



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA
COORDENAÇÃO ADJUNTA DE TRABALHO DE CURSO
MONOGRAFIA JURÍDICA

**A EFETIVIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS AOS
POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

ORIENTANDO: JOSÉ CARLOS SILVA DE ALMEIDA
ORIENTADORA – PROF.^a DR.^a FERNANDA DA SILVA BORGES

GOIÂNIA-GO
2020

JOSÉ CARLOS SILVA DE ALMEIDA

**A EFETIVIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS AOS
POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSISIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Monografia Jurídica apresentada à disciplina Trabalho de Curso II, da Escola de Direito e Relações Internacionais, Curso de Direito, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGOIÁS).

Prof.^a Orientadora: Dr^a. Fernanda da Silva Borges.

GOIÂNIA-GO
2020

JOSÉ CARLOS SILVA DE ALMEIDA

**A EFETIVIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS AOS POVOS
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Data da Defesa: 01 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda da Silva Borges Nota

Examinador Convidado Prof.^o Me. Rafael Aparecido Mateus de Barros Nota

Dedico este trabalho aos que acreditam na emancipação humana, em uma sociedade justa e igualitária. À Maria Silva de Almeida, minha mãe, que acreditou em mim antes que eu nascesse, que me apoia e me ama de forma incondicional, que sonhou em ter os filhos formados e sou o primeiro da família a chegar até aqui, sem ela isso não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Silva de Almeida, pelo apoio incondicional, pelo incentivo e pelo suporte que me deu ao longo de todos esses anos. Acreditou em mim, na minha vontade de estudar e modificou a própria vida para que pudéssemos chegar tão longe, fui o primeiro da família a entrar numa universidade o primeiro a chegar até aqui e isso só foi possível pelo apoio, pela acolhida nas dificuldades.

Agradeço as minhas irmãs, Cristiane e Poliana e ao meu irmão Carlos pela acolhida no lar e, principalmente, a força que me transmitiram quando as dificuldades se fizeram presentes.

Aos meus colegas de toda a minha trajetória acadêmica, aos amigos e amigas que fiz nesse percurso. Aos professores e professoras que foram essências para minha jornada queria agradecer em nome de Deusiana e Maria do Carmo que foram as minhas primeiras professoras.

À professora orientadora Fernanda da Silva Borges, que com muito empenho e comprometimento orientou este trabalho. Sua atuação, pautada em critério e rigor, foi preciosa para o desenvolvimento desta pesquisa. Um exemplo de educadora!

Ao meu coorientador pelo seu tempo dedicado e sua paciência para comigo na realização deste trabalho.

“Já são cinco séculos de exploração
Mas a resistência ainda pulsa no meu coração
Na cerâmica Marajoara, no remo Sateré
Na plumária ka'apor, na pintura kadiwéu
No muiraquitã da icamiaba”.

(Boi Garantido)

RESUMO

A presente pesquisa investiga se as políticas de ações afirmativas desenvolvidas na Universidade Federal de Goiás – UFG, voltadas aos povos indígenas são efetivas, considerando o ingresso e permanência dos estudantes indígenas cotistas dos últimos 10 anos. O foco da pesquisa, portanto, são os programas de cotas da UFG, como: UFGInclui, o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) e a Lei 12.711/2012 (alterada pela Lei nº 13.409/2016), que reserva 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência dentro do recorte de renda. Além disso, é objeto de análise o seguinte corpus documental: a legislação federal, que compreende as políticas de educação superior no Brasil e em Goiás; as resoluções e normativas específicas da UFG; dados estatísticos provenientes de instituições de pesquisa nacional e dados estatísticos sobre o programa UFGInclui dos últimos 12 anos. Os resultados indicam que vários aspectos merecem ser objeto de intervenção com vistas a aprimorar o processo de acesso à educação superior na UFG. O estudo, no entanto, evidencia que a universidade ainda está distante dos povos indígenas no aspecto do ingresso e da permanência. Reconhece que o programa UFGInclui constitui-se um avanço em relação as políticas de ações afirmativas na UFG, porém não é suficiente para corrigir as distorções causadas pelas desigualdades no Estado e no país.

Palavras-chave: Educação Superior. Ações Afirmativas. Cotas para Estudantes indígenas. Acesso e Permanência. Evasão.

ABSTRACT

This research investigates whether the affirmative action policies developed at the Federal University of Goiás - UFG, aimed at indigenous peoples are effective, considering the entry and permanence of quota students from the last 10 years. The focus of the research, therefore, is UFG's quota programs, such as: UFGincludi, the Takinahakỹ Nucleus for Higher Indigenous Education (NTFSI) and Law 12,711 / 2012 (amended by Law 13,409 / 2016), which reserves 50% of places for public school students, blacks, browns, indigenous people and people with disabilities within the income segment. In addition, it is the object of analysis of the following documentary corpus: federal legislation, which comprises higher education policies in Brazil and Goiás; such as UFG-specific resolutions and regulations; statistical data from national research institutions and statistical data on the UFG program includes the past 12 years. The results indicate that several aspects deserve to be the object of intervention in order to improve the process of access to higher education at UFG. The study, however, shows that the university is still far from indigenous peoples in terms of entry and permanence. It recognizes that the UFG program includes an advance in relation to affirmative action policies at UFG, but it is not enough to correct the distortions caused by inequalities in the State and in the country.

Keywords: College education. Affirmative Actions. Quotas for indigenous students. Access and Permanence. Evasion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A LUTA PELOS DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL	12
1.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS	15
1.3 LEIS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO VOLTADAS AOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....	19
2. A POLÍTICA DE COTAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR. 26	
2.1 RESOLUÇÕES E NORMAS ADOTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS.....	28
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA “UFGINCLUI” PARA INCLUSÃO DOS INDÍGENAS NA UFG.....	33
3. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS E SUA EFETIVIDADE.....	38
3.1 DINÂMICA E DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL VOLTADA AOS COTISTAS NA UFG	48
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DA UFG.....	57
3.2.1. Os Comitês.....	62
3.2.2. Os projetos extraescolares.....	63
3.2.3. A atualização cultural	63
3.2.4. Algumas observações a partir de Herbetta e Silva, 2017.....	64
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

Escolher o tema para investigar não é uma tarefa fácil, definir um objeto de pesquisa envolve questões de ordem teórica e metodológica, e também, aspectos de cunho pessoal, experiências vividas, afinidades que exercem influência na hora de decidir o que pesquisar. O interesse pelo tema de investigação tem relação com a vontade encontrar respostas sociais culturais e políticas para o que está posto em nossa realidade. A intenção dessa pesquisa é investigar o funcionamento das ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e sua efetividade, tendo como público alvo os povos indígenas.

A UFG, é uma universidade pública com 59 anos de existência, em 2019 foi eleita no ranking da *Times Higher Education (THE)* ficando na 40ª posição das melhores universidades da América Latina e no Brasil ficou na 22ª posição, o ranking avaliou 150 universidades da América Latina. É a maior universidade pública do estado de Goiás. A universidade conta hoje com mais de 102 cursos de graduação e 22 mil alunos matriculados. Por essa razão é imprescindível investigar como é a inserção indígena no ensino superior goiano, em especial dentro da UFG.

E assim responder como funciona o programa de ações afirmativas da UFG, em relação aos estudantes indígenas. Para isso foi preciso analisar se a política de assistência e permanência da UFG garante a permanência dos estudantes na instituição, trazendo os dados quantitativos de entrada e saída dos estudantes indígenas dos últimos 10 anos.

Na política de ações afirmativas a universidade conta atualmente com o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI). há também o Programa UFGInclui, que cria uma vaga adicional em cada curso, quando há demanda, para estudantes indígenas e negros quilombolas oriundos de escola pública. Por fim, os estudantes indígenas ingressam pelo programa de cotas estabelecidas pela Lei 12.711/2012 (alterada pela Lei nº 13.409/2016), que reserva 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, com parte desse percentual destinado a pretos, pardos e indígenas (PPI) e pessoas com deficiência dentro do recorte de renda.

A pesquisa se fundamenta na legislação brasileira dos últimos 32 anos, que garantem direito aos indígenas a ingressarem no ensino superior público e privado. Legislação por exemplo que regulamenta a educação escolar aos indígenas em todas as esferas. Normas e resoluções internas da UFG que fundamentam as políticas de ações afirmativas para os estudantes indígenas também foram consideradas na avaliação das políticas de inclusão da mesma. Bibliografias, livros, dissertações e teses que trazem a discussão das ações afirmativas para o campo teórico foram essenciais para realização dessa pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução. Além disso, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os planos nacional, estadual e municipal de educação.

1. A LUTA PELOS DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL

Os povos indígenas são originários destas terras e no decorrer dos últimos 500 anos foram assassinados, perseguidos, exterminados, roubados, aculturados, inclusive pela Igreja Católica (um dos braços do processo de colonização no Brasil) e, com isso, para os povos indígenas, viver foi e é praticamente lutar pela própria sobrevivência, ou seja, falar de luta pelos direitos indígenas no Brasil é falar de luta para sobreviver.

Estimativas apontam que durante a ocupação portuguesa nas terras que posteriormente seriam chamadas de Brasil “existiam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500” (LUCIANO, 2006, p. 17). Esse processo de ocupação causou turbulências como assassinatos, servidão, escravidão, contato interétnico etc., que levaram esses povos a quase extinção, sendo que ainda hoje vivem sob constantes ameaças. Como desdobramento da dominação colonial a população indígena que, em 1500 aproximava-se de 5 milhões, foi brutalmente reduzida para 817 mil segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Isso significa uma queda de aproximadamente 83,66% do número de indígenas nos últimos 510 anos, sem considerar que o número de indígenas já foi bem menor que 817 mil, ou seja, em épocas anteriores como se verificar nas tabelas abaixo que trazem o número de indígenas no Brasil nos anos de 1991 a 2010 esses povos quase beiraram a extinção.

Tabela 1 – população total de indígenas e não indígenas de 1991/2010

	1991	2000	2010
Total	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963

Fonte: IBGE, 2010

Tabela 2 - população residente de indígenas e não indígenas na zona urbana

	1991	2000	2010
Urbana	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180

Fonte: IBGE, 1991/2010

Tabela 3 - população residente de indígenas e não indígenas na zona rural

	1991	2000	2010
Rural	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, 1991/2010

À chegada dos portugueses, como vimos até aqui, foi um verdadeiro alçoz para os nativos habitantes deste território e, por conseguinte, resultou no extermínio de milhões de povos indígenas por causa de conflitos, doenças trazidas pelos europeus no decurso do processo de escravização, criminalização de suas culturas, de seus costumes e suas línguas no Brasil. Cunha (1992) aponta que as epidemias foram umas das principais causas de mortes dos nativos na época:

A barreira epidemiológica era, com efeito, favorável aos europeus na América, e era-lhes desfavorável na África. Na África, os europeus morriam como moscas; aqui eram os índios que morriam: agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da catapora, do tifo, da difteria, da gripe, da peste bubônica, e possivelmente da malária, provocaram no Novo Mundo. [...] No entanto, é importante enfatizar que a falta de imunidade, devido ao seu isolamento, da população aborígine não basta para explicar a mortandade, mesmo quando ela foi de origem patogênica. Outros fatores, tanto ecológicos quanto sociais, tais como a altitude, o clima, a densidade de população e o relativo isolamento, pesaram decisivamente. Em suma, os micro-organismos não incidiram num vácuo social e político, e sim num mundo socialmente ordenado. Particularmente nefasta foi a política de concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias, sem, no entanto, garantir o aprovisionamento. (CUNHA, 1992, p. 12/13).

Como dito, não foram somente às doenças trazidas pelos colonizadores as responsáveis pela quase extinção dos povos indígenas, a guerra, a escravidão e a fome também levaram milhares de indígenas.

Mas não foram só os micro-organismos os responsáveis pela catástrofe demográfica da América. O exacerbamento da guerra indígena, provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes [...] a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios. (CUNHA, 1992, p. 13/14).

Além disso, a mão de obra escrava indígena era encontrada em zonas rurais nas fazendas e arraiais nos litorais da região Nordeste e Sudeste do país (CUNHA, 1992).

Outra questão importante para dominação portuguesa sobre os indígenas e que atacou os povos indígenas foram as chamadas “missões”, aldeamentos de indígenas criados e controlados pelo padroado (jesuítas) no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, com a finalidade de civilizar/catequizar os nativos.

A catequese e a civilização são os princípios centrais de todo esse projeto, reafirmados ao longo de toda a colonização: justificam o próprio aldeamento, a localização das aldeias, as regras de repartição da mão-de-obra aldeada, tanto a administração jesuítica quanto a secular, escravização e o uso da torça em alguns casos.

Todo o projeto baseia-se na crença de que o que se oferece aos indígenas realmente representa um bem para eles. No século XVIII o valor máximo que até então era a salvação da alma será substituído pela ideia de felicidade inerente à vida civilizada e sujeita a leis positivas. De qualquer modo trata-se de trazer os índios àquilo que é considerado pelos europeus, como um bem maior. (PERRONE-MOISÉS, 1992 p. 122)

Outro ponto crítico para os povos nativos foram os avanços de frentes de colonização que se deslocaram para o interior do país em expedições chamadas de Entradas e Bandeiras. A primeira, geralmente eram expedições oficiais, organizadas pelo governo local ligado a colônia. Já a segunda tinha motivação particular, ou seja, as bandeiras eram organizadas por colonos estabelecidos nos povoados.

A expansão era também articulada com os sertanistas e os bandeirantes, que organizavam as expedições para localizar ouro e pedras preciosas em jazidas pelo interior do país. Para isso os colonizadores entraram em conflito com milhares de indígenas que habitavam o interior.

Paralelamente, o governo português demandava por mão de obra escrava, assim surgiu um rentável comércio de escravos para os bandeirantes paulistas, que organizavam as chamadas bandeiras, eles tiveram papel importante na escravização indígena. Os bandeirantes eram recrutados para conter tribos rebeladas e quilombos no decorrer de anos. Apenas em 1750 a escravidão de pessoas indígenas foi abolida oficialmente pela Coroa, que a partir de então passou a estimular o tráfico de pessoas negras africanas.

Segundo Cunha (1992), o início do século XX foi marcado por um movimento de opinião importante, que resultou na fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910. O SPI foi extinto em 1966 em meio a acusações de corrupção, sendo substituído em 1967 pela Fundação Nacional

do Índio (Funai). Neste sentido a autora assevera que a política indigenista continuou ligada aos interesses do Estado e a suas prioridades.

Os anos 1970 são os do “milagre”, dos investimentos em infraestrutura e em prospecção mineral — é a época da Transamazônica, da barragem de Tucuruí e da de Balbina, do Projeto Carajás. Tudo cedia ante a hegemonia do “progresso”, diante do qual os índios eram empecilhos: forçava-se o contato com grupos isolados para que os tratores pudessem abrir estradas e realocavam-se os índios mais de uma vez, primeiro para afastá-los da estrada, depois para afastá-los do lago da barragem que inundava suas terras. (CUNHA, 1992, p. 17).

A habilidade dos governantes portugueses em utilizar de forma favorável, rugas internas, conflitos por território, entre os diferentes povos indígenas, fosse instigando brigas entre indígenas ou usando-os para comporem seus exércitos como o objetivo atacarem grupos rivais. Revelou-se um dos fatores que contribuíram de forma significativa para o processo de dominação e de extermínio dos povos nativos do Brasil Colonial.

A partir dessa experiência, os povos indígenas superaram as desavenças, e juntaram-se para lutar em união por seus direitos. Para a efetivação dessa nova estratégia política, diversos povos originários, a partir dos anos de 1970, criaram suas próprias organizações políticas e representativas para se articularem com outros povos e com a sociedade nacional e a mundial.

Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. A estratégia atual mais importante está centrada no fortalecimento e na consolidação do movimento indígena organizado. (LUCIANO, 2006, p. 57)

Vale ressaltar que o foco da pesquisa em causa não é contar com detalhes a história dos povos indígenas no Brasil, mas é importante que discutamos como se deu o processo de colonização dos povos nativos a fim de entender o porquê de defendermos políticas e ações afirmativas voltadas aos povos indígenas nos dias de hoje. É forçoso que discutamos, também, o fulcro do racismo contra os povos indígenas, porque mesmo depois de tantos anos os indígenas ainda sofrem constantes ameaças.

1.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS

Como vimos até aqui, em 1910, pela primeira vez o estado brasileiro criou um órgão para tutelar os povos indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado através do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, que contou como primeiro diretor marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (Marechal Rondon). O SPI tinha como função buscar fazer contato com tribos isoladas e promover interação “pacífica” entre colonizadores e indígenas nas frentes para garantir a expansão econômica brasileira.

A partir daí surgia a política indigenista no país. O objetivo do órgão era pacificar os povos indígenas para garantir o progresso econômico do país e integrá-los à sociedade “civilizada”. Assim, persistia ainda uma visão assimilacionista em que os indígenas precisavam de um “tutor”, principalmente porque, para os brancos, os indígenas não entendiam a necessidade do progresso e eram empecilhos para o desenvolvimento.

