



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE-CEHS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

VERA LÚCIA VIEIRA DA SILVA

**ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: INGRESSO,
PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO,
HUMANIDADES E SAÚDE (CEHS) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS (UFNT)**

**Tocantinópolis-TO
2025**

VERA LÚCIA VIEIRA DA SILVA

**ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: INGRESSO,
PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO,
HUMANIDADES E SAÚDE (CEHS) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS (UFNT)**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Centro de Educação, Humanidades e Saúde – CEHS - Tocantinópolis, ao Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cância.

**Tocantinópolis – TO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e SILVA, Vera Lúcia Vieira da Silva.

Estudantes indígenas no Ensino Superior : ingresso, permanência e evasão no Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) / Vera Lúcia Vieira da Silva SILVA. - Centro de Educação, Humanidades e Saúde - CEHS, TO, 2025.

90 f.

Monografia Graduação (Graduação - em Pedagogia) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

1. Abandono e evasão. 2. Estudantes indígenas no Ensino Superior. 3. Ações Afirmativas.

CDD 370

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

VERA LÚCIA VIEIRA DA SILVA


**ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: INGRESSO,
PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO,
HUMANIDADES E SAÚDE (CEHS) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS (UFNT)**

Monografia foi avaliada e apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Centro de Educação, Humanidades e Saúde – CEHS - Tocantinópolis, Curso de Pedagogia, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.


Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cânciao.

Data de aprovação: 8/10/2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO NONATO DE PADUA CANCIO
Data: 29/10/2025 10:38:15-0300
Verifique em <https://validar.jf6.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cânciao, UFNT

Documento assinado digitalmente
 ALINE CAMPOS
Data: 04/11/2025 15:25:39-0300
Verifique em <https://validar.jf6.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Aline Campos, UFNT

**Tocantinópolis – TO
2025**

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também a concretização de um sonho construído com muito esforço, dedicação e, acima de tudo, com o apoio de pessoas especiais que caminharam ao meu lado.

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde, força e serenidade ao longo desta jornada. Sem sua presença em minha vida, nada disso seria possível.

À minha filha Kelly Vitória P. da. S. Apinajé, que é a razão do meu viver, por ser minha maior motivação e inspiração diária, e por estar a todo momento comigo nessa jornada acadêmica. Ao meu esposo Gilberto P. Apinajé, pelo amor, paciência e incentivo, e por estar sempre ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. Agradeço à minha mãe, por me conceder a vida, meu exemplo de força constante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Nonato P. Cância, que aceitou fazer parte dessa minha jornada. Agradeço a sua dedicação, disponibilidade e orientação atenciosa, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a todos professores que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal; a todos os colegas de curso, principalmente aqueles mais próximos com quem compartilhei experiências, desafios e aprendizados ao longo desses anos.

Por fim, agradeço a todos da equipe UFNT, que fizeram parte da minha trajetória tanto de forma direta quanto indireta.

A cada um de vocês, minha mais sincera gratidão!

RESUMO

O objetivo deste estudo sobre estudantes indígenas no Ensino Superior foi analisar as principais causas do abandono e evasão na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), no Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis-TO. Para tanto, caracterizou-se o perfil dos estudantes indígenas que ingressam no Ensino Superior; destacou-se as formas de ingresso dos estudantes indígenas e as políticas de ações afirmativas adotadas pela Universidade; e identificou-se as principais causas da evasão e abandono dos estudantes indígenas no CEHS - Tocantinópolis. Como referencial analítico, dialogou-se com autores que discutem estudantes indígenas no Ensino Superior; ações afirmativas; evasão e abandono de indígenas nas Universidades. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório, dividido em duas fases: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como instrumentos de produção de dados, foi realizada análise documental e aplicado questionário a dez estudantes indígenas que abandonaram e/ou evadiram de cursos ofertados no CEHS. Os dados indicaram que as principais causas da evasão e abandono observados são a dificuldade financeira; o deslocamento de suas aldeias à IES; a falta de transportes para chegar à Universidade; as barreiras culturais; e a ausência de política de acolhimento adequada. Além disso, destaca-se a falta de apoio pedagógico e psicológico ao longo da formação. Portanto, mais do que assegurar a vaga, é necessário que se crie, de fato, condições para que a Universidade se torne, cada vez mais, um espaço de pertencimento, da promoção do diálogo intercultural e da valorização da identidade étnico-racial dos estudantes.

Palavras-chaves: Abandono e evasão. Estudantes indígenas no Ensino Superior. Ações Afirmativas. CEHS/UFNT.

ABSTRACT

The objective of this study of Indigenous students in higher education was to analyze the main causes of dropout and attrition at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT), at the Center for Education, Humanities, and Health (CEHS) in Tocantinópolis, Tocantinópolis. To this end, we characterized the profile of Indigenous students entering higher education; highlighted the admission methods for Indigenous students and the affirmative action policies adopted by the University; and identified the main causes of dropout and attrition among Indigenous students at CEHS in Tocantinópolis. As an analytical framework, we consulted with authors who discuss Indigenous students in higher education; affirmative action; and dropout and attrition among Indigenous students in universities. Methodologically, this is an exploratory study, divided into two phases: bibliographical research and field research. Data collection tools included document analysis and a questionnaire administered to ten Indigenous students who dropped out and/or dropped out of courses offered at CEHS. The data indicated that the main causes of dropout and dropout rates observed were financial hardship; commuting from their villages to the HEI; lack of transportation to the university; cultural barriers; and the absence of an adequate welcoming policy. Furthermore, the lack of pedagogical and psychological support throughout the student's education is noteworthy. Therefore, more than simply securing a place, it is necessary to create genuine conditions for the university to increasingly become a place of belonging, promoting intercultural dialogue, and valuing students' ethnic-racial identity.

Keywords: Dropout and evasion. Indigenous students in higher education. Affirmative action. CEHS/UFNT.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Percurso formativo e relações com a questão estudada.....	9
1.2	Problemática e justificativa.....	11
1.3	Objetivos.....	12
1.4	Estrutura das seções.....	13
2	POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	14
2.1	Educação escolar aos povos indígenas no Brasil: histórias e desafios	14
2.2	Legislação e trajetória das políticas de Ensino Superior para os povos indígenas do Brasil.....	21
2.3	Ações Afirmativas e ocupação do espaço universitário pelos povos indígenas.....	24
2.4	Reflexões sobre abandono e evasão de estudantes indígenas no Ensino Superior.....	29
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NO ESTUDO.....	38
3.1	Tipo de estudo e abordagem.....	38
3.2	<i>Locus</i> de estudo.....	39
3.3	Instrumentos de produção de dados e análise.....	48
3.4	Procedimentos de análise.....	52
4	ABANDONO E EVASÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO CESH/UFNT.....	54
4.1	Perfil dos estudantes indígenas que ingressam no Ensino Superior da UFNT, no Centro de Educação, Saúde e Humanidades (CESH).....	54
4.2	Formas de ingresso dos estudantes indígenas no Ensino Superior da UFNT, Centro de Educação, Saúde e Humanidades (CESH).....	57
4.3	Principais causas da evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior no CEHS.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS.....	84

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção abordo o meu percurso formativo e as relações que me levaram à aproximação com o objeto de estudo. A seguir, apresento a problemática e a justificativa da pesquisa, assim como o objetivo geral e específicos seguidos. Finalizo com a apresentação da estrutura das seções.

1.1 Percurso formativo e relações com a questão estudada

Sou uma jovem mulher negra, filha de pais analfabetos, a primeira de nove irmãos a ingressar em uma universidade. Nasci no Tocantins e fui criada principalmente no Pará, com pais adotivos. Atualmente estudo, sou mãe e moro com meu companheiro, que é do povo Apinajé. Atualmente, estamos morando em Tocantinópolis para facilitar o acesso à universidade onde eu e meu companheiro estudamos, a UFNT de Tocantinópolis. A minha ligação mais estreita com os povos indígenas se deve ao meu companheiro ser indígena, eu também morei na aldeia e estudei lá, além de ter conhecido outros indígenas de outras etnias através da universidade.

