o dobro de aldeias sem escola. Também são importantes os dados da Regional de Tocantinópolis que abriga as escolas Apinajé, que se assemelha à situação dos Xerentes.

Esses números mostram que ainda há muito trabalho a ser feito para melhorar os números da educação escolar indígena no Tocantins. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2020³⁹, das 273.928 matrículas registradas em escolas que oferecem educação indígena no país, a maioria (166.546) está concentrada no ensino fundamental. Desses, apenas 26.358 estão matriculados no ensino médio em escolas indígenas. Segundo Baniwa (2019), esse resultado começa com a transição dos primeiros anos para os últimos do ensino fundamental.

Ainda, segundo Baniwa (2019), nos últimos 20 anos, em conexão com a universalização da Educação Básica, houve avanços na educação indígena, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir daí, de fato, são muitos os desafios, pois a maioria das escolas básicas são pequenas, com pouca capacidade de organização, estruturação e oferta de séries mais avançadas (a partir do 5º ano), e a capacidade de oferecer o ensino médio é ainda menor, o que vem a prejudicar e impactar o acesso ao ensino superior.

Assim, para minimizar os resultados apresentados, no âmbito da iniciativa da FUNAI de ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, foram firmados convênios especiais com algumas instituições de ensino superior públicas e privadas e, para torná-la efetiva, Lima et al (2014) comenta que:

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

³⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Educacenso. Resultado. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

bem definidos, é preciso notar que ela seguiu vigente, embora substantivamente transformada (LIMA, 2014, p. 16).

Para demonstrar seu papel na formação de estudantes indígenas no ensino superior, a FUNAI apresenta os seguintes argumentos:

O objetivo aqui, não é cercear o direito do cidadão indígena de ter acesso e formar-se em cursos do Ensino Superior, mas sim, otimizar e/ou orientar as demandas que serão apoiadas com recursos financeiros da Funai, até que se disponha de políticas específicas no âmbito do MEC que se estendam ao público indígena e privilegie [sic] os interesses coletivos e não individuais (FUNAI, 2009 apud ROCHA, 2020, p. 31).

Dessa forma, as medidas para proporcionar aos povos indígenas acesso e permanência nas universidades têm sido impulsionadas pela pressão por direitos ao ensino superior, principalmente de grupos negros e indígenas. Quanto aos povos indígenas, possibilitar que esses povos tenham acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas é, segundo Baniwa (2006), um avanço importante. O autor entende 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).

Ainda, de acordo com o Baniwa (2006), o censo Escolar Indígena de 2005 revelou a ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio, o que resultou no aumento da demanda pelo ensino superior. O autor afirma, com base em dados coletados por ele na FUNAI em 2004, que cerca de dois mil indígenas estudam em universidades brasileiras. O autor ressalta, porém, que as cotas são necessárias, mas não como política pública permanente. A solução definitiva para a superação das desigualdades de condições e oportunidades "deve ser pautada por um serviço educacional de qualidade, sem privilégio, ao alcance de todo cidadão brasileiro, e sobretudo, e fundamentalmente, intercultural e interétnico em todos os níveis de ensino" (BANIWA, 2006, p. 165-166).

Outro fator que deve ser mencionado quanto ao acesso de minorias ao ensino superior público por meio de políticas de ação afirmativa diz respeito à permanência na universidade e o sucesso acadêmico desses estudantes. Tal política, segundo Lima (2007), exige o atendimento

das necessidades relacionadas à bolsa permanência⁴⁰ que promovam condições aos estudantes de se dedicarem aos seus cursos, garantam deslocamento, alimentação, materiais necessários ao estudo, além de tutores devidamente capacitados.

Nos termos da Portaria nº 666/PRES, de 17 de julho de 2017, constante do Regimento Interno da FUNAI, no que diz respeito ao processo de supervisão de garantia de auxílio-aluno pela FUNAI, determina que este órgão é responsável pela qualificação e controle das políticas públicas destinadas na educação escolar indígena. Expressamente no Capítulo I §2º, onde consta no VI, que a FUNAI tem por finalidade “monitorar as ações e os serviços de educação diferenciada para os povos indígenas”⁴¹.

Como resultado das ações afirmativas, Paladino (2012, p. 23) ressalta que os alunos “passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada”, o que equivale ao dobro da bolsa dos demais alunos, o que se justifica pela especificidade desses alunos em relação à organização social de sua comunidade, localização geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições amparadas pela Constituição Federal. No entanto, ainda há muita polêmica em torno dessas ações: por um lado, vemos pessoas defendendo que tal ação deve ser universal, ou seja, para todos. Outros, por outro lado, concordam que a política é inclusiva e deve atender aos socialmente desfavorecidos e/ou grupos historicamente discriminados e à margem da sociedade.

Voltando a Paladino (2012), a autora destaca que o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior antes da década de 1990 se dava por meio de iniciativas individuais ou familiares. Segundo a referida autora, a FUNAI era o único órgão que atendia a parte das necessidades financeiras desses alunos. Até então, não se pensava que o ensino superior pudesse contribuir de forma efetiva para a implantação de seus projetos e atividades dentro e fora dos territórios indígenas. Principalmente porque, naquela época, a desigualdade generalizada no acesso ao ensino superior não era questionada.

Baniwa (2019) reconhece o direito de acesso às políticas públicas, especialmente as políticas sociais, como bolsas, reservas de vagas, cotas etc., para proporcionar oportunidades de educação superior aos povos indígenas. O autor percebe isso como uma grande vitória para os povos indígenas nas políticas afirmativas e inclusivas.

⁴⁰ O MEC, no ano de 2003, lançou o Programa de Bolsa Permanência (PBP) para alunos matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade social e econômica [no valor de R\$400,00] e para estudantes indígenas e quilombolas [no valor igual a pelo menos o dobro da bolsa pago aos demais estudantes] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

⁴¹ PORTARIA Nº 666/PRES, DE 17 DE JULHO DE 2017, Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/coplam/2017/portaria-presidencia-666-2017-regimento-interno.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

O autor continua sua análise dizendo que essa política (afirmativa e inclusiva) foi renunciada pela Constituição Federal de 1988, que contribuiu para a derrubada gradual e contínua das defesas segregacionistas e isolacionistas da velha política indigenista (SPI / FUNAI). No entanto:

[...] a despeito dos discursos e das tentativas de reconhecimento da socio diversidade brasileira, o Estado e os distintos governos insistem em continuar o discurso e a prática unitarista da sociedade brasileira: uma só língua, uma só cultura, uma só história, um só povo, uma só educação, uma só ciência. Mesmo quando se trata de espaços institucionais voltados para promover a diversidade, a inclusão é entendida e praticada no sentido da homogeneização dos diversos, dos diferentes, o que acaba sempre em detrimento dos diversos mais vulneráveis do ponto de vista das correlações de forças políticas, como são os povos indígenas, que continuam não representados ou sub-representações nos espaços de tomadas de decisões (BANIWA, 2019, p. 95).

A individualização do processo de ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, segundo Baniwa (2019), legitimou a chamada autodeclaração para identificação étnica, que, embora legal, não é suficiente e não resolve o problema. Pois, segundo o autor, há casos de identificação étnica absurda gerada por intimidação, incluindo violência e ameaças de morte entre candidatos ou estudantes indígenas, como observado na Universidade de Brasília, com denúncias de que não indígenas ocupavam indevidamente vagas de estudantes indígenas “por supostas falsas autodeclarações étnicas ou por declarações indevidas de reconhecimento fornecidas por lideranças indígenas ou por órgãos como a Funai” (BANIWA, 2019, p. 173).

O referido autor reflete ainda que são múltiplas as denúncias de que a FUNAI expediu o Registro Administrativo do Índio (RANI) sem rigor e critérios técnicos para não indígenas interessados. Baniwa (2019) prossegue afirmando que, pela experiência atual, nada mais individualista do que o princípio da autodeclaração, pois contradiz totalmente a autonomia coletiva e social dos povos indígenas no que diz respeito a dizer quem é ou não um membro de sua coletividade.

É importante colocar o tema da educação escolar indígena no contexto da participação da FUNAI, pois, segundo a análise do referido autor, é importante que em meio a um discurso generalizado sobre a democratização do ensino superior público brasileiro, tenhamos consciência dos muitos desafios e contradições relacionados à permanência e à formação qualificada dos estudantes indígenas, especialmente no campo do ensino superior público, esfera em que se insere a instituição estudada.

Nesse sentido, convém refletir sobre a atuação da FUNAI, pois seria um equívoco falar em democratizar o acesso ao ensino superior e garantir aos povos indígenas uma educação

acadêmica, científica, política, ética e humana de qualidade sem refletir sobre o principal órgão indigenista do país.

Buscamos enfatizar os pontos e contrapontos no debate nacional, que por um lado situa a democratização o ensino superior público para pessoas em situação de vulnerabilidade social por meio da reserva de vagas (estudantes indígenas). Por outro lado, apresenta a questão da sustentabilidade do aluno na universidade por meio de bolsas ou outras bolsas financeiras. Portanto, analisar a participação (ou não) da FUNAI nesse processo facilitará o entendimento das análises do próximo capítulo.

2.3 A Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as políticas de ações afirmativas

Neste capítulo, discutiremos como as políticas de ação afirmativa são implementadas na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e como os atores envolvidos percebem as ações que tais políticas assumem no que diz respeito ao acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas da UFT. Para tanto, iniciaremos com um breve histórico da universidade, sua trajetória e importância social, e como ela foi construída ao longo dos anos para o desenvolvimento e acessibilidade da educação para toda a população da região.

Começaremos pelas Políticas de Ações afirmativas e pelo Sistema de Cotas da UFT, suas condições institucionalmente regulamentadas para o atendimento ao acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade, analisando sua adequação (ou não) para o atendimento aos povos indígenas da região, especialmente para os alunos indígenas Xerente matriculados no campus de Porto Nacional, local desta pesquisa.

Também serão discutidos alguns programas institucionais implementados pela UFT para garantir o acesso e permanência dos estudantes indígenas à UFT, como o PIMI (Programa Institucional de Monitoria Indígena) e a Bolsa Permanência, e como são executados. Essas reflexões são importantes no cenário atual, pois esses programas e políticas contribuem para o acesso, permanência e garantia da educação prevista em lei para estudantes indígenas na universidade. Por fim, apresentaremos alguns eventos relacionados à pandemia promovidos pela UFT envolvendo estudantes indígenas, possibilitando assim a integração institucional e a interculturalidade.

Em 1963, na cidade de Porto Nacional temos a criação da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano. Foi nesse período que o ensino superior deu seus primeiros passos em direção à

interiorização. Aa UFT vai incorporar o patrimônio da UNITINS⁴², primeira universidade pública do Tocantins, que serviu de base para a fundação da UFT.

A base legal da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) está fundamentada nos termos da Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000 e na Resolução do Conselho Universitário nº 011/2010, que:

[...]iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo estado do Tocantins. Em 2002 foi firmado o acordo de cooperação nº 1/02, de 17 de julho de 2002, entre a União, o Estado do Tocantins, a UNITINS e a UFT, com a interveniência da Universidade de Brasília, com o objetivo de viabilizar a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2010, p. 8).

Então, em abril de 2001, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza nomeou, por meio da Portaria nº 717/2001, a primeira comissão especial para a implantação da Universidade Federal do Tocantins. Um dos objetivos da referida comissão era elaborar o estatuto e um projeto estruturante para a nova universidade. O professor Eurípedes Vieira Falcão, ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi nomeado presidente dessa comissão.

Ainda explorando a cronologia dos eventos, em 17 de julho do mesmo ano, com a intervenção da UnB⁴³, a União, Tocantins, UNITINS e UFT assinaram o Termo de Cooperação nº 01/2002, de modo a viabilizar a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins. Graças a essas atividades, além dos procedimentos estratégicos que definiram as funções e responsabilidades de cada um dos órgãos representados, iniciou-se uma série de encaminhamentos jurídicos e burocráticos.

Com a posse dos professores, iniciou-se o processo de realização das primeiras eleições dos diretores dos campi universitários. Com o fim do prazo para os trabalhos da comissão sob o comando da UnB, uma nova comissão⁴⁴ executiva foi nomeada pelo ministro Cristovam

⁴² Em 12 de agosto de 1963, através da lei nº 4.505, o governo do estado de Goiás criou a Faculdade de Filosofia do Norte-Goiano (FAFING), estabelecendo sua sede na cidade de Porto Nacional. Instituiu-se, assim, a primeira escola de ensino superior da antiga região norte do estado. Em 30 de maio de 1984, a FAFING é transformada em autarquia pela lei estadual nº 9.449 (Decreto nº 2.428, de 12 de dezembro de 1984). No ano de sua transformação em autarquia, os cursos ofertados pela instituição eram: Letras, História, Geografia, Estudos Sociais, e Ciências. Em 1989, a Faculdade de Filosofia passou a ser Centro Universitário de Porto Nacional, e em 1990 se tornou Universidade do Tocantins (UNITINS).

⁴³ Após a dissolução da primeira comissão nomeada para implantar a UFT, uma nova fase teve início em 2002. Nessa nova fase, foi assinado o Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002, que confere à Universidade de Brasília (UnB) a competência para tomar as medidas necessárias à implantação da UFT. Para isso, o prof. Lauro Morhy, então reitor da Universidade de Brasília, foi nomeado reitor pró-tempore da UFT.

⁴⁴ Na ocasião, o Dr. Sergio Paulo Moreyra, professor aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e assessor do Ministério da Educação, foi convidado para ser o Reitor pró-tempore. Dentre os membros dessa nova

Buarque. Essa comissão era responsável pela elaboração do Estatuto e do projeto de estruturação para implantação da nova universidade e o processo de transferência dos cursos da UNITINS, que foram submetidos ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, uma das atribuições desta comissão foi preparar e coordenar a primeira consulta acadêmica para Reitor e Vice-Reitor da UFT, realizada em 20 de agosto de 2003, na qual foi eleito Reitor o Professor Alan Barbiero.

No ano seguinte (2004) por meio da portaria n. 658 de 17 de março de 2004, o ministro da educação Tarso Genro, homologou o estatuto da fundação aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que permitiu a criação e instalação dos órgãos colegiados superiores, a saber: o Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), conforme definido na Resolução do Conselho Universitário nº 011/2010:

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

As ações inerentes à escolha de reitor e vice-reitor somente puderam ser possíveis de consolidação, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela lei nº 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha de dirigentes das instituições federais de ensino superior por meio da análise da lista tríplice. Com a aprovação do estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, também foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos jurídicos praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). De acordo com o portal da Agência Câmara de Notícias⁴⁵, a Câmara dos Deputados analisou o Projeto de Lei 5274/16 para melhor atender à crescente demanda de matrículas da atual UFT, que cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)⁴⁶, por desmembramento de campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Assim, segundo Aloizio Mercadante, ex-ministro da Educação do governo Dilma Rousseff, a implantação de uma universidade pública

comissão, por meio da portaria nº 02, de 19 de agosto de 2003, foi nomeado o Mestre Professor Zezuca Pereira da Silva, também titular aposentado da UFG, para o cargo de coordenador do gabinete da UFT.

⁴⁵ Projeto de lei nº 5274/2016. Câmara dos Deputados. 9 de julho de 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2084354>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁴⁶ Projeto cria Universidade Federal do Norte do Tocantins. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/506786-projeto-cria-universidade-federal-do-norte-do-tocantins/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

no norte do estado ampliará o ensino superior para essas populações e fornecerá o conhecimento científico e técnico necessário para o desenvolvimento dessas regiões.

Diante das mudanças propostas, a Lei 5.274/16 prevê que os atuais campi de Araguaína e Tocantinópolis farão parte da recém-criada UFNT. Como resultado, todos os cursos e alunos matriculados nesses cursos, bem como os cargos de funcionários nesses campi, serão automaticamente transferidos para a nova universidade. Isso inclui estudantes autoproclamados indígenas matriculados nos campi de Tocantinópolis e Araguaína.⁴⁷

Assim, após todas as aprovações da Assembleia Legislativa, a Proposta de Lei nº 5.274/16 tornou-se a Lei nº 13.856⁴⁸, instituindo-se a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), sancionada em 8 de julho de 2019 pelo presidente Jair Bolsonaro, com vigência apenas em 9 de julho de 2019, com publicação no Diário Oficial da União. Entrou em vigor após a nomeação do professor-doutor em geografia Airton Sieben como reitor pró-tempore, em 9 de julho de 2020. A principal tarefa de Sieben foi promover a transição entre UFT e UFNT. Desse modo, assim, em 2020, após o desmembramento, a UFT passou a ter cinco campi no estado.⁴⁹

A partir da nova constituição da UFT e da UFNT, que visa dar uma contribuição mais efetiva e inclusiva para a comunidade acadêmica da região, é preciso também desenvolver ações afirmativas, que, segundo Lima e Hoffmann (2004), estimam que ações afirmativas é uma atitude que objetiva combater as desigualdades sociais e raciais por meio de ações que visem incluir os segmentos mais discriminados da sociedade, oferecendo-lhes a oportunidade de ir onde não conseguiriam entrar por meio da concorrência discriminatória, desigual e desleal.

Outro aspecto observado por Lima e Hoffmann (2004) é que apontam que a ação afirmativa tem como objetivo primordial a criação de um espaço de diálogo nas universidades, no mesmo sentido a diversidade cultural dentro dessas instituições torna-se sinônimo de crescimento e riqueza para todos que ali vivem, dessa forma:

(...) abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares e testar o quanto as estruturas, que acabam se tornando tão burocratizadas e centralizadas podem suportar se colocar a serviço de coletividades vivas, históricas e culturalmente diferenciadas (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 67).

⁴⁷ Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/506786-projeto-cria-universidade-federal-do-norte-do-tocantins/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁴⁸ LEI Nº 13.856, de 8 de julho de 2019. Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins, por desmembramento de campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13856.htm>.

⁴⁹ Fonte: Agência Senado. Sancionada criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/09/sancionada-criacao-da-universidade-federal-do-norte-do-tocantins>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Assim, Lima e Hoffmann (2004), dando continuidade à sua análise, afirmam que as universidades precisam entender que a presença de estudantes indígenas traz consigo valores que são esquecidos pelas sociedades não indígenas, como a valorização do bem comum, tolerância, respeito pelos outros e pela natureza. Mas, mais importante, as universidades devem acolher esses estudantes, não como menos capazes, mas como portadores de valores, como sujeitos de sua própria existência e como guerreiros contra a violência física, espiritual e cultural que lhes foram infligidas durante séculos e, apesar disso, ainda mantêm sua cultura, língua e valores vivos.

Outro aspecto importante que Lima e Hoffmann (2004) nos traz é que mais de 500 anos de colonialismo e dizimação não podem ser revertidos da noite para o dia. Pelo contrário, os povos indígenas devem ser vistos como um direito à reparação histórica pela invasão de suas terras e a destruição de suas vidas, mas também como dotados de suas próprias riquezas, com uma capacidade especial de ser diferente e preservar seus valores. Além disso, a história do povo brasileiro está ligada às suas múltiplas histórias e deve ser conhecida e divulgada a todos os brasileiros para melhor compreender o mundo em que vivemos, nossa própria história e a constituição de nossa identidade nacional.

Por fim, Lima e Hoffmann (2004) defendem que o sistema de cotas e as ações afirmativas devem ser entendidos como meio de concessão de direitos a quem os possui por excelência. Os autores ainda relatam que os estudantes que ingressam nas universidades sob o sistema de cotas são muitas vezes vítimas de preconceitos que podem surgir de várias maneiras. Suas diferenças culturais, que são ricas, resultam em discriminação e segregação. Não é novidade para ninguém que em nossa sociedade, onde prevalecem os preconceitos, a diferença é vista como negativa, levando às práticas excludentes. Por isso, é preciso muito cuidado e conscientização para que os indígenas não sejam excluídos do ambiente em que se encontram.

De acordo com Carvalho (2015), em consonância com essa crescente agenda nacional de educação indígena, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi pioneira no Brasil na criação de cotas para estudantes indígenas nos vestibulares. Nesse sentido, a autora continua sua análise dizendo que isso se deve aos indígenas do Tocantins, que, de forma conjunta e organizada, exigiram garantias de uma política de ingresso diferenciada que lhes garantissem o acesso à educação superior pública. A autora então continua:

Essa luta resultou na aprovação da Resolução Consepe/UFT n.º. 3ª/2004, de 03 de 2004, que passou a garantir, a partir de 2005, 5% das vagas ofertadas nos sete campi da UFT, a candidatos indígenas que comprovem sua origem étnica por meio de

declaração emitida pela Funai (CARVALHO, 2015, p. 102-103 apud SILVA, 2015, p. 103).

Milhomem (2017), no seu estudo em *Os Desafios para a Permanência No Ensino Superior de Estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins*⁵⁰, nos mostra que a aprovação da Resolução CONSEPE-UFT3A/2004, que instituiu um sistema de cotas para estudantes indígenas no Vestibular da Universidade Federal do Tocantins - UFT, trouxe esperança para a obrigatoriedade de 5% de ingresso em todos os cursos de educação indígena. Desde então, segundo Milhomem (2017), mais de 700 alunos se matricularam em diversos cursos oferecidos pela UFT. No entanto, o crescimento no acesso às universidades pelos povos indígenas do Tocantins expôs também os desafios e dificuldades enfrentados por essas instituições de ensino, bem como a falta de programas consistentes de acompanhamento pedagógico para os alunos indígenas.

Como pode ser observado pelo breve histórico da legislação educacional indígena no capítulo anterior, apesar dos diversos instrumentos legais que respaldam a aplicação do direito aos povos indígenas, a reserva de vagas para esses povos foi, no entanto, um direito difícil de ser conquistado. Essa afirmação se consubstancia quando a Lei de Cotas como o Projeto de Lei 180/2008 (que pretendia criar uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino) só foi adotada em 2012, ou seja, após 13 anos de tramitação na forma da Lei 12.711 de 2012.⁵¹

Então fica claro que as Políticas de Ações afirmativas (PAAs) em favor dos povos indígenas são recentes, não porque os povos indígenas não reivindicassem seus direitos anteriormente, mas porque o Estado, como aponta Silva Júnior (2003 apud SILVA, 2003), com suas medidas de longo prazo os tornaram mais uma vítima da desigualdade e marginalização no sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior.

Ressaltamos aqui que, no tema sobre legislação, é enfatizada a base legal da educação escolar indígena. A partir de agora, apresentaremos alguns dispositivos legais e políticas públicas referentes ao ensino superior indígena. Assim, Silva Júnior (2003) nos mostra que as normas constitucionais que legitimaram a lei do sistema de cotas (uma das primeiras leis no campo da educação superior indígena), de conteúdo igualitário, atribuíram ao Estado o dever de eliminar a marginalização e as desigualdades:

⁵⁰ Grifo nosso. Disponível em:

<<https://revistarelicario.museudeartesauberlandia.com.br/index.php/relicario/article/download/11/4>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

⁵¹ A UFT dispõe de três instrumentos válidos para reserva de vagas, a saber: Resolução do CONSEPE n° 10/2011, lei n° 12.711/2012 e Resolução do CONSUNI n° 14/2013.

Art. 3º, III – erradicar a [...] marginalização e reduzir as desigualdades sociais [...]
 Art. 23, X – combater [...] os fatores de marginalização;
 Art. 170, VII – redução das desigualdades (...) sociais; [...] (SILVA JÚNIOR, 2003, apud SILVA, 2003, p. 107).

O autor prossegue dizendo que os interesses positivos voltados para a promoção e integração de grupos desfavorecidos merecem destaque na lei nos seguintes artigos:

Art. 3º, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
 Art. 23, X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;
 Art. 227, II – criação de programas (...) de integração social dos adolescentes portadores de deficiência; (...) (SILVA JÚNIOR, 2003, apud SILVA, 2003, p. 107).

Ante ao exposto, as políticas de ações afirmativas (PPAs), apesar de lentas, podem ajudar a reparar as injustiças e minimizar a dívida do Estado com os povos indígenas, muito embora ainda haja muito trabalho a ser feito. Essa afirmação torna-se óbvia quando voltamos ao tema da legislação educacional indígena e observamos que a solução deve ser precedida por um maior investimento na educação básica com o desenvolvimento de currículos, de modo a valorizar a cultura indígena.

Dessa forma, de acordo com Carvalho (2015), pode-se entender que a Lei de Cotas é apenas um dos instrumentos para a efetivação do direito fundamental à educação indígena, pois para alcançar o ensino superior é importante lutar pelo cumprimento das leis que definem o direito desses povos a uma educação básica específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, para que, desenvolvendo suas habilidades, possam concorrer às vagas no ensino superior e utilizarem os valores para, ao final, chegarem à Universidade com suas etnias resguardadas.

Portanto, segundo Lima e Hoffmann (2004), é importante apoiar os aprendizes indígenas para que possam receber educação inclusiva, para que possam participar de fato do processo acadêmico e dar-lhes condições de permanência na Universidade.