O decreto foi assinado por Nilo Procópio Peçanha, que assumiu a Presidência da República após o falecimento de Afonso Pena, em 14 de junho de 1909, e governou até 15 de novembro de 1910. O decreto era vinculado ao Ministério da Agricultura e Comércio, conforme dispõe o artigo 1º:

Art. 1º O Serviço de Protecção aos Indios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, creado no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, tem por fim:

- a) prestar assistencia aos indios do Brazil, quer vivam aldeiados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados;
- b) estabelecer em zonas ferteis, dotadas de condições de saubridade, de mananciaes ou cursos de agua e meios faceis e regulares de communição, centros agricolas, constituídos por trabalhadores nacionaes que satisfaçam as exigencias do presente regulamento. (BRASIL, 1910)

O capítulo I do Decreto nº 8.072 discorre sobre os direitos indígenas relacionado à terra, prevê acordos entre indígenas e governos locais diante da posse da terra. Previa inclusive a punição contra crimes cometidos por indígenas. Vejamos na íntegra:

Art. 2º A assistencia de que trata o art. 1º terá por objecto:

1º, velar pelos direitos que as leis vigentes conferem aos indios e por outros que lhes sejam outorgados;

2º, garantir a efectividade da posse dos territorios occupados por indios e, conjuntamente, do que nelles se contiver, entrando em accôrdo com os governos locaes, sempre que fôr necessario;

3º, pôr em pratica os meios mais efficazes para evitar que os civilizados invadam terras dos indios e reciprocamente;

4º, fazer respeitar a organização interna das diversas tribus, sua independencia, seus habitos e instituções, não intervindo para

alterar-os, não com brandura e consultando sempre a vontade dos respectivos chefes;

5º, promover a punição dos crimes que se cometerem contra os índios;

6º, fiscalizar o modo como são tratados nos aldeamentos, nas colônias e nos estabelecimentos particulares;

7º, exercer vigilância para que não sejam coagidos a prestar serviços a particulares e velar pelos contratos que forem feitos com eles para qualquer gênero de trabalho;

8º, procurar manter relações com as tribos, por intermédio dos inspetores de serviço de proteção aos índios, velando pela segurança deles, por sua tranquilidade, impedindo, quanto possível, as guerras que entre si mantêm e restabelecendo a paz;

9º, concorrer para que os inspetores se constituam procuradores dos índios, requerendo ou designando procuradores para representá-los perante as justiças do país e as autoridades locais;

10, ministrar-lhes os elementos ou noções que lhes sejam aplicáveis, em relação às suas ocupações ordinárias;

11, emvidar esforços por melhorar suas condições materiais de vida, despertando-lhes a atenção para os meios de modificar a construção de suas habitações e ensinando-lhes livremente as artes, ofícios e os gêneros de produção agrícola e industrial para os quais revelarem aptidões;

12, promover, sempre que for possível, e pelos meios permitidos em direito, a restituição dos terrenos, que lhes tenham sido usurpados;

13, promover a mudança de certas tribos, quando for conveniente e de conformidade com os respectivos chefes;

14, fornecer aos índios instrumentos de música que lhes sejam apropriados, ferramentas, instrumentos de lavoura, máquinas para beneficiar os produtos de suas culturas, os animais domésticos que lhes forem úteis e quaisquer recursos que lhes forem necessários; introduzir em territórios indígenas a indústria pecuária, quando as condições locais o permitirem;

16, ministrar, sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos pais;

17, proceder ao levantamento da estatística geral dos índios, com declaração de suas origens, idades, línguas, profissões e estudar sua situação actual, seus hábitos e tendências. (BRASIL, 1910)

Os capítulos posteriores do decreto também se direcionavam a disciplinar o que seriam os direitos e deveres desses indígenas dirigidos pelo SPI. No que tange à posse da terra o SPI foi significativo, pois a partir de então que o estado criou as reservas indígenas (pedaços menores que os já ocupados pelos povos indígenas), infelizmente ainda vinculadas aos interesses econômicos do Estado, que era a produção agrícola. Tal qual afirma Luciano (2006):

O SPI provia os povos indígenas de assistências mínimas, as quais consistiam em terra, saúde, educação e subsistência, sempre a partir da ótica da “relativa incapacidade indígena” e da necessidade de sua “tutela” pelos órgãos do Estado, cujo principal objetivo era acomodar os povos indígenas sobreviventes, ao mesmo tempo em que fazia avançar e legitimava as invasões territoriais já consumadas, e abria novas fronteiras de expansão. (LUCIANO, 2006, p. 71)

Equivocadamente, o SPI seguia uma concepção de que os indígenas eram incapazes, assim, passou a ser uma espécie de “porta voz” dos indígenas, diziam-se representantes dos índios dentro e fora do Brasil. Isto é, institucionalmente – o SPI – atuava como “porta voz” e, na concretude, a prática da SPI significou à apropriação territorial e a negação étnica. Nas palavras de Luciano (2006), a ação do SPI consolidou-se no paralelismo entre a tutela legal e a anulação cultural:

paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por ‘integração e assimilação cultural’ dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. (LUCIANO, 2006, p 71)

Os assuntos indígenas, em particular a educação escolar indígena, em 1906, passaram a ser funções do recém-criado Ministério da Agricultura e, como já mencionado em 1910, de um órgão específico dedicado à questão, o SPI. A questão veio regulamentada no artigo 15º do capítulo V, das povoações indígenas do decreto nº 8.072 que criou o SPI e previa o estabelecimento de escolas. Vejamos:

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de accôrdo com as prescripções do presente regulamento, passará a denominar-se «Povoação Indigena», onde serão estabelecidas escolas para o ensino primario, aulas de música, officinas, machinas e utensilios agricolas, destinados a beneficiar os productos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agricola.

Paragapho unico. Não será permittido, sob pretexto algum, coagir os indios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a acção do inspector e de seus auxiliares a procurar convencil-os, por meios brandos, dessa necessidade.

Para Luciano (2006), é nesse novo quadro jurídico e administrativo que surgem as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo.

Nesse novo quadro jurídico-administrativo, surgem pouco a pouco as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal. Na década de 1930, o SPI passa do Ministério da Agricultura, onde foi criado, para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), para o Ministério da Guerra (1934) e de lá volta para o Ministério da Agricultura (1939), onde permanece até sua extinção nos anos 1960. (LUCIANO, 2006, p. 151).

A Constituição de 1934, uma consequência direta da revolução constitucionalista e que durou muito pouco, foi a primeira a atribuir poderes exclusivos para a União legislar sobre assuntos indígenas,

consolidando portanto um quadro administrativo da educação escolar indígena que só foi alterada de maneira significativamente em 1991, ou seja, 57 anos depois.

Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Convém assinalar que as escolas do SPI caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes. (LUCIANO, 2006, p. 151)

Por causa dos escândalos de corrupção envolvendo o órgão, o SPI foi fechado na década de 60 e foi posteriormente reformulado para se tornar a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Para Luciano (2006), a FUNAI não reconhece as organizações dos povos indígenas;

A FUNAI, por exemplo, continua atuando a partir da orientação da tutela e do não-reconhecimento das organizações indígenas como interlocutoras diretas e legítimas dos povos indígenas. Outro exemplo pode ser o fato de que algumas políticas públicas destinadas aos povos indígenas, principalmente no âmbito da FUNAI, continuam insistindo na formulação e na execução das tomadas de decisões com pouca ou nenhuma participação indígena e sem qualquer envolvimento compartilhado de responsabilidade. Daí, a permanente crítica dos índios ao órgão. (LUCIANO, 2006, p. 74).

Por outro lado, ocorre por parte do Estado um processo de retração na gestão indígena, que se caracterizado “principalmente pelo esvaziamento político-orçamentário da administração tutelar no órgão responsável, a FUNAI, ocasionando um indigenismo oficial mal-adaptado”. (LUCIANO, 2006, p. 74).

1.3 LEIS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO VOLTADAS AOS ESTUDANTES INDÍGENAS

A política de educação traçada pelo estado brasileiro logo que se constituiu enquanto nação aos povos indígenas não foi distinta da política dos colonizadores europeus, isto é, a dicotomia entre civilizado e selvagem materializada na tutela do estado ante os povos indígenas é perceptível na “função” da escola:

A escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora de “civilizar” tal como lhe foi atribuída pela Coroa Portuguesa, bem como seguiu com o mesmo objetivo de eliminar as diferenças, destituindo os grupos étnicos de suas línguas, culturas, religiões, tradições, saberes e métodos próprios de aprendizagem.

Ou seja, os povos indígenas continuavam sendo colonizados, agora pela nação brasileira. A Constituição brasileira de 1824, a primeira do país, ignorou a existência das sociedades indígenas e a diversidade étnica e cultural que compõe o povo desta nação (FEREIRA; QUARESMA, 2012. p. 244).

De acordo com Zóia (2010), a educação para os povos indígenas brasileiros teve um caráter integracionista, sem mudanças significativas por quase cinco séculos. Somente nos anos 70 algumas mudanças significativas ocorreram termos de educação escolar indígena e direitos indígenas. Momento em que os movimentos indígenas passaram a tomar forma, a partir de então, buscaram novas perspectivas de lutas, mobilizações sociais travadas pelos povos indígenas, dentre as quais a luta por uma Educação Escolar Indígena, não integracionista (como era até o momento) e sim específica e diferenciada considerando seus próprios interesses.

As propostas percussoras de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos originários surgiram ainda nos anos 1950, sob a influência da Conferência da UNESCO de 1951, realizada em Paris, porém, os técnicos do SPI as consideraram inadequadas à realidade brasileira.

[...] com base em argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas. Um dos argumentos mais significativos era de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei. (LUCIANO, 2006, p. 151)

Luciano (2006), aponta que esta realidade passou a ter nos últimos anos 1950 um forte contraponto: a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e da integração das populações tribais e semitribais de países independentes, foi incorporada ao cenário político brasileiro apenas nos anos de 1960.

Assim, vale ressaltar alguns dos princípios definidos pela Convenção 107 da OIT no tange aos artigos 21 a 26:

Artigo 21.

Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

Artigo 22.

1. Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e técnicas, ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional.

2. A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.

Artigo 23.

1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna, ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertencem.

2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.

3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

Artigo 24 O ensino primário deverá ter órgão objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimento gerais e aptidões que as auxiliem e se integrem na comunidade nacional.

Artigo 25 Deverão ser tomadas medidas de caráter educativo nos demais setores da comunidade nacional e, especialmente, nos que forem mais diretamente ligados às populações interessadas; a fim de eliminar preconceitos que aqueles porventura alimentem em relação a estas últimas.

Artigo 26.

1. Os governos deverão tomar medidas adaptadas às particularidades sociais e culturais das populações interessadas com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais.

2. Se necessário, serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente difundidas nas línguas dessas populações. (OIT, 1957).

Luciano (2006), pondera ser inegável o avanço permitido pela incorporação da Convenção 107 da OIT na legislação indigenista, e particularmente, nos parâmetros jurídicos da educação escolar, mas, é importante lembrar que seu reconhecimento se deu em 1966, em plena ditadura civil militar e próxima do momento mais autoritário do regime, aponta o autor:

Assim, em 1969, o Ato Institucional nº 1 reafirma com todas as letras a necessidade de “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (Art. 8). Nesse mesmo ano, o governo federal cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão sucessor do SPI, com a explícita missão de acelerar o processo de integração dos índios. Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973 sob a influência da convenção 107/OIT na política indigenista, mencionam explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49). No entanto, nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a idéia de um bilingüismo meramente instrumental, sem nenhum interesse pela valorização das culturas indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 152/153)

Com o fim da ditadura militar, novos dispositivos legais e administrativos foram criados sobre a educação escolar indígena. Esses novos dispositivos foram incluídos na nossa Constituição Federal de 1988, retomando

assim cada vez mais os princípios presentes na Convenção nº 107 da OIT, tais como: o artigo 231 da CF/88:

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

Estabelece ainda a CF/88, no art. 210 § 2, 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 aprendizagem” (BRASIL, 1988). Além disso, estabelece no art. 215 § 1 que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988).

As mudanças no cenário educacional e civil indígena foram efetivadas em 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. A partir desse momento reconhece-se aos indígenas, no artigo 231 da Carta Magna, o direito à prática de suas formas culturais próprias. Era o fim de quase cinco séculos de política integracionista e assimiladora imposta, desde a colonização portuguesa, aos índios do Brasil com objetivo de unidade étnica e cultural da nação. (FEREIRA; QUARESMA, 2012. p. 244).

Os direitos duramente conquistados pelos indígenas assegurados nos termos da lei, na Constituição Federal de 1988-CF/88, resulta da luta de diversos movimentos indígenas, das organizações da sociedade civil, pela defesa das identidades culturais específicas de cada um dos povos indígenas e por igualdade de direitos a indígena e a não-indígena ao longo dos séculos.

Além desses dispositivos presentes na CF/88, Luciano (2006) elencou alguns pontos considerando o cenário atual, que, segundo ele, é balizado pelos seguintes instrumentos:

- A) O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.
- B) As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicadas pelo MEC em 1994.
- C) A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- D) Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena. 154
- E) Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação.
- F) Criação em 2004 da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

G) Decreto Presidencial 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT. (LUCIANO, 2006, p. 153/154)

O autor aponta ainda que por ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, neste sentido Luciano (2006), destaca alguns dos seus aspectos relativos à educação escolar indígena, o que se reafirma na legislação, em resumo, “a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas,” assim, segundo ele, “garantindo a eles uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional,” (LUCIANO, 2006. p. 154).

Além disso a LDB, atribui ao Governo Federal o encargo do apoio técnico e financeiro aos entes federativos e a municípios “para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de currículos e programas específicos”, para além disso, incrementa “a publicação sistemática de material didático específico e diferenciado”. (LUCIANO, 2006. p. 154).

Para o autor um dos efeitos imediatos desses recentes instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação, intensificada nos últimos anos, de núcleos, divisões e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena, que segundo Luciano (2006), trata-se de um passo significativo.

Neste sentido, pode-se dizer que os mecanismos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado. Embora, ainda, merecessem “aperfeiçoamento nas garantias de controle, na participação efetiva dos povos indígenas no planejamento, na execução e na gestão dos novos programas de educação escolar indígena”. (LUCIANO, 2006. p. 154).

Os mecanismos institucionais da atualidade definem um novo panorama da educação escolar indígena. Ao contrário do panorama jurídico marcado pela concentração no órgão, do financiamento e da execução das ações educacionais (SPI e FUNAI) e do histórico subestabelecimento dessas responsabilidades a missões religiosas (LUCIANO, 2006).

Neste aspecto, outros atores e sujeitos institucionais, inclusive organizações civis “indígenas que foram importantes nesta luta, entram em

cena com funções e responsabilidades importantes no desenvolvimento das ações de educação escolar junto às comunidades indígenas de todo o país” (LUCIANO, 2006. p. 154).

2. A POLÍTICA DE COTAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

À medida em que o ensino fundamental e médio tornavam-se cada vez mais presentes em sua formação educacional dos povos indígenas é engendrada a demanda por vagas no Ensino Superior por parte da população indígena do Brasil (LUCIANO, 2006). A questão surgida dessa nova necessidade para o avanço do acesso a uma educação completa (nos limites institucionais) mostra o caráter extremamente restritivo do ensino superior brasileiro em geral, e particularmente aos povos indígenas (LUCIANO, 2006).

A partir dos anos 1990 a inserção de indígenas nas universidades passa a ser objeto de políticas de ações afirmativas por parte de instituições de ensino públicas e privadas. Na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, isso tomou forma na interiorização da Universidade em pontos estratégicos do estado, por meio de cursos dentro de programas de extensão (LUCIANO, 2006). A FUNAI por meio de convênio público privado também disponibilizou bolsas em Faculdades e Universidades privadas para estudantes de origem indígena. Dentro ainda dá iniciativa privada, agora estrangeira, a fundação Ford concedeu bolsas (42) para estudantes carentes na pós-graduação, contemplando uma dezena de indígenas (LUCIANO, 2006).

Na época em que foi escrito o texto, a política afirmativa de cotas começava a ser implementada por algumas Universidades e a ser discutida no congresso nacional como proposta de nova legislação. O autor entende que a razão fundamental para as diferenças nesse debate seria política e ideológica na medida em que a resistência às cotas tem sua origem numa concepção de Universidade e, conseqüentemente, de sociedade excludente, etnocêntrica e homogênea (LUCIANO, 2006).

Por outro lado, a política de cotas procura promover uma medida emergencial de reparação histórica as populações negras e indígenas, que foram exploradas e oprimidas ao longo dos séculos e excluídas das oportunidades e recursos (p. ex.: escolas públicas de qualidade) que permitiriam uma competição justa na sociedade. Assim as cotas seriam medida temporária no processo de universalização do direito a uma educação livre e de qualidade em todos os seus níveis (LUCIANO, 2006).

As cotas também possuem uma importância na construção de uma cidadania democrática e plural porquanto procura reparar desigualdades históricas e colocar todos os cidadãos em igualdade de condições. A

justificação jurídica das cotas estaria, portanto, de acordo com a Constituição que estabelece o direito Universal a educação em todos os níveis – diferente do que afirmam seus críticos (LUCIANO, 2006).

Para os povos indígenas, a política de cotas apresenta um problema particular. O caso da sua implementação em 2005 na UNB colocou a questão de qual deveria ser o critério para um negro e indígena ser contemplado pela ação afirmativa. No que refere aos últimos, o critério racial e individual da Universidade desse caso difere do que seria o ponto de vista indígena.

O uso por um indígena dessa política deve ser ligado a sua realidade concreta como membro da comunidade de seu povo, um critério sócio político que fortalece as aldeias, oposto do critério individualista e ocidental que afasta o indígena de sua comunidade em busca de ganhos pessoais, conseqüentemente enfraquecendo o seu povo de origem como um todo. Em síntese: as cotas para os indígenas têm como propósito promover a “descolonização” das universidades promovendo as concepções e atendendo as necessidades indígenas em lugar de cooptá-las e diluí-las na sociedade branca e ocidentalizada (LUCIANO, 2006).

Os maiores impasses para alcançar esse objetivo são as carências materiais e administrativas que levam a projetos educacionais voltados aos indígenas sucumbirem, por falta de recursos e isolamento. A falta de uma diretriz comum, a nível nacional, em favor de educação plural e não colonialista é determinante nos destinos da formação educacional indígena que fica a mercê de autoridades locais sem nenhum compromisso com as aldeias, inclusive promovendo missionários cristãos a postos em escolas indígenas, como foi o caso do estado do Amazonas (LUCIANO, 2006).

O Projeto de Lei 180/2008, da então Deputada Federal Nice Lobão reservava um percentual de 50% de vagas nos processos seletivos universitários para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Além da cota para os egressos de escola pública, ficou instituído que 50% dessas vagas deveriam ser destinadas aos estudantes cuja família possuísse renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita (ROSA, 2013).

No projeto ficou estabelecido que as vagas deveriam ser preenchidas por negros, pardos e indígenas, obedecendo à proporção desses grupos

étnicos em cada estado da federação, de acordo com dados do IBGE (ROSA, 2013).

O PL passou quatro anos tramitando na Comissão de Constituição e Justiça, no dia 06 de junho de 2012 o referido projeto de lei foi aprovado pela comissão. No dia 07 de agosto de 2012, o PL foi aprovado pelo Senado Federal. Em 29 de agosto o projeto foi transformado na Lei 12.711/2012 (lei de cotas), e sancionado pela então presidente Dilma Rousseff (ROSA, 2013).

Em 2012, após mais de uma década do início das primeiras ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, aconteceu o 1º julgamento sobre a constitucionalidade dessas ações nas universidades. Ajuizado no Supremo Tribunal Federal (STF) pelo partido Democratas (DEM) - Adição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186), que tinha como objetivo declarar inconstitucionalidade do sistema de reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais, especificamente do processo seletivo da Universidade de Brasília (UNB), instituído em 2004 (DAL BÓ, 2018).

O sistema de ações afirmativas da UNB ficou conhecido como o 1º a instituir cotas raciais, ou seja, que fazia reserva de vagas nos cursos de graduação para pessoas alto declaradas negras, desvinculada de renda ou de formação em ensino público. A ADPF 186 não apresentou questionamentos exatamente sobre o ingresso de indígenas, voltando especialmente alegação de que condicionalidade de critérios raciais em processos seletivos (DAL BÓ, 2018).

O julgamento realizado pelo Supremo acabou se estendendo para uma discussão mais ampla, revisitando debates sobre temas como: princípio da igualdade, justiça distributiva, políticas de ação afirmativa, adoção do critério étnico-racial, entre outros. O resultado final do julgamento concluiu pela improcedência da alegação (DAL BÓ, 2018).

O impacto deste julgamento reverberou na regulamentação pelo Governo Federal de um sistema de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, por meio da aprovação da Lei Federal 12711/2012 (lei cotas) já discutida aqui. O novo modelo aprovado na lei era distinto de todos aqueles implementados até o momento nas instituições de ensino, o que representava uma grande ironia, já que a variabilidade dos programas ocorria justamente por não haver padronização (DAL BÓ, 2018).

Ao instituir a regulamentação sem seguir os modelos existentes o formato instituído pela lei de cotas se mostrava mais conservadora em termos de atendimento às demandas movimentos sociais. Sem dúvidas, com relação às demandas indígenas, a lei representava um retrocesso (DAL BÓ, 2018).