O meu percurso escolar foi repleto de obstáculos, já que iniciei os estudos muito tarde. Quando iniciei o meu primeiro ano escolar, já tinha 10 anos. Enfrentei algumas dificuldades de adaptação em uma classe com crianças mais novas que eu, o que resultou em um grande desafio no aprendizado. Para aprender a ler e escrever, tive que me esforçar bastante. Consegui me desenvolver mais quando estava entre o 5° e o 6° ano do ensino fundamental, mas não foi simples. Também tive muitos professores que me auxiliaram significativamente nesse processo, fazendo tudo ao seu alcance para me auxiliar da maneira mais eficaz possível.

No 6° ao 9° ano, enfrentei alguns desafios, pois concluí o sexto ano, no ano letivo correto. Quando passei para o sétimo ano, fui colocado em um programa chamado Acelera. Este programa tinha a duração de dois anos, permitindo que o indivíduo conclua as quatro séries nesse intervalo de tempo: sexto, sétimo, oitavo e nono. Depois de um tempo, esse programa passou a ser conhecido como correção de fluxo. No entanto, como tive que fazer o ensino Fundamental 2 desde o início, acabei reprovando, então retornei à modalidade regular, concluindo o meu sétimo ano

e os seguintes, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando terminei o ensino fundamental 2, fiquei um ano sem estudar.

Em 2016, decidi retomar os estudos e comecei o ensino médio na modalidade EJA. No entanto, durante esse período, estava grávida e, ao concluir a primeira fase da EJA, que corresponde ao primeiro ano do ensino médio, tive minha filha. Os professores não me receberam bem, pois eu tinha uma criança pequena. Além disso, houve uma greve durante esse período, onde eu e meu esposo chegamos a um acordo e desisti de continuar nessa modalidade. Portanto, durante esse período, me mudei para a aldeia indígena com meu marido e minha filha recém-nascida. Tive a chance de concluir meus estudos secundários lá. Completei o segundo ano do ensino médio em 2017 e, em 2018, finalizei o ensino médio em uma escola indígena.

Durante o último ano do ensino médio, em 2018, decidi fazer o vestibular para a área de educação física. Não obtive sucesso porque me tornei suplente e não fui convocada. Realizei também o ENEM, porém não utilizei minha pontuação. Em 2019, realizei o vestibular para pedagogia e obtive sucesso, assumindo minha posição em 2020. Logo no começo, duas semanas se passaram e a pandemia começou. Assim, universidades e instituições de ensino foram fechadas. Três meses após a interrupção das aulas, tomei conhecimento que as aulas haviam iniciado de maneira virtual. Neste intervalo, não dispunha de notebook nem de telefone móvel para me dedicar aos estudos. Portanto, tomei conhecimento do programa oferecido pela universidade para os alunos que não possuíam a oportunidade de assistir às aulas online.

Esse programa os professores poderiam disponibilizar o material para que pudesse estudar em casa, como neste período estava morando na aldeia fiquei nessa modalidade estudando só com os materiais em casa. Foi um momento que eu digo que não teve muito aproveitamento nessa modalidade. Neste período pensei até em desistir, mas eu continuei firme e, e hoje eu posso ver a importância de eu não ter desistido quando foi em 2022 as aulas retornarão normalmente e agora sigo estudando para concluir meu curso com sucesso.

O meu interesse principal em investigar a causa da evasão de estudantes indígenas no ensino superior é porque considero crucial compreender o porquê de alguns indígenas abandonarem o curso logo no início. Frequentemente, ao observar alguns colegas indígenas que ingressaram na universidade com entusiasmo e repentinamente abandonam o curso, isso me motivou a realizar uma pesquisa sobre a evasão desses alunos, a fim de compreendermos como podemos auxiliá-los a

permanecer na Universidade até o final de seus cursos. Todas as disciplinas que estudei até agora foram essenciais para o meu desenvolvimento e cada uma delas teve um impacto significativo na minha futura carreira profissional.

Penso que o meu aprendizado no curso de Pedagogia me oferece uma formação robusta, fundamentada em princípios teóricos e práticos que me habilitam como futura pedagoga a agir de forma crítica, ética e dedicada à mudança social. Durante minha formação, adquiri habilidades fundamentais para a docência e a administração educacional. Assim, o meu curso auxilia significativamente na formação de uma prática pedagógica consciente e inovadora, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação.

1.2 Problemática e justificativa

A pesquisa discute a evasão e abandono de estudantes indígenas no Ensino Superior. Trata-se de uma questão que precisa ser investigada nos diferentes espaços acadêmicos, o que é essencial para que esse problema possa ser melhor compreendido e o acesso, ingresso e permanência sejam processos sem maiores impactos negativos para a vida desses estudantes. O que se tem observado é que, por suas limitações, as atuais políticas de acesso e permanência nas Universidades brasileiras ainda não garantem o direito à continuidade dos estudos a esses cidadãos.

O estudo dessa problemática é justificado pela necessidade de fortalecer a presença de estudantes indígenas nas universidades, a garantia de direitos, contribuindo, assim, para a produção de conhecimento sobre as diferentes realidades, o que poderá ser aprofundado e discutido noutros estudos, que também buscam colocar em debate as desigualdades sociais que ainda marcam o sistema educacional brasileiro.

Nessa direção, o que os dados oficiais apresentam é que no Brasil o acesso de estudantes indígenas ao Ensino Superior tem avançado nas últimas décadas, sobretudo após a criação da Lei N.º 12.711/2012, Lei de Cotas, legislação que representou um grande marco para democratização do ingresso nas universidades. Essa Lei, somada a outras ações afirmativas, permitiu que os grupos historicamente oprimidos pudessem também acessar os cursos de graduação nas instituições públicas federais. No entanto, embora tenha havido a ampliação do ingresso, é

urgente que se discuta a permanência e os desafios desses estudantes, sobretudo os altos índices de evasão e abandono que têm marcado a presença dos estudantes indígenas no Ensino Superior.

Considerando essa realidade, tais questões devem ser vistas como fenômenos que transcendem a esfera individual, envolvendo fatores sociais, culturais e institucionais, e que refletem essa realidade, o que exige que se investigue e discuta as políticas pública mais eficazes, mas também que se questione o próprio papel da Universidade na promoção da diversidade e da justiça social. Nesse sentido, enfrentar a evasão e o abandono significa consolidar o Ensino Superior que reconhece e valoriza os povos originários como sujeitos de direitos.

Nessa direção, o problema que mobilizou este estudo fica assim delimitado: *quais as principais causas da evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins, no Campus de Tocantinópolis?*

1.3 Objetivos

Geral

O principal objetivo do estudo é analisar as principais causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis-TO.

Específicos:

- Caracterizar o perfil dos estudantes indígenas que ingressam e evadiram do Ensino Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins, no CEHS - Tocantinópolis;
- Destacar as formas de ingresso dos estudantes indígenas no Ensino Superior da UFNT, no CEHS - Tocantinópolis, e as políticas de ações afirmativas adotadas pela Universidade;

- Identificar as principais causas do abandono e da evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior do CEHS/Tocantinópolis, da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

1.4 Estrutura das seções

Esta monografia está organizada em cinco seções. A primeira compõe a “Introdução”, onde apresento o meu percurso formativo e relações com a questão estudada, abordo a problemática e a justificativa, descrever os objetivos do trabalho e a estrutura das seções.

A segunda seção, denominada “Povos indígenas e Ensino Superior no Brasil”, constitui uma seção teórica onde abordo a educação escolar aos povos indígenas no Brasil. Nesta, apresento um recorte da história e os desafios da educação aos povos indígenas, discuto a legislação e a trajetória das políticas de Ensino Superior para a esses povos, relaciono as ações afirmativas e a ocupação do espaço universitário, e trago algumas reflexões sobre abandono e evasão de estudantes indígenas no Ensino Superior.

Na terceira seção, denominada “Caminhos metodológicos adotados no estudo”, seção metodológica, defino o tipo de estudo e a abordagem adotados, apresento o *locus* de estudo, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Na quarta seção, intitulada “Abandono e evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior no CESH/UFNT”, referente à análise dos dados, apresento o perfil dos estudantes indígenas que ingressam no Ensino Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins, no CEHS; abordo as formas de ingresso dos estudantes indígenas no Ensino Superior do Centro de Educação, Saúde e Humanidades (CESH/UFNT); e discuto as principais causas da evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior no CEHS.

Por fim, na última seção, “Considerações finais”, faço uma síntese dos dados mais importantes trazidos na investigação e aponto possíveis contribuições deste estudo.