De acordo com a Lei 12.711, a política de cotas ajuda indivíduos e classes desfavorecidas a obterem acesso à educação superior, incluindo os povos indígenas. No entanto, ressaltamos que existem povos indígenas que falam português como segunda língua, diferente de outros grupos étnicos. Assim, para ingressar nas universidades pelo vestibular ou ENEM, eles terão que usar o português, que é sua segunda língua, tornando a disputa injusta, pois concorrem com não-índios que, desde a infância, aprenderam português e o falam, língua

utilizada na avaliação do processo seletivo em instituições de ensino. Portanto, segundo Lima e Hoffmann (2004), verificamos que

“[...]o acesso às universidades é importantíssimo e que as cotas podem servir como um instrumento valioso tanto para a situação de povos territorialidades quanto pra aqueles que motivados buscam pela educação” (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 64).

Baniwa (2006) diz que, de antes invisíveis para agora visíveis, os povos indígenas buscam as universidades para superar o processo ininterrupto de pobreza que sofrem ao longo do tempo, buscando alternativas de autonomia e sustentabilidade. Portanto, a educação tornou-se um fator fundamental na busca de melhores condições de vida.

De acordo com Baniwa (2006), possibilitar o acesso dos povos indígenas ao ensino superior por meio de ações afirmativas é um avanço importante. O autor entende 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, quedurante 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).

Nessa perspectiva, as universidades devem se adaptar cultural e estruturalmente para acolher e receber os indígenas em seu ambiente de ensino superior, como apontam Lima e Hoffmann (2004):

As cotas não eram e continuam a não ser, suficientes. São necessárias mudanças muito mais amplas na estrutura universitária, ou ao menos a produção de estruturas de interface, que levem à reflexão sobre suas práticas a partir da diferença étnica, transformando-as a partir de um olhar desde quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais, outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 64).

É fundamental compreender que a inclusão beneficia a todos os envolvidos, inclusive os estudantes não-indígenas que têm potencial para serem beneficiados culturalmente, quando sabemos que há oportunidade de troca de saberes, desde que os espaços sejam estruturados para essa interculturalidade. O que não pode acontecer de forma alguma é o ambiente universitário se tornar a reprodução de uma sociedade excludente e preconceituosa ao criar uma mentalidade em que os povos indígenas vêm para o ensino superior para receber conhecimentos da sociedade

dos não-indígenas, e que toda a sua riqueza cultural e seus valores devem ser ignorados, esquecidos ou substituídos.

Em consonância com os argumentos de Lima e Hoffmann (2004), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Federal do Tocantins reafirma esse reconhecimento e importância ao priorizar a inclusão dos povos indígenas por meio de cotas na instituição ao afirmar que:

O Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa uma variedade de povos indígenas e uma significativa população rural. A UFT tem, portanto, o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação contextualizada e inclusiva. Dessa forma, a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos (PPI/UFT, 2007 p. 11).

Na seção de apoio à diversidade étnico-cultural, no referido PPI, a Instituição se concentra em “garantir a permanência e sucesso dos alunos oriundos das cotas étnicas; promover políticas de igualdade racial na UFT” (PPI/UFT, 2007, p. 26). Para tanto, a UFT utiliza estratégias para fomentar parcerias com o MEC e a FUNAI nos debates sobre a situação dos estudantes indígenas na UFT, bem como “estabelecer parcerias com as prefeituras e o estado para a construção da Casa do Estudante Indígena” (PPI/UFT, 2007, p. 26).

Milhomem (2017) afirma que na última década do século 20 e início do século 21, o número⁵² de escolas nas terras indígenas do Tocantins cresceu rapidamente, introduzindo recomendações curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos bilíngues que gradualmente toma a coloração do povo indígena que a protagoniza.

A referida autora continua sua reflexão dizendo que esse movimento, que aponta para o processo crescente e acelerado de educação nas Terras Núcleo, também traz no horizonte o ensino superior. Nesse sentido, Oliveira (1998) citado por Milhomem (2017) destaca que a formação no ensino superior resulta da necessidade de se contar com especialistas indígenas com conhecimentos científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular esses saberes com os conhecimentos tradicionais de seus povos.

Nesse contexto, segundo Milhomem (2017), a Universidade Federal do Tocantins foi a pioneira entre as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em estabelecer uma política de cotas. O autor acrescenta que atualmente a Universidade Federal do Tocantins trabalha com

⁵² Os dados do Censo (IBGE, 2010) incluem um quadro numérico de escolas indígenas de ensino fundamental, confirmando uma presença crescente no cenário educacional: em 2012, o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão localizadas) 1.830 ou 62% do total), contra 1.392 escolas cadastradas no Censo de 2002, o que significa um aumento de mais de 100% em uma década.

três modalidades de ingresso, a saber: (1) Ampla concorrência, (2) Ações afirmativas e (3) Sistema de cotas para escolas públicas, em que estudantes indígenas são identificados através do Termo de Autodeclaração no momento da inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e matrícula na universidade.

Assim, a Universidade Federal do Tocantins assumiu o compromisso de garantir o acesso e a assistência aos estudantes indígenas e demais cotistas universitários, assim como outras universidades brasileiras que buscam acelerar a inclusão social no ensino superior no país. Dito isso e considerando que o sistema de cotas é um grande começo no processo de equalização dos direitos fundamentais na educação, os desafios são muitos e é necessário estabelecer um diálogo que leve a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, toda a sociedade, a abandonar a mentalidade preconceitos e promover a ideia de que a educação é uma lei para todos, sem exceção. Nesse contexto, destacam-se os apoios financeiros do Programa de Bolsas Permanentes (PBP), do Programa Institucional de Acompanhamento Indígena (PIMI) e do Grupo de Trabalho Indígena (GTI) como ativos fixos dedicados especificamente aos alunos indígenas.

De acordo com o manual do Programa de Bolsa Permanência, seu principal objetivo é garantir a permanência e a graduação do aluno, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida. Portanto, ressaltamos que o PBP é um auxílio financeiro destinado a amenizar as desigualdades sociais, pois fornece recursos para alunos que não possuem condições financeiras para permanecer na faculdade e, por isso, o programa visa, sobretudo, a permanência dos alunos matriculados. (Manual do PBP – MEC, 2014, p. 07).

Nesse sentido, podemos ver que o Programa de Bolsa Permanência é uma ferramenta muito importante no que diz respeito às condições de permanência do indígena e demais alunos no curso superior, pois, assim como já elencado no decorrer dessa escrita, as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes indígenas em suas aldeias e a mudança para a cidade para cursar o ensino superior é uma das principais razões pela evasão. Por fim, sem apoio financeiro, é praticamente impossível que os indígenas das aldeias vivam na cidade, tendo assim, a importância fundamental desse programa (Manual do PBP – MEC, 2014).

Pensando na permanência dos estudantes indígenas na universidade, de acordo com Mihomem (2017), a UFT conta atualmente com o Programa Institucional de Monitoria Indígena

(PIMI)⁵³ que visa facilitar a inserção dos estudantes indígenas na academia, ajudando-os a compreender as atividades propostas. Ao fazê-lo, procura: "sanar dificuldades de compreensão e de linguagens relacionados aos conteúdos abordados, tanto no ensino como na pesquisa e na extensão, contribuindo para a sua permanência na universidade e seu sucesso acadêmico" (MILHOMEM, 2017, p. 137).

Tal programa foi regulamentado segundo a Resolução do CONSEPE nº 09/2012 e tem como principal objetivo do PIMI, conforme descrito no artigo primeiro dessa resolução que: "[...]tem como objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência e sucesso acadêmico" (Resolução do CONSEPE nº 09/2012 - art. 01).

Outra ferramenta de política afirmativa desenvolvida pela UFT é o Grupo de Trabalho Indígena (GTI) que, segundo Milhomem (2017), se propõe a discutir a permanência de estudantes indígenas e atuar para melhorar a qualidade de vida e educação desses estudantes. Atualmente, o GTI é formado por professores e alunos indígenas representantes do campus e núcleo da UFT. Em sua pesquisa, Silva (2015) mostra que a reserva de vagas para a UFT não foi acompanhada de uma discussão considerando a importância da presença na universidade, e não houve um planejamento de ações voltadas para "a permanência" e o "sucesso" desses alunos, princípio importante das políticas de ação afirmativa (SILVA, 2015, p. 537-538).

Com base nos dados da pesquisadora, ainda não há uma reflexão sobre quem são os alunos indígenas que ingressam na UFT. Essa análise se baseia na constatação da ausência da identidade desses alunos, classificados como "Indígena"⁵⁴. Segundo Silva (2015), três anos após a entrada dos primeiros cotistas, a universidade criou dois programas para acompanhar esses alunos: o Grupo de Trabalho Indígena (GTI) e o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI). "Ambos permanecem ativos, mas precisam ser repensados e reestruturados, pois se mostram insuficientes no universo de complexidades que estes alunos enfrentam na universidade" (SILVA, 2015, p. 537-538).

Antes da implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007, segundo Silva (2015), o acompanhamento dos alunos e a oferta de bolsas foram viabilizados

⁵³ O Projeto Institucional de Monitoria Indígena aprovado pela Resolução 20/2007 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consep) é uma importante ferramenta na política de ação afirmativa desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esta resolução foi revogada pela Resolução 09/2012.

⁵⁴ No que se refere ao registro da diversidade indígena na UFT, cabe destacar que a Pró-Reitoria de Graduação da UFT (PROGRAD) utiliza apenas a categoria "indígenas" para identificá-los, o que indica a reprodução da perspectiva generalista que predomina nas representações desses povos no Brasil. De acordo com a Diretoria de Cadastro Acadêmico (DIRCA), a seleção a partir de 2016 já teria a identificação de pertencimento (SILVA, 2015, p. 538).

por meio de projetos de extensão, pelo Núcleo de Estudos em Assuntos Indígenas da UFT (NEAI), e pela Rede de Educação, ligada aos pesquisadores desse grupo (NEAI).

Com as possibilidades apresentadas pelo PNAES, a UFT passou a contar com recurso específico para a assistência a estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Pelo PNAES, o Programa Bolsa Permanência (PBP) garantiu a todos os alunos que atendiam aos critérios o auxílio mensal de 400 reais; os alunos indígenas passaram a receber 900 reais. Segundo a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFT, que analisou aspectos da assistência estudantil na instituição, os alunos indígenas se destacam em evasão e o “baixo rendimento” (SILVA, 2015, p. 537-539).

Toda essa realidade é sintomática de um processo que ignorou as complexidades e possibilidades de inclusão de estudantes indígenas na UFT. Diante dessa afirmação, Silva (2015) constata que nem as condições objetivas necessárias foram preparadas: alimentação, transporte para deslocamento, bolsas, moradia, adaptação etc. Desta feita, se há um déficit entre a realidade e a teoria, a atual crise sanitária do país agrava ainda mais esse problema, uma vez que se faz necessário, segundo Silva (2015), estudar a inserção desses estudantes no ensino superior e verificar: "quais sejam as profundas diferenças epistemológicas entre a nossa perspectiva e forma de entender e explicar o mundo, com as formas próprias dos povos com os quais convivemos no Tocantins" (SILVA, 2015, p.541).

Dessa forma, a inclusão dos povos indígenas no ensino superior público e gratuito pode ser tanto um avanço na integração dos povos indígenas à universidade quanto uma crise das perspectivas de inclusão e produção de conhecimento em relação à educação indígena. Nesse sentido, entendemos que o direito de acesso ao ensino superior a esses alunos é uma grande conquista, mas também representa muitos desafios, pois a história registra anos de discriminação dos povos indígenas.

Escolas e universidades eram espaços inacessíveis aos povos indígenas e esse viés perdurou por muitos anos e ainda hoje vemos resquícios dessa mentalidade discriminatória. Contudo, os segmentos mais excluídos e segregados ganharam tempo e voz, e se reflete na formulação de políticas que os fortalecem e tornam a sociedade mais igualitária, graças às suas próprias lutas e resistências (BANIWA, 2019).

2.4 Os estudantes indígenas da UFT: os *AKWẽ* -Xerente

Neste tópico, apresentaremos alguns aspectos culturais, históricos, econômicos, desafios, perspectivas e relações interculturais dos estudantes indígenas no ensino superior da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Porto Nacional.

O pesquisador Nimuendajú (1942) apresenta o povo *Akwên* Xerente como pertencentes ao tronco lingüístico Macro Jê e falantes do *Akwê*. Estão situados entre os rios Tocantins e Rio Sono, próximos à cidade de Tocantínia – TO, distante 75 km de Palmas, capital do Estado do Tocantins (SILVA, 2015).

Segundo Silva (2015), o território Xerente, foi demarcado em definitivo no ano de 1991, tendo na sua totalidade 183.245,902 hectares divididos em duas áreas indígenas, demarcados com datas diferentes e vários processos demarcatórios. A primeira área, chamada pelos indígenas de Área Grande, tem 167.542,105 hectares e a segunda, chamada Funil, uma extensão de 15.703,797 hectares, com 3.017 indígenas dessa etnia residindo em 31 aldeias, de acordo com estudo realizado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), em 2010.

Estudos realizados pelo etnólogo Nimuendajú (1942) apresenta ainda em seu estudo que os Xerente têm um sistema sociocultural organizado por um equilíbrio dinâmico entre dois planos sociais, divididos entre os *Doí e Wahirê*, relacionado nessa ordem, ao Sol e a Lua, que são os ídolos criadores do povo Xerente. Esses sistemas expressam sua pluralidade cultural,

A Pesquisa de Nimuendajú (1942) mostra que a sociedade dual de *Akwê*-Xerente é dividida em duas metades, designadas: Doí e Wahirê. Essas duas metades estão relacionadas a seis clãs, três dos quais correspondem a cada metade. Temos na metade *Wahirê* composto pelos clãs: *ĩsake, wahire e krêprehi*; e a metade Doí que integra os clãs: *kuzâ, krito e kbazi*.

Ainda com base na pesquisa de Nimuendajú (1942), *Akwê*-Xerente é uma sociedade patrilinear; em outras palavras, desde a sua concepção o bebê já pertence ao clã do pai. Um clã é hereditário e intransferível, ou seja, um indivíduo nasce e morre no mesmo clã.

Edilberto Xerente *et al.* (SILVA, 2015), expõe outra identificação importante do povo Xerente em seu espaço sociocultural que é a pintura corporal. Essa está dividida em dois motivos de pinturas, correspondente aos clãs *wahirê* (traço) e ao clã *Doí* (círculo). Os Xerente adultos pintam seus corpos somente por ocasiões cerimoniais, já às crianças lhes é permitida a pintura corporal no dia a dia.

Sobre as técnicas e padrões de pintura corporal, Silva (2015) relatam que os *Akwê*-Xerente utilizam das cores preto, vermelho e branco em sua "ornamentação corporal básica". Os motivos e padrões referem-se ao design gráfico de cada metade. A metade Doi tomam o círculo como a imagem padrão e a metade *Wahirê*, as listas, que é uma explicação comumente usada pelos *Akwê*-Xerente para nos ensinar o padrão que todo clã deve seguir.

Segundo Nimuendaju (1942), a pintura também é usada para indicar associações masculinas e femininas (em Xerente: *dakrsu*). Ressalta-se que os Akwẽ não usam sua pintura todos os dias, mas são usados em ocasiões especiais, identificando com base nos padrões aplicados a qual grupo social pertencem.

Havia, durante o estudo de Nimuendaju (1942), cinco associações identificadas por meio da linguagem corporal, são elas: *Akemhã* (associação dos rapazes); *Krara* (dos homens adultos); *Annorõwa* (dos homens maduros); *Krieriekmu* (dos homens velhos); e *Ainõwapté - pikõ* (de todas as mulheres).

Essas associações, segundo Nimuendaju (1942), são relacionadas às classes de idade e essas duas “instituições” (associações e classes de idade) são responsáveis pelo ensino das variadas maneiras formais de ser/agir no mundo Akwén. Além de identificar a que clã pertence o indivíduo e classificá-lo por idade e/ou gênero, a linguagem corporal serve como elemento identificador das metades exogâmicas, *Wahirê* e *Dói*, dos partidos da corrida de tora, *Htamhã* e *Stêromkwa*, e dos cargos cerimoniais, *Danõhuĩkwa*, *Pêkwa*, *Dakmãhrákwa*. Assim, é através da junção da linguagem verbal (sobretudo no ato de nomeação da pessoa Xerente) e da linguagem corporal que o indivíduo Xerente é situado e, com isso, distinguido dos demais.

Nimuendajú (1942) nos apresenta outra importante identificação cultural da sociedade Xerente que é a corrida de tora do Buriti, onde se observa a manutenção da divisão dos clãs (*wahirê* e *Doi*), em dois grupos, *steromkwá* e *htamhã*, simbolizados respectivamente pelas figuras do sucuri e do jabuti. A corrida da tora (*ĩsitro*) é uma das atividades culturais que atravessou os séculos sem alterações, seguindo a lógica dual.

O povo Akwẽ-Xerente está dividido em metades patrilineares exógamas (*Sdakra* e a *Šiptato*), localizadas respectivamente no lado norte e no lado sul da aldeia, que tem forma de ferradura. Patrilinear é o que se fundamenta na descendência paterna e exógama para “[...] quem casa com indivíduo fora do seu grupo” (NIMUENDAJÚ, 1942, p. 12).

Segundo Nimuendajú (1942), o povo Akwẽ-Xerente reforça sua identidade cultural em todos os momentos de sua vida cotidiana, inclusive por meio da oralidade, da prática do artesanato, da produção de uma roça, da arte da pintura corporal, dentre outros. Ação evidenciada na tradicional conhecida como festa grande ou festa Dasipê. Nela acontecem a corrida de toras – *ĩsitro*, rituais de nomeação masculina (*Dakmãhrãze*) e feminina (*Dasipê*), cantos, danças, ritual do *Padi*, corridas de taquara, encontro das 4 Associações de Clãs *Daksu*: *Krara*, *Annrõwa*, *Krêrêkmô* e *Akennhã*. Antigamente, essa festa durava até 1 mês e hoje, geralmente, de 7 a 10 dias, no máximo. Nesse sentido, Araújo (2016) apresenta a seguinte definição para a cerimônia *Dasipê* :

Sendo assim, entende-se que o *Dasipê* é um fortalecedor da cultura e da tradição, contribui para reforçar laços de integração entre as várias aldeias, bem como, com não indígenas que participam da festa. Ela representa um momento de ensinamento e de aprendizado, num processo que envolve os anciões e os mais jovens. É quando os velhos (anciões) realizam o *Warã* da atualidade e passam dias vivendo os rituais e os ensinando, na prática, aos mais jovens. A festa tradicional é então uma das mais importantes expressões presentes no território indígena Akwẽ-Xerente (ARAÚJO, 2016, p. 181).

Ainda falando sobre o Dasipê, essa festa acontece anualmente, geralmente em aldeias maiores que recebem indígenas de aldeias menores. Melo (2016, p. 58) afirma que essa festa cultural, constitui a sabedoria Akwẽ-Xerente por meio de seus “saberes e fazeres” e que eles se desdobram em diversas atividades culturais, tais como:

[...] os rituais de nomeação masculino e feminino; os cantos e danças; as plantas medicinais; os hábitos tradicionais da cadeia alimentar; as pinturas corporais em listras e círculos das metades exogâmicas de filiação patrilinear; o pertencimento nos partidos das toras grandes de buriti pintadas – *Htãmhã e Stêromkwa* [...]. Salientamos que estes e outros rituais são vividos e praticados em diferentes estágios da vida dos Akwẽ, especialmente na grande festa – Dasipsê (MELO, 2016, p. 58).

É possível identificar que a constituição da identidade cultural do povo Akwẽ passa por vários fatores, incluindo principalmente a língua materna, a pintura clânica, a divisão entre os clãs, sua dualidade, sua patrilinearidade, sua oralidade presente no papel dos anciões. Todos esses aspectos constituem, portanto, suas condições de pertencimento e a construção de sua identidade cultural.

Em relação à língua materna, Araújo (2016, p. 143) afirma que essas são um dos “sustentáculos da cosmologia” e fortalecem tanto a própria cultura quanto o povo Akwẽ. E apesar dos conflitos existentes, os jovens continuam a falar a sua primeira língua e a protegê-la, mostrando que a força e resistência desse povo ocorrem, principalmente, porque “A língua possui um caráter político de fortalecimento da cultura e da identidade. Negar-se a falar a língua é, para esse povo, deixar de ser índio, deixar de ser Akwẽ” (ARAÚJO, 2016, p. 143).

Para uma melhor compreensão desses aspectos sociais, estruturais e cosmológicos, é importante, sobretudo, entender os conceitos básicos de uma cultura indígena, como sua cosmologia, por exemplo. Ramos (1988) define a cosmologia indígena como a forma com esses povos compõem sua história. O autor explica ainda que os mitos atuam como transmissores de saberes da seguinte forma:

As cosmologias indígenas representam modelos complexos, mas integrados dos quais faz parte a sociedade humana. Os mitos são veículos de informações sobre a concepção do Universo, incluindo temas sobre a criação do mundo, a origem da agricultura, as relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos, a metamorfose dos seres humanos em animais e vice-versa e de ambos os espíritos devários tipos e índoles, a razão de ser de certas relações sociais culturalmente importantes e até mesmo o surgimento do ‘homem branco’ e a avalanche de fatores desagregadores que o acompanham (RAMOS, 1988, p. 85).

Dito isso, é por meio dessa cosmologia que o povo *Akwẽ*-Xerente protege suas histórias, tradições e perpetua os saberes e mitos. Como tal, torna-se uma base importante para a formação da identidade cultural. Dessa forma, entendemos que o povo *Akwẽ* está sempre afirmando a sua identidade cultural no contexto da convivência com a cultura. E eles terão essa identidade cultural em outras áreas do conhecimento, por exemplo, na busca desde a educação básica até o ensino superior.

É importante ressaltar que ocupar esses espaços é uma questão de pertencimento indígena, gerindo seus direitos, estabelecendo espaços e debatendo-os de acordo com sua cultura, no pleno exercício de direitos garantidos constitucionalmente, como é o caso da educação escolar indígena em contextos específicos e diferenciados.

Após trazer algumas considerações sobre o povo *Akwẽ* Xerente, faremos algumas reflexões sobre o ensino superior indígena da UFT - Campus de Porto Nacional, frente às relações interculturais no espaço universitário.

Segundo análise de Carvalho (2010, p. 168-169):

“[...] embora o acesso à educação superior ofertado pela UFT às minorias indígenas seja assegurado por mecanismos diferenciados, o simples ingresso não garante a democratização desse direito. É de suma importância que sejam proporcionadas condições para a real permanência dos discentes indígenas na UFT e que sejam ampliadas as possibilidades de um desempenho acadêmico satisfatório, para que os cotistas não sejam forçosamente levados a abandonar ou retardar seus estudos (CARVALHO, 2010, p. 168-169).

Diante dos dados acima, percebe-se que a descaso dos estudantes indígenas nas universidades brasileiras é um sinal de desrespeito aos diferentes povos indígenas e suas culturas.

Em vista disso, Nolasco (2016) reflete sobre a implantação da educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural e afirma que essa realidade não se concretizou no Tocantins e que deve ser alcançada pelos próprios povos indígenas do Estado. O autor ainda relata que as escolas indígenas não possuem calendários e currículos exclusivos. O

que o governo disponibiliza é apenas um calendário que é compartilhado por todos os indígenas do Tocantins e afirma que: “não há materiais didáticos que atendam aos princípios desse ensino, e a aplicação de um processo de ensino-aprendizagem indígena é continuamente negligenciada na prática de a Escola” (NOLASCO, 2016, p. 44).

A resistência e, principalmente, a persistência dos povos indígenas em garantir suas culturas e saberes, extravasando a tradição oral, muitas vezes imposta por esse mundo globalizado e reafirmando seus ricos conhecimentos em uma sociedade cada vez mais individualista e historicamente eurocêntrica é, de fato, algo singular e que marca a característica predominante em todos os povos indígenas: sua capacidade de luta e resistência.

Uma ressalva importante neste estudo é a legislação abrangente que apoia e orienta a implementação e aplicação de programas que conduzam a Educação Escolar Indígena, Bilíngue, Intercultural e Diferenciada. Diante do exposto, do marco da Constituição Brasileira (1988), que teve seus efeitos na LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e outras leis de igual medida, os povos indígenas do Brasil podem reivindicar um projeto educativo do qual eles participem, encerrando anos de história da educação indígena como formas de catequese e alienação.

Com base nisso, de acordo com Albuquerque (2007), a adesão aos dispositivos constitucionais para validar a educação bilíngue, específica e intercultural é apoiada pelo estado do Tocantins, que tomou medidas legais para adotar o ensino da língua materna nas escolas indígenas. Em 22 de dezembro de 1998, pela Lei Estadual 1.038, o Sistema Estadual de Educação Indígena do Tocantins foi regulamentado na Seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas. Com relação à legislação vigente que garante a educação às comunidades indígenas em suas aldeias por meio da oferta de educação intercultural, bilíngue e diferenciada, o Governo do Estado do Tocantins, por meio da SEDUC, buscou estabelecer diretrizes e normas para regular a Escola Educacional Indígena do Tocantins. Como exemplo, citamos o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO), instituído pelo Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005.