Segundo a Lei Federal 12711/2012, em seu artigo 1º, as instituições federais de educação superior devem reservar nos cursos de graduação no mínimo de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente ensino médio escolas públicas. Em seu artigo 3º a lei disciplina como as vagas devem ser preenchidas:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Artigo 3º, Lei Federal 12.711/2012)

Em 2016 o artigo 3º da lei de cotas foi modificado para incluir as pessoas com deficiência, vejamos:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e *por pessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e *pessoas com deficiência* na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016, grifos nossos)

Sobre a efetivação das ações afirmativas Dal Bó (2018) pontua:

Ainda que devemos reconhecer o aspecto positivo da existência da Lei Cotas, que obriga e legitima a implementação de ações afirmativas em todas instituições de ensino superior públicas federais, também é necessário apontar seus problemas. A imposição de mecanismo de reserva de vagas dirigidos a pessoas autodeclarados pretos, pardos indígenas (reconhecida pela sigla PPI) é bastante prejudicial para os povos indígenas porque inviabiliza suas demandas específicas, desconsiderando, por exemplo, seus direitos e trajetórias diferenciados com relação à escolarização e aos seus modos de vida. (DAL BÓ, 2018. p. 83).

A nova legislação trouxe dúvidas nas universidades que já tinham ações afirmativas.

Essa nova legislação provocou dúvidas nas universidades que já implementavam programas de ação afirmativa sobre se poderiam manter seus modelos ou se deveria substituídos pelo modelo proposto pela lei. Contudo, o decreto nº 7.824 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei de Cotas, estipulou no art. 5º inciso 3º: “sem

prejuízo do disposto neste decreto, as instruções federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas instituir reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade”, permitindo, com isso, a aplicação concomitante de diferentes modelos de ações afirmativas. Dessa forma, a UFSCar, a UNB, as universidades públicas do Paraná, que apresentamos como exemplo acima mantiveram mecanismos *diferenciados* dirigidos a Candidatos/as indígenas, concomitante ao modelo regulado pela Lei de Cotas. Ou seja, na UFSCar, por exemplo, anualmente, oferece 01 (uma) vaga adicional nos cursos de graduação presenciais para candidatos/as indígenas, que deverá ser preenchida após aprovação no processo seletivo voltado exclusivamente a esses/as candidatos/as, que só podem participar dele se entregarem, no ato da inscrição ao processo, a declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena preenchida e assinada. (DAL BÓ, 2018. p. 84).

Os mecanismos diferenciados de acessos às instituições de ensino são demandas importantes dos movimentos indígenas para possibilitar o ingresso de estudantes indígenas em todos os cursos de graduação e pós-graduação. Porém, se faz necessário refletir um pouco mais sobre essa ideia de diferenciado, ou seja, sobre qual entendimento a respeito dos povos originários está por trás dessa proposição presente nas políticas de ações afirmativas (DAL BÓ, 2018).

2.1 RESOLUÇÕES E NORMAS ADOTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS

A Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criada pela Lei Federal nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, promulgada pelo então presidente da república Juscelino Kubitschek. Com sede em Goiânia a UFG é uma Instituição Federal de Educação Superior que, com o passar dos anos, foi se expandindo na capital e no interior do Estado de Goiás.

A UFG está estruturada em múltiplos campi, organizados administrativamente em Regionais, que são: I – Regional Goiânia, com sede em Goiânia; II – Regional Catalão, com sede em Catalão; III – Regional Jataí, com sede em Jataí; IV – Regional Goiás, com sede em Goiás; V – Regional Cidade Ocidental, com sede em Cidade Ocidental. A Regional Goiânia tem três Campi: o Câmpus 84 Colemar Natal e Silva e o Câmpus Samambaia, ambos em Goiânia, com 70 Cursos e o Câmpus Aparecida de Goiânia, com 3 Cursos. A Regional Jataí conta com 25 Cursos de Graduação. A Regional Catalão com 28 Cursos, sendo 2 EAD. A Regional Goiás conta com 7 Cursos (SANTOS, 2017. p. 84)

A criação do Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás, ocorreu em 1980, na cidade de Jataí, localizada na região Sudoeste, no Estado de Goiás. No mesmo ano foi criada em março de 1980, pelo Reitor da UFG,

professor José Cruciano de Araújo, por meio da Resolução CCEP nº 145, o Campus Avançado de Jataí (CAJ). Uma parceria com a Prefeitura Municipal de Jataí estabeleceu acordos, garantindo a consolidação do projeto de criação do CAJ, com a divisão dos gastos e das responsabilidades (SANTOS, 2017).

Em 2018 a UFG foi desmembrada da regional Jataí pela Lei Federal nº 13.635/2018, criando assim a Universidade Federal de Jataí (UFJ) e da regional de Catalão pela Lei Federal nº 13.634/2018, criando assim a Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Prestes à completar 60 anos a UFG possui hoje 102 cursos de graduação no modo presencial e 22 mil estudantes ativos, distribuídos em duas regionais, Goiás e Goiânia. Na capital, a Universidade conta com o Campus Aparecida de Goiânia, o Campus Colemar Natal e Silva, localizado na Praça Universitária e o Campus Samambaia, que é bastante afastado do centro da cidade. Na Regional Goiás, localizado no município de Goiás, a UFG oferece 7 cursos divididos em duas Unidades Acadêmicas Especiais. Além dos cursos de graduação, a UFG oferece 78 cursos de pós-graduação *stricto sensu* entre mestrados, doutorados e mestrados profissionais, com mais de 4.200 alunos ativos.

Quintiliano (2019), aponta que a UFG contou com várias experiências de Ações Afirmativas ao longo de sua História:

porém, essas medidas, por mais que fossem voltadas para a população desfavorecida economicamente, não apagam um histórico escabroso: a Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968, conhecida como a Lei do Boi, dispunha sobre o preenchimento de vagas nos cursos agrícolas (Agronomia e Veterinária), e no curso de Direito, ou seja, 50% das vagas eram destinadas aos filhos de agricultores (QUINTILIANO, 2019. p 45).

Na prática, quem tinha direito as vagas eram os filhos dos ricos, a população sem posses e desprivilegiada, por mais que conseguisse uma vaga, não tinha acesso à assistência estudantil da universidade, o que tornava difícil permanência do candidato aprovado na instituição (QUINTILIANO, 2019).

Mesmo assim, a UFG aplicou a lei para o vestibular do ano seguinte, isso implica dizer que 50% das vagas dos cursos de Agronomia e Veterinária foram preenchidas por pessoas com condições econômicas favoráveis. Pode-se afirmar que a UFG dispunha de AA para a população branca, sendo assim formava uma elite, assegurando os seus privilégios (QUINTILIANO, 2019. p 45).

Anos depois a UFG criou o Projeto Passagem do Meio, com turmas especiais de Direito e Pedagogia para filhos de assentados da Reforma Agrária, e o programa Conexões de Saberes.

Em outra direção, o projeto Passagem do Meio: Qualificação de Alunos Negros de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG, em 2001, foi uma das propostas ganhadoras do Concurso Nacional de Cor no Ensino Superior, do programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) e do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (LPP-UERJ). (QUINTILIANO, 2019. p 45).

Rosa (2013), afirma que O Projeto Passagem do Meio surgiu em decorrência de um acordo firmado entre a UFG e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, foi criado para beneficiar pessoas assentadas e filhos de assentados, e professores que já atuavam como educadores de maneira informal, localizados em assentamentos de Goiás, respectivamente.

Para esses estudantes, foi criado um processo seletivo diferenciado, composto por uma fase única, com memorial, redação, prova de língua portuguesa e, especialmente para os candidatos ao curso de direito, prova de história. Também em 2006, foi lançado na UFG o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre universidade e comunidades populares. Esse foi um programa que o MEC criou com a finalidade de promover a articulação entre as instituições universitárias e comunidades populares, bem como para possibilitar aos jovens de origem popular a produção de conhecimentos científicos, ampliando, assim, a capacidade de intervenção dos alunos no território de origem (ROSA, 2013. p 112).

Além disso, realizar estudos e diagnósticos sobre a estrutura da universidade era um dos objetivos do projeto, junto das demandas apresentadas pelos estudantes de origem carente, com o propósito de desenvolver alicerces e condições favoráveis para o acesso e para permanência dos discentes nas instituições superiores de ensino (ROSA, 2013). Até então a UFG não dispunha de ações afirmativas para os povos indígenas.

Na UFG os estudantes indígenas ingressam de três formas no ensino superior, além das cotas estabelecidas pela Lei 12.711/2012 (alterada pela Lei nº 13.409/2016), que reserva 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, com parte desse percentual destinado a pretos, pardos e indígenas (PPI) e pessoas com deficiência dentro do recorte de renda; há também

o Programa UFGInclui e o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena que irei discorrer nas próximas sessões.

Em 2008, o Programa de Inclusão Social da UFG (UFGInclui), foi criado e aprovado no Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás (CONSUNI) com a resolução nº 29/2008, no início o programa reservava 10% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e mais 10% para alunos negros também de escola pública, e ainda o adicional de uma vaga em todos os cursos para alunos indígenas e negros quilombolas (QUINTILIANO, 2019).

Quanto as discussões voltadas para a criação dos programas de cotas da UFG, em especial o programa UFGInclui, Rosa (2013) aponta:

É necessário ressaltar que as ações precursoras do programa de cotas, bem como os eventos realizados para a discussão da temática, restringiram-se aos câmpus situados em Goiânia, de modo que nos câmpus do interior a discussão sobre as cotas ocorreu de forma tímida, sendo que nenhum evento específico para análise da proposta foi concretizado. Desse modo, a representatividade dos câmpus interior na discussão e criação do UFGInclui ocorreu estritamente através da participação de representantes nas reuniões dos conselhos superiores da universidade. Portanto, o que se nota é que, a despeito das ações e eventos precursoras do programa UFGInclui, não houve na UFG um debate pleno, contando com a participação integral do corpo discente, docente e técnico-administrativo da instituição sobre ações afirmativas e política de cotas. O que existiram foram ações pontuais, que não atingiram a universidade como um todo (ROSA, 2013. p 114).

A construção do programa UFGInclui contou com a participação dos movimentos sociais e de alguns professores interessados na temática. Rosa (2013), afirma que essa participação não se deu por meio de convite ou solicitação partindo da administração superior da UFG, mas foi uma demanda levantada pelos próprios docentes e representantes dos movimentos sociais da universidade. Para Rosa (2013), eles sentiram a necessidade de participação e contribuição com a discussão e o debate de um programa de ação afirmativa na universidade, com vistas a instituir um programa de reserva de vagas na instituição.

O processo de debate e discussão do projeto de inclusão social na UFG, portanto, em princípio constituiu uma ação concentrada nos órgãos da gestão superior da universidade.[...] Assim, constata-se que a presença desse grupo de professores e de representantes dos movimentos sociais da UFG foi elementar para alavancar uma discussão mais criteriosa do programa, considerando estudos sobre a temática e as demandas do próprio grupo, bem como para propor

mudanças na proposta de projeto primeiramente apresentada pela Reitoria da universidade.(ROSA, 2013. p. 115 e 116)

A Reitoria da UFG abriu a proposta do programa UFGInclui para apreciação no âmbito acadêmico no dia 22 de junho de 2007. No momento de abertura, “constava no processo a primeira versão da proposta de programa de ação afirmativa da instituição, que se intitulava UFGInclui,” datada de maio de 2007 (ROSA, 2013. p. 114).

Na época, os professores e os movimentos sociais, ao participarem da primeira reunião de apreciação do programa de inclusão, UFGInclui, não sentiram suas demandas representadas na proposta que se encontrava em deliberação. Por isso, aponta Rosa (2013):

além de apresentarem outro projeto alternativo de inclusão na instituição, propuseram que a temática das ações afirmativas para ingresso na educação superior na UFG fosse tratada em um seminário, de modo que toda a universidade, e não apenas os órgãos colegiados, pudessem ter acesso às discussões sobre a temática, bem como acerca da proposta de programa que tramitava internamente.(ROSA, 2013. p. 117)

Além dos seminários, a proposta apresentada como alternativa de programa foi um marco importante segundo Rosa (2013), visto que, a partir de então, as demandas contidas passaram a ser consideradas, de modo que o programa foi articulado não apenas sob a ótica e posicionamento de grupos gestores da UFG, mas da própria comunidade universitária, dos estudantes e professores, ali representados por outro grupo.

[...] portanto, alavancou a discussão e criação de uma nova proposta de programa, visto que a primeira, apresentada pela Reitoria, não se mostrava atenta aos interesses de todos os grupos historicamente excluídos da universidade, de acordo com estudos apresentados. Nesse contexto, foi constituída uma comissão⁴⁷ pela Câmara de Graduação, a qual elaborou e apresentou relatório sobre o programa UFGInclui. O relatório da comissão da Câmara de Graduação foi elaborado com base em dados relacionados especialmente à população goiana, estudantes goianos e ao alunado da UFG. (ROSA, 2013. p. 118).

A versão atualizada do UFGInclui que foi votada após as discussões com a comunidade acadêmica, foi então encaminhada ao Cepec, que, no dia 29 de julho de 2008, o apreciou e aprovou por 18 votos favoráveis, 2 contrários e 2 abstenções (ROSA, 2013).

Nessa ocasião, decidiu-se ainda pela alteração no quesito dos beneficiários “negros”, os quais passaram a ser “negros oriundos de escola pública”. No dia 01 de agosto de 2008, o programa UFGInclui foi aprovado no Consuni, por 35 votos favoráveis, 3 contrários e 3

abstenções. Nesse momento, foi criada a Resolução Consuni nº 29/2008, que em seu art. 1º “Cria o Programa UFGInclui na Universidade Federal de Goiás”. Depreende-se, pois, que a criação do programa, com sua conformação final, foi decorrente de estudos, pesquisas e debates acerca da temática de ações afirmativas na 121 universidade, de modo que o programa foi criado de acordo com as propostas⁴⁸ e pareceres que surgiram ao longo de sua tramitação.(ROSA, 2013. p. 120 e 121).

Rosa (2013) coloca os professores, com trabalhos e interesses envolvidos na temática de ações afirmativas, cotas, e direitos sociais de grupos excluídos historicamente e os movimentos sociais da UFG como os principais interessados na discussão do programa. Segunda ela se faz necessário ressaltar, no entanto, que esse grupo de pessoas não possuía poder de decisão por meio do voto nos órgãos deliberativos da universidade (conselhos superiores); por isso, o seu poder e influência se mostrou essencialmente por meio da pressão social exercida, o que fez a UFG adotar parte das demandas dos movimentos da comunidade universitária participativa.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA “UFGINCLUI” PARA INCLUSÃO DOS INDÍGENAS NA UFG

As resoluções e normas que consolidaram o programa de ações afirmativas UFGInclui são: Resolução CONSUNI nº 0029/2008, Resolução CONSUNI nº 20/2010, Resolução CONSUNI nº 18/2011, 90 Resolução CONSUNI nº 31/2012 e a Lei nº 12.711/2012 (lei de cotas nacional), que foi adotada e fez com que o programa UFGInclui fosse modificado também.

Em 1º de agosto de 2008, como exposto no tópico anterior, passou a vigorar na UFG o Programa UFGInclui, que foi elaborado com base em estudos de documentos e propostas de ações afirmativas, dentre as quais algumas modalidades de vestibulares de Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de seminários envolvendo professores, coordenadores e diretores de cursos das redes públicas e privadas de ensino médio e coordenadores de cursos de graduação da UFG, foram também considerados os resultados do Seminário Ações Afirmativas na UFG, cujo objetivo foi fomentar novas discussões e ações sobre o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda em universidades públicas (SANTOS, 2017).

Na resolução CONSUNI nº 0029/2008 a UFG coloca que um dos pontos centrais é a democratização da educação:

Em consonância com o princípio geral de compromisso com a democratização da educação, com a socialização dos seus benefícios, com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país, a UFG propõe-se a desenvolver, nos próximos anos, um programa de inclusão - UFGInclui.

Este Programa é parte da política de inclusão e permanência da Pró-Reitoria de Graduação e foi elaborado com base em estudos de documentos e propostas de ações afirmativas, dentre os quais algumas modalidades de vestibulares de Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de seminários envolvendo professores, coordenadores e diretores de cursos das redes públicas e privadas de ensino médio, e coordenadores de cursos de graduação da UFG. Além disso, considerou-se os resultados do Seminário Ações Afirmativas na UFG cujo objetivo foi o de fomentar novos debates e ações sobre o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular em universidades públicas.

Para apresentar o Programa, este documento está estruturado em quatro seções. Após uma introdução, a primeira seção apresenta os pressupostos e diretrizes que norteiam a inclusão na UFG. Com base nos objetivos propostos são apresentadas na segunda seção as ações a serem realizadas antes, durante e após o ingresso, bem como uma avaliação dessas ações para realimentação do processo. A terceira seção deste documento explicita os indicadores e os recursos necessários para viabilização do Programa. Finalmente, na última seção, são apontadas questões relacionadas ao gerenciamento do Programa de Inclusão da UFG ((UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008, p. 05)).

A UFG optou por um sistema que se baseia prioritariamente nas condições sociais e econômicas dos indivíduos, uma vez que a reserva de vagas é destinada principalmente aos egressos de escolas públicas. Contudo, não deixa de considerar os critérios étnicos e raciais, pois o programa considera também os negros egressos de escola pública, indígenas e quilombolas (ROSA, 2013).

Por isso, Rosa (2013) afirma que no programa de ações afirmativas para acesso à educação superior da UFG, o critério racial é complementar. A justificativa para a criação de ações afirmativas de cunho social na UFG deu-se em razão da discrepância entre a qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas de ensino e a educação básica privada, partindo-se do entendimento que:

Este programa de inclusão parte do pressuposto de que a Universidade é uma instituição plenamente inserida nos contextos social, político e econômico. Enquanto tal, ela reflete as condições da configuração da existência humana que são produzidas nesses contextos. No caso brasileiro, estas condições são marcadas por profundas desigualdades sociais quanto ao acesso e usufruto

dos bens materiais e culturais que são produzidos socialmente.

No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade - entendido como sendo aquele em que os alunos adquirem conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem exercer plenamente a sua cidadania - enquanto outros 5 segmentos, numericamente menores, usufruem plenamente desse direito.

Como a Universidade é uma instituição que seleciona seus estudantes pelo mérito - isto é, com base no domínio dos conhecimentos e das habilidades que deveriam se formar mediante o processo educativo realizado nos níveis precedentes de ensino -, essas desigualdades se explicitam nitidamente no momento do ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito a um ensino de qualidade. No contexto atual, é possível afirmar que esses estudantes são os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos da sociedade, que realizaram a sua formação básica na escola pública.

Com efeito, as condições para a realização de um ensino de qualidade na escola pública vêm se deteriorando gradativamente nas últimas décadas, em razão, entre outros fatores, da inexistência de condições estruturais e de políticas públicas efetivas nessa direção. Enquanto os segmentos das camadas mais privilegiadas da sociedade possuem os meios para buscar alternativas que assegurem aos seus filhos um tipo de ensino que lhes possibilita prosseguir os estudos em nível superior, aos filhos das famílias pertencentes às camadas populares, cabe freqüentar a escola pública, cujo ensino se realiza em condições desfavoráveis, entre elas a própria situação familiar e cultural desses estudantes. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008, p. 05-06)

Até 2012 o único critério para que o aluno pleiteasse uma vaga na UFG por meio do programa UFGInclui era com a apresentação, no ato da matrícula, se aprovado, de um documento que comprovasse que ele tinha cursado os dois últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em instituições públicas de ensino.