2 POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta seção abordamos a educação escolar aos povos indígenas no Brasil, destacando na história os principais desafios enfrentados pelas populações indígenas na luta pela garantia de direitos. Como forma de articular essa história às lutas pela continuidade dos estudos no Ensino Superior, discutimos a legislação e a trajetória das políticas de Ensino Superior para os povos indígenas do Brasil. Abordamos também as ações afirmativas e a ocupação do espaço universitário pelos povos indígenas.

2.1 Educação escolar aos povos indígenas no Brasil: histórias e desafios

A educação escolar para povos indígenas no Brasil sempre foi um grande desafio, desde a época da colonização. No entanto, com todas as dificuldades nesse processo, eles vêm lutando para o reconhecimento desse direito e o respeito às suas diversidades e diferenças culturais, sempre buscando defender uma educação que seja específica e diferenciada, diante da relação com a sociedade não indígena.

Trata-se de desafios históricos, sociais e culturais, que afetam diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas comunidades indígenas. Diante disso, buscamos compreender a situação da educação escolar indígena no país e refletir sobre os diversos fatores, incluindo a histórica marginalização, as políticas públicas voltadas às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, e damos ênfase às desigualdades estruturais presentes nos sistemas de ensino.

Nessa direção, Ferreira (2001) faz um diagnóstico crítico da situação da educação escolar indígena no Brasil, o qual aborda em quatro períodos. Seguindo a mesma classificação da autora, observamos que a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases, as quais serão abordadas em síntese neste texto.

A *primeira fase* é a mais extensa, pois trata-se do primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para indígenas no Brasil “[...] o do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional” (Ferreira, 2001, p. 72).

Essa primeira fase compreende o Período Colonial, caracterizado pela presença dos missionários, e com forte influência da Igreja Católica se envolvendo na educação dos povos indígenas. O objetivo era catequizar e integrar os indígenas à sociedade colonial, desvalorizando, assim, as suas línguas e culturas. A escolarização esteve sob os domínios dos missionários católicos, especialmente jesuítas.

Nesse período, a oferta de programas de educação escolar às populações indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português. O objetivo era promover a assimilação dos índios à civilização cristã (Ferreira, 2001, p. 72). Para Maher (2006, p. 19-23), “Um dos modelos educacionais que orientavam inicialmente o trabalho de assimilação dos indígenas era o Modelo Assimilacionista de Submersão, ilustrado pelas práticas jesuítas e salesianas”.

A *segunda fase* é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. A política indigenista do SPI para a Educação Escolar Indígena fez com que fosse “aliviado o peso” do ensino religioso, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, a partir de 1953. O objetivo também era integrar o indígena à sociedade nacional (Ferreira, 2001, p. 75).

Essa fase era estatal, pois o Estado assume a educação de indígenas com o objetivo de assimilação cultural, que tinha como enfoque a escolarização baseadas na língua portuguesa, marginalizando as línguas indígenas, com fortes tentativas de “civilizar” os povos indígenas para seguir o tal padrão da “sociedade civilizada”.

Já na década de 1910, pretendeu-se criar uma política de educação que desenvolvesse a esses povos uma educação de qualidade a nível nacional. Para tanto, o estado brasileiro, por sua vez, passou a formular uma política indigenista com o objetivo de promover, naquela época, políticas públicas de educação escolar para os povos indígenas. A esse respeito, Ferreira (2001) comenta que criação do Serviço de proteção ao Índio (SPI) foi essencial, pois

A criação do SPI, em 1910, serviu de marco para a segunda fase da história da educação para índios no Brasil. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos

ideais positivistas do começo do século. No que tange à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas (Ferreira, 2001, p. 74).

O sistema educacional naquele período era extremamente precário, pois havia diversos desafios que precisavam ser enfrentados pela população indígena, principalmente no que se refere à forma como a educação era administrada, visando a perda das culturas e das línguas faladas. Contudo, passava-se para o serviço no campo, pois os colonizadores pretendiam inserir os indígenas no trabalho braçal. Mas, para eles, eram estranhos os modos da civilização colonial.

O processo educacional vivido pelas populações indígenas no período colonial era bem difícil, visto que os indígenas eram compreendidos como selvagens e sem modos. Assim, eram percebidos como populações fáceis de serem influenciadas e manipuladas. Vivia-se em um contexto em que as políticas coloniais tinham uma base racista e preconceituosa, empobrecendo, assim, a educação e as línguas indígenas.

Nesse contexto, a educação era imposta de forma autoritária com o objetivo de catequizar e civilizar os povos indígenas. A igreja, por sua vez, desempenhou um papel fundamental, central naquele período, sobretudo para a classe dominante, que criou escolas missionárias com o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo. Esses povos a todo momento tinham o incentivo para abandonar suas línguas e costumes culturais. As escolas “[...] seguiam um padrão usado nas escolas rurais brasileiras, com calendários e horários burocraticamente fixados, sem que houvesse a preocupação com a inclusão de conteúdos práticos” (Ferreira, 2001, p. 80). As escolas eram desconectadas da realidade indígena.

Sobre esse período, Ferreira (2001) comenta ainda que:

Melià (1979:48) reafirma as críticas de Santos (id.) à política educacional do Estado, acrescentando que a educação escolar para índios “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”. Ambas recolhem, segundo Melià, “fracassos do mesmo tipo” (id., *ibid.*). É interessante observar que o próprio SIL, conforme Melià, desferiu críticas pesadas à educação escolar para índios que era oferecida pelo Estado, na tentativa de justificar a própria atuação junto aos índios no campo da educação [...] (Ferreira, 2001, p. 80).

A autora observa ainda que no Brasil as tentativas de escolarização dos povos indígenas, realizadas pelas mais diversas instituições, com base na tradicional

educação nacional, foram fracassadas, pois tais tentativas contribuíram para acentuar a marginalização dos povos indígenas e agravar as acusações internacionais contra o Brasil, quanto ao extermínio cultural desses povos.

A FUNAI tornou o ensino bilíngue obrigatório, assim como tornou também obrigatório o investimento na capacitação de indígenas para assumir as funções docentes em seus territórios. Após o rompimento do SIL com a FUNAI, em 1977, mas reativado em 1983, o órgão norte-americano foi também se alterando, buscando revestir-se de um caráter mais científico e menos religioso, tornando-se o que parecia uma “Sociedade Internacional de Linguística”.

Para Luciano (2012) “Ainda hoje, a missão da Funai é dúbia e contraditória, pois, ao mesmo tempo se coloca como protetora e aliada dos índios, discrimina povos que conseguiram sair, a duras penas, de suas asas tutoras” (Luciano, 2012, p. 208).

A *terceira fase* é marcada por uma fase de emergência para os direitos indígenas, pois deu-se início à criação de organizações e movimentos indígenas e, juntos com eles, havia antropólogos e educadores, que lutavam por uma educação diferenciada. Havia também organizações não governamentais voltadas para defesa das causas indígenas. Nessa mesma fase entra a criação da constituição de 1988 que começa a reconhecer os direitos dos povos indígenas, e assim incluindo o direito à educação diferenciada.

Essa fase inicia no final dos anos 60 e 70, período da Ditadura Militar. Há a formação de “projetos alternativos” de educação escolar e a participação de organizações não governamentais nos encontros de educação para os povos indígenas. Houve também a criação de várias entidades, civis ou eclesiais, de apoio à causa indígena. Entre tais entidades destacamos: Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB); as Comissões Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) e do Rio de Janeiro; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). A partir daí, começa a crescer a participação de indígenas na definição de políticas educacionais (Ferreira, 2001).

A *quarta fase* é marcada pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação escolarizada nos seus territórios. É nesta fase que eles decidem definir e regular os seus processos de escolarização. Destaca-se o fortalecimento do movimento indígena por meio de assembleias e reuniões que começam nessa mesma década.

Aqui, começa a implementação de uma política de educação bilíngue e intercultural, fruto do protagonismo indígena na gestão educacional e de formação de professores indígenas, havendo o reconhecimento e a valorização das línguas e dos conhecimentos tradicionais indígenas no currículo escolar. Com o apoio dos povos indígenas, esses movimentos ganharam legitimidade e as exigências foram reconhecidas no plano legislativo, assim como passaram também a ser legalmente instituídas pela Constituição de 1988. A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi o marco para o início desse novo período, a quarta fase.