À luz dos dados apresentados até aqui, é possível verificar que os Xerente se organizaram nas mais diversas frentes para garantir seus direitos conquistados com tanto esforço, e o que ainda não foi garantido e implementado é colocado em prática, seja por meio da luta política através do movimento indígena organizado, seja para assumir cargos políticos para lutar por seus direitos, seja para a formação no ensino superior nas mais

diversas áreas. Dessa forma, ao retornarem às aldeias, poderão contribuir com o próprio povo e na garantia de uma educação de qualidade.

Este tópico traz algumas reflexões sobre a cultura e vivências dos estudantes indígenas Xerente matriculados na UFT, Campus de Porto Nacional. Nesse sentido, o conhecimento de sua trajetória histórica e cultural reflete o cenário vivenciado pela grande maioria dos alunos indígenas da UFT. Portanto, acreditamos que apresentar as conquistas, avanços e desafios enfrentados pelos Xerente é necessário, pois permite compreender o seu lugar como agente de seus direitos nas relações com o Estado e a sociedade brasileira e o direito à obtenção de um diploma superior.

3.5 O campus de Porto Nacional

Este tópico visa refletir sobre a educação superior indígena no campus da UFT em Porto Nacional. Isso se dá pela necessidade de contribuir com os estudos em contexto educacional diante das mudanças causadas pela pandemia de COVID-19 para entender como esses estudantes indígenas estão lidando com os ajustes tecnológicos introduzidos nesta crise de saúde pública nacional.

Iniciamos nossa reflexão sobre esse tema com uma citação de Santos (2003), em que o autor afirma que: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p.56). Diante da ideia da interculturalidade como um princípio de igualdade, do ponto de vista proposto pelo autor acima, destaca-se que a educação deve acolher as diferenças, ao invés de fazer das diferenças um fator de produção ou replicação da desigualdade.

À luz do conceito apresentado por Santos (2003), entendemos que para compreender nosso direito de sermos diferentes temos que nos situar em um espaço. Portanto, partiremos da cidade de Porto Nacional - TO, sede do local da pesquisa. Em seguida, delimitamos o espaço à Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional, que foi selecionada para estudar os desafios e perspectivas dos estudantes indígenas Xerente diante das mudanças educacionais na esteira da crise da pandemia.

Segundo Balsan e Feitos (2017), à época da publicação deste estudo, Porto Nacional tinha 154 anos de emancipação política e respeito ao seu patrimônio histórico e cultural, pois ainda mantém um conjunto histórico e arquitetônico que remonta ao período colonial, sendo a "segunda cidade a ter seu centro histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 2008, recebendo o título de patrimônio cultural brasileiro

(IPHAN, 2008a), sendo inserida na lista dos 77 conjuntos urbanos tombados no Brasil (IPHAN, 2015)" (BALSAN; FEITOSA, 2017, p, 88).

Ainda, Porto Nacional faz fronteira com os municípios de Brejinho de Nazaré, Fátima, Ipueiras, Miracema, Monte do Carmo, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pugmil e Silvanópolis, e está localizada cerca de 66 km de Palmas-TO, capital do estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015 a população estimada era de 52.182 habitantes (IBGE, 2016).

O roteiro de geoturismo do centro histórico de Porto Nacional-TO, segundo Balsan e Feitos (2017), é um projeto de expansão universitária promovido pelo Núcleo de Estudos Urbanos das Cidades (NEUCIDADES) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional. É uma proposta de educação patrimonial para estudantes e interessados. O projeto foi financiado pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT) em 2014/2015 e atualmente conta com o apoio do IPHAN e da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Nacional.

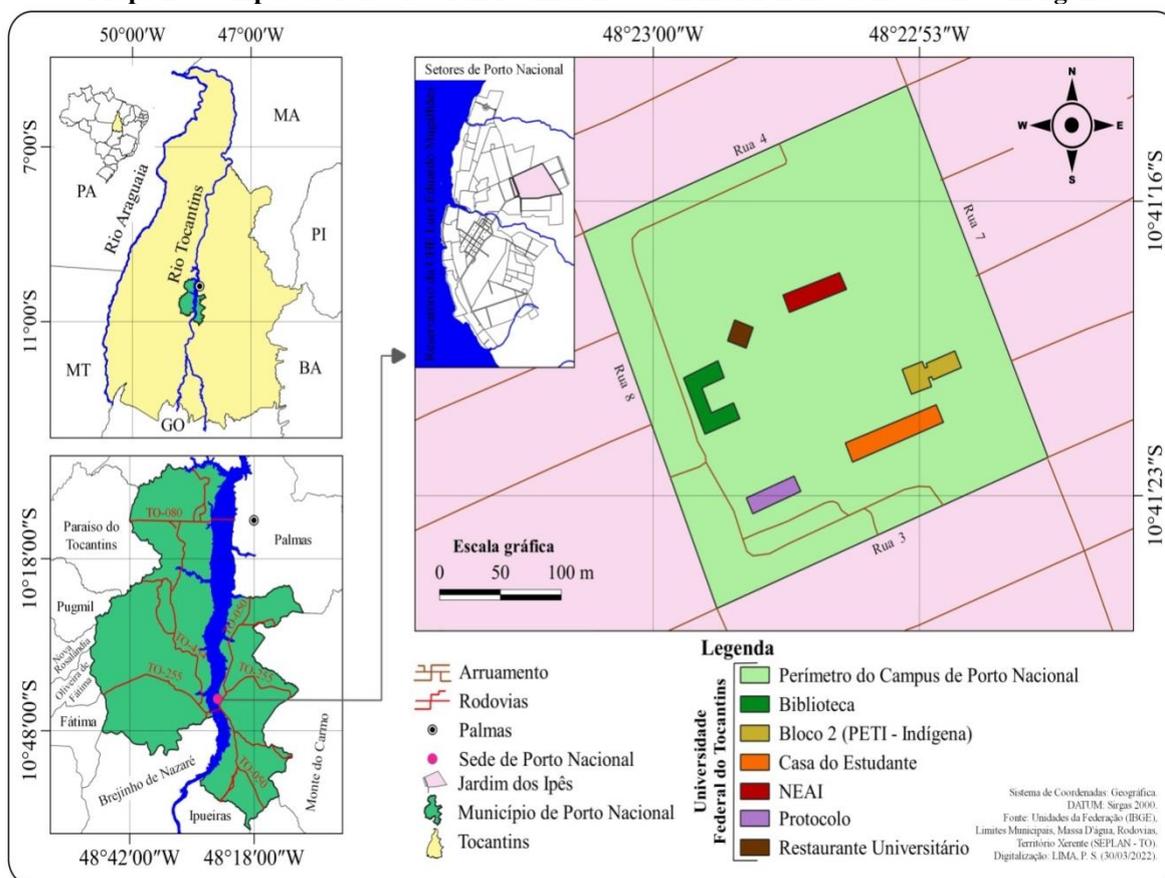
Assim, baseado nos dados do IBGE (2010), em termos de economia, o município de Porto Nacional é pouco diversificada, o que representa uma economia não consolidada. Mas se compararmos o ranking do município no contexto estadual é possível observar que a situação do município é confortável. Isto é, de acordo com dados do IBGE, no ranking estadual entre os 139 municípios, Porto Nacional está na posição 11. E em uma comparação por microrregião de Porto Nacional, entre os 11 municípios, Porto Nacional está em 3º lugar. A abordagem apresentada à cidade de Porto justifica-se pela necessidade de compreender o campo de estudo e a sua dinâmica e evolução num contexto regional e nacional.

No contexto regional, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), foi instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, é uma entidade pública vinculada ao Ministério da Educação com o objetivo de promover o ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial de acordo com a regulamentação aplicável (art. 207 da Constituição Federal). Sua missão é formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio de uma educação inovadora, inclusiva e de qualidade, em linha com o Plano de Desenvolvimento Institucional. Sua visão é se consolidar até 2025 como uma universidade pública, inclusiva, inovadora e de qualidade no contexto da Amazônia Legal (PDI, 2021-2025).

A Universidade Federal do Tocantins é uma universidade multicampi composta por sete campus antes da promulgação da Lei 13.856 de 8 de julho de 2019, que criou a Universidade Federal do Norte do Tocantins ao desmembrar da Fundação Universidade Federal do Tocantins.

A partir de julho de 2019, a UFT passou a ter apenas cinco dos sete campi, a saber: Palmas, Arraias, Gurupi, Porto Nacional e Miracema.

Mapa 2 - Campus de Porto Nacional: ambientes com maior fluxo de Estudantes Indígenas.



Fonte: Elaboração de Lima (2022).

O campus de Porto Nacional está sediado no Setor Jardim dos Ipês, Rua 03, Quadra 17, Lote 11, s/nº - Porto Nacional - TO. Sua Infraestrutura Acadêmica inclui: (1) Nos Laboratórios do curso de Geografia: Cartografia e Geoprocessamento; (2) Nos Laboratórios do curso de Ciências Biológicas: Almojarifado Químico, Laboratório de Química, Zoologia dos Invertebrados; Laboratório de Entomologia; Laboratório de Bacteriologia; Sala de Inoculação; Laboratório de Genética; Laboratório de Microbiologia; Laboratório de ovos e larvas; Laboratório de Ictologia Sistemática; Laboratório de Ictiofauna; Laboratório de Alimentação; Laboratório de Reprodução; Laboratório de Taxonomia Vegetal; Laboratório de Micropropagação; Laboratório de Química; Laboratório de Microscopia e Labin II.

Como Infraestrutura Acadêmica, possui ainda uma biblioteca com área total de 786,82 m². O ambiente reservado aos usuários disponibiliza uma mesa para estudo em grupo, com

capacidade para 20 pessoas, 9 mesas para 4 pessoas, 10 mesas para uma pessoa e 8 cabines para estudo individuais.

Possui oito cursos de graduação, a saber: Ciências Sociais - Bacharelado; Curso de Graduação em Ciências Biológicas; Curso de Graduação em Letras-Libras; Geografia - Bacharelado; Geografia - Licenciatura; História - Licenciatura; Letras - Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura; Relações Internacionais.

Oferece dois cursos de pós-graduação *lato sensu* nas seguintes áreas: Especialização Documentação Audiovisual e Especialização Ensino de Língua Inglesa. Suas ofertas de pós-graduações *stricto sensu* compreendem quatro programas: Mestrado e Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ecologia e Conservação - PPGBec; Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG; Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas - PPGHispan; Programa de Pós-Graduação em Letras (Porto Nacional) - PPGLetras/CPN.

Dadas as condições estruturais da UFT descritas acima, trabalhar com a interculturalidade é uma condição necessária, pois de acordo com Ouellet (1991), a educação intercultural significa toda formação sistemática destinada a desenvolver maior capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas (condição mais adequada ao contexto da diversidade cultural), graças a uma maior capacidade de interação social, é vista como criadora de identidade e promove um sentimento compartilhado de pertencimento à humanidade. É nesse sentido que a Universidade deve avançar.

Banks (1993 apud CANDAU, 2002) a define como uma ideia, um movimento de reforma educacional e um processo cujo objetivo é mudar a estrutura das instituições educacionais para que estudantes de diferentes etnias e grupos culturais tenham oportunidades iguais de sucesso. Dito isso, no sentido de que a educação intercultural é uma ferramenta para que todos os alunos realizem seu potencial, Banks (1993), desse modo, conceitua a educação intercultural como uma educação para a liberdade.

Educação intercultural é o conjunto de dimensões presentes em muitos contextos educativos que melhor devem permear a escola como um todo e toda a vida social. De acordo com Banks (1993), a educação ou é intercultural ou não é boa educação. Portanto, o interculturalismo envolve, em última análise, o movimento e o processo de conscientização pessoal e a criação de novas oportunidades de inclusão.

Nesse sentido, Henriques *et al.* (2007) indicam que a interculturalidade leva em conta a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, a escola deve trabalhar com os valores, saberes e práticas tradicionais de cada comunidade e garantir o acesso ao

conhecimento e às tecnologias da sociedade envolvente relevante para o processo de interação e participação cidadã em uma sociedade majoritária. Como resultado, as atividades curriculares precisam ser significativas e relevantes para as experiências dos alunos e de sua comunidade.

Outra observação importante desses autores é que as escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais em que os saberes e as estratégias sociais são discutidos e construídos em situação de contato, e, portanto, podem ser conceituados como escolas de fronteira - espaços públicos onde as situações de ensino e aprendizagem se relacionam com as políticas identitárias e culturais de cada povo indígena.

Assim, a educação escolar indígena problematiza a relação entre sociedade, cultura e escola, relacionando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos significados e funções a partir dos interesses e necessidades particulares de cada sociedade indígena. Assim, uma escola central será específica para cada projeto e diferenciada em relação a outras escolas (seja de outras comunidades indígenas ou de escolas não indígenas). Desse modo, o direito à educação intercultural para as comunidades indígenas tem respaldo internacional, comprovado pelos instrumentos legais. Então, Grupioni; Secchi e Guarani (2001) falam sobre isso da seguinte forma:

[...] Uma série de instrumentos e convenções internacionais estabeleceram princípios relativos ao reconhecimento ao respeito e à valorização dos modos de vida e das visões de mundo de grupos minoritários que precisam ser reconhecidos e levados em consideração pelas políticas públicas voltadas à oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pelos técnicos governamentais responsáveis por sua implementação. Conhecer esses instrumentos estudá-los, compreendê-los e torná-los efetivos como parâmetros que podem subsidiar e gerar novas práticas é tarefa urgente, tanto para os povos indígenas no Brasil quanto para os técnicos governamentais responsáveis por sua proteção e assistência. O primeiro passo é conhecê-los (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2001, p. 91).

Assim, a essência da política pública é fornecer educação aos povos indígenas, e a tarefa do Estado é fazer avançar essas comunidades por meio de pactos e conferências internacionais que abordem as importantes reivindicações de grupos étnicos ao redor do mundo, bem como fomentar e ratificar o diálogo entre povos indígenas de diferentes nações e outras sociedades ao mesmo tempo em que vivencia a diferença. Isso é inegável, como aponta Lopes da Silva (2001), para as conquistas educacionais dos povos indígenas do Brasil.

A autora admite, no entanto, que exista uma distância considerável separando a escola, presente entre os povos indígenas ainda no século XX, do reconhecimento oficial e legal, da escola e da educação escolar indígena defendida como necessária e justamente diferenciada no

contexto nacional. Segundo a autora, essas conquistas são amplamente consideradas em diversas instâncias jurídicas, porque os povos indígenas do Brasil possuem:

[...] no plano jurídico, o reconhecimento ao direito, à diferença sociocultural e à valorização de suas línguas, modos e concepções; no plano político, o surgimento de associações locais ou regionais de professores índios, que realizam encontros de trabalho, discussão, reciclagem e revisão crítica de sua atuação. [...] no plano pedagógico, a criação de escolas indígenas autônomas, mas reconhecidas pelo sistema nacional de educação, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, defendidos de acordo com as particularidades de cada situação local, por obra do trabalho de professores e comunidades indígenas, e os cursos específicos de formação de professores índios (LOPES DA SILVA 2001, p. 103-104).

No entanto, o aparato legal e normativo, por mais abrangente que seja, não é uma garantia efetiva de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue para as sociedades indígenas brasileiras. Nessa perspectiva, Lopez e Sichra (2007) argumentam que a educação bilíngue e intercultural não pode ser entendida como um modelo pronto que deve ser aplicado de forma padronizada. Pelo contrário, de acordo com os autores, deve apresentar-se como uma estratégia educativa que a ser adaptada e variada na sua implementação às características sociolinguísticas e socioculturais dos alunos e da sua comunidade. Sua flexibilidade e abertura também estão relacionadas à importância da participação dos povos indígenas na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para tanto, é necessário incorporar visões e saberes tradicionais e, então, criar pontes de diálogo e interação com a sociedade nacional, com suas visões e saberes.

Portanto, à luz dos dados apresentados em nível nacional, vale destacar os dados contextualizados com a realidade local (Tocantins), a partir de um estudo de Milhomem (2017), que se configurou qualitativamente na perspectiva de estudantes indígenas que frequentam a Universidade Federal do Tocantins (UFT), mais especificamente de estudantes indígenas da etnia Xerente.

Milhomem (2017) diz ainda que os depoimentos desses alunos mostram a necessidade de refletir não apenas sobre o acesso, mas principalmente no que diz respeito à permanência no universo acadêmico, que é uma situação difícil, pois muitas vezes é um ambiente estranho mesmo para os estudantes não-indígenas. Desse modo, quando indagados sobre as principais dificuldades encontradas na universidade/curso/campus, as respostas foram as seguintes:

Dificuldades relacionadas ao preconceito, sobretudo a não aceitação do ser indígena que infelizmente ainda existe até mesmo nas universidades (estudante de graduação em Pedagogia).

A maior dificuldade que nós acadêmicos indígenas enfrentamos é na assistência estudantil, programas sociais oferecidos para a permanência, para nós não é suficiente, muitos de nós trancamos ou abandonamos o curso por motivo financeiro. Isso tem dificultado nas participações das aulas, e o benefício que recebemos não soluciona o problema, (estudante de graduação em Letras).

A maior dificuldade é sobre o ensino e a aprendizagem; existem casos de professores que não têm conhecimento sobre a cultura e identidade e expõem as diretrizes da cidade sem atendimento diferenciado. Temos os mesmos tratamentos no ensino na sala de aula, sendo que em reuniões e palestras relacionados sobre as questões indígenas são abordados o ensino e aprendizagem para estabelecer um ensino mais viável a nós indígenas mas somos tratados com outros dentro da sala; programas como monitoria são realizados a nós, mas não é suficiente, e tem vez que a monitoria não consegue ajudar ou a nos preparar para um seminário, e tem uns que não se interagem, e a dificuldade maior no contexto geral, é questão da linguagem. A dificuldade imensa nessa questão de usar a segunda língua que não seja a nossa para apresentação de seminários, reuniões ou debates. Precisamos ter um atendimento específico e diferenciado nessa questão. Talvez desenvolver um projeto de incentivo ao domínio da língua portuguesa, ou uma formação de ensino da linguagem (estudante de graduação em Letras).

Dificuldade de integração social local, a distância dos ensinamentos dos professores com a nossa cultura, a pressão sofrida de algum modo com as nossas crenças, língua, modos de vida (estudante do Curso de Serviço Social).

A bolsa permanência não atende de forma satisfatória o indígena (estudante de Pedagogia).

O indígena não ocupa os espaços da universidade (estudante de Pedagogia) (MILHOMEM, 2017, p. 137-138).

Sobre o engajamento dos estudantes indígenas na escola/universidade, esse direito advém da Constituição Federal de 1988, condição muito recente, tem pouco mais de três décadas. Milhomem (2017) afirma também que a universidade não está preparada administrativa e pedagogicamente para trabalhar com as diferenças de saberes culturais de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sertanejos, dentre outros povos. Quando a estudante de pedagogia diz que os povos indígenas não ocupam um espaço na universidade, ela aponta que existe uma invisibilidade por parte da instituição quanto aos estudantes indígenas.

Silva (2015, p. 540) apresentou resultados semelhantes⁵⁵, avaliando a alta evasão e o "baixo desempenho" da UFT no atendimento ao aluno, e Silva (2015, p. 540) também destacou que por "não contarem com restaurante universitário e viverem em condições precárias nas casas de estudantes de Palmas" essas dificuldades são ampliadas, como destacado no Relatório de Avaliação Institucional, 2012 – UFT:

55 A presente afirmação tem como base nos dados a partir da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Relatório de Avaliação Institucional, 2012 – UFT. Disponível em: <<http://download.uft.edu.br/?d=62494bce-8b38-439e-8521-be6b28080fcf;1.0>>. Acesso em: 22 out. 2021.

[...] A situação precária das casas dos estudantes, a falta de RUs e de transporte público mostram as fragilidades e sinalizam para além da distribuição de bolsas assistencialistas e para a necessidade de políticas efetivas de assistência. Também, outro aspecto a ser aprimorado na UFT diz respeito ao atendimento aos alunos e à permanência deles na instituição. A instituição precisa discutir e implementar medidas visando ao enfrentamento da questão, tais como: atendimento psicopedagógico e social por equipes especializadas, multidisciplinar (psicólogo, pedagogo e assistente social) e programas de nivelamento para superar as dificuldades de leitura e escrita, principalmente aos alunos indígenas, que representam um número significativo dentro da Universidade e que, na maioria dos casos, apresentam baixo rendimento e alta evasão (UFT, 2013, p. 195) (SILVA, 2015, p. 540).

Segundo Silva (2015), além das dificuldades econômicas e das novas necessidades que o ingresso na universidade impõe aos estudantes indígenas, muitas vezes são relatadas situações constrangedoras na sala de aula e em outros espaços da universidade. Como exemplo, a autora cita a dificuldade com a língua portuguesa, que muitas vezes é confundida com déficit cognitivo tanto por colegas quanto por professores. A autora ressalta ainda que dos povos indígenas presentes no Tocantins, apenas os Krahô-Canela têm o português como sua primeira língua, todos os demais só aprendem português quando entram na escola, por volta dos seis ou sete anos.

Sendo a escrita algo recente entre os *Akwẽ*-xerente e outros povos indígenas, Silva (2015) destaca a dificuldade dos sujeitos pertencentes à tradição oral em se apropriar de saberes que circulam e se consolidam pela escrita. Ela conclui que toda essa realidade é sintomática de um processo que ignorou a complexidade e as possibilidades da inclusão de estudantes indígenas na UFT.

Milhomem (2017) fornece dados muito importantes sobre a relevância das universidades no mundo contemporâneo. Os dados sugerem que há a necessidade de enfrentar os desafios colocados aos povos tradicionais e que as universidades precisam focar suas ações nos problemas que as comunidades indígenas encontram no acesso ao ensino superior, conforme definido pela autora:

Porque é uma porta aberta para o estreitamento do diálogo na luta contra o preconceito e divulgação da cultura dos povos indígenas para a sociedade envolvente. Sem dúvida a universidade é um elemento fundamental para o nosso conhecimento sobre a visão de mundo, conheceu a universalização da sociedade que nos cerca. A universidade contribui para o nosso crescimento no ensino e aprendizagem, de como a sociedade se organiza, e como pensamos sobre o nosso mundo e é nesse sentido que a universidade é importante porque é dentro dela que nos transformamos e nos preparamos para situações da vida; para assim contribuir da melhor forma para um mundo melhor (estudante de graduação em Letras) (MILHOMEM, 2017, p. 140).

Reconhecer a presença de estudantes indígenas na UFT, portanto, repercute como forma de avaliar os caminhos que uma universidade pretende trilhar a partir de ações afirmativas,

numa perspectiva universitária inclusiva e intercultural. Portanto, pequenas mudanças indicam a possibilidade de diferenças em que não apenas os estudantes indígenas possam ser reconhecidos por sua especificidade sociocultural, abrigados em um espaço universitário aberto a todos, igualmente.

Esse capítulo teve intuito de delinear a legislação abrangente que respalda e orienta a educação escolar indígena, bilíngue, intercultural e diferenciada, bem como o sujeito e o local da pesquisa. Nesse sentido, nos termos da Constituição Brasileira (1988) e de outras leis da mesma magnitude, os povos indígenas brasileiros buscam o direito de realizar um projeto educacional do qual possam participar efetivamente. E no cenário de uma crise sanitária inusitada na história do país (com duração superior a dois anos), os dados aqui apresentados contribuirão para o entendimento do próximo capítulo que versará sobre a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

3.OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFT DURANTE A PANDEMIA: ANÁLISE DE DADOS

Esboçamos este capítulo tendo como referência Yin (2001, p. 32) que define o estudo de caso como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Na opinião do autor, o estudo de um único caso ou de múltiplos eventos contribui para o aprofundamento da análise devido à variedade dos fatos relatados. Os Resultados de pesquisa foram ancorados pelo autor Baniwa (2019, 2016, 2009, 2006) e outros autores.

Portanto, mostraremos a coleta dos dados; no segundo momento discutiremos os desafios da pesquisa durante a pandemia, em seguida descreveremos brevemente a organização do material empírico; e, por fim, apresentaremos os resultados das percepções e narrativas dos interlocutores que permearam o processo de implementação das medidas emergências educacionais para dar continuidade às atividades de ensino em 2020 e 2021, auge da pandemia no país e no mundo.

3.1 Pesquisa de campo: a coleta de dados

Considerando as características e objetivos de pesquisa do nosso campo de estudo, optamos por utilizar técnicas qualitativas de coleta de dados, incluindo: a) entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) com alunos indígenas; b) informações complementares por meio de questionários no *Google Forms*; e troca de mensagens no grupo do *WhatsApp*.