Os negros oriundos de escola pública, por sua vez, devem, além de confirmar a origem escolar, submeter-se a uma entrevista com comissão destinada especialmente para esse fim. O objetivo da entrevista é identificar se a autodeclaração firmada pelo estudante negro, no ato da inscrição do vestibular, é procedente. Para essa verificação, são considerados os traços fenotípicos que o caracterizam como negro; ser socialmente considerado negro, e ter sofrido discriminação por ter sido negro. Os indígenas, do seu modo, devem apresentar declaração oficial da Funai atestando a condição do estudante de pertencente à comunidade indígena. O quilombola, do mesmo modo, deve apresentar declaração da comunidade quilombola à qual pertence, bem como certidão de autodefinição emitida pela Fundação Cultural Palmares. (UFG, Edital 021/2012), (ROSA, 2013. p. 127)

Ao tempo da implantação do programa, em agosto de 2008, algumas ações já estavam em desenvolvimento na UFG para inclusão de segmentos sociais específicos, como o Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural

Indígena (o qual vamos tratar na última sessão); Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo.

Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária

Reafirmando sua responsabilidade social com a formação humana, a Universidade Federal de Goiás criou também em 2006, o curso de graduação em Direito, modalidade Bacharelado, na Cidade de Goiás, para beneficiários da reforma agrária e pequenos agricultores, atendendo ao convênio com o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Foi adotado o mesmo currículo do curso de Direito oferecido na cidade de Goiânia e na Cidade de Goiás.

Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo

No ano de 2007 foi criado o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, para duas turmas de educadores do campo, em Convênio com o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Via Campesina do Estado de Goiás. O Curso é organizado em módulos compostos de momentos presenciais e não presenciais. Os momentos não presenciais consistem de atividades programadas pelos professores de acordo com as possibilidades dos meios comunicacionais dos alunos, tais como impressos, rádio, audiovisuais e digitais, e são acompanhados por monitores, sob supervisão de professor especializado na modalidade de ensino a distância. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008. p. 9, grifos nossos)

A Faculdade de Letras (FL) da UFG, solicitou à Reitoria da universidade a inclusão do curso Letras: Libras no âmbito do programa UFGInclui no dia 03 de setembro de 2010, por meio do Memorando nº 96/2010, O propósito da FL segundo Rosa (2013), era ampliar a presença de estudantes surdos no curso de letras, oferecendo 15 das 40 vagas a candidatos surdos, os quais seriam submetidos a um processo seletivo específico, com prova específica em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A solicitação foi aprovada pelo Conselho Diretor da FL (ad referendum) em 06 de setembro de 2010, ratificada em reunião extraordinária do referido Conselho, em 06 de outubro do mesmo ano. Aos 10 de setembro de 2010, a Câmara de Graduação aprovou, por unanimidade, a inclusão da reserva de 15 das 40 vagas do curso de Letras: Libras no programa UFGInclui. Em 20 de setembro, o Cepec homologou, por unanimidade, parecer favorável acerca da inclusão da reserva de vagas supracitada, e em 24 de setembro de 2010 o Consuni aprovou a alteração, dando origem à Resolução Consuni nº 20/2010, que altera a Resolução Consuni nº 29/2008 [...], (ROSA, 2013. p. 136).

O Ministério Público Federal em Goiás (MPFGO) foi responsável por outra alteração no programa UFGInclui, o órgão interveio no programa de cotas, indicando que, os candidatos excluídos da seleção por não apresentarem os documentos solicitados no edital comprobatórios do vínculo com o critério designado no ato da inscrição (origem escolar, indígena, quilombola) deveriam ser automaticamente transferidos para o sistema universal, não podendo ser excluídos do processo de seleção da universidade, o que provocou mais uma mudança no programa.

Sendo assim, seria convocado o próximo candidato, em ordem de classificação, optante pelo programa UFGInclui. Em 08 de agosto de 2011, essa proposta foi aprovada pelo Cepec, por 34 votos favoráveis, 4 contrários e 6 abstenções. Assim, as cotas passaram a ser utilizadas por aqueles que de fato carecem do recurso em razão de não conseguirem ingressar na universidade, a não ser pelo critério da reserva de vagas (ROSA, 2013. p. 137)

Em 2012, o programa UFGInclui foi alterado para cumprir a Lei Federal 12.711/12 que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escola públicas com a renda per capita familiar inferior a um salário mínimo e meio, considerando que este percentual mínimo corresponde a soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mesmo com a nova lei a UFG optou em continuar “com o programa UFGInclui com uma vaga extra em cada curso para candidatos indígenas, negros quilombolas e 15 vagas para candidatos do curso Letras Libras” (QUINTILIANO, 2019. p. 46).

Outra mudança ocorreu a partir do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2013, pois, a UFG passou a adotar o critério de origem escolar também para os indígenas e quilombolas. Porém, a exigência é que esses estudantes tenham cursado apenas o ensino médio integralmente em instituições públicas de ensino, e não os dois últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio como anteriormente (ROSA, 2013).

A partir dessa reformulação, o programa UFGInclui apresenta como alvo apenas os indígenas egressos de escola pública, quilombolas egressos de escola pública, e estudantes surdos para o curso de Letras: Libras, uma vez que os provenientes de escola pública e negros egressos de escola pública passam a ser atendidos pela reserva de vagas instituída pela lei federal. Apenas para os candidatos surdos, curso Letras: Libras, não há exigência de serem provenientes da rede pública. (UFG, Edital nº 051/12).

Com essa nova formatação, o quadro de oferta de vagas do UFGInclui passou a ser da seguinte maneira: uma vaga por curso a ser disputada por candidatos oriundos de comunidades quilombolas, e uma vaga por curso a ser disputada por candidatos indígena, quando houver demanda; e 15 vagas destinadas aos candidatos surdos, exclusivamente ao curso Letras: Libras. (UFG, Edital nº 051/12), (ROSA, 2013. p.138)

Ou seja, a lei de cotas nacional provocou mudanças significativas no Programa UFGInclui, colocando em xeque a sua existência. Rosa (2013), discorre que nesse contexto de reconfiguração do programa:

torna-se importante investigar se a manutenção desse programa de inclusão social na universidade será necessária”, pois, com a instituição da lei de cotas, os grandes grupos beneficiários do programa, os “estudantes provenientes de escola pública e negros provenientes de escola pública - passam a ser beneficiados pela legislação federal. (ROSA, 2013. p. 138-139).

É importante ressaltar que a lei de cotas que inclui os/as negros/as e os/as indígenas, não faz distinção entre os indígenas vivem em aldeias e os da cidade, nem dos negros das cidades e dos que vivem nos quilombos, ou seja, é importante pensar que o programa UFGInclui, ao criar uma vaga extra para estudantes das aldeias e dos quilombos, se torna mais abrangente que a lei de cotas nacional, mesmo que para concorrer todos tenham que fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a questões sociais e estruturais diversas que colocam o estudante quilombola e indígena distantes das vagas na universidade.

Ademais, mesmo sendo mais abrangente que o programa de cotas nacional, o UFGInclui não conseguiu atingir muitos indígenas durante seus quatros primeiros anos, o que será motivo de análise nas próximas sessões.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS E SUA EFETIVIDADE

Pensar a efetividade das ações afirmativas na UFG, tanto para negros/os, como indígenas e demais seguimentos historicamente a margem dos direitos sociais básicos não é uma tarefa simples, pois é necessário verificarmos a jornada do/a estudante que é optante pelas ações afirmativas. As autoras Garlet; Guimarães e Bellini (2010), demonstraram que existe um filtro na educação, esse filtro é importante para compreender a dinâmica da efetividade das ações afirmativas no ensino superior. Vejamos:

O acesso à universidade brasileira sempre foi um acesso piramidal, ou seja, do Ensino Fundamental até a universidade existe um filtro, e é a minoria que consegue chegar aos bancos da educação superior. É um processo sócio-histórico em decorrência da colonização brasileira. Esta colonização demonstra um paradoxo entre majorias e minorias: a maioria da população pobre e em situação de vulnerabilidade social é considerada "minorias", como afro-descendente, povos indígenas, negros, pobres, quando, na verdade, compõem a maioria da população brasileira (GARLET; GUIMARÃES; BELLINI, 2010. p.69).

As autoras trazem questionamentos que são fundamentais para nossa sociedade, para os governantes e para as instituições de ensino superior brasileiro, que atuam para efetivação das cotas.

Para que possamos discutir o sistema de cotas para o ingresso nas Universidades, especificamente dos indígenas, é necessário, antes, contextualizar o sistema de Ensino Fundamental e Médio pelo qual eles têm acesso ao ensino superior. Qual é a possibilidade dos indígenas usufruírem das cotas, se a maioria não conclui o Ensino Fundamental? Qual a realidade escolar que eles enfrentam? Cotas para quem tem acesso à Universidade, mas sem acesso à conclusão do nível escolar básico? Alguns autores defendem que o sistema de cotas deveria ter como critério exclusivamente a situação socioeconômica, outros defendem por questões étnicas e culturais. O sistema de cotas apresenta um paradoxo: se por um lado representa um avanço educacional, na medida em que a lei assegura vagas nas Instituições Públicas Federais às minorias que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; por outro lado é necessário pensar sobre o Ensino Fundamental e Médio a que estas minorias têm acesso. Estas questões são um grande desafio para a sociedade, para as entidades governamentais e instituições de ensino que atuam para a efetivação de políticas públicas nos segmentos das minorias excluídas. (GARLET; GUIMARÃES; BELLINI, 2010. p.66).

Como vimos, são inúmeros os desafios que as instituições de ensino brasileiras devem enfrentar para efetivar políticas de ações afirmativas, especialmente as de cotas para os povos indígenas. Devem ampliar e diversificar o acesso, elas devem também preocupar-se com a permanência dos novos sujeitos educativos na educação superior.

Apoiadas em diferentes palavras, demandas e disputas sociais, vimos que a partir da virada do século XXI, surgiram nas universidades brasileiras as primeiras ações afirmativas, que muitos desses movimentos de disputa classificaram como promoção de justiça social, da equidade e da reparação histórica.

A partir de então as universidades timidamente começaram a mudar seu quadro estudantil, o movimento que mais se articulou durante esses anos, foi o movimento negro, principalmente ainda nos anos 80, influenciado pelo movimento negro norte-americano.

[...] no bojo da influência da cultura norte-norte-americana aparece com visibilidade a cultura negra daquele país, que, por seu turno, acumula um passado rico de lutas contra a discriminação naquele país. Ou seja, por razões de poder imperial e de protagonismo histórico, o movimento negro americano e suas formas de luta, mobilização e conquista (ação afirmativa pertencendo a esta última categoria), tornaram-se um referencial importantíssimo para o movimento negro brasileiro. Quarto, a dominância do American way de lidar com a questão racial em organismos internacionais e fundações de fomento e a dependência que o Brasil possui dessas instituições também contribuem para a recepção da ação afirmativa de modelo americano no Brasil. (FERES JR, 2006. p. 48).

Desta maneira é importante considerar que de certa forma os programas de ações afirmativas brasileiro ao se espelhar no norte-americano deixa de fora os povos indígenas, pois pelo menos na Lei de Cotas aprovada em 2012, que ainda será discutida aqui, não se considerou as particularidades destes povos.

Cajueiro (2007), aponta que “foi nesse contexto que, em abril de 2001, surgiu no estado do Paraná a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à universidade, que tomou como público-alvo povos indígenas.” Cajueiro (2007), se refere a Lei Estadual Nº 13.134, de 18 de abril de 2001, a qual determinava a disponibilização de 03 vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses, a serem disputadas entre os indígenas integrantes das comunidades indígenas do estado do Paraná.

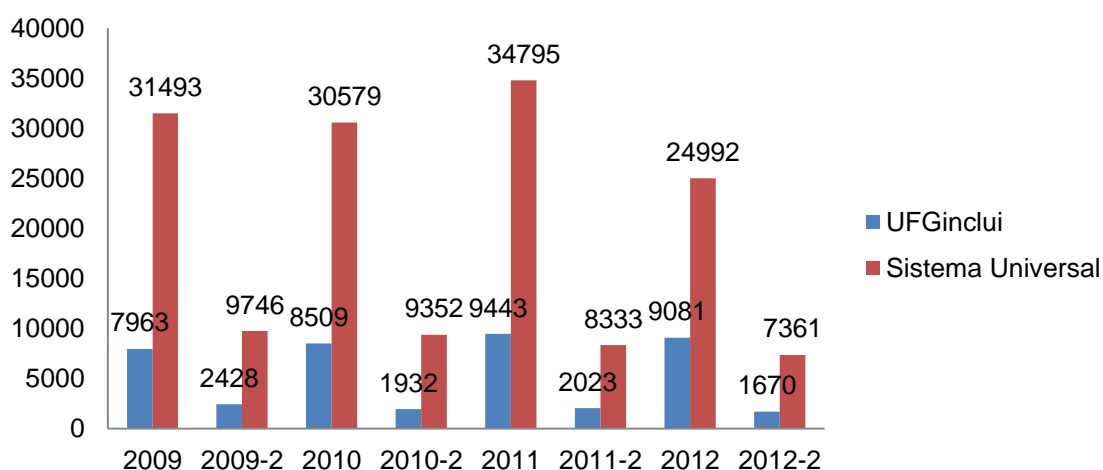
Na UFG a forma que ações afirmativas foram aplicadas em todos os projetos, desde os primeiros anos em 2000, até o programa UFGInclui em 2008, sofreram grande influência dos movimentos sociais organizados no interior da Universidade. Os movimentos contestaram os projetos, colocaram

suas demandas e buscaram caminhos para garantir políticas de cotas efetivas aos povos negros/as e indígenas.

Da implementação do programa UFGInclui, até sua quase extinção com a lei nº 12.711/12, que trata das cotas nacionais, a UFG teve de forma tímida uma diversificação no seu corpo discente. Uma pequena amostra que as cotas modificaram de forma tímida a universidade é uma análise estatística realizada pela autora Hamú (2014), fez dos quatro anos, em que, o programa de inclusão da UFG, teve seu maior alcance. A partir daí podemos pensar se o programa de fato foi efetivo em relação aos seus objetivos.

Neste período analisaremos o número de inscritos, de aprovados, o número de bolsistas, de cotistas, e das demandas específicas de cada seguimento.

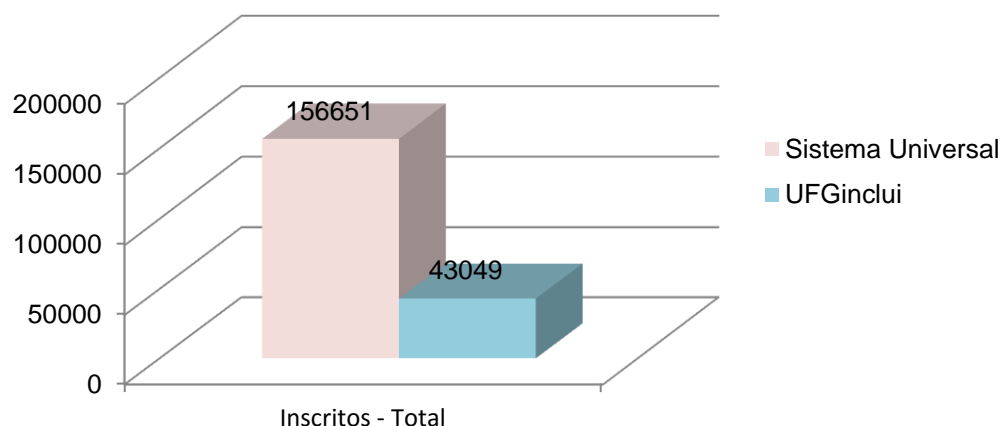
Gráfico 01: Candidatos inscritos no Sistema Universal e no UFGInclui – anos 2009 a 2012



Fonte: HAMÚ, 2014. p. 154.

O gráfico 01, traz os dados dos inscritos na UFG nos anos de 2009 a 2012, tanto de estudantes que se inscreveram pelo sistema universal quanto os que se inscreveram no programa UFGInclui. É possível constatar pelo gráfico acima que o ano de 2011 foi o que teve o maior número de vagas, tanto no sistema universal, quanto no de cotas, já o ano que teve menos vagas foi o de 2012.

Gráfico 02: números totais de inscritos no Sistema Universal e UFGInclui 2009 a 2012

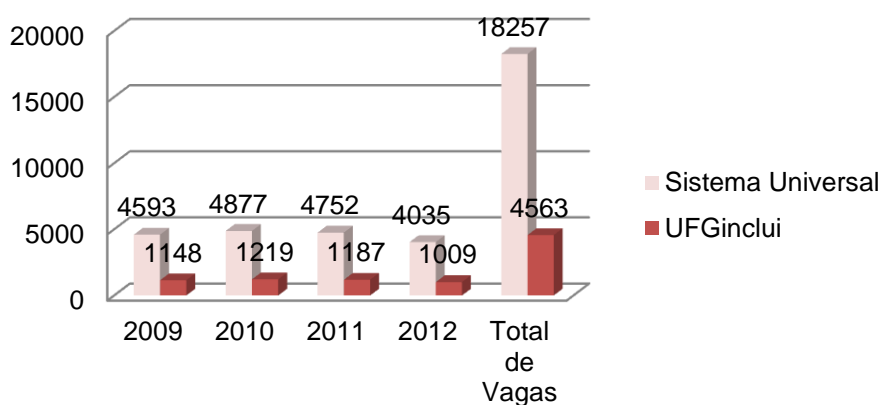


Fonte: elaborador pelo autor.

O Gráfico 02 apresenta os números totais de candidatos inscritos no vestibular da UFG nos anos de 2009 a 2012. Hamú (2014), aponta que a procura pelo UFGInclui se ampliou modestamente neste período, mantendo-se nos vestibulares referentes ao meio do ano.

As demandas referentes ao Sistema Universal e UFGInclui apresentaram uma queda em 2012, ano em que foi introduzido o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que é um programa do governo federal criando em 2010 para estudantes que querem ingressar em instituições de ensino superior públicas federais, estaduais e institutos pelo país. As vagas do Sisu são ofertadas a candidatos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que utiliza as notas obtidas no exame como mecanismo classificatório para acesso às instituições federais.

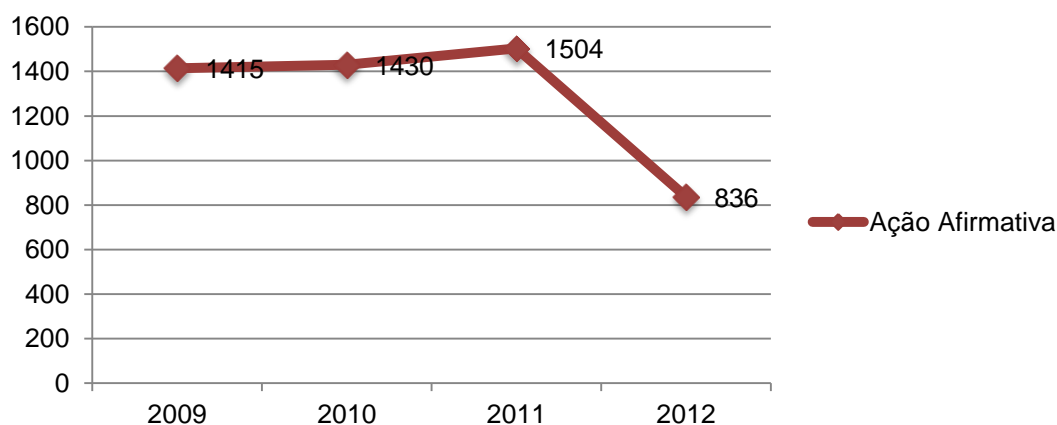
Gráfico 03: Vagas no Sistema Universal e UFGInclui – 2009 a 2012



Fonte: elaborado pelo autor.