Cada uma dessas fases reflete nas mudanças de visão da sociedade brasileira, mas também mostra o quanto ainda precisamos caminhar na garantia de direitos. Fica evidente a relação do Estado com as populações indígenas e o quanto essa relação ainda precisa avançar no sentido do respeito e garantia da educação escolar indígena, de modo a superar o modelo de imposições para um reconhecimento da autogestão, do reconhecimento da diversidade e diferença e da autonomia indígena para decidirem sobre a educação que desejam.

As escolas impostas pelo sistema de ensino brasileiro consolidaram uma educação que tratava miticamente as línguas indígenas, as culturas e a existência, tanto que uma nova pedagogia se instalou naquela época. E, a partir daí, essa nova pedagogia ajudou a “enfraquecer” e contribuiu para que “desaparecessem” muitas culturas dos povos indígenas. Disso decorre que com o desaparecimento dos conhecimentos próprios, das culturas, também pode haver um enfraquecimento dos conhecimentos tradicionais.

Para (Luciano (2006),

O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas. Este será o nosso propósito de aprofundamento daqui para frente, a partir de como os povos indígenas incorporam a nova instituição – a escola – que vai se instalando em sua cultura e o que esperam dela. Uma vez tratados os aspectos gerais dos processos educativos tradicionais, fica mais fácil entender o porquê das permanentes críticas dos povos indígenas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal, resumidas nas seguintes questões:

- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
- Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.

- O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas.
- Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas.
- As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais.
- O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática.
- Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado (Luciano, 2006, p. 134-135).

Contudo, as lutas dos movimentos indígenas mostraram a necessidade de uma pedagogia menos colonialista, voltada para as relações indígenas, que proporcione a garantia de direitos, a educação e a preservação de suas terras. A educação imposta pelos colonizadores é percebida com profunda arrogância, pois não pretendia colocar os indígenas como protagonistas de suas vidas, formar professores de suas próprias etnias, não era uma educação voltada para as necessidades indígenas.

Como pudemos verificar, o ensino em escolas indígenas no Brasil lida historicamente com obstáculos, políticos, ideológicos, estruturais e culturais. E essas circunstâncias mudam consideravelmente, dependendo da região, etnia e da política educacional local. Contudo, podemos dizer que há características comuns, que merecem ser ressaltadas.

Mas, de modo geral, a educação escolar indígena no Brasil ainda lida com muitos desafios, sobretudo nas regiões isoladas. Numerosas instituições de ensino enfrentam dificuldades básicas, como espaços apropriados, recursos didáticos e até mesmo transporte para os estudantes que residem em regiões remotas. Também é uma realidade em várias comunidades a ausência de acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação e à internet.

Soma-se a esses desafios a necessidade de currículos que contemplem uma educação bi/multilíngue, na perspectiva intercultural. Um elemento crucial da educação indígena é a educação bi/multilíngue e intercultural. Idealmente, o currículo deveria incorporar a instrução da língua e cultura indígena, assegurando os conhecimentos tradicionais.

Contudo, a execução de um ensino bilíngue significativo continua sendo um obstáculo, o que ocorre devido à falta de docentes qualificados para ministrar aulas, tanto no idioma nativo quanto em português. Em certas áreas, os programas de estudo têm sido modificados para espelhar as tradições indígenas, enquanto em outras, a educação indígena ainda segue um modelo ocidental, geralmente desvinculado das realidades culturais e históricas das comunidades.

A gestão das escolas ainda encontra obstáculos no que se refere à questão financeira e à ausência de suporte técnico por parte dos governos Federal e Estadual. Frequentemente, as comunidades indígenas precisam batalhar para assegurar a aplicação de suas próprias metodologias de ensino e para que seus direitos sejam respeitados no âmbito do sistema de ensino formal. E a formação de docentes indígenas tem sido um ponto fundamental para aprimorar a educação escolar nas comunidades indígenas.

Há programas direcionados à formação e capacitação de professores indígenas, como os programas de Pedagogia Indígena. No entanto, a disponibilidade ainda é restrita, e muitos docentes enfrentam desafios para articular seus saberes culturais ao currículo escolar estipulado pelo Governo. A educação indígena é também percebida como um meio de resistência cultural. Em várias comunidades, o papel da escola é crucial para a manutenção e divulgação das línguas, tradições e estilos de vida indígenas. No entanto, existe uma pressão contínua para que essas comunidades se alinhem ao sistema educacional ocidental, o que pode provocar um conflito de identidade.

Apesar dos desafios, há avanços importantes, como o fortalecimento da educação escolar indígena nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhece o direito à educação indígena, e algumas etnias têm conseguido melhorar a qualidade do ensino, promovendo maior inclusão e valorização das culturas indígenas. O movimento indígena também tem desempenhado um importante papel na luta por uma educação que respeite e integre as especificidades dos povos originários.

Assim, podemos dizer que a formação educacional nas escolas indígenas brasileiras está em constante construção e mudança. Mesmo com os desafios, ela se mantém como um importante alicerce para a manutenção das culturas indígenas e para a integração dessas comunidades no contexto educacional nacional. No entanto, ainda há muito a ser feito, particularmente em relação à garantia de uma infraestrutura

mais adequada, capacitação docente e valorização da diversidade cultural e linguística nas instituições de ensino.

2.2 Legislação e trajetória das políticas de Ensino Superior para os povos indígenas do Brasil

A evolução das políticas governamentais voltadas para o Ensino Superior dos indígenas no Brasil espelha um extenso processo de batalha por reconhecimento, igualdade e valorização da diversidade étnico-cultural. Historicamente excluídos dos sistemas de ensino, os indígenas começaram a obter, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma estrutura jurídica que garante o direito a uma educação.

Embora haja muitos desafios ainda enfrentados pelos povos indígenas brasileiros para o acesso e ingresso ao Ensino Superior, não podemos negar que já houve alguns ganhos nessa direção. Há o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído com o objetivo de proporcionar bolsas de estudo integrais e parciais para alunos de baixa renda, incluindo os indígenas; o Sistema Unificado de Seleção (SISU), por meio do qual os indígenas podem concorrer a vagas em universidades públicas, com políticas de cotas específicas.

Na direção das políticas de ações afirmativas, há também as Cotas para Povos Indígenas, pois diversas Instituições de Ensino Superior (IES) implementaram cotas raciais e específicas para atender às demandas das comunidades indígenas. Tais políticas têm sido importantes instrumentos para a inclusão dos estudantes indígenas nas universidades, assegurando que um percentual mínimo de oportunidades seja reservado para os povos indígenas.

Sobre essas políticas, Luciano (2013) observa que nos últimos anos a conquista e avanço das inclusões das políticas públicas brasileiras vem aumentando, e também destaca o campo de acesso à educação para o Ensino Superior para os povos indígenas e a Lei de Cotas. Segundo o autor,

Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Lei 180/2008 que cria uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República em agosto de 2012 na forma da Lei 12.711/2012. Esta Lei

estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia) (Luciano, 2013, p. 18).

O autor reconhece que os povos indígenas nos últimos anos tiveram uma grande conquista durante todos esses tempos. Para ele,

Trata-se de uma conquista histórica digna de comemoração como um passo importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidade para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar. Mas a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica. Neste sentido, o alcance da Lei depende de ações e estratégias a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino (Luciano, 2013, p. 18).

Mesmo com esses progressos nas políticas de inclusão, a situação da Educação Superior ao indígena continua a ser um desafio. A proporção de alunos indígenas nas universidades ainda é reduzida, principalmente por causa de fatores como a necessidade de se deslocarem para áreas urbanas, a adaptação ao sistema educacional, as dificuldades financeiras para se manterem nas cidades, e até mesmo dos contextos onde precisam permanecer até a conclusão de seus estudos. Frequentemente, o desafio desses alunos não está em ingressar na universidade, mas em mantê-la. Isso pode ser justificado pelo fato de que muitas instituições de Ensino Superior não estão preparadas para acolher esses estudantes. Quando essas pessoas ingressam nas instituições, logo percebem que não possuem o apoio necessário para permanecer até o final do seu curso.

Além disso, as políticas educacionais devem estar mais em sintonia com as realidades e as demandas dos povos indígenas, levando em conta a manutenção e vitalidade das línguas, das culturas e dos territórios, pois além de ser necessário fomentar uma educação intercultural, que não só facilite o acesso, mas também que valorize e fortaleça as identidades indígenas nas instituições de Ensino Superior, o que é importante para que mais indígenas possam se manter até o final do curso.