O tipo de entrevista utilizado foi parcialmente estruturado, caracterizado pela formulação prévia de um roteiro com questões norteadoras relativamente abertas, para as quais, se considera importante obter uma resposta do entrevistado em função do problema, objetivos e hipóteses do estudo (PRODANOV, 2013). Embora as questões tenham sido previamente

elaboradas, esses tipos de entrevistas permitiram-nos definir em contexto interativo as formas de formulá-las e a ordem pela qual foram apresentadas aos entrevistados.

O cenário de entrevistas com alunos indígenas foi estruturado em três eixos temáticos, para compreender: a) os desafios acadêmicos do Ensino Remoto Emergencial; b) desafios dos estudantes indígenas nas aldeias e a conectividade com a Internet; c) O impacto da diversidade intercultural diante das mudanças pandêmicas na formação acadêmica do estudante indígena da UFT. Os alunos indígenas entrevistados foram selecionados considerando: a) alunos da UFT; b) vínculo com o Campus Nacional do Porto; c) pertencentes à etnia Xerente. Os entrevistados foram selecionados por meio de contatos realizados a partir do IV Seminário Acadêmico Indígena: conhecimentos indígenas e COVID-19, organizado pela UFT - Campus Porto Nacional.

Com efeito, a participação no IV Seminário Acadêmico Indígena: conhecimentos indígenas e COVID-19, desenvolvidos pela UFT, Campus de Porto Nacional, o que nos permitiu nos conectar com alunos indígenas que foram posteriormente entrevistados. Com a maioria deles foi estabelecido esse contato inicial, criando uma relação colaborativa e de confiança. Essa familiarização permitiu que os alunos indígenas se sentissem mais à vontade durante as entrevistas.

Utilizamos o grupo do *WhatsApp* criado para fins de interação com os estudantes. Observamos que quando os alunos foram incentivados a participarem, eles interagiram de forma eficaz e se envolveram em reflexões e discussões produtivas, mas nunca iniciaram interações por iniciativa própria.

Esse aprendizado foi importante para a pesquisa de campo. No plano pragmático, a participação no referido grupo nos deu a oportunidade de conhecer melhor a maioria dos alunos indígenas (ainda que à distância), além de nos permitir estabelecer relações de confiança, o que contribuiu para fortalecer a comunicação entre o pesquisador e os participantes do estudo.

Com base nos dados recebidos da Coordenação Acadêmica (CORDAC) do Campus de Porto Nacional, que correspondente aos anos de 2009-2021, dos quais centralizaremos atenção especial à passagem temporal dos anos de 2020 e 2021, verificamos, segundo a tabela na próxima página:

Tabela 4 - Relação de Estudantes Indígenas Matriculados no Campus de Porto Nacional – UFT

RELAÇÃO ALUNOS MATRICULADOS													
CURSOS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Ciências Biológicas (Bacharelado)					1				1				
Ciências Biológicas (Licenciatura)					1	1		1			1	1	1
Ciências Sociais (Bacharelado)								1		1		1	
Geografia (Bacharelado)		1		1		2				1		1	
Geografia (Licenciatura)		3		2		2		1			1	1	1
História (Licenciatura)	11		1	1	4	1				3	2	2	
Letras – Língua Portuguesa e Literaturas			1		1	1			1	2	2		
Letras (Núcleo Comum)		1			1	1			1	2	1	1	
Curso de Relações Internacionais – Bacharelado							1	1			1		
TOTAL	11	5	2	4	8	8	1	4	3	9	8	7	2

Fonte: Elaborado e produzido pela autora (2022).

Podemos observar, portanto, que houve 7 matrículas em 2020 e apenas 2 matrículas para os oito cursos ofertados no campus da UFT em 2021. Graduação com maior número de alunos indígenas matriculados nesse período foram: 02 (dois) alunos no curso de biologia (licenciatura), 01 (um) em Geografia (bacharelado), 02 (dois) em História (licenciatura) e 01 (um) aluno matriculado nos cursos de ciências sociais, geografia (bacharelado) e literatura (núcleo comum).

Ainda, de acordo com os dados fornecidos pela CORDAC, o número de evasão nesse período foi de 02 (dois) alunos indígenas em 2020. Já em 2021 não havia registro do número

de alunos evadidos, pois, ainda segundo a CORDAC, a UFT flexibilizou algumas normas quanto ao trancamento e cancelamento de matrículas enquanto vigorasse a pandemia. O levantamento final somente seria realizado após o retorno às atividades presenciais, conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 5 - Lista de Estudantes Indígenas Evadidos no Campus de Porto Nacional – UFT
RELAÇÃO DE EVASÃO

CURSO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Ciências Biológicas (Bacharelado)						1							
Ciências Biológicas (Licenciatura)									1	1		1	
Ciências Sociais (Bacharelado)								1					
Geografia (Bacharelado)			1			1		1	1				
Geografia (Licenciatura)			1	2				2		1			
História (Licenciatura)						1			2	2	2		
Letras - Língua Portuguesa e Literaturas						1			2			1	
Letras (Núcleo Comum)			1			1		1			3		
Relações Internacionais –Bacharelado											2		
TOTAL	0	0	3	2	0	5	0	5	6	4	7	2	0

Fonte: Elaborado e produzido pela autora (2022).

Como política de acesso à universidade para estudantes indígenas, a UFT adota duas modalidades de ingresso: (a) Reserva de vagas para Indígenas (política de ações afirmativas

próprias da UFT); (b) Reserva de vagas para Pretos Pardos e Indígenas (cumprindo os critérios previstos na Lei 12711/2012).

Durante a pandemia e, conseqüente atendimento remoto em todos setores da UFT, foram desenvolvidos e disponibilizados um sistema de matrículas *online* para alunos calouros, Sistema de Ingresso à Graduação (SIGRAD - UFT), para garantir que os alunos pudessem se matricular com segurança de onde estivessem sem precisarem ir à UFT, mas há, ainda de acordo com as informações da CORDAP – UFT, para a realização de matrícula em disciplina dos alunos veteranos, a UFT dispõe de dois sistemas *online*: Portal do Aluno e Sistema Integrado de Suporte à Matrícula (SISMA-UFT).

Em ambos os procedimentos, foram empreendidos suportes e orientações, flexibilizando prazos quando possível, por meio de diversos canais de atendimento (e-mail, *whatsapp*, redes sociais), como forma de garantir o acesso à informação e procedimentos para todos os alunos, especialmente aqueles em maior vulnerabilidade (seja por localização geográfica, dificuldade de deslocamento, dificuldade de acesso à internet, dentre outras situações ocasionadas pela pandemia).

Neste estudo, os entrevistados foram denominados "Estudante", seguidos de algarismos arábicos em ordem crescente de 1 a 4, sem nenhum critério para escolha dessa ordem. Devido ao pequeno número de participantes do estudo, preparamos uma apresentação onde cada entrevistado se apresentou para que pudéssemos entender quem eram e o que esperavam realizar no futuro.

Figura 1 –Estudante 1

 <p>Estudante 1</p>	<p><i>O Estudante 1, é aluno da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional. Ingressou por meio do Sistema de Cotas (Sistema de Seleção Unificada - SISU). É assistido pela Bolsa de Apoio ao Estudante e conta com a ajuda dos familiares para garantir sua permanência na cidade. Mora na casa do Estudante Universitário.</i></p> <p><i>Quanto as dificuldades que o estudante indígena tem para morar na cidade, ele apresenta que a principal dificuldade é a questão financeira para se manter nos dias de final de semana. E quanto a dificuldade de permanência na universidade, apresenta a questão da burocracia dos editais da UFT. O Estudante 1 conta ainda com o PET (Programa de Educação Tutorial) da UFT para garantir sua permanência na universidade. Está culturalmente casado.</i></p>
<p>“Eu sempre tenho esse sonho, como vocês bem sabem que eu sou indígena e enquanto indígena eu penso não só em mim, mas como também no futuro do meu povo, então o que eu mais sonho é que o meu povo Akwen, autodenominado Akwen, povo Xerente, estejam na condição melhor. Porque enquanto acadêmico, eu tenho muito sonho para poder beneficiar esse povo que vem perdendo muito direito (...). Meu sonho é de lutar pelo meu povo”.</p>	
<p>Fonte da Imagem: Produzido pela autora Fonte da apresentação: Dados da entrevista. Questionário do Google Forms. Fonte da citação: extraído da entrevista.</p>	

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Figura 2 –Estudante 2

 <p>Estudante 2</p>	<p><i>O Estudante 2. é acadêmico do curso de Letra (Português) na Universidade Federal do Tocantins (UFT) através do SISU. Conta com a Bolsa permanência do MEC para morar na cidade. Mora na Casa do Estudante Universitário e como principal problema para morar na cidade é apresenta a dificuldade de socialização, “pois saímos de uma cultura totalmente diferente”. E como apoio da UFT, o Estudante 2. apresenta o programa PET INDÍGENA, “que é um programa da UFT, que é exclusivo para os estudantes Indígenas”. Está culturalmente casado.</i></p>
<p>“O maior sonho que eu tenho, né, é que um dia a minha comunidade esteja assim intelectualizada nesse mundo que vivemos. Esse é o meu maior sonho... é que venham dias melhores para a minha comunidade através da educação”.</p>	
<p>Fonte da Imagem: Produzido pela autora Fonte da apresentação: Dados da entrevista. Questionário do Google Forms. Fonte da citação: extraído da entrevista.</p>	

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Figura 3 – Estudante 3

 <p>Estudante 3</p>	<p><i>Devido às restrições impostas pela pandemia, a Estudante 3 enfrentou muitos desafios para continuar suas atividades. A falta de energia elétrica em sua aldeia dificultou ainda mais sua permanência na universidade durante a fase crítica da crise sanitária, pois embora tenha participado do Projeto Aluno Conectado do Governo Federal, o chip de dados móveis era de pouca utilidade quando não havia sinal de internet. Para poder assistir às aulas, a aluna tinha que ir para a floresta, onde a conexão era melhor, e assistir às aulas sentada em uma pedra. Está culturalmente casada.</i></p>
<p>“Meu sonho é ser alguém na vida e poder tá contribuindo com as pessoas indígenas para poder ensinar algo que eu aprendi”.</p>	
<p>Fonte da Imagem: Produzido pela autora Fonte da citação e apresentação: extraído da entrevista</p>	

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Figura 4 – Estudante 4

 <p>Estudante 4</p>	<p><i>O Estudante 4 está matriculado no curso de letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), se afastou da universidade em 2021 devido as dificuldades com as aulas na modalidade a distância (Ensino Remoto), retornando com suas atividades acadêmicas em 2022. Quanto a dificuldade de permanência na universidade, apresenta a dificuldade de acesso à internet, principalmente porque na sua aldeia não tem energia elétrica. Está culturalmente casado.</i></p>
<p>“Meu sonho é que os indígenas se desenvolvam mais na questão de estudos. Na aldeia têm muitas dificuldades, e por causa disso, nós precisamos buscar mais, pra gente aprender mais e ter mais acessos”.</p>	
<p><small>Fonte da Imagem: Produzido pela autora Fonte da apresentação e citação: Dados da entrevista. Questionário do Google Forms.</small></p>	

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Após apresentar nossos entrevistados, abordaremos alguns dos desafios que a pandemia trouxe para a educação, não apenas para os alunos indígenas de graduação, mas também foram estendidos aos alunos de pós-graduação. Dito isso, antes de passarmos à organização e análise do material empírico, vamos abordar alguns de nossos desafios de pesquisa na pandemia do COVID-19.

3.2 Os desafios da pesquisa em tempos de pandemia

Conforme foi apresentado no capítulo anterior, por mais de 30 anos, a educação dos povos indígenas no Brasil foi influenciada pelo domínio colonial, que desvalorizou a identidade, de culturas, línguas e saberes tradicionais. Somente em 1990 foi garantida a implantação de escolas bilíngues com processo próprio de aprendizagem indígena. Esses avanços foram garantidos pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que promoveram o efetivo direito dos povos indígenas a esta educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Permanecem sérias barreiras aos direitos dos povos indígenas à educação escolar de qualidade e ao avanço acadêmico. Portanto, no contexto de grave crise sanitária no Brasil e no

mundo (com pico de contágio e medidas preventivas em 2020 e 2021), é importante analisar essas garantias sob a perspectiva dos estudantes indígenas presentes nas universidades, considerando principalmente que opções de atividades, para a continuidade do aprendizado durante a pandemia, não foram dadas igualmente a todos os alunos. As perspectivas para os próximos anos são, no mínimo, muitas incógnitas e desafios para a educação em todos os níveis, principalmente quando se estende a grupos mais vulneráveis, como é o caso dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, são necessárias pesquisas que analisem o impacto desses conflitos. No entanto, realizar pesquisas com povos indígenas diante de uma crise pandêmica em nível nacional tem sido uma experiência única. Por se tratar de uma população com sistema imunológico diferente dos não indígenas, eles estavam 100% isolados por medidas de segurança por órgãos governamentais e órgãos indigenistas, então, o contato era feito apenas remotamente (quando o acesso à internet permitia). Portanto, registramos que diante da crise sanitária, experimentamos muitos desafios em relação à efetiva condução da pesquisa em educação (no contexto dos povos indígenas).

Dito isso, abriremos espaço para compartilharmos esses nós da pesquisa, pois a pandemia mudou as práticas de ensino e pesquisa no país, alterando comportamentos de alunos e professores à luz de alguns dos desafios apresentados aqui. É nesse sentido que, segundo Grossi (2004), que também foi representante na CAPES (2001-2004), analisou as queixas regulares de professores e pós-graduandos sobre as reivindicações de prazos da CAPES:

Antigamente, as dissertações de mestrado eram “verdadeiras teses”. Muitos levavam de 8 a 10 anos [...] para escreverem às obras de sua vida. Hoje tudo mudou. Dissertações de mestrado devem ser escritas em menos de três anos por determinação das principais agências financiadoras de pesquisa do país (CAPES e CNPq). (GROSSI, 2004, p. 226).

Grossi (2004, p. 226) analisa, portanto, que durante os quatro anos de sua atuação como representante da CAPES, período em que a referida autora afirma ter acompanhado a luta para definir "datas ideais" para a produção de teses e dissertações, houve um consenso nacional de que as dissertações poderiam ser “idealmente” definidas no prazo de 27/30 meses e que as teses deveriam ter um prazo de 60 meses.

Nesse percurso reflexivo, Grossi (2004) afirmou que também sofreu muito com os "prazos da CAPES". Com isso em mente, a autora se une a outros na crença de que a prorrogação dos prazos para os estudos de mestrado e doutorado teria um impacto muito positivo na qualidade das teses e dissertações.

Coerente com Grossi (2004), acreditamos que essa é uma questão que precisa ser repensada no contexto das pesquisas do país a partir das mudanças induzidas pela atual crise pandêmica, que tem suscitado muitas reflexões e questões que requerem análise. Ao fazê-lo, documentaremos alguns dos desafios dessa trajetória de pesquisa, incluindo os prazos de devolutivas para a coleta de documentos institucionais e governamentais para viabilizar a pesquisa.

Ao contrário do que se previa sobre a celeridade que a tecnologia promove em um contexto social, no que concerne aos procedimentos de documentação por meio da interação virtual, levaram mais tempo do que a projeção inicial.

Em conexão com a participação nos Ciclos de Roda de Conversa realizados pela FUNAI - Regional Araguaia do Tocantins (FUNAI/CR-ATO) como parte do *Projeto Nacional Sobre Indigenismo e as Políticas Públicas* em 2019 e cuja participação resultou no artigo *Políticas Públicas Indígenas do Tocantins*.⁵⁶, tal conexão fortaleceu os laços com o órgão e facilitou o acesso ao ambiente de informação que foi providencial no contexto de uma pandemia.

Fomos informados inicialmente pela FUNAI - Regional Araguaia - TO que por causa da pandemia, os trabalhos de campo tinham sido suspensos e que somente seriam permitidas pesquisas virtuais interativas, levando em consideração a apresentação dos seguintes documentos: documento pessoal com foto; currículo lattes; atestado de vínculo como o programa de pós-graduação da UFT; projeto; carta de apresentação do pesquisador e carta de intenção do pesquisador.⁵⁷

Mas, mais uma vez, alguns aspectos importantes do avanço da pesquisa em um cenário de pandemia envolvendo povos indígenas foram desprezados. As entrevistas online revelaram-se uma proposta inadequada de pesquisa com estudantes indígenas, pois representam uma abordagem impraticável diante de desafios cotidianos como: deslocamento dentro de seu próprio território para melhor acesso ao sinal de internet, dificuldades financeiras para aquisição de equipamentos, falta de habilidade para lidar com diferentes dispositivos e recursos tecnológicos, e outros desafios.

Foram nessas circunstâncias desafiadoras que as entrevistas foram adiadas durante a pandemia na expectativa de uma chance de estabilidade da conexão ou na esperança do fim dessa crise sanitária, mas nada mudou. Por fim, após aprovação da liderança (cacique) da aldeia Funil, recebemos um convite para realizar as entrevistas presenciais com os alunos. Como o

⁵⁶ Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/80>>.

⁵⁷ Com exceção do currículo, documento pessoal com foto e projeto, os demais documentos se encontram nos anexos da dissertação.

prazo estava se esgotando, optou-se por realizar as entrevistas tão logo o retorno das aulas foi anunciado e como forma de encerrar a pesquisa.

Devido à necessidade de redefinir a pesquisa de online para presencial, os locais e horários das entrevistas foram acordados entre as partes a partir da interação do grupo de WhatsApp. Um espaço no Bloco 2 - núcleo PETI do campus Porto Nacional foi selecionado para as entrevistas, logo após o retorno das atividades presenciais. As entrevistas individuais duraram em média 30 minutos.

Para as entrevistas gravadas foi utilizado um aplicativo para *smartphones* chamado, “Easy Voice Recorder, MP4, versão Pro”, com memória Microsoft OneDrive, com posterior degravação dos dados.

Em relação ao histórico dos trâmites do projeto cadastrado na Plataforma Brasil (desde 16 de julho de 2021), observamos que 29 registros foram publicados durante esse processo, a maioria deles com solicitações documentais, principalmente sobre a elegibilidade para realizar pesquisas com Povos Indígenas em restrições pandêmicas.⁵⁸ O parecer final do CONEP considerou os estudos aprovados pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

No que se refere à aplicação das entrevistas, foram sistematizadas originariamente para serem realizadas via *google meet* com até nove entrevistados. Para ajuste do roteiro da entrevista semi-estruturada, foi criado um grupo de *WhatsApp* (APÊNCIDE C) e também disponibilizado um questionário no *Google Form* (APÊNCIDE F).

Ocorre que o sinal de internet não dava conta da reunião de 30 minutos, essa informação se justifica principalmente pela participação em diversos eventos envolvendo alunos indígenas, cujas atividades foram comprometidas no evento devido à reconexão constante em razão da perda de sinal. Como exemplo, cito a participação do 2º Colóquio do Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas⁵⁹ como mediadora da Roda de Conversa: Indígenas na Universidade: os desafios para a Educação Indígena,⁶⁰ onde a participação indígena foi comprometida pela recorrente perda de sinal.

3.3 O Ensino Remoto Emergencial (ERT)

⁵⁸ Fonte: Plataforma Brasil.

⁵⁹ 2º Colóquio do Programa de Pós-graduação em história das populações amazônicas. De 22 a 29/11/2021. UFT-Porto Nacional. Palmas-TO.

⁶⁰ Roda de Conversa: Indígenas na Universidade: os desafios para a Educação Indígena. Dia 03/09/2021. Cpm participações de: Kamatuja Silva Awa; Tadeu Kaingang; Edite Smikidi Xerente; Joaquim Mesquita; Odair Giralдин e Elias Nazareno.

Uma vez classificado o material empírico, foi possível determinar as afinidades ou distâncias entre as opiniões dos sujeitos sobre cada tema de nosso interesse. Assim, por exemplo, analisamos cada estudante indígena entrevistado por sua interpretação do impacto das mudanças educacionais induzidas pela pandemia sobre eles, demonstrando as implicações associadas a este tema, bem como diferentes perspectivas.

No decorrer do capítulo anterior, abordamos as questões legislativas no contexto da escolarização indígena e os dispositivos normativos para a Educação Escolar indígena com base na Constituição Federal de 1988 e alguns elementos sobre os estudantes indígenas Akwẽ-Xerente da UFT, particularmente, no campus de Porto Nacional, e os enfrentamentos dos desafios interculturais. Retomaremos nesse capítulo algumas dessas discussões, mas a partir de diálogos com interlocutores em que estudantes indígenas que discutiram temas relacionados as suas trajetórias educacionais e acadêmicas, desafios e perspectivas na universidade no contexto da pandemia.

Buscaremos, portanto, entender como os alunos indígenas lidaram com suas dificuldades acadêmicas no contexto da pandemia, além de analisar as estratégias que os estudantes indígenas estão utilizando para enfrentar essas dificuldades, e destacar o que a universidade significa no contexto da atual crise sanitária.

Além disso, é preciso levar em conta que a Universidade se apresenta como um ambiente sociocultural, diferente daquele em que os estudantes indígenas vivem em suas aldeias, formadas por pessoas de outras culturas, compostas principalmente de culturas ocidentais e contemporâneas.

A fala transcrita abaixo reflete as lacunas que os estudantes indígenas estão vivenciando no contexto da pandemia, principalmente o povo de Akwẽ Xerente. Destacar os desafios das medidas educativas emergenciais impostas em razão da pandemia é mais uma luta desse povo para enfrentar mais um momento histórico.

[...]Como eu já disse anteriormente, essa pandemia trouxe um impacto muito grande, né? A gente se deparamos com uma situação muito complicada e muito nítida na universidade, na qual a universidade não se adequou com a nossa realidade, até porque quando falamos de aldeia, acho que todos já podem imaginar que aldeia é no mato, né? Não é na cidade (ESTUDANTE 2, 2022).

A adoção emergencial do Ensino Remoto Emergencial pelo Ministério da Educação (MEC) refere-se a mudanças temporárias por causa da crise sanitária causada pelo COVID-19. Desse modo, Feitosa et al. (2020, p. 2) afirmam que “mudar de um ensino presencial onde existe uma interação física disponível e transporta-se para o ensino remoto é um desafio para ambos

envolvidos”. Portanto, há a necessidade de adequar o ensino presencial ao Ensino Remoto em situações de crise que, diante da visibilidade emergente, é muitas vezes confundida com a Educação à Distância (EaD). No entanto, existem alguns fatores importantes que diferenciam o modelo de EaD do Ensino Remoto.

O Ensino Remoto surgiu em resposta a uma emergência de saúde que abalou os sistemas educacionais em todo o país. Segundo Arruda (2020, p. 266), “a educação remota é uma modalidade de ensino importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da educação”.

Por outro lado, Leal (2020) diz que diante da nova realidade ditada pela situação pandêmica, as limitações do ensino e da aprendizagem tornam-se mais aparentes à medida que esse momento evidencia as consequências negativas da desigualdade social. Discursos sobre a EAD revelam que alunos de classes sociais menos favorecidas encontram dificuldades para dar continuidade ao ano letivo nesse contexto de isolamento social por falta de equipamentos, acesso à *internet* e às condições adequadas para estudar em casa.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) fornecidos por Arruda (2020), o celular é o dispositivo de acesso à internet mais utilizado entre os estudantes, com percentual superior a 97% em todas as regiões (entre as com acesso à *internet*); porém, este estudo também constatou que cerca de 40% dos alunos das regiões Norte e Nordeste não têm acesso a computadores ou *notebooks*. Essa informação corrobora com os dados de Leal (2020), quando ele observa que devido à falta de equipamentos, acesso à internet e condições adequadas de aprendizagem, alunos de classes sociais menos favorecidas encontravam dificuldades para aprender nesse contexto de isolamento social.

Dito isso, neste tópico, analisaremos a continuidade do ensino e aprendizagem da UFT para estudantes indígenas que ingressaram no campus de Porto Nacional em 2020-2021 durante a pandemia do COVID-19. Devido à necessidade de distanciamento social para conter a disseminação do vírus nas instituições de ensino do país, algumas alternativas foram criadas e utilizadas como medidas preventivas para dar continuidade ao processo de ensino. Uma das formas adotadas para manter a continuidade do processo educacional é por meio do ensino remoto.

Apesar do uso de ferramentas de EaD, o Ensino Remoto Emergencial (ERT) não pode ser entendido com os mesmos objetivos e a mesma qualidade da educação à distância. Em primeiro lugar porque não tem respaldo legal, mesmo com a MP 934 do Governo Federal, que instituiu normas excepcionais para o ano letivo na educação básica em decorrência de resposta à pandemia do Coronavírus (BEHAR, 2020).

Segundo Behar (2020), toda a situação representa um enorme desafio para professores e alunos em todo o país devido à formação insuficiente em ambas as partes do processo educativo nacional. Algumas das preocupações no Ensino Remoto Emergencial dizem respeito à qualidade e alcance desse modelo, bem como à falta de compreensão das consequências tanto em âmbito de aprendizagem, quanto em âmbito social na vida de professores e alunos.