No gráfico 03 tem-se o registro dos números de vagas oferecidas pela UFG por meio do Sistema Universal e por meio do UFGInclui nos anos de 2009 a 2012, é importante observar que o UFGInclui se limitava a 20% das vagas da Universidade. Entre as demandas do UFGInclui e suas ofertas de vagas, Hamú (2014, p. 155), considera “que houve no período de vigência do programa uma conservadora correspondência: demanda e vagas regradas.”

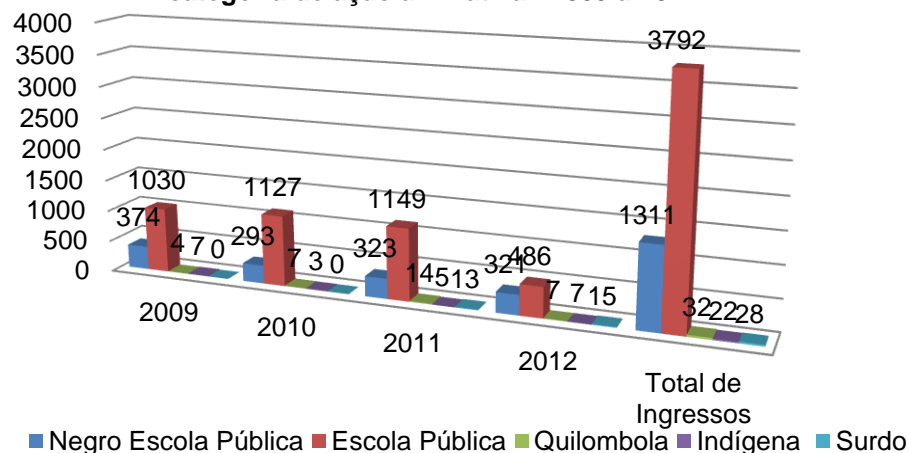
Gráfico 04: Estudantes Ingressos na UFG / Ação Afirmativa - UFGInclui – 2009 a 2012



Fonte: elaborado pelo autor.

O Gráfico 04 expõe o número de estudantes beneficiados pelo Programa UFGInclui e que ingressaram na UFG nos anos 2009 a 2012. Constata-se uma variação anual, exceção feita a 2012, que apresentou uma queda considerável, decorrente da possibilidade de adesão da UFG ao Sisu.

Gráfico 05: Levantamento de estudantes ingressos na UFG, por categoria de ação afirmativa - 2009 a 2012



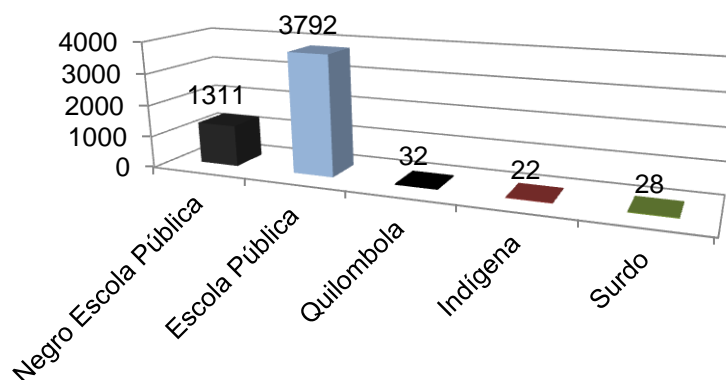
Fonte: elaborado pelo autor.

O gráfico 05 apresenta o demonstrativo, em números, dos estudantes que ingressaram na UFG por meio de ações afirmativas, separadamente, por categoria, entre 2009 e 2012. Verifica-se, que os números revelam que as categorias mais expressivas são as dos estudantes de escola pública e, em seguida, os estudantes negros de escola pública. Os números da primeira categoria de ingressantes representam mais do que o dobro do número da segunda categoria, embora as duas categorias tenham o mesmo percentual de reservas vagas.

A categoria surdo, introduzida em 2011, é oferecida somente no Câmpus de Goiânia. A categoria indígena apresentou ingressantes somente no Câmpus de Goiânia durante o período indicado. E a categoria quilombola compareceu com poucos ingressantes apenas nos Câmpus de Goiânia e de Jataí. (HAMÚ, 2014. p. 157)

No gráfico 06, verifica-se que as categorias quilombola, indígena e surdo tiveram pouca representatividade no período de 2009 a 2012, período de vigência do programa UFGInclui em sua forma original antes das alterações pela lei de cotas nº 12.711/12.

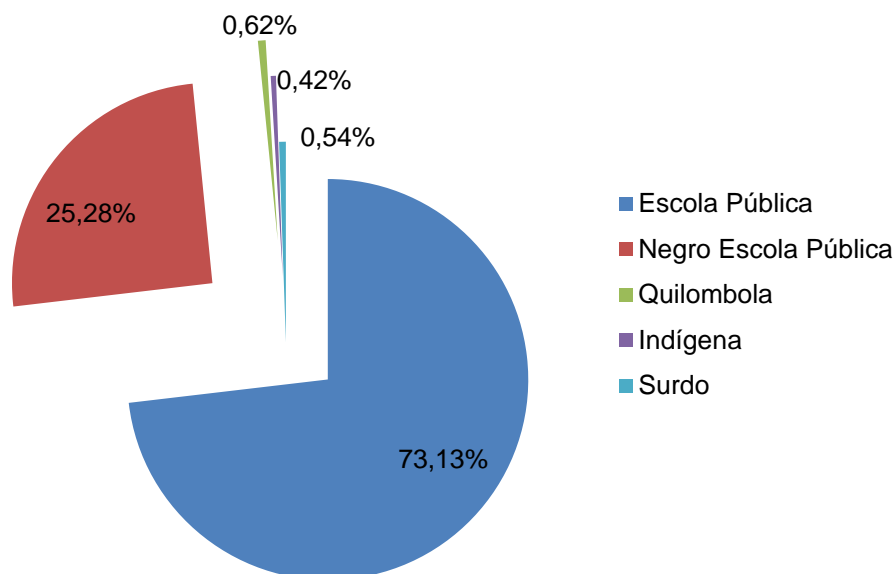
Gráfico 06: Estudantes ingressos na UFG / Categorias de Ação Afirmativa – 2009 a 2012



Fonte: HAMÚ (2014. p. 157).

Pelo gráfico 06, é possível constatar que apenas 22 estudantes indígenas ingressaram no programa UFGInclui em 4 anos, uma quantidade quase insignificante se comparado a quantidade de negros de escola pública e de estudantes da cota escola pública.

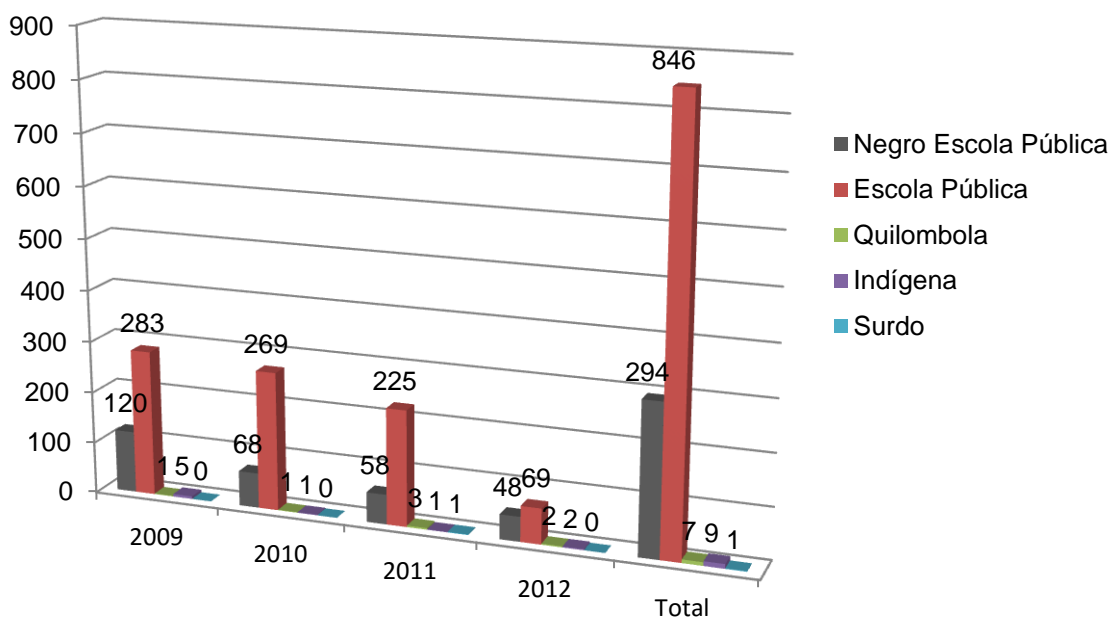
Gráfico 07: porcentagem de ingressos por categoria de 2009 a 2012 - UFGInclui



Fonte: elaborado pelo autor.

Fica claro no gráfico 07, que os estudantes indígenas representam apenas 0,42% dos ingressantes do período de 2009 a 2012, a menor representação por categoria no programa UFGInclui.

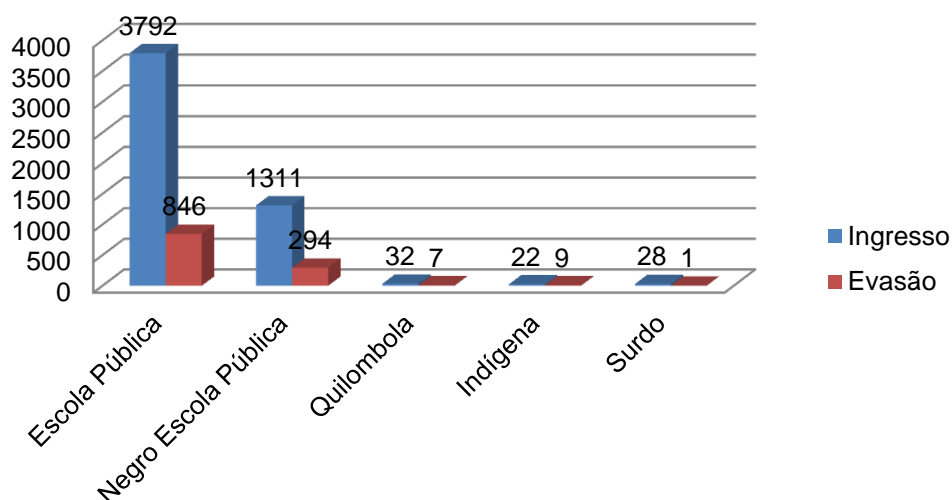
Gráfico 08: Levantamento de estudantes ingressos na UFG, por categorias de ação afirmativa, em situação de exclusão/evasão 2009 a 2012



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico 08, traz um levantamento de estudantes que evadiram da UFG nos anos de 2009 a 2012. O ano de 2009, o primeiro ano do programa UFGInclui foi o ano que mais registrou evasão de indígenas, mais da metade do número de excluídos foi ainda no primeiro ano de vigência do programa.

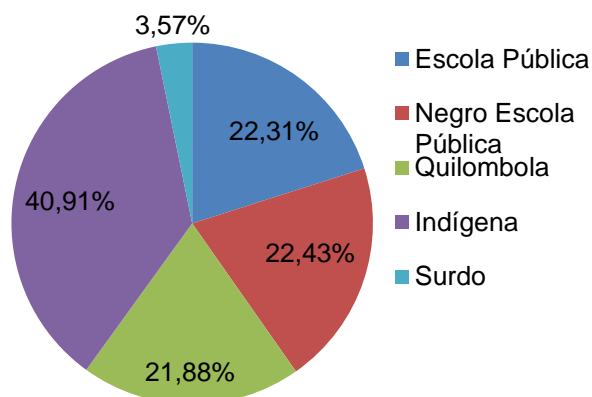
Gráfico 09: Comparativo de ingresso e evasão no programa UFGInclui por categoria de 2009 a 2012



Fonte: elaborado pelo autor.

O gráfico 09, traz um comparativo de ingressantes nos anos de 2009 a 2012, de estudantes que entraram nas categorias: escola pública, negro escola pública, quilombola, indígena e surdo.

Gráfico 10: Evasão (Porcentagem) de estudantes ingressos no UFGInclui por categoria de 2009 a 2012



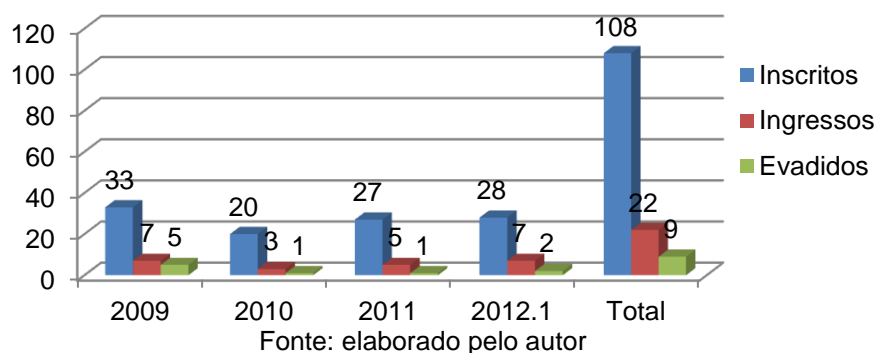
Fonte: elaborado pelo autor.

O levantamento apresentado nos gráficos 08, 09 e 10, mostra os estudantes que ingressaram na UFG por meio de ações afirmativas e aqueles que foram excluídos ou evadidos da Instituição segundo as categorias do UFGInclui, nos anos de 2009 a 2012. Através de uma análise comparativa entre os gráficos 08, 09 e 10, pode-se afirmar que são os estudantes indígenas que representam o maior índice de exclusão/evasão (40,91%):

os estudantes de escola pública e os de negros de escola pública tem um percentual equivalente de 21,8% e 22,3%, respectivamente, e a categoria de menor índice de exclusão/evasão é a de Surdos com 3,6%. Registra-se, portanto um total de 22,3% de evadidos/excluídos nas categorias do Programa. (HAMÚ, 2014. p. 161)

No gráfico 10 é possível constatar que os estudantes surdos foram os que menos evadiram no período apontado no gráfico, porém a cota direcionada a essa categoria só passou a ser ofertada a partir de 2011.

Gráfico 11: Inscritos, evasão e ingresso de estudantes indígenas de 2009 a 2012 - UFGInclui



Através do gráfico 11, é possível verificar que nos anos de 2009 a 2012, 108 estudantes indígenas se inscreveram no programa UFGInclui. Desses inscritos 22 estudantes ingressaram e 9 evadiram. Ou seja, apenas 20% dos inscritos nos anos de 2009 a 2012 conseguiram ingressar na UFG.

Desses 20%, quase metade não conseguiu manter-se nos cursos neste período. A partir desses dados representados nos gráficos é possível apontar que o programa UFGInclui não incluiu indígenas. Pois, os estudantes indígenas são os que menos ingressam na UFG e os que mais evadiram. É importante ressaltar que o UFGInclui é único programa de inclusão da UFG que possuem cotas para indígenas nos cursos regulares. Considerando isso é possível dizer que para os povos indígenas o programa o UFGInclui não garantiu efetividade nos anos analisados.

3.1 DINÂMICA E DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL VOLTADA AOS COTISTAS NA UFG

O maior desafio que envolve a política de ações afirmativas repousa, portanto, sobre a permanência dos estudantes nas universidades. Essa necessidade, na UFG, mostra-se muito relevante com a reserva de vagas no programa de ações afirmativas, visto que a UFG não possui uma política de assistência estudantil e permanência voltada especificamente para os ingressantes pelo UFGInclui.

Essa dificuldade de permanência dos alunos cotistas é expressiva, principalmente, em se considerando que o ingresso deles se dá prioritariamente nos cursos mais elitizados da universidade. Esses cursos, em grande maioria, exigem dedicação aos estudos em tempo integral, o que impede que os estudantes estudem e trabalhem; e, também são cursos cujo valor dos livros, materiais didáticos e demais recursos é elevado. Assim, esses estudantes ingressam com condições financeiras desfavoráveis, e, para obter uma das ações de assistência estudantil na instituição, têm que concorrer com os demais estudantes de baixa renda. (ROSA, 2013. p. 172).

Após ingressarem na universidade os estudantes que precisam se manter na instituição precisam participar de processos seletivos, tanto em busca de bolsas pecuniárias, vaga na casa do estudante, bolsa pesquisa, entre outras.

Portanto, os alunos cotistas passam por um novo crivo de seleção com vistas a serem contemplados pelas ações de assistência estudantil, o que não garante que serão beneficiados. Nesse sentido, a principal precariedade do programa UFGInclui mostra-se em relação à questão da permanência dos estudantes cotistas na UFG, que ocorre principalmente pela falta de ações ou programas específicos para atender a esse público. Na universidade, a única medida efetiva especificamente para atendimento dos alunos ingressantes por meio do UFGInclui é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Ações Afirmativas (PIBIC/AF). Todos os demais programas e bolsas da universidade são abertos à concorrência do grupo total de discentes, sem reservas específicas para os cotistas. Com a instituição da Lei 12.711/2012, lei das cotas, a problemática da permanência foi acentuada, haja vista que, a partir de 2013, de forma progressiva, as universidades têm o dever de reservar 50% de suas vagas para estudantes, com base em critério social (origem de escola pública) e étnico-racial. (ROSA, 2013. p. 172 e 173).

É preciso considerar que os estudantes cotistas são provenientes da rede pública bem como os afrodescendentes e indígenas os quais compõem a parcela menos favorecida economicamente da população brasileira e para mante-se na universidade esses estudantes necessitam de uma política de assistência e permanência eficaz. Hamú (2014), aponta que de acordo com o

Programa UFGInclui estavam previstas as seguintes modalidades de assistência:

São eles, de acordo com o Programa UFGInclui: Bolsa Alimentação; Bolsa de Monitoria; Programa de Iniciação Científica; Bolsa de Licenciatura; Bolsa Extensão e Cultura; Bolsa Permanência; Bolsa de Estágio; Creche; Moradia Estudantil; Serviço Odontológico; Programa Saudavelmente; Restaurante Universitário; Programa de Concessão de Passagem para Aluno da Graduação (Cf. CONSUNI Nº 29/2008). Esses programas seriam ampliados com a implantação do REUNI e com recursos direcionados para a assistência estudantil, provenientes do Governo Federal. Os programas em questão passaram a ser nomeados sumariamente como: Bolsa Alimentação; Bolsa Permanência; Bolsa Moradia; Moradia Estudantil; Creche; Incentivos à Participação de Estudante de Graduação em Eventos Científicos e Culturais; Programa de Saúde Mental (Saudavelmente); e Serviço Odontológico. Esses programas em sua maioria são gerenciados pela Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM), que mantém ainda projetos de apoio pedagógico: Bolsa de Língua Estrangeira, aquisição de instrumental odontológico e material para o curso de Artes Visuais (UFG, 2007). (HAMÚ, 2014. p. 106)

Segundo Hamú (2014), a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários – PROCOM, teria como função o desenvolvimento de Políticas de Assistência Social na UFG em conjunto com a educação, por meio de bolsas criadas com o objetivo de atender estudantes hipossuficientes, dando possibilidades de permanecer na Instituição até concluírem seus cursos. Procurando atingir os objetivos de assistência e permanência Hamú (2014), traz o seguinte relato:

a PROCOM desenvolve estudos com o intuito de conhecer a realidade dos alunos que dependem das referidas bolsas, buscando, simultaneamente, selecionar aqueles que mais necessitam delas, não importando o modo como o aluno ingressou na Universidade, se foi pelo sistema universal ou pelo Programa UFGInclui. Portanto, a Coordenação de Serviços Sociais como parte da PROCOM, desenvolve e coordena as Políticas de Assistência Social. Até 2007, este serviço era desenvolvido com recursos próprios da UFG, contemplando não apenas os estudantes, mas também os servidores da Instituição. (HAMÚ, 2014. p. 106).