Para Luciano, a formação superior de indígenas é importante para fortalecer a identidade, pois a formação também ajuda eles a fortalecerem suas culturas e também os ajuda a escreverem suas próprias histórias. A esse respeito, destaca ainda que

[...] importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos. Para isso, esses povos contam atualmente com convênios internacionais e leis nacionais para garantir seus direitos. Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificado pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU, e a Constituição Federal de 1988, que asseguram os direitos coletivos dos povos indígenas (Luciano, 2013, p. 19).

Assim, podemos dizer que a evolução das políticas de educação superior para os indígenas no Brasil tem sido desafiadora, pois busca um processo constante de reconhecimento e consideração às particularidades culturais, sociais e educacionais desses grupos. Mas, apesar do progresso significativo na legislação desde a Constituição de 1988, ainda há muitos obstáculos a serem superados para assegurar o acesso, o ingresso e a permanência integral dos estudantes indígenas nas instituições de Ensino Superior.

Assim, tentando buscar integrar esse estudante na comunidade acadêmica, em suas rodas de conversas e debates, buscando mais ações afirmativas que tragam as comunidades indígenas para as instituições, a fim de que sejam valorizadas suas culturas, é preciso que avance muito mais. Contudo, devemos reconhecer que a implementação de políticas públicas, programas de cotas, formações especializadas e o fortalecimento da educação intercultural têm sido muito importantes no progresso de inclusão e de garantia de direitos.

2.3 Ações Afirmativas e ocupação do espaço universitário pelos povos indígenas

As políticas públicas de ações afirmativas visam corrigir disparidades históricas e estruturais, incentivando a inclusão de grupos marginalizados, tais como negros, mulheres, indivíduos com deficiência e povos indígenas, em campos como educação, trabalho e outros segmentos. No âmbito acadêmico, essas políticas ganharam destaque, sobretudo no que diz respeito aos povos indígenas, que historicamente foram marginalizados do acesso à educação superior, o que também contribuiu para a afirmação dos obstáculos culturais, sociais e econômicos historicamente vivenciados.

As ações afirmativas no cenário brasileiro, sobretudo como políticas públicas que têm corrigido desigualdades históricas e sociais, particularmente ligadas à raça e à classe social, como compreendido no Brasil, são relacionadas à garantia de direito, pois na realidade enfrenta-se neste país acentuadas desigualdades raciais, mesmo que se diga que vivemos uma aparente harmonia. Nesse sentido, entendemos as ações afirmativas como ações compensatórias, com o objetivo de atenuar os impactos de discriminações passadas e atuais. Elas também visam promover a igualdade de oportunidades, especialmente para negros, indígenas, mulheres e outros grupos historicamente excluídos.

Segundo Pisani (2020), a partir de 2012,

As instituições brasileiras de Ensino Superior passaram a ensaiar movimentos de transformação social ao assimilar e consolidar a ideia de que as diferenças humanas - sobretudo as étnico-raciais - não poderiam mais ser tratadas e/ou lidas na chave da desigualdade social. Nasceram, assim, as cotas de acesso ao Ensino Superior (para as instituições que ainda não as possuíam), bem como diversos programas de permanência para estudantes indígenas, negros e quilombolas (Pisani, 2020, p. 12).

Tais políticas podem englobar cotas raciais e sociais, programas de bolsas de estudo, estímulos à admissão em empresas, além do suporte a projetos econômicos e educacionais, voltados para grupos em situação de vulnerabilidade. Assim, indica que há um conflito entre o ideal de universalismo (tratar todos igualmente) e a demanda por reparação histórica por meio de políticas específicas para determinados grupos. Desta forma, as ações afirmativas são essenciais para concretizar a promessa

de igualdade da Constituição; porém, sua aplicação deve ser cuidadosamente ponderada para evitar a perpetuação de novas formas de segregação social.

As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos (Piovesan, 2005, p. 50).

Dito isto, podemos dizer que cada vez mais os povos indígenas estão tomando posse do espaço universitário, que deveria ser deles há bastante tempo; mas, mesmo assim, eles ainda vêm enfrentando algumas dificuldades, tais como os desafios de inclusão, pois mesmo com as cotas, a inclusão eficaz dos indígenas na educação superior continua sendo um obstáculo.

As ausências de formação acadêmica, devido aos problemas financeiros, a separação de suas comunidades tradicionais e as barreiras culturais, tornam também a adaptação ao ambiente universitário mais desafiadora. Os estudantes indígenas encontram obstáculos para continuar na Universidade, pois não basta apenas ingressar, é necessário suporte para finalizar o curso. Muitas vezes eles são vítimas de racismo e preconceito, bastante evidentes nas Instituições de Ensino Superior. Os povos indígenas ainda enfrentam discriminação, o que prejudica sua autoconfiança e rendimento nos estudos.

Como a cultura universitária é fundamentada em valores ocidentais, isso resulta em um choque cultural e faz com que haja a desvalorização dos conhecimentos indígenas. No entanto, conforme Cândia e Araújo (2018),

Em contraposição, sempre houve tentativas de desprendimento dessas condições, o que tornava os sujeitos epistemologicamente desobedientes (desobediência epistêmica), localizando-os num pensamento fronteiro que confrontava os projetos globais. Portanto, somente pela desobediência epistêmica que se fazia saber e conhecer (Cândia; Araújo, 2018, p. 42).

Além das questões relacionadas ao ensino na Universidade, a ausência de suporte financeiro, o que pode ser um obstáculo para a permanência dos estudantes indígenas. As bolsas disponíveis nem sempre são adequadas. Há a questão do distanciamento das comunidades, por exemplo, o que faz com que sejam alterados consideravelmente os custos para a permanência na Universidade.

Estudar longe do lar, portanto, provoca sentimentos de solidão e desligamento, mas também de preocupação e aflição por falta de recursos financeiros. Para os indígenas que utilizam o português como segunda língua, assistir às aulas e redigir trabalhos acadêmicos representa um grande obstáculo.

Para eles, a experiência universitária não se resume apenas ao acesso ao conteúdo, mas também significa uma luta constante por reconhecimento de suas identidades, trajetórias e perspectivas, além da necessidade de um diálogo menos hierarquizado nas universidades com os seus conhecimentos tradicionais. Sobre o acesso de grupos socialmente desfavorecidos, Novak (2007) cita o Programa Diversidade na Universidade:

Em 2002 foi criado o Programa Diversidade na Universidade, lei nº 10.158/2002, cujo objetivo é promover o acesso de grupos socialmente desfavorecidos, sobretudo os afrodescendentes e indígenas ao ensino superior, através da transferência de recursos da União, no período de três anos, para instituições sem fins lucrativos que ofereçam projetos inovadores com relação a esse acesso ao ensino superior (Novak, 2007, p. 77).

Esse programa foi criado em 2002 pela Lei N.º 10.158/2002 e o seu principal objetivo foi ampliar o acesso de populações historicamente excluídas (como negros, indígenas e pessoas de baixa renda) ao Ensino Superior, e assim promover a inclusão social e a diversidade étnico-racial nas universidades, tanto nas públicas como nas privadas.

As ações desse programa incluem oferta de bolsas de estudos, apoio a cursinhos preparatórios para vestibulares e desenvolvimento de políticas e programas de permanência estudantil. O público-alvo são estudantes de baixas renda, negro, quilombolas e indígenas. Foi por meio deste que se deu um passo inicialmente importante para a criação de políticas de ações afirmativas no Brasil, ele também inspirou a criação de políticas posteriores mais amplas, como a Lei de Cotas, Lei N.º 12.711/2012.

A cada nova ação, vemos que é necessário adaptar-se às políticas de ações afirmativas, pois, para os indígenas, não é suficiente apenas assegurar acesso; é preciso também fomentar uma permanência sustentável e garantir que as universidades se transformem em ambientes acolhedores e inclusivos, considerando as particularidades culturais, linguísticas e as realidades sociais desses estudantes.

Para que haja mais apoio à continuidade acadêmica, é preciso assegurar a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, o que requer medidas para além das cotas.