De acordo com Behar (2020), podemos dizer, portanto, que o Ensino Remoto Emergencial é um método de ensino que pressupõe distância geográfica entre professores e alunos e vêm sendo adotado temporariamente em vários níveis de ensino por instituições de ensino de todo o mundo para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Assim, a instrução em sala de aula física teve que ser transferida para a mídia digital. Na ERE, as aulas são realizadas de forma síncrona (de acordo com os princípios do ensino presencial), com videoaulas, palestras pelo sistema de webconferência, e as aulas são continuadas ao longo da semana no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), um espaço de forma assíncrona. A presença física de professor e aluno na sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital nas aulas *online*, o que se denomina “presença social” (BEHAR, 2020, s/p).

Dito isso, do ponto de vista da educação inclusiva, em alguns discursos é possível inferir um sentimento de decepção e angústia nos relatos dos entrevistados sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial. No pressuposto da EaD, o Ensino Remoto Emergencial tem como principal característica o ambiente de trabalho e a autodisciplina. Nesse contexto, o Estudante 1 declara que um dos fatores que realmente prejudica o envolvimento do aluno indígena em uma aldeia no contexto do ensino remoto é a questão do ambiente de estudo. Porque, segundo ele, essa pandemia foi um grande desafio. Um desafio problemático, pois estudar na aldeia é bastante complicado quando “Por exemplo, há crianças, tem família lá dentro da casa e têm também animais” (ESTUDANTE 1, 2022).

Ancorado na Teoria da Inclusão Social, Baniwa (2019) enfatiza que para uma verdadeira inclusão, a sociedade deve ser modificada para incluir todas as pessoas. O autor também ressalta que é dever da sociedade proporcionar o espaço adequado para que essa integração ocorra e, com isso a igualdade de oportunidades para todos, sem diferença. Para ele, a inclusão engloba os processos de mudança de todas as pessoas e é um trabalho longo e desafiador.

Na perspectiva do Ensino Remoto Emergencial, Tukano (2006) afirma que a tecnologia oferece grande liberdade de expressão e possibilita a proteção de culturas que nunca tiveram tantas possibilidades de comunicação. Para os povos indígenas, “o mundo ficou pequeno e grande ao mesmo tempo, estamos dispostos e curiosos para dialogar com ele” (TUKANO, 2006, p.119).

No entanto, ainda falta a inclusão social em grandes áreas da sociedade brasileira, como a educação escolar indígena, da educação básica ao superior. Para Tukano (2006), é importante ter acesso a esse espaço onde as necessidades dos povos indígenas pudessem ser discutidas e traduzidas em ações positivas. Então o Estudante 4 aponta que a realidade dos povos indígenas e não indígenas é diferente. Isso porque quando perguntamos sobre as condições que os alunos indígenas podem ter no ambiente de aprendizagem da aldeia, ele afirmou objetivamente que:

A internet na aldeia dificilmente tá 100% pra gente estudar. Eu mesmo praticamente fiquei parado, mas meu foco era estudar mais, mas por conta da pandemia eu tive que me afastar dos meus estudos. [...] Na minha aldeia principalmente não tem energia que ficou totalmente difícil pra mim, [...] mas não fiquei desaminado, a vida é assim, se nós não correr atrás, nós não temos uma vida que nós precisamos ter pra frente. A nossa realidade é isso que a gente passa aqui na aldeia. Muitos alunos, muitos acadêmicos, desiste, deixa os estudos, deixa até os sonhos que eles podem ser realizados, da forma que ele tava querendo [...] (ESTUDANTE 4, 2022).

Em relação à questão apresentada, não é incomum encontrar aldeias sem energia elétrica dada a expansão das aldeias dentro da Terra Indígena Xerente (TI), essa afirmação decorre das análises de Muniz (2017) que contabilizava um total de 61 aldeias, já o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Tocantínia - TO em 2019, registrou um total de 91 aldeias em toda a extensão das terras indígenas dos Akwê-Xerente.

Quanto ao aumento do número de aldeias no território de Akwê-Xerente, com base nos dados fornecidos por Muniz (2017) e DSEI, houve um aumento de 20 aldeias em três anos. Pode-se notar que esse movimento está diretamente relacionado a necessidade de proteção territorial, como aponta Muniz (2017). A autora destaca que a expansão maciça ocorrida nos últimos anos acabou deixando os povos indígenas sem acesso às políticas públicas básicas, como energia, água encanada e outros serviços básicos.

Ainda tomando como base o ambiente de aprendizagem na aldeia e na interface das considerações apresentadas por Muniz (2017), a Estudante 3 apresenta sua angústia diante dos desafios de estudar em uma aldeia sem energia:

[...] Lá, quando a gente começou a estudar tinha que vir para o meio do mato, que era o lugar que pegava internet. E lá não dava pra estudar bem, mas a gente tinha que vir da aldeia e ficar no meio do mato que lá que pegava bem o sinal de internet, então a gente tinha que estudar lá. Fora da aldeia. Sentava nas pedras e a gente assistia as aulas, só que afetava nosso desempenho, [...] porque aonde a gente morava não pegava bem a internet, a gente tinha que vir para um lugar que pegava melhor a internet, né? Aí foi assim... (ESTUDANTE 3, 2022).

A ausência de energia elétrica dentro da TI Xerente constitui mais um dos desafios enfrentados pelos alunos indígenas na pandemia e a implantação do Ensino Remoto

Emergencial causou dificuldades significativas e impactou, de acordo com registros da Estudante 2, baixo desempenho dos alunos, o que, por sua vez, causou a evasão, reprovação e baixas notas. Sobre o ambiente de estudo na aldeia, o Estudante 2 também apresentou a seguinte reflexão:

[...] A gente tem esse costume de a gente sempre estamos juntos, então com isso, o ambiente de nosso estudo em nossa casa ficou bastante complicado, até porque a nossa vida em si é totalmente de aglomeração, né? O nosso convívio é sempre junto, com isso se tornou complicado o nosso ambiente de estudo, né? [...] (ESTUDANTE 2, 2022).

E, nesse sentido, é importante valorizar o pertencimento desses povos indígenas, conhecer seu local de vivência, conhecer sua situação de moradia, se têm acesso à Internet ou equipamentos eletrônicos, e outros fatores que possam dificultar sua permanência na universidade. É imprescindível compreender e redefinir como entendemos a cultura indígena, como tais significados são construídos e compostos para que possamos, ao menos, entender como tais relações se estabelecem entre eles e quais seriam as formas mais efetivas de executar com sucesso políticas públicas e ações positivas no campus para esses estudantes, pois:

cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos para nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É o nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos ex-põe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeta para nós mesmos nossa imagem do exterior de nós para nós, e para os outros. Nela, estamos envolvidos nas formas de tempo e espaço que nos faz acessíveis ao mundo (PASSOS, 2010, p. 25).

Dito isso, entendemos que é necessário realizar pesquisas e ações afirmativas na UFT para garantir o ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade, especialmente tomando como exemplo as medidas emergenciais que influenciaram seus resultados, acesso, participação e conclusão de seus estudos diante da pandemia.

Baniwa (2013) acredita que o ingresso na universidade pelos povos indígenas é muito mais do que um direito, mas seria identificado como um interesse da sociedade envolvente, haja vista que grande parte do território do país é administrado pelos povos indígenas.

Diante do exposto, e principalmente diante da crise sanitária que abalou o Brasil e o mundo e alterou a importância da economia, educação, saúde e valores sociais, Baniwa (2013) indica que essa questão de Território Indígena deve ser avaliada com muito cuidado quando os povos indígenas têm uma grande área demarcada dentro do território nacional. Dito isso, para

que tais territórios indígenas sejam bem administrados e preservados, nada melhor que os povos indígenas estejam preparados e capacitados no ensino superior para gerir de forma consciente e responsável. Assim, Baniwa (2019) afirma que:

Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da socio biodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira (BANIWA, 2019, p. 170).

O que Baniwa (2019) propõe acima, segundo o autor, não representa a realidade, representa anseios de futuro, mas a realidade que se reflete é a representada pelo Estudante 2 ao explicar seus desafios para permanecer na UFT diante de uma crise pandêmica em isolamento na aldeia:

Então, só o fato de falar de aldeia você já imagina que na aldeia não vai ter acesso a internet, farmácia, supermercado...esse tipo de acesso na aldeia. E um dos principais problemas nossa é o acesso à internet, né? Na qual tivemos bastante número elevado de alunos desistentes, reprovações e hoje temos poucos alunos persistindo nessa jornada. Então assim, a universidade em si não se adequou, né? Na situação nossa, né? Alunos indígenas. Na qual tivemos que retornar para nossas aldeias e onde tivemos carência de termos acesso internet para podermos dar essa continuidade né, na nossa formação. Mas infelizmente a UFT não nos incluiu no sistema que eles fizeram, né? Eles até distribuíram chips, [...] no qual esse chip não fez diferença, porque o sinal em si já é complicado, então foi assim, estamos aí persistindo (ESTUDANTE 2, 2022).

Contribuir para novas frentes de pesquisa e ser transparente em nossas análises, apresentaremos ainda mais uma resposta que sinaliza para a rede de conexão global (*internet*) como principal desafio para a permanência na UFT em tempos de pandemia e medidas de isolamento social:

[...], nem todas as aldeias têm sinal de internet. Algumas aldeias têm sinal que pega melhorzinho, mas têm outras que não, principalmente na minha aldeia. É bem ruim para mim acessar a internet, por quê? Porque na minha aldeia não tem energia pra tá acessando todo o tempo porque quando o meu celular descarrega, tenho que procurar um meio pra eu me conectar com a energia para eu carregar os meus equipamentos de celular e aí ter que buscar um meio de se conectar novamente à internet, mas pra mim acessar bem direito mesmo a internet é muito ruim. (ESTUDANTE 4, 2022).

Nesse sentido, Baniwa (2006) diz que essas dificuldades já são antecipadas quando se trata de uma demanda resultante de séculos de descaso com o sistema educacional brasileiro que exclui, discrimina e coloniza profundamente. A cultura política e acadêmica sempre foi a espinha dorsal do processo de dominação e colonização das sociedades da Europa Ocidental, "razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados" (BANIWA, 2006, p. 163). Em uma ideia linear, o Estudante 2 completa:

A gente se deparamos com uma situação muito complicada e muito nítida na universidade, na qual a universidade não se adequou com a nossa realidade, até porque quando falamos de aldeia, acho que todos já podem imaginar que aldeia é no mato, né? Não é na cidade. (ESTUDANTE 2, 2022).

Sob a égide da diferença, e marcados pelo descaso, os povos indígenas retornaram à plataforma de marginalização digital da noite para o dia quando essa nova padronização pedagógica foi estabelecida em nível nacional. Contudo, para minimizar essas medidas de Ensino Remoto Emergencial, o Governo Federal tomou medidas a nível governamental (políticas de inclusão digital), que integram o Projeto Alunos Conectados⁶¹, fomentado e gerido pelo MEC, por meio de operadoras de Serviço Móvel Pessoal (SMP). Essa iniciativa é uma das ações emergenciais da pasta em apoio ao enfrentamento da pandemia de Covid-19. Seu objetivo foi atender alunos em dificuldades socioeconômicas para que continuassem suas atividades escolares durante a pandemia. Sobre essa medida, quando questionado se o programa ajudou os alunos a enfrentar a pandemia na aldeia, o Estudante 1 disse:

Em alguns momentos ajudou sim, no caso como eu, não posso falar que esse chip não me ajudou, mas tinha que ser pensado para esses alunos indígenas que não têm acesso à rede de internet, a rede de sinal de que dela vem a internet. Então pensando nesse requisito aqui, contemplou alguns alunos, mas não à todos porque a maioria mora distante da cidade [...] Então tinha que ter pensado em algo que possa ser contemplado todos. Mas para quem mora na zona rural foi inviável onde não pega sinal. Então o único fator que podia contribuir seria a rede via satélite que realmente poderia solucionar a problematização, porque ali poderia ter mais acesso à internet. Poderia ter mais qualidade de internet boa, mas agora, pelo chip de dados fica inviável. Até eu mesmo aqui oscila muito a internet, em tempo de chuva é o pior momento [...] (ESTUDANTE 1, 2022).

Com o que fora exposto, Costa (2004) defende que a educação para as novas mídias deve ter, como objetivo, o desenvolvimento de padrões de pensamento crítico dos alunos para

⁶¹ MEC lança o Painel Alunos Conectados . O Painel integra o Projeto Alunos Conectados. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-o-painel-alunos-conectados#:~:text=Conduzido%20pela%20Rede%20Nacional%20de,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

que reflitam sua situação social, realidades locais e estejam atentos ao uso de novas ferramentas tecnológicas. Conforme definido pelo autor abaixo:

O processo de inserção social no mundo das operações digitais deve ser realizado de tal forma que o cidadão comum seja capaz de compreender os motivos que o levam a interagir com os novos meios e aquilo que ele pode ser capaz de conseguir através da utilização deles. Mais do que isso, o processo de inclusão deve trabalhar com a conscientização social até que se chegue a um nível de conhecimento que permita ao cidadão optar por ser ao não incluído, e em que níveis dar-se-ão as suas interações digitais. (COSTA, 2004, p.17).

Segundo Cunha (2007), o mero acesso ou a possibilidade de acessar as ferramentas tecnológicas não é necessariamente eficaz para melhorar a vida de quem a utiliza. Esse entendimento não diminui a importância das políticas públicas, que ainda estão empenhadas em garantir que o acesso à *Internet*, seja hoje um direito estendido para todos. Os alunos são colocados em uma variedade de contextos, muitos dos quais com acentuadas desigualdades.

Com vistas a beneficiar os estudantes de baixa renda a receber auxílio financeiro de R\$ 1.200,00 para compra de equipamentos Computacionais e/ou Auxílio para Aquisição de Pacote de Dados e/ou Pacote de Dados, a UFT lançou o EDITAL N° 049/2020–PROEST/UFT (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFT) ⁶², complementar ao EDITAL N° 023/2020–PROEST. Essa ação não foi específica para os povos indígenas, mas também os incluiu. Nesse sentido, o Estudante 2, somado à abordagem Alunos Conectados, considera que:

Então, é assim...É difícil falar sobre esse pacote de internet, na qual pouquíssimas pessoas, pouquíssimos alunos tiveram oportunidade de acompanhar as aulas através desse chips, né? [...] De certa forma ajudou, ajudou sim, alguma parte dos alunos ajudou e sobre o auxílio que foi aprovado, né? Na qual eu peguei R\$ 1.200,00 para que possamos comprar esse tipo de equipamentos, né? [...] Como você compra um notebook de R\$ 1.200,00? Foi bastante complicado e está sendo complicado para os que pegaram, né? Até porque alguns estudantes pegaram esses 1.200,00 e deram de entrada em um novo de R\$ 4.000,00 para pagar o restante em parcelas, o qual bastante estudantes estão pendentes, a UFT não aceitou, né? Como comprovante, né? Meu colega aqui comprou um tablete de R\$ 1.000,00 e 200,00 ele gastou para equipar o tablete e aí a UFT pediu pra ele devolver os 200,00. [...] (ESTUDANTE 2, 2022).

Os dois editais do Programa de Ação de Inclusão Digital da UFT mencionados acima não contêm explicações detalhadas, o que resultou em prestação de contas equivocadas por parte de alguns estudantes. Esses alunos vêm buscando formas de resolver seus problemas, quer sejam eles: a) emissão de recibo do equipamento ao invés de Nota Fiscal, b) nota com valor maior, c) nota com valor menor, mais devolutiva, dentre outros problemas. Observa-se que o

⁶² Edital n° 023_2020 _Proest_Formação de Cadastro de Reserva Inclusão Digital.pdf. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/3poLTOuaSE-jfVUfn6yMZg>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Programa de Ação de Inclusão Digital apresenta um número significativo de estudantes indígenas em inadimplência⁶³.

Observamos que a pandemia criou muitos desafios para os alunos indígenas e que o Programa de Ação de Inclusão Digital da UFT foi um fator marcante nesse processo, por isso, ao nos depararmos com a questão de saber se a instabilidade do acesso à internet ou equipamentos havia afetado a implantação do Ensino Remoto nas aldeias, o aluno apontou que os problemas vão além da conectividade com a internet, pois:

[...] dentro desse ensino remoto foi disponibilizado um chip de dados móvel para os alunos indígenas, para os alunos que têm uma situação socioeconômico um pouco baixo, foi disponibilizado um chip de dados...E aí tá uma questão que eu sempre venho rebatendo com o pessoal...Qual a utilidade de um chip de dados móveis para o aluno indígena? O aluno indígena mora em aldeia. A maioria das aldeias fica distante da cidade, porque o sinal de internet, o sinal de rede não pega nas aldeias. Nas aldeias não tem sinal de internet, então não tem utilidade nenhum esse chip de dados móveis para o aluno indígena. Eu tive sorte porque minha aldeia fica entre Lageado e Tocantínia, entendeu? Então como eu posso falar? Eu tenho um pouco de acesso à rede, eu consigo usar os dados móveis. Mas pensando nos ôtros eu fico incomodado com isso (ESTUDANTE 1, 2022).

Diante do acima exposto, Carvalho (2010, p. 168-169) afirma que “[...] embora o acesso à educação superior ofertado pela UFT às minorias indígenas seja assegurado por mecanismos diferenciados, o simples ingresso não garante a democratização desse direito.” Nesse sentido, diante das limitações impostas de forma repentina, é de extrema importância garantir as condições para a verdadeira permanência dos estudantes indígenas na UFT, e que as oportunidades de desempenho acadêmico sejam “ampliadas as possibilidades de um desempenho acadêmico satisfatório, para que os cotistas não sejam forçosamente levados a abandonar ou retardar seus estudos” (CARVALHO, 2010, p. 168-169).

Segundo Baniwa (2019), um problema que se repete constantemente na literatura sobre o tema da educação escolar indígena é o problema histórico da não implementação dos princípios da educação escolar específica e diferenciada. A maioria das escolas indígenas do país funciona de forma muito semelhante às escolas não indígenas, nas suas formas e modos de organização, administração, gestão pedagógica e curricular, metodologias, horários, calendários, material didático e seriação. Essa realidade se estende tecnicamente também às instituições de ensino superior. Como exemplo a adoção de um modelo educacional padrão, adotado como medida emergencial para todos no país. Quando perguntados se essa medida padrão atendia os povos indígenas, os alunos responderam o seguinte:

⁶³ Informações da CORDAC-UFT.

É uma das situações que realmente fica inviável [...], levando em consideração a cultura porque nunca foi padronizada, entendeu? Então essa forma padronizada [...] não se incorpora na cultura do povo xerente, então o povo indígena está associado a cultura dele, [...] então meio por isso, às vezes, não contempla essa questão quando é feito na universidade (ESTUDANTE 1, 2022)

Eu acho que eles não viram que os povos indígenas que tem essa dificuldade, né? Acho que eles não viram que tem um povo que é diferenciado, né? Acho que eles não viram alguns povos que necessitam das coisas (ESTUDANTE 3, 2022).

Isto posto, o direito constitucional dos povos indígenas de utilizar seus próprios processos de ensino-aprendizagem não é implementado nas instituições de ensino, "principalmente pela resistência dos sistemas de ensino e seus dirigentes e pela falta de qualificação dos professores e gestores" (BANIWA, 2019, p. 151).

Os povos indígenas têm processos educacionais próprios, em alguns casos muito diferentes das escolas não indígenas, estimulados pela legislação brasileira que lhes permite obter educação escolar específica e diferenciada. Dessa forma, Baniwa (2019) coloca uma questão importante: como os nativos que estudaram em uma escola específica bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que aprenderam a ler em sua língua materna e têm essa língua como primeira língua, seriam capazes de competir em pé de igualdade com outros alunos que estudaram em escolas comuns de língua portuguesa? Nessas considerações, o autor também aponta que há uma inconsistência e contradição na política, ao mesmo tempo em que reconhece a lei específica e diferenciada aos povos indígenas, "limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse" (BANIWA, 2019, p. 69).

Fundamentado em Baniwa (2019), os entrevistados foram questionados sobre a obrigatoriedade do uso da tecnologia e da *Internet* na educação pelos povos indígenas durante a pandemia e, dadas suas garantias constitucionais de educação específica e diferenciada, sobre isso expressaram as seguintes reflexões:

Sim, essa é uma das perguntas que faz sentido para os alunos indígenas, porque não é só de hoje, mas eu vejo que a UFT, às vezes vê o aluno indígena como se fosse o não-indígena, porque a situação vivida, a realidade que tá a situação do aluno indígena é total ente do aluno não indígena...Então a UFT já tinha que ter um olhar às pessoas que realmente faz trabalho com a inclusão das pessoas. Tem que ter esse olhar diferenciado porque o aluno indígena, ele é diferente, porque ele vem de uma cultura totalmente diferente [...]. A gente vê essa perspectiva porque eu vindo da cultura totalmente diferente para poder aprender a cultura do não-indígena totalmente diferente, entendeu? [...] É como se a nossa cultura não tivesse relevância nenhuma. A gente vê a cultura do não indígena, estuda, aprende e tal...A gente vê como se a cultura da gente não tivesse relevância nenhuma. (ESTUDANTE 1, 2022).

É bem complicado, né? A sociedade indígena não tem esse costume, essa vocação (sobre a decisão do Ensino Remoto Emergencial ou ensino a distância mediado por tecnologia). [...]. Os anciãos falam que se alguém quiser conversar comigo, vem pessoalmente. Pensando nisso, a sociedade indígena, ela é mais presencial. Conversando de cara pra cara. Então assim, não é viável, né? Não tem condições, né? A não ser que o Estado arcasse [...] desse condições, né? Para os profissionais fazerem acontecer isso. Mas infelizmente quando falamos disso (educação diferenciada) é bem complicado, no qual tem muitas falhas, né? (ESTUDANTE 2, 2022).

Os professores da UFT relataram suas impressões sobre o ensino remoto. No artigo de Scaravonatt (2020): “*Dia do professor: data é marcada por retomada das aulas e desafios no ensino remoto*”⁶⁴, pode-se perceber que a implantação do Ensino Remoto Emergencial na UFT abre um campo de perspectivas, aspirações, ansiedade, desafios e medo, conforme pode ser observado nos depoimentos de docentes de diferentes campi. É o caso do professor Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo, do curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis, citado no artigo, que afirma que “a situação requer esta decisão entre 'desistir ou lutar', e a minha opção foi lutar, na perspectiva de tentar amenizar muitos prejuízos postos pelo contexto” (ARAÚJO apud SCARAVONATT, 2020, n.p).

Ainda no referido artigo publicado no site institucional da UFT, para Solange Cristina Carreiro, docente do curso de Engenharia de Alimentos do Campus de Palmas, é desafiador trabalhar na nova modalidade:

“é um mergulho num mundo novo, repleto de ferramentas que podem, sim, potencializar o aprendizado. Ao mesmo tempo, é um mundo que também nos angustia, pela incerteza de estarmos, de fato, provocando o aprendizado em nossos alunos. Temos muitas barreiras a ultrapassar e, por vezes, o tempo e a pressa nos atropelam” (CARREIRO apud SCARAVONATT, 2020, n.p).

Entre os vários depoimentos de professores da UFT sobre o retorno às aulas de Ensino Remoto Emergencial, citados neste artigo, disponíveis em notas de rodapé, apresentamos mais um comentário, da professora Patrícia Orfila, do curso de Arquitetura e Urbanismo do Campus de Palmas, sobre a modalidade, quando ela diz que

“Confesso que estava muito preocupada e angustiada com este retorno, neste calendário e contexto”, conta ela, “Mas, assim que retomei minhas aulas, minha alegria voltou, e isso foi uma surpresa para mim! Me vejo animada a superar este desafio - e aprender, junto com meus alunos, também me motiva enquanto professora” (ORFILA apud SCARAVONATT, 2020, n.p).

⁶⁴ Data é marcada por retomada das aulas e desafios no ensino remoto. Artigo disponível no site institucional em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/28093-data-e-marcada-por-retomada-das-aulas-e-desafios-no-ensino-remoto>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Conhecer a perspectiva do professor da UFT é importante, pois nosso questionamento sobre a relação entre o professor e os alunos indígenas permeia a crença de que o Brasil é um país de diversidade com respaldo constitucional para essas diferenças. Nesse sentido a Estudante 3 argumenta que "Eu acho que eles não compreenderam (a situação dos estudantes indígenas), é por isso que eles criaram esse ensino remoto, né? Que eles não sabem o quê que a gente passa aqui, as necessidades que a gente tá tendo" (ESTUDANTE 3, 2022).

Como pôde ser visto no conteúdo sobre legislação no capítulo anterior, a Constituição Federal, entre outras leis no campo da educação indígena, garante benefícios aos povos indígenas desse segmento, mas os governos não têm desenvolvido de forma eficiente e efetiva políticas que permitam ampla participação neste segmento da sociedade em temas prioritários como educação, saúde, habitação e cultura. Dessa forma, as culturas indígenas têm alcançado progressos significativos apenas parcialmente. Uma afirmação clara na fala da Estudante 3 acima referida.