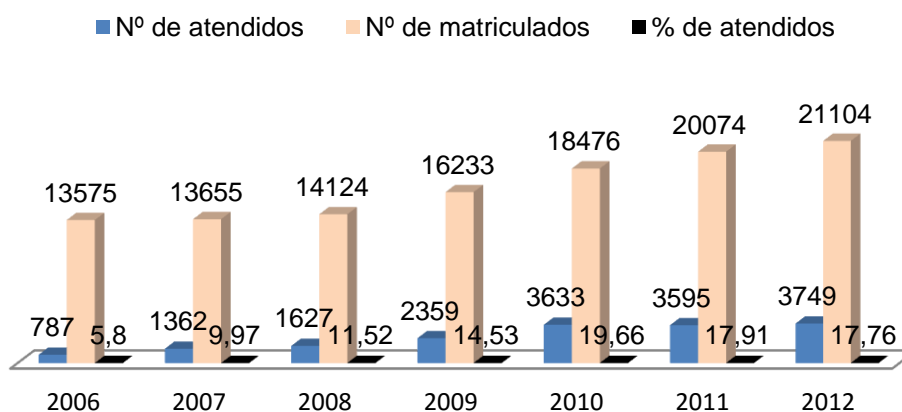
Em 2008 com a chegada do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a UFG, passou a ser financiada com recursos provenientes do MEC. Porém a PROCOM é limitada em relação à gerência desses recursos financeiros, vejamos:

Embora seja o setor que trata diretamente da assistência estudantil e, portanto, dos meios capazes de conhecer com clareza a realidade vivida pelos alunos, ele, paradoxalmente, não foi convocado a participar das discussões do Programa UFGInclui. E ainda, é uma Coordenação que não tem poder de decisão em relação aos recursos a ela destinados, ou seja, tais recursos não são gerenciados pelos coordenadores da PROCOM, mas sim pela Pró-reitoria de Administração e Finanças (PROAD) da UFG.

Para a PROCOM, o número de bolsas disponíveis até 2014 era insuficiente para atender toda a demanda existente, uma parcela muito pequena era contemplada como veremos em breve, porém no que se refere à Bolsa Alimentação, todas as solicitações eram atendidas pela PROCOM. Segundo Hamú (2014), as mais requisitadas eram: a Bolsa Permanência e a Bolsa Alimentação.

Os gráficos 12 e 13 apresentadas na sequência informações e dados referentes ao atendimento de bolsas solicitadas em relação ao número de estudantes com matrícula na Instituição.

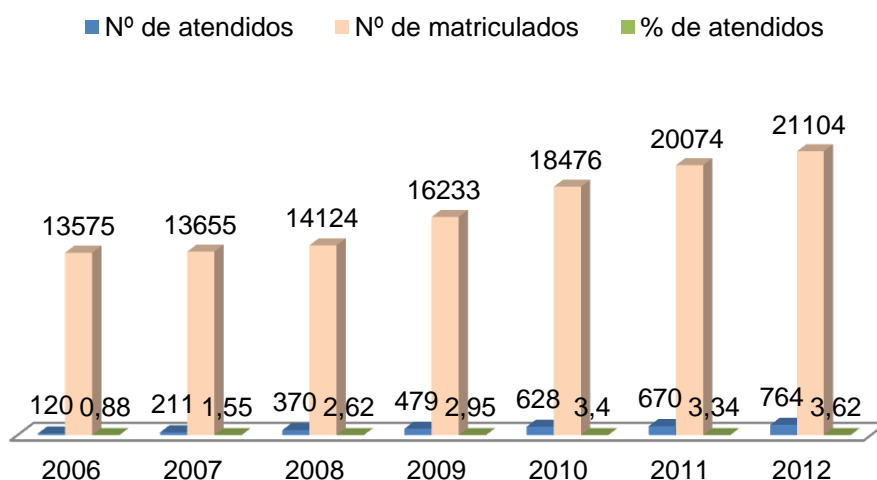
Gráfico 12: Atendimento da Bolsa Alimentação em relação aos matriculados na UFG -2006 a 2012



Fonte: elaborado pelo autor

O fato de que a PROCOM atendia a todas as solicitações da Bolsa Alimentação, isso de acordo com os critérios estabelecidos no período, é possível identificar, o percentual de alunos que buscavam este auxílio em relação ao número de alunos que estavam matriculados. No ano de 2006, o atendimento foi próximo de 6%. No ano de 2012, a procura alcançou por volta de 20%. Fazendo um comparativo, o atendimento em 2006 com o verificado em 2012, é possível afirmar que, o segundo é três vezes maior do que o primeiro, HAMÚ (2014).

Gráfico 13: Atendimento da Bolsa Permanência em relação aos matriculados na UFG - 2006 a 2012



Fonte: elaborado pelo autor

O atendimento à Bolsa Permanência apresentou um minúsculo crescimento, o percentual mostrado pelo gráfico 13, aponta um tímido atendimento comparado ao número de estudantes matriculados nos anos de 2006 a 2012, vale lembrar que em 2009 passou a vigorar o UFGInclui com um total de 20% das vagas reservadas a cotistas:

situação que gerou, segundo pode-se afirmar, uma manifestação do racismo institucional, por se apresentar de forma inadequada, ou seja, com recursos financeiros insuficientes para atender a todos os estudantes do Programa de Inclusão. (HAMÚ, 2014. p. 108)

A partir de 2012, o programa UFGInclui foi atualizado pela resolução N° 31/12, a partir de então, passou a ser uma política de inclusão específica e voltada apenas para estudantes indígenas, quilombolas e surdos. A referida resolução específica a criação de vagas para indígenas e quilombolas e 15 vagas para estudantes surdos no curso de Letras/Libras. Este é o formato atual do programa.

Já que os dados desse período não estão disponíveis na internet ou em pesquisas científicas. Primeiro o contato com instituição se deu através do e-mail (nota de rodapé) disponível no site da Universidade, sem resposta da universidade as perguntas foram refeitas utilizando a Lei de Acesso à Informação, Lei n° 12.527/2011.

O quadro abaixo exemplifica quais as perguntas foram feitas para UFG e quais a instituição respondeu:

Quadro 01: perguntas e respostas feitas a UFG

Pergunta	Resposta
Qual o número de estudantes indígenas entrou (ingressaram) por cota (indígena) na UFG de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019?	Respondeu (conforme tabela 03)
Qual o número de estudantes indígenas que entraram por cota que não conseguiram permanecer e formar nos cursos nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019	Respondeu (conforme tabela 03)
Em que ano a UFG aderiu ao Programa de Bolsa Permanência - MEC para indígenas?	Todos os estudantes indígenas e quilombolas do Programa UFGInclui recebem bolsa permanência do Programa do MEC voltado para essa população. Contudo, o prazo de vigência dessa bolsa é de apenas um ano a mais do prazo regular de conclusão de curso. (não respondeu quando foi a adesão)
Qual o número de estudantes indígenas INGRESSOU nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 no Núcleo Takinahaky de formação superior indígena/ licenciatura intercultural/ criado pela Resolução nº 11/2006 do CONSUNI de 28 de julho de 2006?	Sem resposta
Qual o número de estudantes indígenas EVADIU nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 no Núcleo Takinahaky de formação superior indígena/ licenciatura intercultural/ criado pela Resolução nº 11/2006 do CONSUNI de 28 de julho de 2006?	Sem resposta

Fonte: elaborado pelo autor

Sobre o funcionamento do programa UFGInclui a partir da reformulação que ocorreu no programa em 2012 a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG, respondeu:

O Programa UFGInclui gera uma vaga extra em cada curso onde houver demanda indígena e quilombola, bem como para candidatos surdos na graduação Letras Libras, quando oriundos de escola pública. A seleção se dá a partir da pontuação obtida pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Assim como estudantes indígenas e quilombolas que ingressem por outras modalidades, o acadêmico do UFGInclui desfruta de uma bolsa permanência do Ministério da Educação de 900 reais, bem como de acompanhamento acadêmico por parte da UFG. Todos(as) os(as) candidatos(as) autodeclarados indígenas e negros(as) quilombolas devem passar pela Comissão de Verificação da Autodeclaração. A Comissão analisará, na presença do(a) candidato(a) negro(a) quilombola a autodeclaração tomando como critério decisivo, além do pertencimento étnico e da certificação da comunidade, as

características fenotípicas dos(as) candidatos(as). A análise da autodeclaração do(a) candidato(a) indígena é feita por meio da conferência dos documentos apresentados em sua inscrição acerca de seu pertencimento étnico. (PROGRAD, 2020. p. 01-02)

A UFG respondeu também que criou a Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), que é responsável pela execução de políticas de ações afirmativas dentro da universidade e que desenvolve projetos voltados para o ingresso e a permanência dos estudantes da UFG, com foco nas dimensões pedagógicas e acadêmicas. A CIP é vinculada a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAE).

No âmbito institucional a CIP desenvolve ações educacionais com a finalidade de promover a inclusão do corpo discente nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. A PROGRAD elencou três medidas específicas aos povos indígenas na UFG:

1. Assistência estudantil compatível ao tempo de integralização - Todos os estudantes indígenas e quilombolas do Programa UFGInclui recebem bolsa permanência do Programa do MEC voltado para essa população. Contudo, o prazo de vigência dessa bolsa é de apenas um ano a mais do prazo regular de conclusão de curso. [Informações da PRAE]
2. Assistência estudantil diferenciada - Continuidade e aprimoramento de equipamentos e editais de assistência estudantil especificamente voltados para este público tais como Moradia estudantil (casas 6 e 7), Bolsa Acolhe, o uso do cadastro único e formas alternativas de conferência e avaliação da comprovação da renda. [Informações da PRAE]
3. Saúde – Atualmente a SESAI não garante atendimento a estudantes universitários indígenas. Sem esse atendimento de saúde específico, os estudantes indígenas tornam-se vulneráveis em contexto urbano. Muitos estudantes adoecem nos primeiros períodos do curso, têm dificuldades em conseguir consultas de especialidades médicas e odontológicas e não são alcançados por campanhas de vacinação e programas de saúde voltadas para a população indígena. (PROGRAD, 2020. p. 01-02).

No âmbito da moradia a UFG oferece duas casas, não explicou o tamanho nem a quantidade de quartos ou quantas pessoas cabem nessas duas casas. No último item a UFG reconhece que sem o atendimento em saúde específico aos povos indígenas ingressantes na universidade, sua permanência na instituição é incerta, ou seja, sem atendimento a saúde o estudante indígena evade. Porém a UFG não nos forneceu dados sobre a quantidade de estudantes indígenas que se afastaram por motivo de saúde.

Abaixo um quadro de ingressantes indígenas por ano, de 2009 a 2019, esses números tratam especificamente de estudantes cotistas.

Tabela 4 - dados quantitativos de ingressantes indígenas por ano

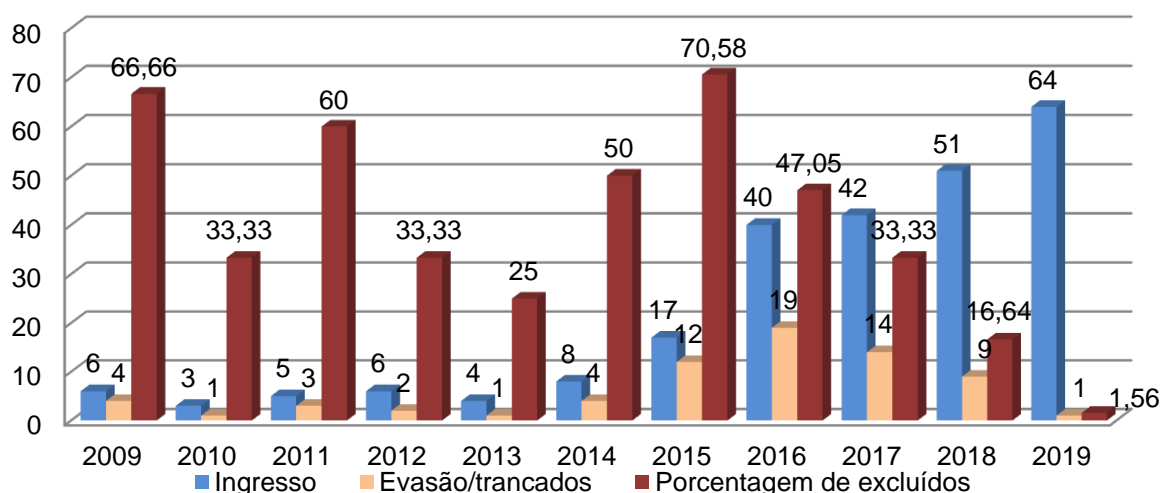
Ano	Ingressos	Graduados	Excluídos	Trancados	Ativos
2009	6	2	4	0	0
2010	3	1	1	0	1
2011	5	2	2	1	0
2012	6	1	1	1	3
2013	4	0	1	0	3
2014	8	0	4	0	4
2015	17	0	11	1	5
2016	40	0	18	1	21
2017	42	0	12	2	28
2018	51	0	7	2	42
2019	64	0	1	0	63

Fonte: PROGRAD, 2020. p. 4.

Analisando os dados da tabela 4 é possível verificar que nos anos de 2009 e 2011 não havia estudantes indígenas com matrícula ativa no programa UFGInclui. Também é possível constatar que só a partir de 2016 o número de estudantes ativos passou de 20 estudantes ao ano.

Sobre a porcentagem de evasão/trancados x ingresso de estudantes indígenas no programa UFGInclui, veremos no gráfico a seguir:

Gráfico 14: Porcentagem de evasão/trancados x ingresso



Fonte: elaborado pelo autor.

No gráfico (13) acima, é possível constatar que os anos que tiveram a maior porcentagem de estudantes indígenas excluídos foram os anos de 2015, 2009, 2011, 2014 e 2016, com 70,58%, 66,66%, 60%, 50% e 47,05% respectivamente. Pelo gráfico também é possível verificar os anos que tiveram menos excluídos, 2019 e 2018, com 1,56% e 16,64% respectivamente. Para os

dados dos excluídos não foi considerados os estudantes formados durante este período, nem os estudantes que saíram e reingressaram em outro curso.

Dados quantitativos relativos ao programa UFGInclui:

Tabela 05: número de estudantes indígenas e quilombolas graduados durante a vigência do UFGInclui.

Graduados	Indígenas	Quilombola
40	9	31

Tabela 06: número de estudantes indígenas divididos por sexo biológico

Masculino	Feminino	Total
110	89	199

Tabela 07: número de estudantes quilombolas divididos por sexo biológico

Masculino	Feminino	Total
130	184	314

Segundo os dados fornecidos pela PROGRAD, a UFG possui atualmente no programa UFGInclui, 513 discentes ativos, sendo 199 indígenas e 314 quilombolas.

A partir desses dados é possível concluir que o programa UFGInclui não inclui pessoas indígenas, que a política de assistência e permanência da UFG é ineficaz, pois até mesmo os poucos que conseguiram passar pelos processos excludentes de seleção em 12 anos, muitos deles não conseguiram ir até o fim.

A universidade ainda está distante dos povos indígenas, não só por causa dos processos de inclusão que não incluem, mas por causa da sua proposta pedagógica ligada aos interesses do capitalismo. As violências sofridas pelos indígenas ao longo dos séculos se materializam na estrutura da universidade com seu racismo institucional, como aponta Hamú (2014):

Os dados coletados e analisados revelaram que o Programa UFGInclui, marcadamente institucional, emergiu e implantou-se de modo velado e silencioso, decorrente muito mais de iniciativas exclusivas e isoladas da Reitoria/Pró-reitoria de Graduação e de determinações federais (REUNI, por exemplo) do que de um projeto político de compromisso social com foco nos setores historicamente excluídos.

Em diversos momentos do processo analisado foram registradas várias ocorrências de ideias e atitudes comprovadamente de racismo institucional, cabendo lembrar que tais ocorrências estão estruturalmente instaladas na sociedade. Logo, o que se evidencia no âmbito das instituições, em especial no das que são responsáveis

pela formação humana, é a alimentação e a reprodução contraditória dos preconceitos raciais, mesmo em situações que aparentemente parecem combatê-los em nome de um discurso politicamente correto. Os habitus culturais apontam para outra direção! (HAMÚ, 2014).

Os indígenas não sofrem somente com o racismo institucional da Universidade, também com o racismo estrutural pelos corredores, salas de aula e demais espaços ditos de convivência. Muitos estudantes cotistas, indígenas e quilombolas, não sentem-se parte do espaço universitário e isso se soma com às diferenças culturais e a distância dos familiares, como acontece principalmente com os estudantes de comunidades indígenas e quilombolas. Os estudantes se deslocam para a capital de Goiás, longe de suas terras, seus costumes, para estudar coisas muitas vezes de distantes de sua realidade e de seus interesses.

Neste ponto, Krenak (2017), nos provoca:

Nesse sentido, pensar as Universidades como alguma coisa fora desse aparato que o Estado manipula e gere pode ser muito ingênuo. As Universidades fazem parte do aparato, do organismo de dominação que os Estados Nacionais estendem como seus dedinhos para alcançar os seus objetivos, buscando a informação, o conhecimento, buscando todo o aporte que o Estado, obviamente, necessita para se retroalimentar e continuar atualizado sobre como melhor dominar as nossas diferenças, as nossas diversidades. É interessante que essa instituição que se chama Universidade, o que ela menos tem de natureza própria seja universal. Ela trai o próprio sentido da sua origem, que era o de dar trânsito a todas as visões de mundo, a todas as capacidades criativas, à invenção, ao pensamento. (KRENAK, 2017. p. 07)

A universidade pública não é universal, não consegue incluir todos os seguimentos sociais, aqui não me refiro a inclusão física, mas de incluir pedagogicamente, de se reinventar enquanto universidade, de está serviço do conhecimento local e para o local.