Além disso, é preciso que os estudantes indígenas se sintam assistidos em suas trajetórias acadêmicas, através de programas de bolsas de estudo, auxílios financeiros e apoio psicológico, apoio de associações e comunidades indígenas, para que se sintam mais assegurados nos seus direitos. Nesse sentido, as instituições de Ensino Superior precisam formar alianças com as comunidades, associações e movimentos indígenas, para fomentar uma educação mais alinhada à realidade.

Souza (2019) observa que ao longo da história o ambiente universitário sempre foi e continua sendo excludente, operando sob uma perspectiva eurocêntrica que marginaliza os conhecimentos indígenas. Argumenta que a Universidade deve estar disposta a reconhecer e apreciar outras formas de conhecimento, abandonando a lógica de superioridade do saber acadêmico.

Esse diálogo deve ser horizontal, isto é, sem que a ciência acadêmica se sobreponha aos conhecimentos indígenas. O objetivo é estabelecer ambientes onde os saberes possam se complementar e conviver, honrando a diversidade epistêmica, as diferentes formas de compreender e interpretar o mundo. Mas isso implica a valorização respaldada nos conhecimentos tradicionais e, ao mesmo tempo, que seja incentivado o aprendizado acadêmico de cada povo. Para a autora,

Todas as evidências levam a supor que será o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os distintos conhecimentos dos vários povos indígenas em sintonia com as demandas de cada comunidade, o caminho a ser trilhado em busca de relações tendentes à simetria. De modo geral, os estudantes se ressentem da ausência de possibilidades de diálogo entre o conhecimento acadêmico-universitário e os sistemas de conhecimento dos povos indígenas, apesar de estarem constantemente ensinando - o. Essa interlocução, às vezes, é proporcionada por atividades de extensão, nas quais a questão indígena é central (Souza, 2019, p. 80).

As medidas afirmativas são essenciais para assegurar o ingresso e a permanência de alunos indígenas nas instituições de ensino superior, mas, a sua execução também requer estratégias que busquem articulação com as demandas das comunidades indígenas. As instituições de ensino superior do Brasil precisam prosseguir nesse processo, estabelecendo ambientes que valorizem as suas

demandas, as diferentes identidades indígenas, fomentando a igualdade de modo a proporcionar espaços para o fortalecimento das culturas indígenas no âmbito acadêmico. Essa articulação é importante porque chamam atenção para aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais.

Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos, da luta pela aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização do acesso ao ensino superior. Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, amparados pela Constituição Federal (Luciano, 2013, p. 18).

Dessa forma, eles podem assegurar sua permanência e seus direitos nas universidades, sobretudo por meio de ampliações de acesso desses estudantes ao Ensino Superior, contribuindo para a democratização na educação dentro dessas instituições. No entanto, esses estudantes precisam de ações específicas que os ajudem na permanência, sem que precisem abandonar as suas realidades socioculturais e econômicas, de modo a garantir ajuda necessária para a permanência, desde o início até o término do seu curso.

Para tanto, cremos que seja necessário a criação de programa de apoio acadêmico, com monitorias e reforços nas disciplinas, de modo que possam superar as suas dificuldades, mas sempre respeitando a trajetória de aprendizado de cada um. É preciso também que haja espaços de acolhimentos e, nesses lugares, houvesse oportunidade de realização de eventos e celebração de suas culturas. Além disso, é preciso que no currículo acadêmico haja inclusão dos saberes indígenas.

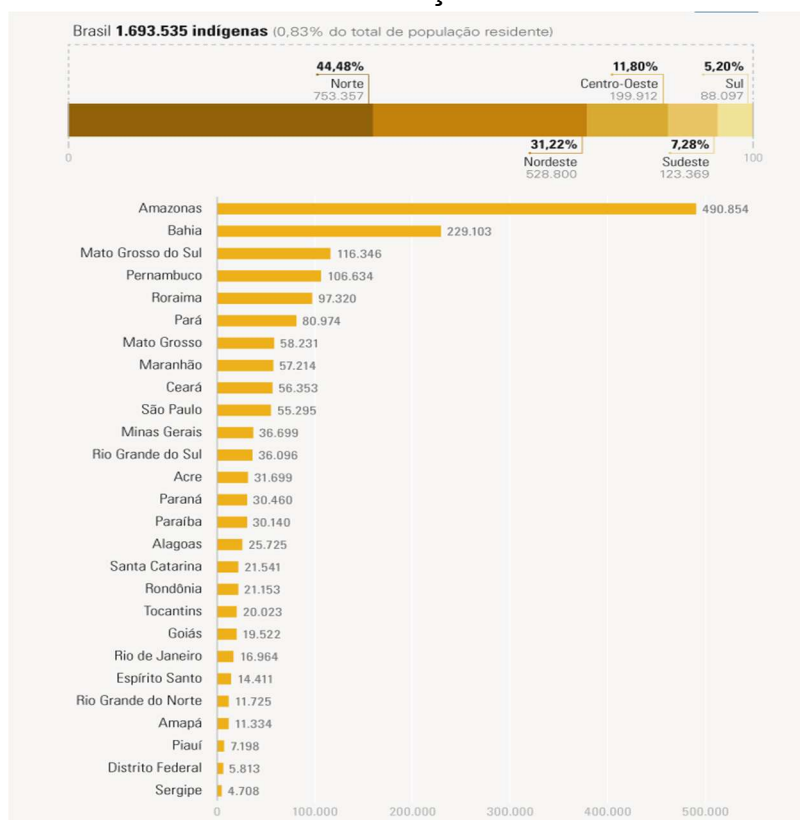
É fundamental a formação docentes, técnicos e administradores para o atendimento intercultural aos povos indígenas. Além disso, é também importante a implementação de práticas institucionais de luta contra o preconceito e a discriminação, para a criação de espaços universitários mais inclusivos. Cabe também nesse processo o desenvolvimento de políticas específicas para a saúde mental, levando em conta os elementos culturais dos povos indígenas e os desafios resultantes da distância de suas terras de origem.

Finalmente, é essencial garantir a participação ativa dos alunos indígenas na criação e análise das políticas institucionais, garantindo que suas necessidades sejam ouvidas e respeitadas. Assim, a Universidade não só realiza seu papel social de inclusão, como também se converte em um local de reconhecimento e apreciação da diversidade cultural do país.

2.4 Reflexões sobre abandono e evasão de estudantes indígenas no Ensino Superior

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, em 2023, que o Brasil possui uma população indígena bastante ampla e diversa. Há, neste país, 1.693.535 pessoas indígenas, falantes de 274 línguas, faladas por 305 povos, representando 0,83% dos brasileiros (IBGE, 2023). Esse número é 88,8% maior que o registrado no Censo 2010. A Figura 1, a seguir, traz o quantitativo de indígenas no Brasil por grandes regiões e unidades da federação:

Figura 1 – População indígena no Brasil por grandes regiões e unidades da federação



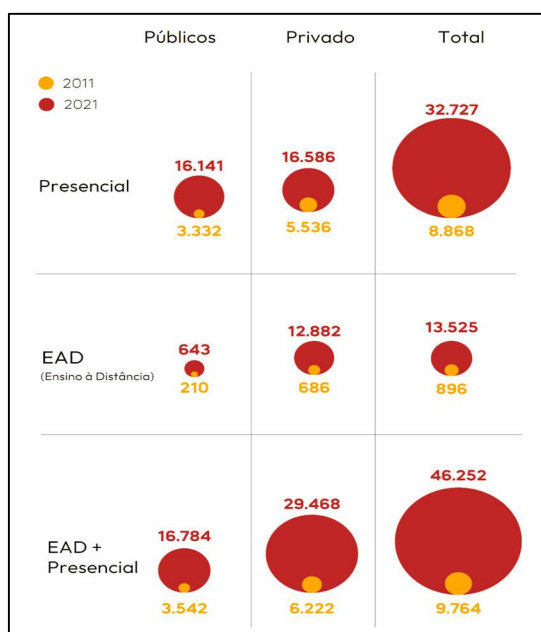
Fonte: Adaptado do Censo Demográfico de 2022 – IBGE. Disponível em: [Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022](#)

É possível verificar na Figura 1 que o estado com maior número de indígenas é o Amazonas (490.854), seguido da Bahia (229.103), Mato Grosso do Sul (116.346), Pernambuco (106.634), Roraima (97.320) e Pará (80.974). Os demais estados seguem uma média de 58 a 55.000 indígenas (MT, MA, CE, SP), 36 a 30.000 (MG, RS, AC, PR, PB), 25 a 20.000 (AL, SC, RO, TO); os estados com número abaixo de 19.000 são: GO, RJ, ES, RN, AP, PI, DF, SE. É importante observar que mais da metade (51,2%) da população indígena está concentrada na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão.