Então conforme destacado no capítulo anterior, no tema sobre legislação, onde é enfatizada a base legal da educação escolar indígena, Silva Júnior (2003) nos mostra que as normas constitucionais que legitimam a lei do sistema de cotas (uma das primeiras leis sobre o ensino superior nacional), de teor igualitário, impõem ao Estado a obrigação de eliminar a marginalização e a desigualdade ao apresentar direitos básicos à educação escolar indígena, em: art. 3º, III – erradicar a [...] marginalização e reduzir as desigualdades sociais [...]; art. 23, X – combater [...] os fatores de marginalização; e art. 170, VII – redução das desigualdades (...) sociais; [...] (SILVA JÚNIOR, 2003, apud SILVA, 2003, p. 107). Isto posto, no contexto do espaço universitário, não deveria caber ao professor compreender a premissa legal que rege o direito desse aluno em particular e promover a inclusão e a interculturalidade dos saberes?

Nesse sentido, é compreensível o relato do Estudante 2 ao abordar que o direito dos povos indígenas no papel é um paraíso, respondendo a questionamentos sobre o reconhecimento dos direitos à educação específica e diferenciada pelos docentes dos cursos e, se de alguma forma, se esses docentes apresentaram estratégias que poderiam ajudar os alunos indígenas, os interlocutores responderam da seguinte forma:

Teoricamente tá tudo maravilha, né? No papel é um paraíso, né? Principalmente quando falamos de direitos, né? Tá todo escritinho ali, tal, mas o problema é na hora de cumprir ela, né? Eu diria que de dez professores, apenas um, né? Que tomou essa estratégia (medidas diferenciadas de ensino), devido isso, eu mesmo particularmente, [...] eu peguei cinco disciplinas, apenas uma professora (entre os professores das disciplinas) que me compreendia, que me entendia onde eu tava, acesso a internet, lugar que eu tava, o ambiente de estudo, né? Ela se preocupava com isso, né? Então eu diria que poucos têm essa preocupação, né? (ESTUDANTE 2, 2022).

[...] Eu mesmo fico meio sem jeito de relatar a situação vivida por mim, as dificuldades que aparece, mas sempre quando a gente fala de dificuldade fica meio incomodado como isso porque é realmente complicado quando a gente fala de um problema que não tem como se fosse uma solução. Então o próprio aluno indígena ele meio quando relata essas coisas para o professor vê que o professor fica às vezes sem opção como fazer para solucionar essa demanda [...]. O professor, às vezes, não tá nem aí pelo que os alunos passam, tem essa parcela do professor às vezes não saber a diversidade cultural do povo Akwê. Então tinha que ter esse conhecimento sobre o que o aluno indígena passa, da origem que ele vem. Realmente o professor deve ter um olhar (ESTUDANTE 1, 2022).

Levando em consideração os relatos apresentados, a falta de compreensão por parte de alguns professores diante de suas realidades vividas fez com que o Estudante 2 desistisse de algumas disciplinas durante a pandemia. E essa não é uma realidade isolada, segundo ele, se estende para muitos estudantes dentro da aldeia. Dessa forma, uma política de ação afirmativa (APP) deve ajudar a corrigir injustiças, embora em tempos de crise pandêmica tenha ficado claro que ainda há muito trabalho a ser feito.

Sobre o envolvimento dos estudantes indígenas no contexto da universidade com seus direitos respaldados pela CF de 1988, estado muito recente, com pouco mais de três décadas, como visto no capítulo anterior, Milhomem (2017) afirma que a universidade não está preparada administrativa e pedagogicamente para trabalhar com as diferenças de saberes culturais de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sertanejos, dentre outros povos. Essa percepção de abandono e não resolução de problemas está presente nos apontamentos do Estudante 1 na citação acima.

À luz das considerações levantadas pelo Estudante 1, Baniwa (2019) reconhece que a proposta de educação escolar intercultural para indígenas contribui para ajudar a mudar da educação escolar tradicional para os povos indígenas. Assim como na prática cultural do diálogo, da complementaridade e da dialética intercultural sob a ótica de uma educação vibrante e em movimento. A dialética transcultural significa que diferentes culturas, diferentes saberes e diferentes cosmologias apresentadas, participados e ativados pela educação escolar local estão em constante circulação, movimentos interativos e conexões entre os mundos, sem a arrogância vertical hegemônica da ciência colonizadora ocidental. Ainda segundo Baniwa (2019), temos um longo caminho a percorrer antes de termos escolas verdadeiramente indígenas. “Para que a escola indígena seja intercultural na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato” (BANIWA, 2019, p. 62).

3.4 A conectividade com a Internet

A pandemia de Covid-19 tem levado ao isolamento social, afetando principalmente a área da Educação, ao suspender a ação disciplinar direta no ensino das instituições no Brasil. Surgiram então alguns obstáculos, como dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas, por exemplo, em termos de acesso a uma estrutura mínima de estudo por meio do uso das tecnologias.

O principal desafio, mais destacado, com maior número de citações, é certamente a Rede Global de Conexões, cujas referências sempre se retratavam à precariedade do acesso pela maioria dos estudantes indígenas, pois, em tempos de isolamento social, para ter acesso e ter um pouco mais de velocidade na transferência de dados, alguns estudantes indígenas tiveram que se deslocar para dentro da floresta ou percorrer quilômetros para recarregar seus equipamentos eletrônicos, e até mesmo se deslocar para aldeias vizinhas para participar de atividades noturnas e retornar a sua aldeia tarde da noite, arriscando suas vidas, assim foi um relato do Estudante 4 quando questionado sobre seu maior desafio para continuar seus estudos na universidade em meio a essa pandemia:

[...] o que me levou mais ao afastamento foi essa pandemia que tinha aumentado e eu mesmo praticamente como os estudantes indígenas não pode ficar na casa do estudante porque não era necessário porque pode ser afetado e mesmo eu mesmo voltei para a aldeia e na aldeia o pessoal tinha mandado o chip mas na minha aldeia é muito ruim para você ter acesso para você participar das aulas online ponto tem vez que eu vou à noite para participar das aulas no lugar bem distante da minha aldeia e para mim foi muito difícil e até o dia que eu pensei e falei para mim porque talvez um dia vai acontecer alguma coisa porque o mesmo sozinho bem afastado da aldeia Eu estudo à noite . Tem vez que eu volto às 11 horas da noite para minha casa. E na minha aldeia, o principal não tem nem energia. Tem vez que meu celular descarrega e tem que carregar em outras aldeias com pouca distância. (ESTUDANTE 4, 2022).

Ressalta-se, ainda, que existem comunidades e aldeias distantes das cidades do entorno das terras indígenas, o que dificulta a instalação e manutenção de energia elétrica e saneamento básico bem como o acesso dos moradores às comodidades de determinados elementos materiais que proporcionar-lhes um bom desempenho acadêmico, como internet, impressora para impressão dos textos enviados, equipada com recursos tecnológicos, materiais didáticos atualizados, dentre outros. Nesse sentido, damos continuidade à fala do Estudante 4:

[...] Eu cansei de ficar correndo para lá e para cá. Porque para mim fazer os trabalhos, para mim enviar, eu tenho que estar conectado à internet e a energia. E foi isso que me afastou muito do meu curso, do meu próprio sonho que eu tive né? Mas hoje eu estou retornando e foi o que aconteceu comigo ponto e foi esses dois anos que eu fiquei fora da Universidade, sem ter acesso, sem me conectar, sem participar das aulas e foi por isso que me que me levou mais ao afastamento, porque eu não posso ir à cidade para imprimir os papéis tudo que eles me enviam pelo e-mail e também para minha anexar eu tenho que estar com a energia em casa, com internet boa e foi isso

que ficou muito cansativo para mim ponto sair um pouco da aldeia para estar participando das aulas no lugar bem escuro e isso para mim foi muito puxado. O meu pensamento, para o meu sonho era estudar perto da universidade. E isso não vai servir só para mim tipo outros indígenas que algum dia posso estar ingressando na universidade vir para eles podem ter essa vida como eu passei (ESTUDANTE 4, 2022).

Todos concordaram e disseram que o maior desafio dessa pandemia é navegar na *internet*, pois como as aulas são ministradas remotamente, a maior dificuldade é ela, “a internet deu maior complicação na vida do aluno indígena para continuar com o seu curso” (ESTUDANTE 1, 2022).

A gente tá ciente do que tá acontecendo agora, né? Mas no começo a gente a gente teve essa dificuldade, né? De entender o que realmente estava acontecendo, essa onda da pandemia, né? Então eu diria que a gente tem agora esse conhecimento, né? Já tem a opção de lidar com isso[...]. Com essa situação (Ensino Remoto) a gente se encontra como antes da pandemia. (Em relação as dificuldades de acesso à internet). (ESTUDANTE 2, 2022).

13:46 Ia ficar bom estudar o presencial, né? Só que tem uma coisa que a gente tem que voltar, né? Então algumas pessoas vão reclamar que eles tão vindo da cidade, aí eles podem falar que a gente trazer o vírus, né? [...]Então, a gente tem se cuidar, né? Seguir as regras que a saúde (Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI)) nos mandou, né? Tipo, usar álcool em gel, usar máscara. (ESTUDANTE 3, 2022).

[...] Nesse retorno assim, certo que a gente está em pandemia ainda, a gente não pode esquecer, não pode descartar essa situação ainda. Mas assim, pela organização do Ministério da Saúde, a gente seguindo todo esse protocolo, o retorno vai ser tranquilo, desde que tomamos todos os cuidados das orientações [...] (ESTUDANTE 2, 2022).

A realidade vivenciada por esses alunos reflete o cotidiano dos povos indígenas que sofrem com a falta de políticas públicas voltadas à saúde, educação, tecnologia, economia e falta de recursos financeiros, didáticos e pedagógicos. Essa crise pandêmica expôs a fragilidade e a negligência jurídica que permeou os povos indígenas em clara desobediência ao direito constitucional dos povos indígenas no país. Assim, perguntou-se se a todos foram oferecidas oportunidades iguais para aprender e se os resultados da aprendizagem poderiam ser avaliados com base no princípio de que todos têm as mesmas condições, sobre as quais ponderaram:

[...] Simplesmente eu acho que não foi pensado na contemplagem de pessoas [...], ou seja olhar de forma detalhada para uma cultura específica, simplesmente foi feito algo geralzão, [...] Não sei se as pessoas já têm consciência de que o Brasil é diversificado por culturas muito ricas, então há culturas totalmente diferentes. O povo indígena Xerente não foi contemplado com essa medida (Ensino Remoto), quer dizer, não é só o povo, é a maioria dos povos indígenas que foram contemplados com isso. (ESTUDANTE 1, 2022).

Eu diria que umas coisas contribuiu de algumas formas e outras não contribuiu em nada. [...] Até porque meus colegas não teve oportunidade de continuar com seus estudos, né? Então assim, eu diria que que não. [...] É meio complicado, né? Nesse momento para um estudante que possa acompanhar as aulas com facilidade que possa ter essa tranquilidade, né? (ESTUDANTE 2, 2022).

Então, né? A gente não podia sair da aldeia (Pé de Serra). Tipo, a gente tinha que ficar só na Aldeia mesmo, sem sair da aldeia... Então, como eu te falei,, né? Eu acho que foi uma semana que eu assisti as aulas, aí vieram essas dificuldades, tipo, eu tinha que sair da aldeia (Pé de Serra) para poder ter acesso ao sinal e aí eu tive que desistir dos estudos, né? Pra eu poder ficar em casa de isolamento, né? 20:09. (ESTUDANTE 3, 2022).

Ressalte-se que os povos indígenas da região possuem sistema sociocultural complexo e plural de saberes e práticas diversos que são apreendidos diariamente por meio da observação e da prática, que, segundo Silva (2011, p. 86), “[...] podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade hoje”. Em outras palavras, o sistema deriva de seu aprendizado cultural, mediado por narrativas orais que sustentam a manutenção e valorização da educação indígena.

A pandemia da COVID-19 mudou drasticamente a vida nas aldeias indígenas no Tocantins (e em todo o país). O isolamento social mudou o cotidiano das famílias nas aldeias, afetou a renda e dificultou a educação em escolas fechadas devido à crise sanitária. O Ensino Remoto Emergencial, utilizando recursos tecnológicos, principalmente telefonia móvel por alunos indígenas, foi uma opção exclusiva e ausente das normas constitucionais nacionais que protegem o direito à educação específica de acordo com suas necessidades socioculturais. Segundo o Estudante 2 (2022), o “primeiro desafio” para os alunos das aldeias foi a falta de internet. No entanto, o Ensino Remoto, aliado ao distanciamento social, levou a desafios posteriores, conforme reiterado nos depoimentos dos entrevistados:

O primeiro, primeiro desafio, como já tinha dito, né? Foi a falta de internet. Na minha aldeia. Eu tava vendo que não ia dar mais, Estava, estava não, está complicado ainda. A dificuldade maior foi a falta de internet, falta de compreensão de alguns professores. (ESTUDANTE 2, 2022).

Então, eles, os governos, tinha que interagir, né? Com os povos indígenas, né? Eles tinham que procurar um algo que possa ajudar os povos indígenas, né? Não só os Xerente, mas os outros indígenas também. Então, eles tinham que interagir com algo que possa ajudar, né? Então, eu acho que alguns (estudantes) não tiveram oportunidade, né? De tá no meio dessa aula remota, né? Tipo, no meu caso eu tive que desistir, né? Eu não tive oportunidade de tá assistindo as aulas remotas, né? (ESTUDANTE 3, 2022).

Sobre os problemas vivenciados no Tocantins, com o povo de *Akwê-Xerente*, nas mesmas condições, a Comissão Pró-Índio⁶⁵ de São Paulo, Eder Candido de Lima, cacique e professor na Terra Indígena (TI) Barão de Antonina, localizada no interior paulista, afirma que:

São muitas as dificuldades enfrentadas com essa nova modalidade de ensino à distância, principalmente para a educação indígena, onde muitos alunos não têm acesso à internet e também não tem o aparelho para ser usado para assistir às aulas. (LIMA, 2020, n.p).

Lima (2020) conclui seu relato dizendo que os esforços de seu povo para dar continuidade às atividades docentes estão dentro do possível e talvez impossível de mitigar o insucesso e o baixo rendimento escolar devido à pandemia. Observa-se, nesse cenário, que os desafios causados pela medida emergencial do Ensino Remoto, implementada sem considerar o respeito à diversidade dos povos indígenas, estendeu-se para além das etnias e territórios, foi uma ação impensada que agregou prejuízos imensuráveis a essa classe de alunos a nível brasileiro.

Desse modo, os povos indígenas também buscam a perspectiva da qualificação crítica, respeitando seus costumes, tradições e modos de vida em suas aldeias, levando em conta o diálogo intra e intercultural. Por quererem essa formação, essas nações lutam há décadas por políticas públicas que promovam escolas específicas em suas comunidades, e um ensino superior que respeite essas diferenças e considere a diversidade entre elas. Com esses anseios surge o desafio de pensar as instituições educacionais indígenas e, no cerne desta reflexão, o papel dos alunos indígenas em suas limitações e oportunidades, na realidade atual, "cada dia mais norteadora por tendências homogeneizadoras e globalizantes" (SILVA, 2011, p. 86).

Não, não fez esse estudo. Acho que a UFT não fez essa pesquisa relatando realmente as premissas que os alunos venham a ter nessa pandemia. Realmente a UFT tinha que pelo menos entender a função dos alunos. Entender as demandas vindo deles...tinha que proporcionar um meio de comunicação com eles e através disso poder solucionar essa questão. (ESTUDANTE 2, 2022).

A gente não viu isso, né? É como se a gente estivesse na escuridão, a gente simplesmente, tipo, a gente, não foi incluído nessas questões (de discussão sobre a educação dos povos indígenas na pandemia). (ESTUDANTE 2, 2022).

Não, acho que não. [...] É porque acho que eles pensaram só nos que tinham recurso de estudar o remoto, né? Aí eles não pensaram nas pessoas que moravam na zona rural. (ESTUDANTE 3, 2022).

⁶⁵ Comissão Pró-Índio de São Paulo. Artigo: Pandemia do coronavírus compromete a educação nas escolas indígenas em São Paulo. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/pandemia-do-coronavirus-compromete-a-educacao-nas-escolas-indigenas-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Analisando as considerações apresentadas pelos entrevistados de que a UFT não previa nenhuma medida diferenciada de continuidade para os alunos indígenas a partir de uma perspectiva inclusiva; ou porque o Ensino Remoto Emergencial foi implementado sem pesquisas anteriores sobre as implicações dessa medida para esses alunos, os entrevistados demonstram um sentimento de abandono, invisibilidade e rejeição.

Essa invisibilidade também é discutida por Santos (2002), que aponta que existem múltiplas lógicas e formas de não-existência pelas quais a mentalidade dominante produz a não-existência. Para o autor, a não-existência surge sempre que uma determinada entidade "é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível" (SANTOS, 2002, p. 246).

Nesse sentido, Santos (2002) apresenta cinco das lógicas que produzem a não-existência (ou invisibilidade social) que são: 1) A lógica da monocultura e do rigor do saber; 2) a lógica da monocultura do tempo linear; 3) a lógica da classificação social; 4) a lógica da escala dominante; e 5) a lógica do produtivíssimo.

Nesse contexto, utilizaremos a primeira lógica apresentada por Santos (2002), a mais importante para contextualizar essa discussão, pois descreve a ciência como resultado da inflexibilidade do saber. Esse raciocínio coloca a ciência moderna em normas padronizadas de qualidade e estética, invalidando conhecimentos que não se enquadram nas normas impostas. A falta de legitimidade desse conhecimento configura a não-existência, ao impor que o aprendizado que não se enquadra à norma imposta é irrelevante. É nesse sentido que ocorre a fala do interlocutor quando ele expressa que "[...] é como se a nossa cultura não tivesse relevância nenhuma" (ESTUDANTE 1, 2022).

Baniwa (2019) aponta que a formação superior dos Povos Indígenas é de importância estratégica para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir a harmonia sociopolítica, dada a recente conformação do Brasil como estado multiétnico. Contudo, Baniwa (2019, p. 66) aponta que se deve atentar para o fato de que "mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica, é necessário, desejável e é direito dos indígenas, o acesso a ela".

[...] pelo que eu saiba nada foi planejado para que nós como povos indígenas né? Como eu falei, foi só essa questão sobre o chip que a gente pode estar conectado, mas isso não foi suficiente para nós aqui na aldeia pelo que eu saiba não foi nada planejado. Nada foi perguntado. Eles não consultaram a gente. Não foi nada discutido, não foi nada relatado para gente tá melhorando o nosso desempenho né e nada esclarecido e nada foi perguntado para gente e isso foi totalmente praticamente foi si mesmo que

eles por si mesmo que eles fizeram e eles não fizeram e eles não fizeram outras opções. (ESTUDANTE 4, 2022).

Não, não teve informação. Essa questão foi feita sem consulta nenhuma. Até então eu não fui comunicado, nem simplesmente foi falada com os alunos indígenas que ia ser tomado essas medidas vindo da UFT [...], ouvir o aluno indígena relatar suas necessidades, sua opinião em relação a isso (pandemia). Não teve essa conversa com os alunos indígenas. Houve desistências dos alunos indígenas no Campus de Porto Nacional, teve alunos que realmente tava na fase e terminar o curso e desistiu por motivo disso, da internet mesmo. Porque a maior dificuldade é a internet. [...] Agora que o mundo atualizado está necessitando que as pessoas tenham recursos a mais pro poder nessa sociedade brasileira, então devido isso o aluno perde muito em condições de poder contratar uma internet ou ter uma internet em casa. Então em termos disso teve uma desistência maior ao aluno não ter acesso à internet. (ESTUDANTE 1, 2022).

Como eu falei, a gente não teve essa oportunidade de discutir, de falar sobre a real situação que a gente se encontrava, a gente não teve essa oportunidade de se expressar, né? Em razão disso muitas desistências, né? Dos seus cursos, né? Por essa razão da implementação desse modelo do ensino para os estudantes. (ESTUDANTE 2, 2022).

E diante da afirmação acima apresentada por Baniwa (2019), é relevante considerar os apontamentos dos interlocutores quando esses dizem que a universidade não se reuniu com representantes indígenas para discutir os impactos dessa medida diante de suas realidades sociais e culturais. Mas ainda segundo o autor citado, apesar das condições que as instituições de ensino superior ajam, ainda assim, é um espaço de permanência para os povos indígenas.

3.5 A formação do estudante indígena da UFT

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizaram o *Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção*⁶⁶, examinando o impacto desproporcional que alguns estudantes sofreram para garantir seu direito à aprendizagem durante a pandemia. Nesse sentido, é necessário questionar os múltiplos desafios que os alunos enfrentam no desenvolvimento das estratégias realizadas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação mencionado acima nos lembra que os sistemas educacionais só são inclusivos na medida em que aqueles que os projetam os tornam mais inclusivos; defeitos podem ser causados pelos sistemas e contextos em que estão localizados. Eles existem onde as necessidades das pessoas não são levadas em consideração.

⁶⁶ Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>>. Acesso em 20 fev. 2022.

Aqui colocamos no contexto nacional, não é o caso das medidas emergenciais de educação no Brasil?

A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal. Discriminação, estereótipos, entre outros, excluem muitos. Esses mecanismos de exclusão são essencialmente os mesmos, sendo relativos ao gênero, local onde vivem, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião ou outras crenças e atitudes.

O Relatório nos lembra ainda de contínuas e perturbadoras disparidades educacionais, incluindo quanto a garantia de acesso a tudo o que deve ser o fundamento da inclusão. Porém, uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significa “todos, sem exceção”. também significa a eliminação (UNESCO, 2020, p. 8).

O Relatório da UNESCO discutido afirma que os regulamentos são direcionados a grupos específicos em risco de exclusão da educação. Globalmente, uma visão mais ampla de educar todos os alunos está ausente da legislação nacional. Apenas 10% dos países tinham ofertas abrangentes para todos os alunos em seus regulamentos gerais ou inclusivos. Mais frequentemente, a legislação proveniente dos ministérios da educação aplica-se a grupos específicos. De todos os países, 79% tinham direitos educacionais para pessoas com deficiência, 60% para minorias linguísticas, 50% para igualdade de gênero e 49% para grupos étnicos e indígenas. Ou seja, o Brasil assegura em sua constituição a garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Então, uma das soluções seria o diálogo com os próprios indígenas. Essa seria uma das soluções viáveis [...], eu sempre prezo por isso. O diálogo tende a resolver qualquer situação, então o quê que o pessoal da frente, que tá lá na UFT, poderia muito bem ter um diálogo acessível com os povos indígenas pra poder ter uma questão que possa ser demandada de forma viável, que não possa intervir em problematização e acarretar mais desistências dos alunos. Que eles possam estar bem focados em seus estudos. Essa é a forma mais viável para que possamos encontrar uma saída melhor. (ESTUDANTE 1, 2022).

Eu diria que tenhamos que usar mais os nossos direitos, o qual praticamente não é visto, e tenhamos que buscar mais, né? Procurar outros meios, né? (ESTUDANTE 2, 2022).

Então, eles poderiam ter comunicado, né? Eles poderiam ter pensado nos povos indígenas, né? Não só naquelas pessoas que tinham recursos, mas sim também naquelas pessoas que podiam comunicar algo novo que possa entrar na UFT então eles podiam comunicar os povos indígenas das questões que têm. (ESTUDANTE 3, 2022).

Pois é, a UFT tinha que tá fazendo para o futuro uma melhoria para os povos indígenas ter mais acesso e eles ter mais oportunidade para os indígenas ter mais comunicação e o bem-estar dos indígenas Porque como a realidade Nossa que na aldeia totalmente diferente e a universidade tem que ver isso procurar um meio de dar melhoria para nós para os indígenas como eles podem estar ajudando o máximo possível e eles podem estar oferecendo de uma forma correta E nós como povo indígena a gente sempre espera por isso como eles podem estar nos ajudando Porque hoje o nosso foco é estudar e quem é que nem o pessoal da cidade a maioria quer estudar. (ESTUDANTE 4, 2022).

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo vírus Sars-cov-2 (COVID-19), que ainda está levando a uma pandemia (controlada, mas não paralisada), causando mortes no Brasil e no mundo e diversos prejuízos sociais e econômicos. Levando em conta o escopo educacional e o conhecimento conciso sobre esse vírus e o momento vivenciado, muito se tem ouvido falar sobre o novo normal, porém, cuidados devem ser tomados ao normalizar a situação da educação, que já se encontra em estado de anomalia, que é defendida por Baniwa (2019, p. 24), "quando confrontamos a análise da educação indígena com análises sobre a educação no Brasil, percebemos nitidamente o enquadramento dessa população no perfil da exclusão escolar e os desafios educacionais".