Se nós aceitamos que as Universidades continuem aparelhadas pelo Estado, uma extensão dele, assim como as polícias o são, nós vamos permitir que os nossos filhos e que as futuras gerações venham a se constituir cada vez mais em pessoas servis e reprodutoras do pensamento colonial. (KRENAK, 2017. p. 08)

Partindo dessa premissa que a universidade não pode ser extensão dos interesses do Estado, em 2007 através da luta dos povos indígenas, a UFG inaugurou o primeiro curso de educação intercultural, que posterior passou a ter um prédio próprio o Núcleo Takinaraky de Formação Superior Indígena (NTFSI), que discutiremos na próxima sessão. Esse curso apontou no seu Projeto Político Pedagógico a ideia de romper o modelo de educação

escolar anterior, que segundo Herbetta e Silva (2017), buscava à integração gradativa e harmoniosa dos indígenas à sociedade não-indígena, ou seja, não era diferente da política empregada pelos colonizadores no início da ocupação desse território denominado Brasil.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DA UFG

O curso de licenciatura em Educação Intercultural na UFG foi concebido “como parte de uma política de formação superior indígena demandada pelo movimento indígena desde a década de 1980”(HERBETTA; SILVA, 2017. p. 120).

.O objetivo era atender as demandas destas comunidades, respeitando a Constituição Federal de 1988 e a legislação específica sobre a importância e o direito à diferença na educação escolar indígena.

Sua primeira turma de ingressantes foi em 2007, na época o curso contou com 59 estudantes que representavam sete povos indígenas. Ao longo dos anos, o curso foi se estruturando como uma referência nacional na formação intercultural de professores indígenas, envolvendo as comunidades nas diferentes ações pedagógicas, contemplando os saberes tradicionais dos indígenas, a interculturalidade, a transdisciplinaridade, o multilinguismo e a diversidade como pilares de sustentação próprios.

No ano de 2008, o curso de licenciatura em educação intercultural passou a ser mantido com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) **explicar em nota**, o que lhe conferiu autonomia.

Antes da inauguração do Núcleo Takinahaky¹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), o curso de educação intercultural era na Faculdade de Letras, com atividades conjuntas com a Faculdade de História e parcerias com outras Unidades Acadêmicas da UFG. Em 2014, inaugurou-se o prédio próprio para o NTFSI.

¹ Termo indígena que significa “grande estrela.

Fotografia 1: Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI)



Fonte: autor

O núcleo é localizado dentro do campus samambaia na UFG, é conhecido também como oca, construído com tijolos e com cobertura de telhas e uma parte de palha, se assemelha as casas existentes nas aldeias.

Fotografia 2: Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI)



Fonte: autor

Quintiliano (2019), esclarece que a oca (NTFSI) ainda é um espaço pouco explorado pelos os estudantes e para ela o local se tornou ambiente de resistência, estratégico para reuniões e encontros.

Fotografia 03: Imagem aérea do Núcleo Takinahaky



Fonte: reprodução da internet

Herbetta e Silva (2017), apontam que o Projeto Político Pedagógico do curso de educação intercultural da UFG rompeu com o modelo de educação escolar anterior, segundo os autores o modelo anterior buscava à integração gradativa e harmoniosa dos indígenas à sociedade não-indígena. Para eles isso é um passo inicial de construção. Nesse contexto os autores pontuam;

[...] que se faz necessário pensar em uma nova base epistêmica para a educação escolar indígena, para a dinâmica do NTFSI e para a universidade. Como se verá, tal base é fruto de um diálogo intercultural, no qual emerge um novo repertório conceitual para se pensar a educação escolar, a universidade e o mundo. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 120).

A partir de uma escuta sensível é possível mudar epistemologias. Essas noções apontam e indicam novos saberes e modos de conhecimento, novas práticas pedagógicas e novas metodologias de pesquisa. (HERBETTA; SILVA, 2017).

Com base nessas mudanças atualmente, professores e professoras do NTFSI buscam, revisar a matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural tendo como referências as noções que emergem desta base, o que transformou ou pode transformar, a própria UFG. (HERBETTA; SILVA, 2017).

O Núcleo Takinahaky constitui espaço de pesquisa e de formação na área da educação escolar indígena e da educação intercultural. Além disso, constitui também a chance de acesso e de permanência dos indígenas no ensino superior brasileiro (HERBETTA; SILVA, 2017). O NTFSI Existe há mais de 13 anos e tem a seguinte constituição:

“O NTFSI é constituído por curso de graduação e de pós-graduação no nível de especialização. Atualmente, conta com cerca de 300 professores e professoras indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, pertencentes a 24 distintas etnias, entre elas, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Juruna, Krikati, Tapirapé, Xerente, Mehinako, Kamaiurá, Kayapó, Kuikuro, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia. Há cerca de 150 professores indígenas formados no nível da graduação e 100 no nível da especialização.” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 121)

A UFG foi questionada sobre a quantidade de estudantes que ingressaram e evadiram do curso de educação intercultural oferecido pelo núcleo Núcleo Takinahaky, conforme vimos no quadro 01, nos anos de 2006 a 2019, porém a universidade não respondeu.

De acordo com Herbetta e Silva (2017), o NTFSI procurou se formar e busca se desenvolver em relação às epistemologias indígenas. O curso tem sua própria dinâmica, que por sua vez é direcionada ao diálogo intercultural.

O qual referencia o PPP do mesmo, a matriz curricular e as práticas pedagógicas produzidas. Cada professor indígena cursa uma matriz curricular básica de dois anos e uma matriz específica de mais três, quando opta por se aprofundar, de modo transdisciplinar, nas áreas da linguagem, natureza e cultura. Essa articulação se faz em suas bases, mas também por temas contextuais comuns as três, pelo estágio e projeto extraescolar. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 121)

As aulas do NTFSI são divididas em quatro partes ao longo do ano letivo. Duas nas aldeias e duas em na cidade de Goiânia. As aulas realizadas em

Goiânia têm como base a noção de tema contextual, buscando se afastar da que Herbetta (2016), designa como a disciplinarização do conhecimento.

A nova base epistêmica aponta, portanto, para um pensamento apto a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas, mas, ao mesmo tempo, apto em perceber a diferenciação e a oposição entre os saberes. [...]. A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que em um diálogo simétrico entre índios e não índios, deve emergir uma outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica. A contextualização tem como base a noção de que a situação pedagógica deve ter relação direta com a questão indígena contemporânea e a educação escolar indígena deve estar plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades. A transdisciplinaridade busca ser praticada a partir da ideia de que o currículo é formado por temas contextuais – e não disciplinas –, quais sejam, temas que pertencem ao universo cultural e demandas de cada um dos povos indígenas e que não recortam o saber, mas os vivem de forma associada e conectada. (HERBETTA; SILVA, 2017, p. 122-123)

De forma simultânea, os discentes indígenas tentam aplicar aos poucos a mesma noção de tema contextual nas escolas indígenas que lecionam, construindo, inclusive, os currículos com base na mesma noção. (HERBETTA; SILVA, 2017).

Fotografia 04: mosaico de fotos, atividade interna no Núcleo Takinahaky



Fonte: autor

A fotografia 04 foi tirada em uma oficina de comunicação realizada no NTFSI em julho de 2019.

3.2.1. Os Comitês

Como aponta Herbetta e Silva (2017), a proposta em discussão, como mencionado aqui, é a de funcionar com essência em um pensamento-outro, demonstrado, segundo os autores, a partir de uma relação simétrica com os saberes dos povos indígenas que é chamado aqui por Herbetta e Silva (2017, p. 123), “de nova base epistêmica”.

Neste rumo, Herbetta e Silva (2017, p. 124), discorrem que as atividades do núcleo pauta-se “em modos pedagógicos distintos ou não usuais na universidade brasileira.” A questão elementar central na dinâmica em discussão é o trabalho coletivizado. As atividades já elencadas, assim como os demais assuntos, como a logística de chegada dos povos indígenas para a etapa na cidade Goiânia e vice-versa, assim também como questões de cunho pessoal, são todas tratadas no âmbito do chamado comitê (HERBETTA; SILVA, 2017).

Este é composto pelo grupo de professores e professoras indígenas pertencentes a um povo e por um ou dois professores não indígenas. O comitê reúne-se regularmente nas etapas a fim de tratar dos temas supracitados [“logística de chegada de indígenas para a etapa em Goiânia e vice-versa, assim como questões pessoais”]. E mantém contato ao longo do ano, entre as etapas, organizando eventos e outras atividades. O comitê é constituído igualmente a partir da participação dos sábios da comunidade. São eles que legitimam ações e políticas estabelecidas nos grupos, assim como determinam demandas e atividades importantes para o desenvolvimento das atividades do NTFSI. Acabam também por criar uma rede entre gerações de uma mesma população e mesmo entre os distintos povos, já que por vezes professores de um comitê participam nas atividades de outros. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 124)

Nesse sentido um quesito chave apontado nas reflexões do comitê é a das transformações que envolvem educadores, escolas indígenas e a educação bilíngue intercultural, mudanças que passam pelas as comunidades indígenas participantes dos cursos, e, também, transformações que passam pela questão indígena no Brasil. (HERBETTA; SILVA, 2017).

O jovem assumiu grande destaque nas comunidades em questão. Isto acontece porque são entendidos como os responsáveis pela transformação marcada nas relações estabelecidas na escola e pela importância dada à instituição. Pode-se perceber, além disso, uma forte relação entre juventude e liderança. Muitos dos professores referidos assumiram a posição de diretor de escola e alguns, ainda, a de cacique. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 125).

Além disso, essas mudanças possibilitam a criação de outras funções como a de chefe cerimonial, que buscam modificar as posições de liderança nas populações atualizando-as, e ao mesmo tempo, atuam na formação da

juventude indígena, “tema tratado com profunda importância pelos anciãos da comunidade. Em muitos casos os mesmos professores alternam a posição de diretor e cacique” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 125).

3.2.2. Os projetos extraescolares

Produzido na língua materna os projetos extraescolares são componentes centrais na dinâmica do NTFSI e, é baseado num saber intercultural, o que conseqüentemente, formula uma nova base epistêmica. (HERBETTA; SILVA, 2017).

Ele é produzido nos três anos de matriz específica do curso, obrigatoriamente na língua materna e é defendido na comunidade do acadêmico. Além disso, a banca de defesa conta com a participação de professores e professoras do NTFSI, assim como dos anciãos e anciãs do lugar.

[...] O desenvolvimento do projeto extraescolar é baseado na sistematização de um saber intra e intercultural e seu tema é decidido a partir de demandas comunitárias identificadas através do diálogo estabelecido – pelo núcleo e acadêmicos – com cada comunidade (nos comitês). (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 126).

A atividade em apreço atua como um processo de ensinar a ler e escrever em língua indígena, revelando saberes muita das vezes esquecidos ou não mais praticados. “Segundo os professores indígenas do NTFSI, o projeto extraescolar é parte de um processo de atualização cultural.” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 127)

3.2.3. A atualização cultural

A ideia de base epistêmica, como se pode verificar, segundo Herbetta e Silva (2017), tem ligação com uma origem própria de cultura, a qual aparentemente é importante para a efetivação desta nova escola, elaborada pelos professores e professoras que fazem curso no NTFSI.

O conceito de cultura é central quando se fala da educação escolar indígena. Os professores e professoras indígenas sabem disso e expressam tal situação apontando para novos sentidos constituídos a partir de seus próprios códigos. Em primeiro lugar, deve-se destacar que a expressão traz a ideia da conexão entre elementos e domínios. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 132)

A partir desta ideia de cultura não há uma divisão dicotômica entre natural e o cultural. O sentido da expressão direciona também para um modelo de convivência, baseado no exercício cultural, que tem relação, “como dizem,

na prática de regras convencionais de socialidade” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 133). Sendo assim continua os autores, “busca-se fazer com que a escola trabalhe, mais do que com conteúdos substantivos e concretos, como a alimentação, a música e a dança, por exemplo, com dinâmicas de relação.” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 133).

Neste sentido a expressão perda cultural, presente nos dialetos de muitos educadores, não é ligada à ideia de não existência, “de falta permanente, de zero. Parece que se relaciona a uma ausência temporária.” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 133)

3.2.4. Algumas observações a partir de Herbetta e Silva, 2017.

Para Herbetta e Silva (2017), apesar da formulação e efetivação das políticas públicas diferenciadas é preciso observar os processos educativos impostos, vejamos:

A questão central tratada neste texto é a de que apesar da formulação e efetivação de políticas públicas interessantes, que aparentemente buscam a inclusão, acesso e permanência de coletivos diversos na universidade, no caso populações indígenas, e, conseqüentemente, a consolidação de uma educação que se diz diferenciada, os códigos impostos nos processos educativos de formação são os mesmos – ou similares – propostos em processos universais de escolarização. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 139).

Por reproduzirem uma base de matriz eurocêntrica que expressam e fragmentam os saberes e hierarquizam os conhecimentos, desta forma “reproduzem a colonialidade do saber.” (HERBETTA; SILVA, 2017. p 139).

Neste sentido a educação intercultural é complexa, exige outras referências:

Neste sentido a educação intercultural é complexa, exige outras referências. “Pede o conhecimento construído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos, que, no caso, nunca podem ser disciplinados. [...]”

A iniciativa, ainda em desenvolvimento, desenvolvida no NTFSI, a partir de um diálogo intercultural, busca consolidar a prática de uma nova base epistêmica, referenciada em noções como esticar, ajuntar, mapa epistêmico, atualização cultural, pedagogia da retomada, bilinguismo epistêmico, e outras. Trata-se de uma tentativa que pode promover transformações na educação escolar assim como em outros espaços de saber, como na universidade. (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 141-142)

O NTFSI, passa no momento por reformulação em sua matriz curricular, e tem como eixos desta transformação a nova base epistêmica em

tela. Outras iniciativas de mesma natureza estão se desenvolvendo no país e são igualmente importantes para todos (HERBETTA; SILVA, 2017). Essas iniciativas buscam outras formas de se produzir saberes e, assim, outras dinâmicas de poder. “Neste sentido problematiza-se o pensamento monocultural presente na universidade – e nas pessoas que comumente frequentam e se apropriam deste espaço.” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 141)

Essa discussão perpassa o campo da educação escolar indígena, e se transforma em uma chance para que, se aponte para mudanças mais profundas na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, esse processo atua em diversos rumos com experiências concretas retroalimentando espaços de formação, “indicando outras possibilidades. Problematisa-se, mesmo, assim, a própria subjetividade contemporânea, em busca da formação de novos sujeitos” (HERBETTA; SILVA, 2017. p. 142).

Apesar do núcleo ser algo positivo para os indígenas na formação de professores, nas múltiplas possibilidades de aprendizagem que considera o lugar comum dos povos indígenas, é um curso voltado para realidade e as necessidades dos povos originários. Ele se limita a formação de professores. Diferente do resto da universidade que forma médicos, psicólogos, dentistas, engenheiros, matemáticos, químicos etc... O curso atende as necessidades imediatas na formação intercultural de professores indígenas, por outro lado deixa a desejar na formação em outras áreas que são importantes para a formação humana.

Outro ponto levantado por Quintiliano (2019), é ausência de professores indígenas lecionando nos cursos superiores da UFG.

Mirna é uma inspiração para várias mulheres indígenas e quilombolas por enfrentar o sistema que muitas vezes parece que se coloca contrário aos nossos povos. Ela é uma provocadora nata que questiona a Universidade e suas estratégias de exclusão, desde a Graduação até a Pós-Graduação, e a falta de docentes indígenas e negros quilombolas na UFG e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ. (QUINTILIANO, 2019. p. 30)

Mirna Anaquiri até então era estudante da pós-graduação da UFG, formou em 2017, se tornando a primeira indígena mestra pela UFG, nasceu em Coari, no interior do Amazonas. Mirna entrou na UFG na primeira turma do UFGInclui, em 2009, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, sendo uma

das poucas mulheres indígenas que terminaram a graduação, e está entre as 9 pessoas indígenas que se formaram pelo programa nos últimos 12 anos.

O fato de UFG está prestes a completar 60 anos, ter ações afirmativas somente nos últimos 15 anos, e ter formado apenas 9 indígenas nos últimos 12 anos, denuncia que o projeto de universidade instalado no Brasil não está de portas abertas a diversidade étnica brasileira.

Krenak (2017), expõe sua preocupação com essa universidade, que segundo ele, é um ambiente constrangedor para os jovens que estão em formação, na experiência formativa, onde eles deveriam encontrar um lugar que acolhe, um jardim que estimule a pensar, “e não um lugar de repressão onde se sentem o tempo todo constrangidos e ameaçados. Isso não é educação (KRENAK, 2017. p. 08-09),

[...] levar as pessoas a esse ambiente constrangedor, intimidante, que faz o sujeito se sentir, no máximo, um invólucro vazio pra ser preenchido com bibliografias e ideias alienígenas, prostrado para ser uma réplica dos seus dominadores. Se a Universidade faz isso, é melhor que se transforme em hortas, jardins, jardins botânicos, ao invés de ficar enganando as pessoas.

Eu espero que fique bem explicitado a minha preocupação com o fato de muitos dos jovens de diferentes povos chamados indígenas se sentirem atraídos por esse canteiro que são as Universidades. Que atração é essa, que a Universidade provoca nos jovens dos povos Xukuru-Kariri e Pankararu, da região nordeste, dos Tikuna no Solimões, e de outros como os Yanomami, que estão lá em Roraima. A gente podia pensar: bom, os Yanomami vivem numa região ainda tão afastada desse choque de cultura que o Centro-Oeste e que o Nordeste já experimentam há tanto tempo, que talvez eles consigam consolidar uma visão de mundo e não se impressionem tanto com os apelos dessa incrível sinfonia do mercado, da mercadoria, como diz o Davi Kopenawa Yanomami³, acerca dessa civilização da mercadoria que consegue transformar até aquilo que seria o saber numa coisa para vender. (KRENAK, 2017. p. 9)

As ações afirmativas são importantes no sentido de que permite que estudantes pobres de escola pública possam entrar no ensino superior e de forma tímida mudar sua realidade econômica, através da venda da sua força de trabalho, uma parcela desses estudantes pobres são negros, no caso da UFG representaram apenas 1.017 estudantes ativos de 2009 a 2012. Hamú (2014) ressalta o aspecto transitório e funcional das políticas de cotas:

[...] à medida que, por si só, tais políticas não são suficientes para fazer uma ruptura com o quadro estrutural responsável pela reprodução contraditória das desigualdades e nem, tampouco, pela reprodução contraditória do racismo institucional e cultural. (HAMÚ, 2014. p. 172)

O que seria então suficiente? Como pensar políticas efetivas dentro das universidades para todas as pessoas, em especial aos povos indígenas? Como garantir efetividade das políticas ações afirmativas na UFG? Primeiro que universidade não deveria carregar universal só no nome.

Iasi (2011), discorre que modelos universitários sempre guardam relação profunda com as formas societárias que lhes abrigam e refletindo assim a luta entre interesses e perspectivas das classes em disputa em cada momento da história. Para mudar essa estrutura, segundo ele, precisamos defender de forma intransigente o caráter público da universidade contra os ataques mercantilizantes e privatistas em curso. É preciso romper os muros universitários não para levar conhecimento aos menos favorecidos, ou levar a ideologia do consumo, mas para construir uma unidade real entre os povos e seus modos de vida no campo e nas cidades com classe trabalhadora e suas reais demandas. (IASI, 2011)

A busca pelo conhecimento tem o dever de garantir a reprodução da vida e não a boa saúde da acumulação das riquezas. A universidade que buscamos construir é mais que pública, precisa ser parte dos interesses dos povos indígenas, dos negros/as, das mulheres, das Lgbts, das trabalhadoras/es, ela precisa ser contra-hegemonica, que contraponha os interesses do capital, precisa ser direcionada a emancipação humana.