No que se refere ao ingresso no Ensino Superior, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, apontam que 72.086 indígenas estavam matriculados no Ensino Superior (INEP, 2020); no entanto, ainda que haja esse quantitativo, muitas universidades ainda são percebidas como espaços excludentes, pois desvalorizam e desconsideram os conhecimentos e saberes tradicionais indígenas.

Na Figura 2, podemos verificar a evolução dos dados da matrícula dos estudantes indígenas no Ensino Superior presencial e na modalidade EAD, que mostra, no total, um acréscimo de 374% no período de 10 anos: 2011-2021, nas instituições públicas e privadas.

Figura 2 – Indígenas no ensino superior em 2011-2021



Fonte: Adaptado de IBGE/Inep/Semesp. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/06/numero-de-indigenas-no-ensino-superior-e-5-vezes-maior-que-em-2011-aponta-levantamento.ghtml>

Os dados da Figura 2 mostram que, em comparação ao decênio anterior, o número de matrículas de estudantes autodeclarados indígenas no Ensino Superior aumentou 374%. Outro dado importante é que pelo menos 63,7% desses estudantes estudam em universidades particulares.

Os dados também apontam que em 10 anos, de 2012 a 2022, 53.757 indígenas se matricularam em cursos de graduação públicos na Amazônia Legal, mas apenas 5.327 concluíram os estudos, o que representa uma taxa de conclusão inferior a 10%. Em 2021, apenas 428 dos mais de 483 mil professores de Ensino Superior eram indígenas, de acordo com o Censo da Educação Superior. Apesar do crescimento no número de estudantes indígenas no Ensino Superior, não existem dados atualizados sobre aqueles que optaram pelo magistério.

Amaral (2010) destaca que o ingresso de indígenas no Ensino Superior público teve maior impacto por meio das seguintes ações: a criação de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), atendendo de modo parcial a carência de formação específica e diferenciada aos professores indígenas; e por meio da oferta de vagas suplementares em cursos regulares. É importante observar, segundo o mesmo autor, que antes da Lei N.º 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, o que também já garantia um ingresso mais efetivo dos indígenas nas universidades, até que fosse promulgada a Lei.

No que se refere aos dados da região Norte,

Com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2022, a região Norte possui aproximadamente 9,5 mil indígenas matriculados nos cursos de graduação (INEP/2022), em instituições público e privado, nas modalidades: presencial e à distância. Desse quantitativo, o maior número de acadêmicos indígenas matriculados no ensino superior está no estado do Amazonas, mais precisamente, no município de Manaus. Além da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, da Universidade Estadual do Amazonas/UEA, o município também registra em seu território instituições privadas de ensino. O estado de Rondônia/RO registrou, no censo de 2022, a presença de 416 acadêmicos indígenas matriculados nos cursos regulares de graduação [...] (Vieira; Silva; Fontenelle, 2024, p. 6-7).

O ingresso de estudantes indígenas ao Ensino Superior no Brasil teve e tem grande impacto nas lutas históricas e de políticas afirmativas nas últimas décadas, pois o direito à educação específica e diferenciada foi reconhecimento significativo,

possibilitado pela Constituição Federal de 1988, o que possibilitou o surgimento de iniciativas como a Lei N.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), facilitando o ingresso de indígenas em universidades públicas, além do acesso à programas voltados para a formação intercultural, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

Autores como Paladino (2013), Bergamaschi, Debber e Brito (2018) destacam que embora tenha havido progressos nesse campo, ainda há obstáculos que precisam ser superados, relacionados à permanência desses estudantes indígenas no espaço acadêmico, que vão desde problemas financeiros, barreiras linguísticas e currículos que ignoram o conhecimento tradicionais dos estudantes indígenas. São demandas que só destacam a importância de reforçar as políticas de inclusão e reconhecimentos das diversidades culturais no âmbito acadêmico para melhor acolher os estudantes indígenas.

A entrada de estudantes indígenas no Ensino Superior é, portanto, um tema de extrema relevância, que reflete a necessidade de efetividade, mudanças e acompanhamento nas políticas públicas e também as lutas por mais inclusão e o devido reconhecimento social. Isso é necessário porque por muito tempo esses espaços foram somente direcionados a uma “elite”, cenário que tem se alterado devido as implementações de políticas afirmativas, que fez e faz com que esse cenário mude e comece a se transformar, abrindo, assim, espaço para as pessoas negras, pardas, quilombolas e indígenas, que desejam continuar seus estudos nas Universidades, sobretudo por meio da política de Cotas, que busca a garantia de vagas para estudantes de escolas públicas, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Sobre essa a Lei N.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), ela foi criada no Brasil para garantir a inclusão e a diversidade no Ensino Superior e no serviço público. O principal objetivo foi ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados, como estudantes de escolas públicas, pessoas de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, às universidades públicas federais e às instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Com essa Lei, as instituições de ensino superior públicas são obrigadas a reservar uma porcentagem de suas vagas para esses grupos, tendo em vista critérios raciais, sociais e de origem escolar. Essa Lei também tem se tornado fundamental para a inserção de pessoas com deficiência e minorias étnico-raciais no mercado de trabalho, promovendo a diversidade dentro das organizações públicas.

Bergamaschi, Navarro e Benites (2013) argumentam que a presença indígena no Ensino Superior no Brasil é algo bem recente, e está relacionada às lutas históricas dos povos indígenas por uma educação que respeite suas formas próprias de aprender, e mostra que a Constituição garante esse direito. Nas últimas três décadas, para os autores, houve um avanço importante, como o aumento das escolas em terras indígenas, a participação de professores indígenas na condução dos processos do educativo, ou seja, eles destacam que a conquista do acesso ao Ensino Superior tem impactado no fortalecimento da autonomia indígena, para a qual o Ensino Superior é fundamental.

O crescimento dos acesso dos estudantes indígenas na universidades também é reflexo das Cotas, que garante seus acessos e, além disso, podem também participar das seguintes políticas afirmativas: o Programa de Bolsa Permanência (PBP), que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que visa promover a equidade social étnico-racial, oferecendo o apoio financeiro para os estudantes indígenas e quilombolas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados nas instituições federais de Ensino Superior.

O objetivo é também minimizar as desigualdades sociais, contribuindo para permanência e diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi organizada para ampliar e garantir as condições de permanência e o êxito dos estudantes matriculados nas instituições federais de Educação Superior e educação profissional e tecnológica, sobretudo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Trata-se de uma política que visa também fortalecer a assistência estudantil e o enfrentamento da evasão, reduzindo as taxas de retenção e evasão, a fim de melhorar o desempenho acadêmico e a inclusão social dos estudantes. Mas, mesmo que muitos estudantes indígenas sejam contemplados com essas políticas de ações afirmativas, ainda há desafios a serem enfrentados.

O acesso às IES é apenas o primeiro passo, há muitas questões envolvidas para que seja garantida a permanência nas universidades. Muitos estudantes enfrentam grandes desafios, uma série de barreiras que podem levar até mesmo à evasão e ao abandono do curso. Entre essas barreiras destacamos a dificuldade financeira, pois a maioria dos estudantes indígenas não têm condição de se manter financeiramente nas universidades, já no primeiro momento que eles ingressam.

Muitas vezes a Universidade está localizada num local longe de suas aldeias, ou até mesmo em outro estado, o que exige recursos financeiros para que o estudante possa se mudar de sua aldeia para o local onde está localizada a Universidade.

Além disso, há a questão do choque cultural, em que muitas vezes é difícil para o estudante indígena se adaptar em um ambiente totalmente diferente do que estão acostumados, São novos costumes e modos de viver, novas rotinas, até mesmo com local onde têm que permanecer durante todo o seu estudo. Com isso, podemos dizer que

A diversidade étnica destes estudantes aponta desafios adicionais para seu processo de inclusão na Universidade uma vez que este deve considerar não apenas a diversidade relacionada aos estudantes indígenas e não indígenas, mas, também, a diversidade intragrupo, envolvendo os estudantes indígenas de diferentes etnias (Renault; Albuquerque, 2013, 11).