[...] Essa pandemia vem como se fosse uma visão para olhar essas questões assim... da diferença por realmente o não-indígena vê o indígena como se fosse alguém igual na vida cotidiana, na vida financeira em termos disso, que essa pandemia trouxe esse olhar que os alunos indígenas passam [...]. Mas isso não quer dizer que é um problema do indígena, mas isso pode ser pensado, pode ser dialogado, pode sim encontrar uma saída. Essa pandemia trouxe sim essa visão de forma negativa, mas que abre uma visão a mais para ver a diferença (ESTUDANTE 1, 2022).

Em consonância com o princípio da diferença e da desigualdade, marco das narrativas dos estudantes indígenas no contexto desse estudo, Girdalin (2015, p. 62) acredita ser importante considerar as reflexões dos próprios povos indígenas ao fazer essa escolha, porque entende que não seria um “processo de alienação assimilacionista”, muito menos deixar sua cultura de lado para seguir outra, mas sim a partir de reflexões sobre os saberes do povo de Jê, que inclui os *Akwẽ-Xerente*.

Baniwa (2009), da mesma forma, vê a educação escolar (em todos os níveis) como uma das principais lutas dos povos indígenas. Nesse sentido, os povos indígenas consideram a educação indígena como um dos instrumentos importantes na luta pela defesa e promoção dos direitos indígenas, "na medida em que permite a apropriação dos conhecimentos e tecnologias do mundo moderno capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida em suas aldeias [...]" (BANIWA, 2009, p. 199).

A constituição desse processo educativo se dá por meio de movimentos indígenas e de uma política pública educacional voltada para a interculturalidade, primando por uma formação acadêmica específica, intercultural e diferenciada, que trate a universidade como um espaço dedicado ao diálogo e à criação de novos saberes.

Para evitar a propagação do vírus, foi necessário tomar medidas para tentar contê-lo, e uma das medidas adotadas pelo Ministério da Saúde em nível nacional foi o distanciamento social, que causou enormes danos psicológicos à população, por exemplo, estresse, depressão e acabaram em circunstâncias excepcionais na vida dos estudantes indígenas da tiveram seus sonhos interrompidos pela evasão ou tiveram que adiar temporariamente a conclusão de seus cursos. Nesse ponto, o Aluno 2 apresenta de forma flexível as seguintes considerações: “[...] é onde refletimos bastante que não era aquilo que a gente esperava, né? Mas assim, a gente tinha oportunidade de olhar diferente [...]” (ESTUDANTE 2, 2022).

As vozes dos interlocutores nos fizeram pensar em como reafirmar nossas ideias para sempre idealizar novas propostas de educação superior indígena inclusiva e de qualidade, considerando os saberes interculturais respeitando a diversidade dos estudantes indígenas da UFT, e o propósito de suas ações nessa melhoria na Universidade, revitalização e valorização dos diferentes para as gerações presentes e futuras. Assim, os alunos entrevistados apresentam as seguintes sugestões para a criação de uma interface legítima e desejável entre comunidades indígenas e não indígenas:

O principal é respeitar a dificuldade enquanto a forma como o indígena consegue expressar o seu conhecimento, a expressar a forma de entender uma questão, a forma como ele apresente as suas atividades, o principal termo que eu posso destacar aqui é o respeito aos alunos indígenas, porque o não indígena já está num cenário favorável, numa cultura que já é associada a ele, então nós, enquanto indígenas tentamos adentrar numa cultura que já é do não-indígena é como se fosse a mesma coisa o não-indígena aprender o inglês. O inglês é totalmente diferente[...]. Então essa questão seria pra o aluno indígena contribuir de forma positiva com o aluno indígena seria o respeito e ter um olhar mais diferente pro indígena (ESTUDANTE 1, 2022).

Então o que faltou assim a falta de reconhecimento, porque quando você conhece os direitos dos povos indígenas, você acaba que tem coisas que passa despercebida que poderia ser percebida, né? E a consequência é grande, né? Na qual estamos aí, né? Eu vejo que tem a contribuir (comunidade não-indígena), falar sobre a educação (indígena), conscientizar, trazer essas informações, principalmente conscientizar a sociedade, na qual a gente tá tendo esse papel, né? Mas a demanda é muito grande. [...] Mas dias melhores virão (ESTUDANTE 2, 2022).

Então, eles podiam ter se tiver algo novo podiam comunicar as pessoas indígenas, comunidades indígenas, porque a gente mesmo não tem estrutura pra gente poder entrar nas coisas deles, né? (Na UFT) (ESTUDANTE 3, 2022).

[...] eles podem ajudar mais os povos indígenas de respeito e na questão da assistência financeira que os povos indígenas passam poderia ter uma forma de eles ter uma contribuição que os indígenas possam se desenvolver através desse momento ponto

que os índios pontos podem ser vistos que os índios podem ser ajudados que os índios podem ser acolhidos (ESTUDANTE 4, 2022).

Segundo eles, os desafios da pandemia trazem muitos pontos para discussão e abrem um novo campo de visão em que os próprios povos indígenas ganham novas perspectivas. Foi uma fase difícil, mas talvez se houvesse mais comunicação com os alunos indígenas, muitos problemas seriam minimizados. Portanto, para o futuro, foram feitas propostas para uma relação mais próxima entre a universidade e os estudantes indígenas.

Nesse sentido, Baniwa (2019) destaca que é importante ter clareza e consciência sobre esses desafios para ajudar (pelo menos não atrapalhar) os povos indígenas na busca de suas próprias respostas e caminhos. O foco da análise baseia-se na crença de que as propostas à diversidade, inclusão e interculturalidade nas políticas públicas indígenas contemporâneas não têm sido suficientemente capazes, tanto na teoria quanto na prática, de responderem as necessidades e exigências esperadas dos povos indígenas.

É na perspectiva de compreender o enfrentamento dos estudantes indígenas *Akwẽ-Xerente* da UFT do campus de Porto Nacional, expresso no espaço da crise sanitária, que os levaram ao isolamento de suas aldeias por cerca de dois anos, bem como redefiniu todo o processo acadêmico desses alunos que esta pesquisa se constituiu.

Além disso, revelam também que, mesmo em lugares diferentes com culturas diferentes e uma visão holística de seu próprio mundo, esses povos indígenas constituem uma unidade relacionada tanto à força quanto à vontade de conquistar seu espaço, no qual o processo de formação pode constituir neles uma atitude crítica, investigativa e reflexiva, para não aceitar as desvantagens não só das políticas públicas obscurantistas, mas também daquelas decorrentes do Covid-19.

Por isso, concordamos com Baniwa (2019), quando afirma que os povos indígenas pretendem compartilhar com outros povos, tecendo uma perspectiva universitária “[...] seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade” (BANIWA, 2019, p. 68).

Portanto, todas essas questões devem ser levadas em consideração na implementação de políticas públicas e Ações Afirmativas que contribuam para o crescimento dos povos indígenas na universidade. E que ela esteja aberta e atenta às necessidades desse grupo de alunos. Em outras palavras, não só porque há respaldo legal para uma educação diferenciada, mas principalmente por causa de um desejo legítimo de crescer, aprender e contribuir com suas comunidades e com seu povo.

Os relatos mostram que os desafios enfrentados pelos alunos indígenas diante da crise sanitária que reconfigurou todo o sistema educacional no país, surgem da necessidade de uma compreensão da trajetória escolar do aluno: acesso, permanência, egresso e desempenho formativo e na vida acadêmica. Porque, de acordo com Baniwa (2019), o resultado de um percurso formativo depende do sucesso em chegar e permanecer na escola (ou universidade) e contribuir para a sua comunidade.

A afirmação do autor acima, mostra que os universitários indígenas certamente têm muito a contribuir com a sociedade envolvente, pois esta pesquisa foi um exemplo de práticas que ecoaram em diferentes experiências: na amizade à distância, na gentileza anônima, no aprendizado de quem ensina determinação e esperança com simplicidade.

CONSIDERAÇÕES

Os territórios indígenas têm realidades diferentes, alguns sem condições de infraestruturas mínimas, dentre elas, a falta de energia elétrica, o que dificultou o aprendizado na educação superior dos estudantes indígenas que deveriam utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem, face às restrições impostas pela pandemia da COVID 19 e as medidas emergenciais adotadas para a educação no Brasil nos anos de 2020, 2021 e meados do ano 2022. A pandemia alastrou-se em escala global e provocou mudanças na educação e nos eventos presenciais, que passaram a ser *on line* desfavorecendo o aluno indígena não conectado à internet.

Ao longo da pesquisa, os indígenas relataram a invisibilidade deles enquanto povo que precisa de uma assistência pedagógica especial na Educação Superior em decorrência das dificuldades para entender a língua e a cultura imposta, e, principalmente com relação a falta de conectividade com a Internet. Para a sociedade capitalista, os sujeitos que não se adaptam às normas impostas e tidas como ideais (padrões), não estão qualificados para o mercado de trabalho.

Santos (2002) caracteriza o conceito de invisibilidade, quando apresenta a ideia não acesso ao capital cultural, privilegiado pelas instituições de ensino. Sendo assim, os estudantes indígenas acabam ficando à margem da ação educativa, perpetuando as desigualdades tendo-se uma falsa ideia de direito à educação para todos.

Respondeu-se as questões: a) como os alunos indígenas se adaptaram ao ensino remoto educacional diante de medidas emergenciais adotadas? b) a falta de conectividade e a ausência dos equipamentos tecnológicos necessários afetaram o desempenho destes na educação superior indígena?

Percebeu-se que as práticas educativas desenvolvidas no contexto da pandemia não atenderam às expectativas dos alunos por serem consideradas excludentes e realizadas sem antes verificar a realidade dos alunos e suas especificidades socioculturais. Os estudantes indígenas da UFT sentiram que lhes foram negados o direito de continuar sua formação acadêmica e a oportunidade de permanecer na Universidade tornou-se inviável (interrupção ou atraso). Sentiram-se desvalorizados culturalmente e pouco atendidos em seus direitos constitucionais garantidos pela Carta Magna.

A pandemia foi um marco na educação nacional, dada a discussões e embates em torno das mudanças promovidas na educação nacional em todos os níveis de ensino. Foi também um momento significativo para o embate de questões como a implementação de práticas pedagógicas baseadas em ambientes virtuais de aprendizagem e o uso dos recursos tecnológicos para a educação. Verificou-se que a educação indígena não foi objeto de discussão, pois adotou-se as mesmas medidas educacionais desenvolvidas para toda a população brasileira, sem preocupação com a interculturalidade e as especificidades dos povos indígenas.

A presença indígena ainda é marcante na Universidade, tendo um percentual representativo conforme as tabelas apresentadas nos capítulos anteriores. Urge, a divulgação de temas que tratem da educação intercultural, dos direitos e da cultura indígena. Sabe-se que os direitos indígenas foram forçados na luta diante das múltiplas relações de desigualdade e de exclusão.

Nas entrevistas, os indígenas narraram que as atividades de extensão permitiram a interação e o compartilhamento de conhecimento no período de isolamento social. Nesses encontros, discutiram as dificuldades, ora se referindo aos desafios da permanência na universidade, ora reiterando as barreiras de acesso à *internet* e a falta de dispositivos eletrônicos.

A Constituição Federal prevê uma educação diferenciada, bilíngue, de acordo com as especificidades de cada povo. No entanto, os questionários indicaram que os estudantes indígenas não tiveram um ambiente acadêmico intercultural ao ingressar na educação superior, nem encontraram atividades que pudessem ser realizadas, por exemplo, por meio de programas multiculturais que expressassem a diversidade dos saberes culturais.

O programa Estudante Conectado do Governo Federal, segundo eles, além de excluir, não atendeu ou não respeitou as necessidades e as especificidades destes. A aquisição de

equipamentos eletrônicos se mostrou ineficaz durante o período de isolamento e o distanciamento social obrigatório, face as distancias a serem percorridas para a entrega de equipamentos nas aldeias.

A persistência dos alunos indígenas na UFT demonstrou a resiliência deste povo e reforçou a necessidade de uma estratégia inclusiva que atenda às regras da educação indígena em nível nacional. Torna-se, portanto, imperativo desenvolver e buscar mecanismos que não apenas garantam o acesso, mas também proporcionem condições mínimas de permanência na educação superior.

As análises indicaram que é preciso avançar, principalmente com atividades interculturais. Nesse aspecto, destacaram-se as reivindicações por uma política pública de integração tecnológica e de melhorias de infraestrutura nas aldeias e nas casas do estudante indígenas na cidade de Porto Nacional. O respeito à diversidade permeia as falas para as garantias dos direitos humanos, incluindo assistência e acesso a bens e serviços e direito à educação. É preciso pensar de forma articulada em estratégias que garantam os princípios constitucionais da igualdade e do respeito às diferenças.

Reitera-se que os povos indígenas, precisam de garantias mínimas na universidade e que a educação específica e diferenciada seja adotada. A educação superior indígena deve ser pautada por uma interface entre o conhecimento científico e o conhecimento cultural.

Santos (2003) ressalta que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Ao pensar no futuro pós-pandemia, concluiu-se que os desafios e as perspectivas para os estudantes indígenas requerem uma atenção especial e reportam para programas com atividades acadêmicas inclusivas e interculturais para atender as reais necessidades desse segmento. É preciso sensibilizar as instituições, docentes e autoridades com programas voltados à realização de estratégias de ensino com soluções viáveis, tais como assistência pedagógica para nivelamento dos conteúdos não compreendidos ou não acessados pelo estudante indígena durante a crise nacional de saúde pública. É preciso consolidar o direito à educação específica e diferenciada para uma educação superior indígena de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. **Períodicos Psicologia em Educação**. PUC; São Paulo, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- ALTINI, E. (org). **Por uma Educação De colonial e Libertadora (MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL)**. Uma publicação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). – Brasília-DF, 2014.
- ANDRÉ, M. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. Texto apresentada no Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, CEFET/MG, Belo Horizonte, V. 10, N. 1, Jan/Jul 2005, p. 29-35. Disponível em <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72/0>>. Acesso em: 21 mar.2021.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 1, n.1 – pp. 43-57, PUC; SP, 2006. Disponível em: <<file:///c:/users/user/downloads/pasta%20docs%202021/arquivos%20plano%20c/disserta%20c3%87%20c3%83o/cap%20c3%8dtulo%201/6112-texto%20do%20artigo-31286-2-10-20160317.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- ASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- ARAÚJO, R. N. de. **Os territórios, os modos de vida e as cosmologias dos indígenas Akwê-Xerente, e os impactos da UHE de Lajeado**.2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21514>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em 11 out. 2021.

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BALSAN, R.; FEITOSA, T. de C. da S. O patrimônio cultural brasileiro: uma abordagem centrada na cidade de Porto Nacional – TO. **Revista Interface**, n.13, jul/2017, p. 88-101. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/4414/11906>>. Acesso em: 30 out. 2021.
- BANIWA, G., L. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296p. Disponível em: <<http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BANIWA, G. L. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296p. Disponível em: <<http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BANIWA, G. J. Entrevista concedida à Maria Aparecida Bergamaschi”. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44/34>>. Acesso em: 26 dez. 2021.
- BANIWA, G. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BANIWA, G. L. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas do Brasil. *In*: M. Smiljanic, J. Pimenta, S. Baines. (Orgs.). **Faces da Indianidade**. (p. 187-22). Curitiba: Nexo Design, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/224306/Faces_da_Indianidade>. Acesso em: 31 out. 2021.
- BANIWA, G. L. “Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”. *In*: SMILJANIC, M. I. (org.); PIMENTA, J. (org.); BAINES, S. T. (org.). **Faces da Indianidade**. UNB. Curitiba-PR. p 187-202, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. revista e actualizada. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, julho/2020, RS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BERGAMASCHI, M. A; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagógica**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhzy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999a. Seção 1, p. 19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal:Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n° 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1991. Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Parecer n° 14, de 14 de setembro de 1999. Parecer do Conselho Nacional de Educação. **Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Portaria interministerial n° 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio, 2013, n. 90, Seção 1, p. 12-14.

BRASIL. **Portaria n. 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Comunicado n. 0015188696 de 05 de junho de 2020**. Retomada da tramitação regular no Sistema CEP/CONEP para os projetos de ciências humanas e sociais relacionados à saúde mental. Orientações [...] [Internet]. Brasília, DF: MS; 2020 [citado em 11 ago. 2020]. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Comunicado05-06-2020SEI-MS0015188696CHS.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 out. 2021.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, n. 79, agosto/2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

CARVALHO, A. V. G.; CUNHA, M. R. da; QUIALA, R. F. O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 05, vol. 10, p. 77-96. Maio de 2021. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARVALHO, D. D. A. de. **A Política de Cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepções e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós- graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2084>>. Acesso em 17 mar. 2021.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CONEP. Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/ Fiocruz). **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais**. Versão 1.0 / Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP Fiocruz). –Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2020, p.12. Disponível em: <https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/orientacoes_eticapesquisaambientevirtual.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

COSTA, L. F. **Inclusão Digital: uma alternativa para o Social?** Análise de projetos realizados em Salvador. UFBA. Salvador, 2004. Disponível em: <<https://silo.tips/download/inclusao-digital-uma-alternativa-para-o-social>>. Acesso em: 30 out. 2021.

CUNHA, L. O. P. da. Documento interno enviado a Coordenação Geral de Educação da Funai (2007 apud FUNAI, Fundação Nacional do Índio, s/p). **Histórico do Processo de Discussão sobre Ensino Superior**. Manuscrito, Brasília, s/d., p. 20. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/convenios-de-cooperacao/>>. Acesso em: 09 jul.2021.

CUNHA, L. O. P. da. Participação na mesa: “Rumo ao Ensino Superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista”. In: SOUZA LIMA, A. C. de; BARROSO-HOFFMAN, M. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ/Laced, 2007. p. 99-101. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/PASTA_DOCS_2022/Desafios_para_uma_educacao_superior_para.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

CUNHA, L. O. P. da. Documento interno enviado a Coordenação Geral de Educação da Funai. 2007. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

DEMO, P. Demarcação científica. *In: Metodologia científica nas ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995. 3 ed. Revisada, p. 13-28.

DEMO, P. **Metodologia Científica da Pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª Edição revista e ampliada; São Paulo; 1995.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2): 113-118, 2004. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *In: Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E)*, 2020, Evento Online. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>. Acesso em: 25 out. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FUNAI (Fundação Nacional do Índio). 2009. **Portaria da Presidência no 849, de 04 de agosto**. Publicada na Separata do Boletim de Serviço da FUNAI, XXII (15-16), agosto. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/educacao/portaria-n-849-de-04-08-2009.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FUNAI. Diretoria de Proteção Territorial; Coordenação Geral de Monitoramento Territorial. GIZ, (orgs.). **Noções Gerais de Legislação Indigenista e Ambiental**: Programa de Capacitação em Proteção Territorial. – Brasília: FUNAI/GIZ, 2013. 152p. Ilust. ISBN: 978-85-7546-043-6 1. Terras Indígenas 2. Proteção Territorial 3. Legislação Indigenista 4. Legislação Ambiental 5. Políticas Públicas 6. Pluralismo Jurídico I. Título

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral**. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/relatoriogestao2016.pdf/view>>. Acesso: 12 nov. 2021.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002. Recorte publicado Revista UNICAMP. Disponível em:
<<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em 11 abr. 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

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

GIRALDIN, O. Relações entre índios e não-índios no norte Goiás e Tocantins: uma introdução histórica. *In*: GIRALDIN, O (org.) **A (Trans)Formação Histórica do Tocantins**. Goiânia, Ed. UFG, 2004.

GIRALDIN, O. Aculturação e interculturalidade: duas faces (duas fases) da mesma moeda? *In*: ROCHA, L. M.; SILVA, M. do S. P.; BORGES, M. V. (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Editora da PUC – Goiás, 2010, p. 41-58.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 p.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: educação indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2002.v. 4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Coleção Educação para Todos. Edição MEC/UNESCO. Brasília, fevereiro, 2006.

HENRIQUES, R. et al. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em

tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299, 24 maio 2020.

KAYSER, H. E. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil**: desenvolvimento histórico e estágio atual. Tradução: Maria da Glória Lacerda Rurack e Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Editora Schwarcz S. A. 2020. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/amanh%C3%A3-n%C3%A3o-est%C3%A1-%C3%A0-venda-ebook/dp/B0876HG28P>>. Acesso em: 24 maio 2020.

LAKATOS, M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. Rev. Ampl. São Paulo: Atlas, 1991. 270p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settinari. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LAZZARINI, S. G. Estudo de Caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. **Economia & Empresa**, v2, 4, São Paulo, out/dez, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rco/article/viewFile/34702/37440>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LEAL, P. C. de S. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar! **Gestão & Tecnologia Faculdade Delta**, v. 1, n.30, p. 41-43, jan./jun. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LIMA, A. C. de S.; HOFFMANN, M. B. (orgs). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário. Rio de Janeiro: LACED, agosto de 2004. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/419.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LIMA, A. C. de S.; HOFFMAN, M. B. (orgs.). Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso 12 jan. 2021.

LIMA, C. M. A. D. O. Informações sobre o novo coronavírus (COVID -19). **Radiol Bras.**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. V-VI, mar/abr 2020.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Kátal**. Florianópolis, 2007. pp. 37-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LOPEZ, L. E. SICHRA, I. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Hernaiz, I. (Org). 2. ed. -Brasília: MEC. 356 p. 2007.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In*: FERREIRA, M. de M. AMADO, J. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. RJ: Editora FVG, 2006.

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

LUNA, S. V. de O falso conflito entre tendências metodológicas. *Temas em Debate*. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (66); 70-74. agosto, 1988. Disponível em: <<https://www.publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1207/1213>>. Acesso em: 25 maio 2021.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MATALLO JUNIOR, H. A problemática do conhecimento. *In*: CARVALHO, M. C. M. De (Coord.) **Construindo o saber**. Metodologia científica: Fundamentos e técnicas. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 13.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MILHOMEM, M. S. F. dos S. Os desafios para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins. **Revista Relicário**, v.4, n.8, jul-dez/2017, p. 131-144, Uberlândia – MG, 2017.

MUNDURUKU, D. **Equipe Multidisciplinar**. Currículo: reconhecimento e valorização etnico-racional, usando a palavra certa pra doutor não reclamar. Governo do Estado do Paraná, SEDUC: 2016. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/equipe_multidisciplinar_3encontro_2016_anexoII.pdf>. Acesso em 16 mar. 2022.

MUNIZ, S. de S. **Educação Escolar no Estado do Tocantins**: uma trajetória histórica do curso de capacitação do magistério indígena. Dissertação de Mestrado, UFT; Tocantins, 2017. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br/lali/uploads/dissertac%CC%A7a%CC%83osimara.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NIMUENDAJU, C. **The Serente**. Los Angeles: Southwest Museum, 1942.

NOLASCO, G. R. S. 2016. **Rowahtuze Sinã**: um estudo sobre a “pedagogia” Akwẽ e a sua relação com a escola indígena. 87f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) – Programa de Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Conflitualidade e Mediação Cultural no Mundo Contemporâneo, do Departamento de Ciências da Vida da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico]. **Uma estrutura para orientar uma resposta educacional ao COVID-19 pandemia - 2020**, [s. l.], 2020. Disponível em:

<https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, T. **Comitê discute políticas de ações afirmativas na UFT**. Site de notícias da UFT. Palmas, 31. agosto de 2018. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/22715-comite-discute-politicas-de-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

OUELLET, F. **O Que quero dizer quando penso em Educação Intercultural**. Faculdade de Teologia e Filosofia da Universidade de Sherbrooke, Canadá: 1991.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

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

PASSOS, L. Gênero: dimensão contemplada no Bolsa Família? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-99, jan./jul, 2017.

PIANA, MC. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. *In: A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PIMENTEL, S. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entendermos povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PRETI, O. **Estudar a Distância, uma aventura acadêmica: A construção da Pesquisa I**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.v. 3. 120 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/33840288/Estudar_a_Dist%C3%A2ncia_A_constru%C3%A7%C3%A3o_da_Pesquisa_pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO ALUNOS CONECTADOS – RNP/MEC **Disponibilização e monitoramento de pacote de dados para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica**. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/projeto_alunos_conectados_-_sei_23117.047988_2020_11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

RAMOS, A. R. **Sociedades Indígenas**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988. 96p.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, outubro, 2002.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1–18, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266>>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SCARAVONATTI, G. **Dia dos professores: data é marcada por retomada das aulas e desafios no ensino remoto**. Site UFT, Tocantins, 5 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/28093-data-e-marcada-por-retomada-das-aulas-e-desafios-no-ensino-remoto>>. Acesso em: 30 mar.2020.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SECCHI, D. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. *In*: MARFAN, M. A. (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: educação indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 4. p. 136-142. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA JÚNIOR, J. dos R; MOROSONI, M. C.; BITTAR, M (Orgs.). Série Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n.16, p. 147-164, jul./dez. 2003.