CONCLUSÃO

Apoiadas em diferentes palavras, demandas e disputas sociais, vimos que a partir da virada do século XXI, surgiram nas universidades brasileiras às primeiras ações afirmativas, que muitos desses movimentos de disputa classificaram como promoção de justiça social, da equidade e da reparação histórica. A partir de então as universidades timidamente começaram a mudar seu quadro estudantil, o movimento que mais se articulou durante esses anos, foi o movimento negro, principalmente ainda nos anos 80, influenciado pelo movimento negro norte-americano.

Desta maneira é importante considerar que de certa forma o programa de ações afirmativas brasileiro ao se espelhar no norte-americano deixa de fora os povos indígenas, pois pelo menos na Lei de Cotas aprovada em 2012 não se considerou as particularidades destes povos

Como exposto nessa pesquisa, as primeiras ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior foram consolidadas a partir dos anos 2000 com Lei Estadual Nº 13.134, de 18 de abril de 2001.

Anos depois, em 2007, surgiu na UFG o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahaky (NTFSI-UFG), pelas lutas constantes dos movimentos indígenas de Goiás e do Tocantins, como demonstrado na sessão 3.2 desta pesquisa. É uma licenciatura é voltada para educação indígena na formação de professores para aldeias, diferente por exemplo da Lei Estadual Nº 13.134/2001 do Paraná e da Lei Federal Nº 12711/2012 que abrange a educação superior regular em todas as áreas de formação como vimos nas sessões 2.1 e 2.2.

Como vimos na sessão 2 a 2.2, que depois de longa disputa entres os movimentos sociais, movimento negro, movimento de professores e a administração da UFG, em 2008 através da Resolução Consuni nº 29/2008 a UFG adotou o programa de inclusão denominado UFGInclui.

Como demonstrado nesta pesquisa a proposta do programa UFGInclui era abarcar todos os estudantes de baixa renda, sendo brancos, negros, indígenas ou quilombolas. Mais abrangente que o NTFSI em relação as áreas dos conhecimentos, porém igual a Lei Federal Nº 12711/2012 em relação ao não considerar as particularidades de cada cota como demonstrado nesta pesquisa.

Como exposto nas sessões 2 a 3.2, em 2012 a Lei Federal Nº 12711/2012, conhecida como Lei de Cotas foi aprovada, mais de 10 anos das primeiras ações afirmativas no país, resultado de intenso debate e de muitas controvérsias. Até então muitas universidades brasileiras já tinham programas de cotas em seu interior, com a nove lei, as universidades que não tinham passaram a adotar as ações afirmativas, as que já tinham, passaram por readequação, como foi o caso da UFG com o Programa UFGInclui, a Lei de cotas em comparação ao UFGInclui se mostrava mais conservadora e restritiva em relação aos povos indígenas por exemplo, ao não considerar suas particularidades.

A pouca representatividade indígena nas universidades e em especial na UFG, foi o passo inicial para pensar nos objetivos do presente estudo, qual seja, analisar o funcionamento da política de ações afirmativas para os estudantes indígenas na UFG, recorrendo as legislações no âmbito federal e normas adotada dentro da instituição nos últimos 30 anos.

A partir daí, passamos a discorrer sobre o programa UFGInclui, apontado pela UFG como o primeiro programa de inclusão da universidade. Analisar o funcionamento do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI). Por fim, verificar se as ações afirmativas na UFG são efetivas aos estudantes indígenas e se política de assistência e permanência da UFG garante a continuidade desses estudantes na instituição tendo como base os números de entrada e saída dos estudantes indígenas dos últimos 10 anos.

Como se constata no decorrer da pesquisa, a UFG manteve algumas experiências de ações afirmativas ao longo dos seus quase 60 anos, mas só em 2008 aprovou o primeiro programa de inclusão que era direcionado aos estudantes de escola pública, brancos, negros, indígenas, quilombolas e surdos.

Da implementação do programa UFGincludi, até sua modificação com a Lei nº 12.711/12, que trata das cotas nacionais, a UFG de modo geral promoveu de forma tímida uma diversificação no seu corpo discente, neste ponto, é importante lembrar que o grupo da cota “escola pública”, foi único seguimento que de fato mais ingressou neste período de 4 anos do programa. A partir daí podemos pensar se o programa de fato foi efetivo em relação aos seus objetivos.

Pois em relação aos povos indígenas como se verificou neste estudo, logo no início do primeiro ano do programa UFGincludi, em 2009, foi o ano que mais registrou evasão de indígenas, mais da metade do número de excluídos foi ainda no primeiro ano de vigência do programa.

Também foi possível constatar pelo presente estudo, que nos anos de 2009 a 2012, 108 estudantes indígenas se inscreveram no programa UFGincludi. Desses inscritos 22 estudantes ingressaram e 9 evadiram. Ou seja, apenas 20% dos inscritos nos anos de 2009 a 2012 conseguiram ingressar na UFG uma quantidade quase insignificante se comparado a quantidade de negros de escola pública e de estudantes da cota escola pública. Os estudantes indígenas mesmo representando apenas 0,42% dos ingressantes do período de 2009 a 2012, a menor representação por categoria no programa UFGincludi, foi o seguimento que mais evadiu, chegando ao maior índice de exclusão/evasão (40,91%).

A partir dessas informações é possível constatar que o programa UFGincludi não incluiu indígenas. Pois, como podemos constatar nesta pesquisa os estudantes indígenas são os que menos ingressam na UFG e os que mais foram excluídos. Ressaltando, portanto, que o UFGincludi é único programa de inclusão da UFG que possui cotas para indígenas nos cursos regulares. Considerando isso é possível dizer que para os povos indígenas o programa o UFGincludi não garantiu efetividade nos anos analisados por este estudo.

O maior desafio que envolve a política de ações afirmativas na UFG, repousa, portanto, sobre a permanência desses estudantes cotistas na universidade. Como se constatou, essa necessidade, na UFG, mostra-se muito relevante, visto que a UFG não possui uma política de assistência estudantil e permanência voltada especificamente para os ingressantes pelo UFGInclui.

Por isso, como vimos na sessão 3.1, após ingressarem na universidade os estudantes que precisam se manter na instituição precisam participar de processos seletivos, tanto em busca de bolsas pecuniárias, vaga na casa do estudante, bolsa pesquisa, entre outras. A bolsa permanência na UFG é mais requisitada, e no período analisado apresentou um minúsculo crescimento, apontando um tímido atendimento comparado ao número de estudantes matriculados nos anos de 2006 a 2012, como se constatou na pesquisa.

Como apontado nesta pesquisa o programa UFGInclui foi atualizado pela resolução Nº 31/12, a partir de então, o programa passou a ser uma política de inclusão específica e voltada apenas para estudantes indígenas, quilombolas e surdos, deixando por exemplo os alunos negros e brancos de escola pública para reserva de vagas da Lei 12.711/2012. A referida resolução especifica a criação de vagas para indígenas e quilombolas e 15 vagas para estudantes surdos no curso de Letras/Libras. Este é o formato atual do programa.

A universidade foi questionada sobre a assistência específica aos cotistas do programa UFGInclui a partir da reformulação que ocorreu no programa em 2012, conforme se constatou na sessão 3.1, já que os dados desse período não estão disponíveis na internet ou em pesquisas científicas. Primeiro o contato com instituição se deu através do e-mail disponível no site da Universidade, sem resposta da universidade as perguntas foram refeitas utilizando a Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/2011.

Sobre o tema como demonstrado, a UFG respondeu que no âmbito institucional a Coordenação de Inclusão Permanência – CIP, desenvolve ações educacionais com a finalidade de promover a inclusão do corpo discente nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. A PROGRAD elencou que no âmbito da moradia a UFG oferece duas casas, não explicou o tamanho nem a quantidade de quartos ou quantas pessoas cabem nessas duas casas.

No documento em resposta aos questionamentos a UFG reconhece que sem o atendimento em saúde específico aos povos indígenas ingressantes na universidade, sua permanência na instituição é incerta, ou seja, sem atendimento a saúde o estudante indígena evade. Porém, a UFG não nos forneceu dados sobre a quantidade de estudantes indígenas que se afastaram por motivo de saúde, como se constatou na sessão 3.1.

Através da análise dos dados apresentados neste estudo foi possível verificar que nos anos de 2009 e 2011 não havia estudantes indígenas com matrícula ativa no programa UFGinlui. Também é possível constatar que só a partir de 2016 o número de estudantes ativos no programa passou de 20 estudantes ao ano.

Conforme visto nos dados analisados, é possível constatar que os anos que tiveram a maior porcentagem de estudantes indígenas excluídos foram os anos de 2015, 2009, 2011, 2014 e 2016, com 70,58%, 66,66%, 60%, 50% e 47,05% respectivamente.

Constamos também que pelos dados fornecidos pela PROGRAD, a UFG possui atualmente no programa UFGinlui, 513 discentes ativos, sendo 199 indígenas e 314 quilombolas. Contatamos que nos 12 anos de existência do programa foram graduados 40 estudantes, sendo 31 quilombolas e 09 indígenas, ou seja, em 12 anos apenas 09 indígenas se formaram pelo programa.

A partir dessas informações é possível concluir que o programa UFGinlui não inclui pessoas indígenas, que a política de assistência e permanência da UFG é ineficaz, pois até mesmo os poucos que conseguiram passar pelos processos excludentes de seleção em 12 anos, muitos deles não conseguiram ir até o fim.

Partindo do desse pressuposto a universidade ainda está distante dos povos indígenas, não só por causa dos processos de inclusão que não incluem, como se verificou neste estudo, mas por causa da sua proposta pedagógica ligada aos interesses do capitalismo. As violências sofridas pelos indígenas ao longo dos séculos se materializam na estrutura da universidade com seu racismo institucional, como se verificou no decorrer desta pesquisa.

Como vimos, os indígenas não sofrem somente com o racismo institucional da Universidade, também com o racismo estrutural pelos

corredores, salas de aula e demais espaços ditos de convivência. Foi possível contatar que muitos estudantes cotistas, indígenas e quilombolas, não sentem-se parte do espaço universitário e isso se soma com às diferenças culturais e a distância dos familiares, como acontece principalmente com os estudantes de comunidades indígenas e quilombolas. Os estudantes se deslocam para a capital de Goiás, longe de suas terras, seus costumes, para estudar coisas muitas vezes de distantes de sua realidade e de seus interesses, como constatamos neste levantamento.

Através da análise teórica foi possível verificar que a universidade pública não é universal, não consegue incluir todos os seguimentos sociais, aqui não me refiro a inclusão física, mas de incluir pedagogicamente, de se reinventar enquanto universidade, de está serviço do conhecimento local e para o local.

Outro ponto analisado nas políticas de ações afirmativas da UFG foi o Núcleo Takinaraky de Formação Superior Indígena (NTFSI). Através da luta dos povos indígenas, foi inaugurado na UFG ainda em 2007, como vimos, foi o primeiro curso de educação intercultural, que posterior passou a ter um prédio próprio. Esse curso apontou no seu Projeto Político Pedagógico a ideia de romper o modelo de educação escolar anterior que buscava à integração gradativa e harmoniosa dos indígenas à sociedade não-indígena, ou seja, não era diferente da política empregada pelos colonizadores no início da ocupação desse território denominado Brasil.

Como se constata no presente estudo, o núcleo abriu uma discussão necessária para pensar uma nova base epistêmica para educação escolar indígena, para o próprio núcleo e para a universidade. Essa base deverá ser fruto de um diálogo intercultural para se pensar a educação escolar, a universidade e o mundo.

Por outro lado essa pesquisa contatou que apesar do núcleo ser algo positivo para os indígenas na formação de professores, nas múltiplas possibilidades de aprendizagem que considera o lugar comum dos povos indígenas, é um curso voltado para realidade e as necessidades dos povos originários. Ele se limita a formação de professores. Diferente do resto da universidade que forma médicos, psicólogos, dentistas, engenheiros, matemáticos, químicos etc... O curso atende as necessidades imediatas na

formação intercultural de professores indígenas, por outro lado deixa a desejar na formação em outras áreas que são importantes para a formação humana.

Outro ponto levantado, é ausência de professores indígenas lecionando nos cursos superiores da UFG. O fato de a UFG está prestes a completar 60 anos, ter ações afirmativas somente nos últimos 15 anos, e ter formado apenas 9 indígenas nos últimos 12 anos, denuncia que o projeto de universidade instalado no Brasil não está de portas abertas a diversidade étnica brasileira.

A partir de análise teórica podemos concluir que a universidade ainda é um ambiente constrangedor, pouco acolhedor para os/as jovens que estão em formação, na experiência formativa, principalmente para os povos indígenas.

Verificou-se também no decorrer desse trabalho que as ações afirmativas são importantes no sentido de que permite que estudantes pobres de escola pública possam entrar no ensino superior e de forma tímida mudar sua realidade econômica, através da venda da sua força de trabalho. Mas em relação aos indígenas e quilombolas, o número de formandos é insignificante como se verificou neste estudo.

O que seria então suficiente? Como pensar políticas efetivas dentro das universidades para todas as pessoas, em especial aos povos indígenas? Como garantir efetividade das políticas ações afirmativas na UFG? Como se verificou neste estudo o primeiro ponto que a universidade não deveria carregar universal só no nome. Para mudar essa estrutura precisamos defender de forma intransigente seu caráter público contra os ataques mercantilizantes e privatistas em curso. É preciso romper os muros universitários não para levar conhecimento aos menos favorecidos, ou levar a ideologia do consumo, mas para construir uma unidade real entre os povos e seus modos de vida no campo e nas cidades com classe trabalhadora e suas reais demandas.

A busca pelo conhecimento tem o dever de garantir a reprodução da vida e não a boa saúde da acumulação das riquezas. Que se constatou no presente estudo a universidade que buscamos construir é mais que pública, precisa ser parte dos interesses dos povos indígenas, dos negros/as, das mulheres, das Lgbts, das trabalhadoras/es, ela precisa ser contra-hegemonica,

que contraponha os interesses do capital, precisa ser direcionada a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, Brasília, DF, dezembro 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 Acesso em: 06 abr.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 abr.2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Cria o serviço de proteção aos índios e localização de trabalhadores nacionais e aprova o respectivo regulamento. disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html> acesso em: 25 mai.2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960.** Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3834-C.htm#:~:text=LEI%20No%203.834%2DC,Art.&text=3%C2%BA%20da%20Lei%201.254%2C%20de%204%20de%20setembro%20de%201950. acesso em: 25 mai.2020.

BRASIL. **Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio, Brasília, DF, dezembro 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm Acesso em: 06 abr.2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06 abr.2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, DF, janeiro 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 06 abr.2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm acesso em: 25 mai.2020.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1018.pdf> Acesso em: 25.mai.2020.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Ações Afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.** ISSN 0104-8015 POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais n. 33.Outubro de 2010 - p. 97-115

CUNHA, Carolina. **O indígena no Brasil - Uma luta histórica para existir.** Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/o-indigena-no-brasil-uma-luta-historica-para-existir.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 25.mai.2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ Fapesp, 1992.

DAL BÓ, Talita Lazzarin. **A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modo de conhecer.** Tese. São Paulo, 2018.

FERES JÚNIOR, João. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_capliv_2005_JFeresJunior.pdf Acesso em: 25.mai.2020.

GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BELLINI, Maria Isabel Barros. **Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2010.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGInclui.** Tese. Goiânia, 2014.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; LANDA, Mariano Báez. **Educação indígena e interculturalidade um debate epistemológico e político**. Disponível em: file:///C:/Users/Jos%C3%A9carlo/Downloads/EDUCACAO_INDIGENA_E_INTERCULTURALIDADE.pdf, Acesso: 25.mai.2020.

HERBETTA, Alexandre. **A dinâmica dos temas contextuais e as transformações na escola indígena**. In: CASALI, Alípio; CASTILHO, Sueli. **Diversidade na Educação: implicações curriculares**. São Paulo: Editora da PUC, 2016.

IASI, Mauro. **Movimento por uma universidade popular**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2011/09/14/movimento-por-uma-universidade-popula/> Acesso em: 25.mai.2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> Acesso em: 25.mai.2020.

KRENAK, Ailton. **O Lugar Onde a Terra Descansa**. Rio de Janeiro: ECO Rio/Núcleo de Cultura Indígena, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. P 17. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107 de 05 de junho de 1957**. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf) acesso em: 25.mai.2020.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, p. 235/240, jul./dez. 2013

QUINTILIANO, Marta. **Redes afro-indígenaafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação scritto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás**. Dissertação. Goiânia, 2019.

RESOLUÇÃO CONSUNI, nº 29 de 1 de agosto de 2008. **Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências**. Disponível em < https://prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf> Acesso em 20 jun.2020.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A política de cotas na Universidade Federal De Goiás (UFGINCLUI): concepção, implantação e desafios**. Dissertação. Catalão. UFG, 2013.

SANTOS, Débora Sirno. **Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo programa UFGincludi da Universidade Federal de Goiás - regional Jataí**. Dissertação. Goiânia, 2017.

UFG. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg> Acesso em: 25.mai.2020.

UFG. **Primeira estudante indígena defende mestrado**. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/102847-primeira-estudante-indigena-defende-mestrado-na-ufg> Acesso em: 25.mai.2020.

UFG. **UFG salta de posição em ranking internacional de universidades**. <https://www.ufg.br/n/117631-ufg-salta-de-posicao-em-ranking-internacional-de-universidades#:~:text=Entre%20as%20universidades%20brasileiras%2C%20a,%2C1%20para%2071%2C3>. Acesso em: 25.mai.2020.

ZOIA, A. (2010). **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena**. In: B. S. GRADO & L. A. PASSOS (Org.) **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. (pp. 67-86). Cuiabá: EdUFMT.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL
Av. Universitária, 1069 | Setor Universitário
Caixa Postal 86 | CEP 74605-010
Goiânia | Goiás | Brasil
Fone: (62) 3946.3081 ou 3089 | Fax: (62) 3946.3080
www.pucgoias.edu.br | prodin@pucgoias.edu.br

RESOLUÇÃO n° 038/2020 – CEPE

ANEXO I

APÊNDICE ao TCC

Termo de autorização de publicação de produção acadêmica

O estudante José Carlos Silva de Almeida do Curso de Direito, matrícula 20162000114273, telefone celular: (99)99208-0156, e-mail: josecarlosalmeida9403@gmail.com, na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei n° 9.610/98 (Lei dos Direitos do autor), autoriza a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) a disponibilizar o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, **A efetividade das Ações Afirmativas voltadas aos povos indígenas na Universidade Federal de Goiás**, gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, por 5 (cinco) anos, conforme permissões do documento, em meio eletrônico, na rede mundial de computadores, no formato especificado (Texto (PDF); Imagem (GIF ou JPEG); Som (WAVE, MPEG, AIFF, SND); Vídeo (MPEG, MWV, AVI, QT); outros, específicos da área; para fins de leitura e/ou impressão pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada nos cursos de graduação da PUC Goiás.

Goiânia, 01 de dezembro de 2020.

Assinatura do autor: _____

J.C.S.A.

Nome completo do autor: José Carlos Silva de Almeida

Assinatura do professor-orientador: _____

Borges

Nome completo do professor-orientador: Fernanda da Silva Borges