SILVA, R. Afinal, quem educa os educadores indígenas. *In*: N. Gomes, & P. Silva. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. (p. 83-101). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, R. P. da (org). **Povos Indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos**. Palmas: Nagô Editora, 2015.

SILVA, R. P. Entre Mundos e Entre Saberes: Os Desafios Epistemológicos dos Alunos *Akwẽ-Xerente* na Universidade Federal Do Tocantins. **Revista Inter-Ação**, 40(3), 537–556, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36351>>. Acesso em: 12 out. 2021.

SIMIONATO, M. M. SOARES, S. T. **Teoria e Metodologia da Pesquisa Educacional: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso**. Gráfica Unicentro: Paraná, 2014.

SOUZA, H. C. de. **Educação Superior para Indígenas no Brasil**. IES/2003/ED/PI/13. Tangará da Serra, MT. Brasil, 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/1764828/Educacao_Superior_para_ind%C3%ADgenas_no_Brasil>. Acesso em: 20 mar. 2022.

STEVANIN, L. F. Nada Remota: Desigualdades sociais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**, nº 215: Ago, 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TERENA, M. O estudante indígena no ensino superior. *In*. BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 9-13.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In*: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUKANO, A. Sociedade da informação para as comunidades indígenas. **Inclusão social**. Brasília, v.1, n. 2, p.113-122, abr/set. 2006. Entrevista concedida no dia 15 de março 2006 no IBICT. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1529/1740>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

UFT. **Resolução Consepe nº 3A/2004**. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas, 2004. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/PXUdk4MRSjaRCbVxmgpQhw/content/03A-2004%20-%20Cotas%20para%20ind%C3%ADgenas%20>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial de ação sobre educação para todas as necessidades básicas e plano de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso: 20 out. 2021.

VILLARES, L. F. **Direito e povos indígenas**. Curitiba: Juruá, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista



Roteiro de entrevista com os Estudantes Indígenas do Campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins – Status: Cursando

1. Uma das características do ensino remoto diz respeito ao ambiente de trabalho, na sua opinião quais as condições que os alunos indígenas podem ter no ambiente de estudo na aldeia? Existe alguma hora do dia reservado a esse estudo (horas ininterruptas)? Existe um ambiente de estudo com baixo ruído, boa iluminação e pouca (ou nenhuma) circulação de pessoas? Em caso afirmativo, qual é esse horário e local? Se não, qual a sua opinião sobre e a ausência desses fatores no aprendizado e desempenho do estudante indígena?
2. Diante de um cenário tão instável de acesso à Internet ou equipamentos eletrônicos para os povos indígenas, no seu ponto de vista, o ensino remoto foi uma opção de educação inclusiva para os estudantes indígenas?
3. Todas as aldeias têm as mesmas condições de sinal de internet? O Projeto Alunos Conectados do Ministério da Educação (MEC), possibilitou a participação nas atividades acadêmicas desenvolvidas por Ensino Remoto (on-line), com o pacote de 20 GB, bem como um auxílio de R\$ 1.500,00. Essa ação federal ajudou a diminuir, na sua opinião, as evasões?
4. No contexto dessa pandemia, muitos alunos indígenas tiveram que abandonar as aulas porque o modelo de ensino emergencial implementado (ensino remoto) foi estendido a todos os alunos do país de forma padronizada, qual a sua opinião sobre isso?

5. Em relação ao uso da tecnologia e da Internet na Educação como condição obrigatória durante a pandemia, você acha que essa medida se aplicaria aos estudantes indígenas, tendo em vista a lei constitucional assegura uma educação específica e diferenciada?
6. Os professores desenvolveram estratégias diferentes para as características culturais dos alunos indígenas? Eles mostraram algum interesse em aprender sobre a diversidade dos povos indígenas para melhor atender os alunos durante essa pandemia? Eles demonstram compreensão das leis e regulamentos que garantem o direito dos povos indígenas de receber uma educação específica e diferenciada? Você acha que os professores podem avaliar a situação educacional dos alunos indígenas nesse modelo de educação a distância?
7. Quais são (ou foram) os maiores desafios para os alunos indígenas concluírem seus cursos em meio à essa pandemia? Na sua opinião, tendo em vista que a pandemia ainda está em vigência, você acha que o retorno à educação normal por meio de aulas presenciais não representará risco de contágio, já que a vivência na aldeia é culturalmente organizada por ações coletivas?
8. Do seu ponto de vista, como pensar e desenvolver ações afirmativas voltadas para estudantes indígenas em situação de crise sanitária, para que não seja apenas uma questão de improvisar ou aderir às normas e calendários institucionais padrões, sem garantias de aprendizagem e desempenho acadêmico efetivos aos povos indígenas? (Isso porque crises da saúde podem acontecer novamente).
9. Ao analisar a formação acadêmica, recursos didáticos, relação professor-aluno, integração digital, ensino a distância e outras questões no contexto da pandemia, você acha que essas medidas incluíram a todos os estudantes em âmbito nacional nas mesmas condições? Você acredita que ofereceu oportunidades iguais de aprendizagem para todos? Que tipo de modelo de ensino (ou política de ação afirmativa) você considera adequado para os universitários indígenas, principalmente em um ambiente de isolamento?
10. Fale um pouco sobre a sua fase de estudo durante o isolamento na aldeia e quais foram os seus principais desafios em permanecer na universidade durante a pandemia.

11. Considerando que o primeiro desafio das universidades no planejamento da aprendizagem dos alunos diante de uma situação anormal (como no caso de uma pandemia) é começar com dados precisos sobre a real situação desses alunos. Em sua opinião, diante dessa afirmação, a UFT realizou este estudo para validar a diversidade de estudantes indígenas que fazem parte de seu corpo discente em resposta à pandemia?

12. Houve consulta aos estudantes indígenas quanto à aplicação dessa medida aos estudantes indígenas? Foi dada a oportunidade de discutir outras possibilidades de estratégias de ensino como medida emergencial para os povos indígenas? Houve desistências na universidade em razão da implementação desse modelo aos estudantes indígena?

13. Essa pandemia abriu muitas áreas de debate sobre o respeito à diversidade dos povos indígenas. Dito isso, qual sua sugestão para que os estudantes indígenas se envolvam mais na definição de políticas de ação afirmativa na UFT, para tomarem medidas mais assertivas em caso de possíveis crises futuras?

14. Na sua opinião, a pandemia foi um termômetro para aferir (medir) esse processo de inclusão e integração dos alunos indígenas no cenário da UFT?

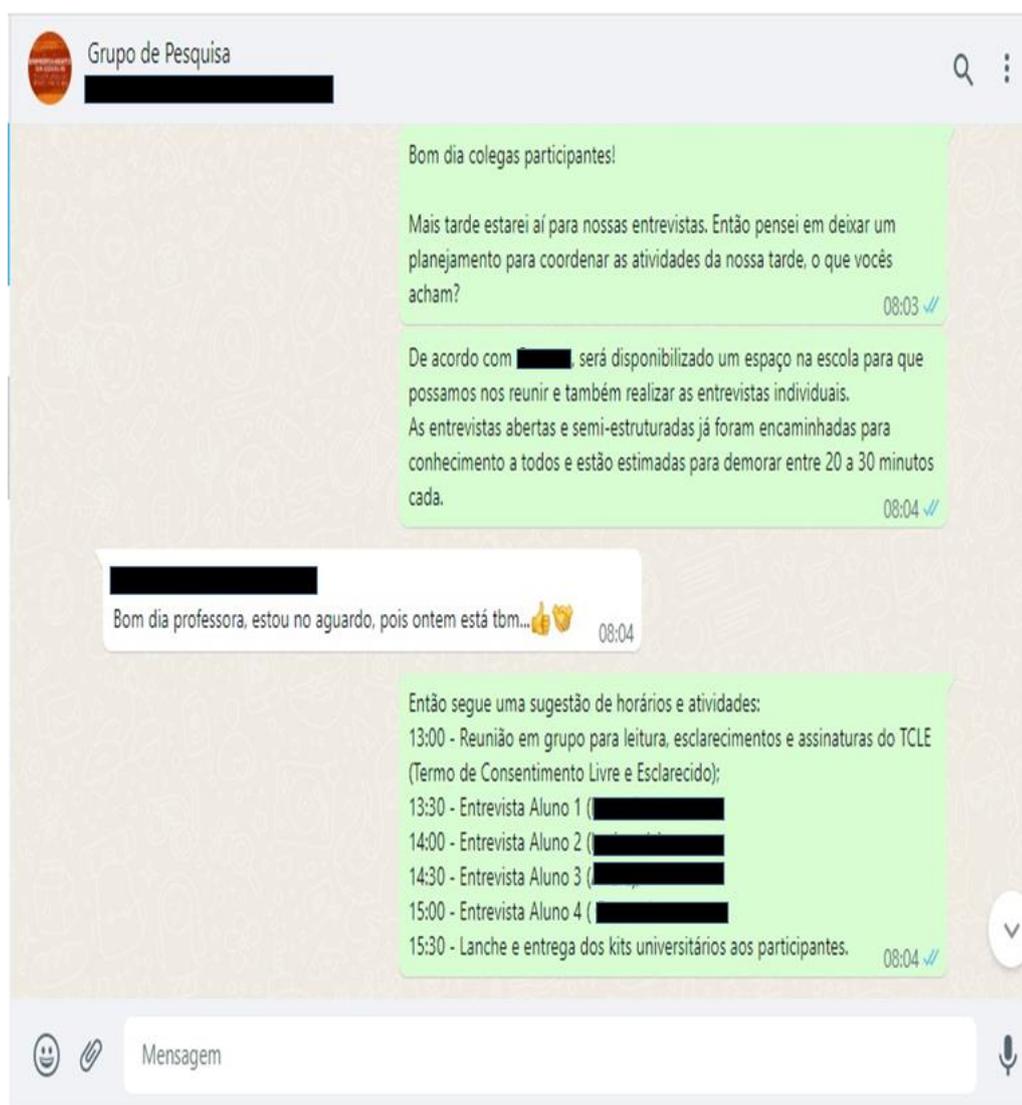
15. Diante dessa pandemia e da forma como ela uniu as pessoas, na sua opinião, como nós, não-indígenas, podemos contribuir positivamente para a educação indígena na perspectiva do reconhecimento do direito dos povos indígenas à educação específica e diferenciada e ao respeito à sua diversidade cultural?

APÊNDICE B – Criação do grupo de *whatsapp* com os estudantes indígenas participantes da entrevista. Criação em 05 /11/2021.



Fonte da imagem: autora.

APÊNDICE D – Demonstrativo de conversa grupo de pesquisa *whatsapp*: sistematização da entrevista



Fonte da imagem: autora.

APÊNDICE D – Questionário *google form* para complemento à entrevista

The image shows a Google Form interface. At the top, the browser address bar displays the form title: "Questionário I - Base Comum - Estudantes Indígenas". To the right of the title are navigation icons (back, forward, refresh) and a purple "Enviar" button. Below the title bar, there are three tabs: "Perguntas" (selected), "Respostas" (with a count of 3), and "Configurações". The main content area of the form has a white background with a blue border. It features a title "Questionário - Estudantes Indígenas da UFT" in a serif font. Below the title is a paragraph of text: "Existem 15 questões neste questionário entre objetivas e subjetivas. Elas servem como um complemento para a entrevista. Sua participação é voluntária. Agradecemos sua cooperação e apoio para nossa pesquisa." Below this text is a required text input field labeled "E-mail *". Underneath the input field is the text "E-mail válido" and a horizontal line. At the bottom of the form area, it says "Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)". On the right side of the form, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, copying, text, images, videos, and a list icon.

Fonte: Google Form. autora.

APÊNDICE E – Termo de compromisso de utilização de dados – TCUD



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado Acadêmico em
EDUCAÇÃO - PPGE

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 29, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | CEP. 77001-090 -
 Palmas/TO | (63) 3229-4201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

A Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Porto Nacional

Ima, Diretora do *Campus* de Porto Nacional - UFT

Prof. Dr^a. Eriene Fabbrin Pires Oliveira

Eu, Joana D'Arc Alves Paes Andrade, matrícula 2019233838, aluna regular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins/Palmas, na condição de orientanda da Prof. Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos e coorientanda do Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado: "Relatos de estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no contexto da pandemia: entre desafios e perspectivas", comprometo-me com a utilização dos dados contidos na Secretaria desse *campus* e a manter a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Esclareço que os dados a serem coletados no período de 01/09/2021 a 30/09/2021 tem como objetivo analisar os relatos, na perspectiva e enfrentamento dos estudantes indígenas da UFT, como as mudanças e adaptações educacionais ocorreram no contexto atual e à luz das relações interculturais no ambiente universitário em tempo de pandemia.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação do CEP.

Palmas, 01 de setembro de 2021.

Joana D'Arc Alves Paes Andrade

Joana D'Arc Alves Paes Andrade
 Pesquisadora e Acadêmica do Mestrado em Educação - UFT
joanadarcpaes@gmail.com

(63) 99228-2228

Jocyléia Santana dos Santos

Jocyléia Santana dos Santos
 Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT
jocyleiasantana@gmail.com

(63) 98476-6099

APÊNDICE F – Solicitação de acesso aos dados de arquivo UFT



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EDUCAÇÃO –PPGE
 Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 29, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | CEP. 77001-090 -
 Palmas/TO | (63) 3229-4201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS DADOS DE ARQUIVO UFT

Palmas, 23 de agosto de 2021.

A Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Porto Nacional

Ilma. Diretora Profa. Etiene Fabbrin Pires Oliveira,

Eu, Joana D'Arc Alves Paes Andrade, matrícula 2019233838, aluna regular do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins/Palmas, na condição de orientanda da Profª. Drª. Jocyléia Santana dos Santos e coorientanda do Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, solicito obter as seguintes informações abaixo relacionadas, para fins de condução da pesquisa intitulada: "Estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no contexto da pandemia: entre desafios e perspectivas", sob minha responsabilidade. O objetivo desta pesquisa é analisar, na perspectiva e enfrentamento dos estudantes indígenas da UFT, como as mudanças e adaptações educacionais ocorreram no contexto do atual cenário pandêmico e à luz das relações interculturais no ambiente universitário em tempo de pandemia.

Para tanto, solicitamos o acesso ao banco de dados dos alunos indígenas da etnia Xerente matriculados na UFT - Campus de Porto Nacional para obter as seguintes informações:

- a) Informações dos setores administrativos e unidades acadêmicas da UFT - *campus* Porto Nacional sobre políticas de ação afirmativa (sistema de cotas) e estratégias para garantir o acesso e a permanência dos alunos indígenas desta instituição, principalmente em contexto de pandemia;
- b) Informações sobre o processo de matrícula de alunos indígenas (sistema CUBO) da UFT - *Campus* Porto Nacional, durante a pandemia, 2020-2021..
- c) Lista de Alunos Indígenas Xerente Matriculados em 2020-2021 para Cursos de Graduação no *Campus* Porto Nacional: Biologia, História, Geografia e Literatura;
- d) Alunos indígenas xerentes que abandonaram o curso no período pandêmico (2020-2021);
- e) Lista de alunos Xerente que já se formaram para selecionar cinco colaboradores para entrevista.

Outrossim, informamos que os materiais fornecidos serão utilizados apenas para os fins do projeto de pesquisa intitulado: "Estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no contexto da pandemia: entre desafios e perspectivas".

Informamos também que a entrevista online (interação virtual) com os alunos Xerente foi autorizada pela FUNAI Nacional e FUNAI - Regional Araguaia Tocantins. Outros procedimentos para formalizar a pesquisa serão realizados durante o processo de pesquisa.

Anexo segue Termo de Ciência da Pró-Reitoria de Pesquisa da UTF.

Desde já agradecemos antecipadamente a atenção à nossa solicitação, que muito contribuirá para as pesquisas futuras com a educação indígena no Estado do Tocantins.

Joana D'Arc Alves Paes Andrade

Joana D'Arc Alves Paes Andrade
 Pesquisadora e Acadêmica do Mestrado em Educação - UFT
joanadarcpaes@gmail.com

(63) 99228-2228



Documento assinado digitalmente
 Jocyléia Santana dos Santos
 Data: 19/08/2021 09:09:00-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Jocyléia Santana dos Santos
 Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT
jocyleiasantana@gmail.com

(63) 98476-6099

ANEXO A - Termo de ciência da Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação E inovação -
PROPESQ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO (PROPESQ)

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 29, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | CEP.77001-090 -
Palmas/TO | (63) 3229-4037 | www.uft.edu.br | propesq@uft.edu.br

TERMO DE CIÊNCIA

Palmas, 20 de agosto de 2021.

A quem interessar possa,

Declaro para os devidos fins que a pesquisa intitulada: *“Estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no contexto da pandemia: entre desafios e perspectivas”*, realizada pela Sra. Joana D’Arc Alves Paes Andrade, matrícula 2019233838, aluna regular do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins/Palmas, na condição de orientanda da Prof. Dr. Jocyléia Santana dos Santos e coorientanda do Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, foi apresentada a esta Pró-reitoria.

Destacamos que a análise e publicação de todos os dados, assim como todas as autorizações para a realização da pesquisa são de responsabilidade de seus idealizadores. Destacamos que todas as pesquisas vinculadas à Pós-graduação da UFT devem ser cadastradas no portal GPU da UFT.

Sendo assim, afirmo ter ciência do projeto e apoiar na medida do possível, tudo o que seja necessário para a sua realização.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPESQ)

Universidade Federal do Tocantins UFT

ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa no campus de Porto Nacional



Em 17 de setembro de 2021.

Ao Conselho de Ética da UFT

Assunto: Autorização para realização de Pesquisa

Eu, Eliene Fabbrin Pires Oliveira, Diretora do Campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins - UFT, RG N° 1494880, CPF N° 02111352918, AUTORIZO, a discente Joana D'Arcy Alves Paes Andrade, matrícula 2019233838, aluna regular do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins/Palmas, na condição de orientanda da Prof. Dr. Jocyléia Santana dos Santos e coorientanda do Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, a realizar uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso com tema: "Estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no contexto da pandemia: entre desafios e perspectivas", que terá na metodologia as seguintes etapas: entrevistas e análise dos dados gerados. Para isso vamos utilizar como estratégia a plataforma Google Meet para as entrevistas com os estudantes indígenas da UFT- Campus de Porto Nacional. Os estudantes convidados a participar da pesquisa são: discentes indígenas, da etnia Xerente, matriculados nos cursos ofertados no referido campus, cujo objetivo é analisar os relatos, na perspectiva e enfrentamento dos estudantes indígenas da UFT, como as mudanças e adaptações educacionais ocorreram no contexto do atual cenário pandêmico e à luz do reconhecimento da interculturalidade no âmbito universitário. Adquire relevância social quando, à luz das discussões, apresenta, sob a ótica dos estudantes indígenas da UFT, suas experiências, desafios e enfrentamentos no contexto da pandemia, o que pode contribuir com reflexões e análises a fim de melhorar a inclusão no contexto da diversidade e da interculturalidade dos estudantes indígenas, bem como seu acesso e permanência em contextos futuros de mudanças emergenciais e necessárias.

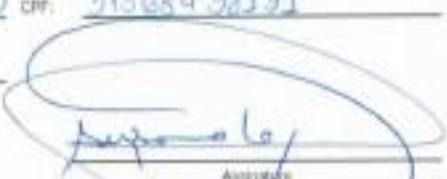
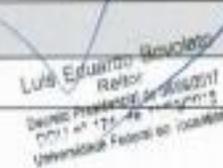
A pesquisadora acima se compromete a:

- 1- Iniciar a análise de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos,
- 2- Eticamente proteger ao máximo as participantes da pesquisa, garantindo-lhes os maiores benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Preservar a identidade das entrevistadas, e que os nomes usados serão fictícios. Também assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e do Código Civil, artigo 20.

Atenciosamente,


PROF. DRA. ETIENE FABBRIN PIRES OLIVEIRA
Diretora do Campus de Porto Nacional

ANEXO C – Folha de rosto para pesquisa

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: ESTUDANTES INDÍGENAS DA LFT NO CONTEXTO DA PANDEMIA: ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática: Estados com populações indígenas			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOANA DARC ALVES PAES ANDRADE			
6. CPF: 263.886.652-67		7. Endereço (Rua, n.º): CD. 208 NORTE, ALAMEDA 22, LOTE 10 - RES. PORTAL DO VALE, SOBRADO 3 PLANO DIRETOR NUNO E PIA MOP I UJUN IING 7700228	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 63992282228	10. Outro Telefone:
		11. E-mail: joandarcopaes@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sob os favores de não. Assumo as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto e devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>13</u> / <u>julho</u> / <u>2021</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Fundação Universidade Federal do Tocantins		13. CNPJ: 05.149.726/9001-04	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (63) 3212-6023		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>LUIZ EDUARDO BROVOLATO</u>		CPF: <u>51368498191</u>	
Cargo/Função: <u>REITOR</u>		 Assinatura	
Data: <u>06</u> / <u>08</u> / <u>2021</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			
 Luiz Eduardo Brovolato Reitor Centro Presidencial de Estudos CNPJ nº 17.461.148/0001-33 Universidade Federal do Tocantins			

ANEXO D - campus de Porto Nacional



Fonte: Imagem e edição] autora.

ANEXO E – casa do estudante



Fonte: Imagem e edição] autora.

ANEXO F – cantina, peti-indígena e RU – restaurante universitário



Fonte: Imagem e edição produzidas pela autora.

ANEXO G - Relatório SIE /UFT - agosto de 2021 - ano de ingresso: 2004-2021

A	B	C	D	E
ANO DE INGRESSO	CURSO	FORMA DE EVASAO / SITUAÇÃO ATUAL DE MATRÍCULA	ANO DE EVASAO	ALUNOS
2009	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Formado	2014	1
2009 Total				1
2010	Curso de Geografia (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Matrícula Cancelada	2011	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Desvinculado	2011	1
		Formado	2016	1
		Reopção de Curso	2012	1
	Curso de Letras - Noturno - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Reopção de Curso	2011	2
2010 Total				6
2011	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Formado	2017	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno - Porto Nacional	Desistência	2014	2
2011 Total				3
2012	Curso de Geografia (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Desistência	2016	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Formado	2016	1
		Reopção de Curso	2012	1
	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Formado	2017	1
2012 Total				4
2013	Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Desistência	2014	1
	Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) - Integral - Porto Nacional	Desvinculado	2017	1
	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Desistência	2018	1
		Formado	2019	1
	Curso de História (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Formado	2018	1
		Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno - Porto Nacional	Formado	2017	1
	Curso de Letras - Noturno - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Reopção de Curso	2014	1
2013 Total				8
2014	Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) - Integral - Porto Nacional	Formado	2020	1
	Curso de Geografia (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Transferência Interna	2014	1
	Curso de Geografia (Bacharelado) - Matutino - Porto Nacional	Desvinculado	2017	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Formado	2018	1
		Vinculado	0	1
	Curso de História (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno - Porto Nacional	Desistência	2017	1
	Curso de Letras - Noturno - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Reopção de Curso	2016	1
2014 Total				8
2015	Curso de Relações Internacionais - Bacharelado - Vespertino - Porto Nacional	Formado	2019	1
2015 Total				1
2016	Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) - Integral - Porto Nacional	Desistência	2018	1
	Curso de Ciências Sociais (Bacharelado) - Noturno - Porto Nacional	Desistência	2016	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Relações Internacionais - Bacharelado - Vespertino - Porto Nacional	Formado	2019	1
2016 Total				4
2017	Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Noturno - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Reopção de Curso	2019	1
2017 Total				3
2018	Curso de Ciências Sociais (Bacharelado) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Geografia (Bacharelado) - Matutino - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Desvinculado	2019	1
		Vinculado	0	1
	Curso de História (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Matutino - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Reopção de Curso	2019	1
	Curso de Letras - Noturno - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Reopção de Curso	2019	1
2018 Total				9
2019	Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) - Integral - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de História (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno - Porto Nacional	Reopção de Curso	2020	2
		Vinculado	0	2
	Curso de Letras - Matutino - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Vinculado	0	1
	Curso de Relações Internacionais - Bacharelado - Vespertino - Porto Nacional	Vinculado	0	1
2019 Total				10
2020	Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Ciências Sociais (Bacharelado) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Geografia (Bacharelado) - Matutino - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de História (Licenciatura) - Matutino - Porto Nacional	Vinculado	0	2
	Curso de História (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Letras - Matutino - Porto Nacional (Núcleo Comum)	Vinculado	0	1
2020 Total				8
2021	Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) - Integral - Porto Nacional	Vinculado	0	1
	Curso de Geografia (Licenciatura) - Noturno - Porto Nacional	Vinculado	0	1
2021 Total				2
Total Geral				67
FONTE:	Relatório SIE 16.11.03 Agosto de 2021			
FILTROS:	Etnia: Indígenas			
	Ano de Ingresso: 2004-2021			
	Forma de Evasão - Todas, exceto Declinantes			
	Planilha1			

Fonte: Coordenação Acadêmica (CORDAC) do Campus de Porto Nacional.