Na maioria das vezes ainda há a dificuldade com a língua portuguesa, visto que muitos povos indígenas deste país falam o português como segunda língua, e essa língua não é utilizada a todo momento no seu cotidiano. Em vista disso, a metodologia e a falta de apoio pedagógico nas IES, considerando essa realidade, podem dificultar o acompanhamento nas aulas e até mesmo na produção de trabalhos das disciplinas, e também na formação de grupos de estudos com outros estudantes.

É importante considerar que a entrada desses estudantes nas IES não deve ser vista apenas como um avanço ou número, mas sobretudo como uma ação transformadora, pois isso tem a ver com suas histórias por uma educação que fosse verdadeiramente inclusiva, específica e diferenciada, e que pudesse reconhecer as riquezas e a diversidade cultural espalhadas pelo Brasil.

As variáveis e as causas da evasão e do abandono nos cursos de graduação no Brasil podem apresentar influências diferentes, de acordo com cada tipo de instituição, e seus estudos devem ser aprofundados. São fenômenos que se manifestam como indicadores que precisam cada vez mais ser analisados. Os dados divulgados pelo Instituto Semesp, entidade que representa mantenedoras de ensino superior no Brasil, e que fazem parte do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024, mostram que o índice de evasão da educação superior neste país chega a 57,2% entre redes pública, privada e ensino presencial e a educação a distância (EaD). O

levantamento analisou dados de 2019 a 2023, revelando que a taxa de desistência foi maior do que a de conclusão.

Ao citar Lobo (2012), Silva *et al* (2022) destaca a importância de se distinguir o tipo de evasão a que nos referimos, pois pode ocorrer três tipos de evasão: a *Evasão do Curso*, a *Evasão da IES* e a *Evasão do Sistema*. A *Evasão do Curso*, segundo Silva *et al* (2022, p. 255), está relacionada à “[...] situação em que o discente abandona o curso por qualquer razão [...]”, podendo mudar de curso e permanecer na mesma instituição de ensino.

Observam ainda que “O discente pode mudar para outro curso de outra IES. Por fim, pode abandonar seus estudos superiores”. Já “A evasão da IES ocorre quando o discente deixa a IES, mas permanece no sistema de ensino superior. Em outras palavras, ele muda de IES” (Silva *et al.*, 2022, p. 255). Por último, “A evasão do sistema refere-se à situação em que o discente abandona o curso, deixa a IES e não retorna ao sistema de ensino superior” (Silva *et al.*, 2022, p. 255).

Mello *et al.* (2013), por sua vez, destaca que a evasão pode ser dividida em fatores internos e externos. Explicam que os primeiros geralmente estão ligados e à universidade, como a desistência do curso devido ao descontentamento com os métodos didáticos pedagógicos ou com a infraestrutura da universidade. Já os segundo, são os que estão relacionados ao próprio discente, a exemplo da dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, questões de ordem financeira e pessoal ou o curso escolhido não era o que o discente esperava.

Para Lobo (2012) as causas mais comuns da evasão do sistema de Ensino Superior, público e privado, estão relacionados à: (1) baixa qualidade da Educação Básica brasileira; (2) baixa eficiência e o diploma do Ensino Médio; (3) limitação das políticas de financiamento ao estudante; (4) escolha precoce da especialidade profissional, dificuldade de mobilidade estudantil; (5) rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização/reconhecimento de cursos; (6) falta de pressão para combater a Evasão; (7) legislação sobre a inadimplência no Brasil; e (8) enorme quantidade de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o discente real.

Por sua vez, o abandono ocorre quando o discente deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Casanova (2018) explica que

No seu modelo (Modelo de Integração do Estudante – TINTO, 1975), postula que o abandono ocorre quando os estudantes não se

conseguem integrar a nível social (interação com os seus pares na instituição) e a nível académico (problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira). A ênfase interaccionista deste modelo entende o abandono como resultado de interações dinâmicas e recíprocas entre características pessoais do estudante, características formais e informais das IES, e características da comunidade em que o estudante está inserido [...] influenciando a satisfação com o curso e com a instituição [...] (Casanova, 2018, p. 10).

Casanova, Pérez e Almeida (2018), ao considerarem o abandono como processo, destacam a relevância da intenção do abandono, o que está relacionado ao rendimento académico, às questões académicas, como os hábitos de estudo, aspectos psicológicos, satisfação, e com variáveis do contexto (situação financeira ou ser estudante-trabalhador). Para os autores, a intenção de abandono impacta direta ou indiretamente na decisão final de abandonar o Ensino Superior. Autores como Cunha e Morosini (2013, p. 88) observam que “[...] o fenómeno da evasão/abandono na educação superior é um fenómeno multifacetado, no qual uma só causa (ou fator) não atua sozinha para a sua efetivação”.

A permanência de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, portanto, ainda é uma questão que vai além do ato de conquistar uma vaga no curso desejado, implica uma luta diária pela permanência. Trata-se de uma luta que não é apenas de um só indivíduo, mas uma luta coletiva, que deve envolver tanto a comunidade Universitária quanto a sociedade, de modo que todos possam compreender os principais desafios e a necessidade que os estudantes indígenas possuem no âmbito académico, pois eles passam por outros desafios, diferentes da maioria dos demais estudantes.

Pois além da dificuldade financeiras, como já abordado, e o choque cultural, eles ainda sofrem preconceitos e racismos, apesar de ser um ambiente de ensino. Os estudantes indígenas são frequentemente vítimas de piadas de mal gosto e de discursos racistas, provenientes de colegas de sala e em outros espaços. Muitas vezes até no ambiente académico não há lugares adequados, ou seja, que valorizem os seus conhecimentos e saberes ancestrais.

As barreiras pedagógicas e linguísticas impactam diretamente esses estudantes, pois muitos deles têm dificuldade de compreensão da língua portuguesa, o que acaba dificultando o acompanhamento das aulas e a leitura de textos

acadêmicos, repercutindo nas produções dos trabalhos e nos relacionamentos sociais com colegas nos grupos de estudos.

Assim, o desafio da permanência e aprovação com sucesso dos estudantes indígenas nas IES é um reflexo de como a sociedade deve lidar com a diversidade e a diferença, para que se possa superar o desafio da permanência, visando a transformação no ambiente acadêmico, de modo este que seja um espaço de todos. Para que esses objetivos também sejam alcançados, acreditamos que seja necessário o fortalecimento das organizações estudantis, para que suas vozes sejam escutadas dentro e fora das universidades.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS DO ESTUDO

Nesta seção abordamos os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, destacando o tipo de estudo e a abordagem adotada, o *locus* onde foi realizada a pesquisa, os instrumentos de produção de dados e o procedimento de análise adotado.

3.1 Tipo de estudo e abordagem

Este estudo é caracterizado como uma Pesquisa Exploratória, de natureza interpretativa. Para Gil (1999, p. 56), o principal objetivo da pesquisa exploratória “[...] é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa profunda”. Trata-se de um tipo de investigação que “[...] busca respostas para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acontecimentos da educação que precisam ser explorados” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3).

Entre as características do estudo exploratório destacamos que ela é não mensurável, ou seja, não busca mensurar o fenômeno ou questão, mas sim compreendê-lo. A flexibilidade é também um aspecto importante, pois permite ajustes no curso da investigação, importante quando se trata da abordagem de questões complexas e dinâmicas (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

Do ponto de vista da abordagem, seguimos a abordagem qualitativa, uma vez que nesta abordagem “[...] a pesquisa exploratória – ou estudo exploratório – tem o objetivo de conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3).

Nessa direção, Luna (2000, p. 21-33) explica que na pesquisa de cunho qualitativo a “[...] escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Assim, a teoria deve tanto sugerir perguntas como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados”.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2001) explica que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo ao espaço mais profundo das relações e processos. Traz por vantagem ser um estudo eficaz com nuances da vida e comportamento humano social através de um tempo determinado, elenca a possibilidade de explorar uma conjuntura que interfere ou se deixa interferir na compreensão do mundo social em que se está inserido (Minayo, 2001, p. 21).

Marconi e Lakatos (2010) observam que esta abordagem se preocupa com a análise e interpretação dos aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece também uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Nessa perspectiva, o estudo foi realizado em duas fases: *revisão bibliográfica* e *pesquisa de campo*. Com relação à primeira, foi realizada uma busca livre no *Google acadêmico* com o objetivo de conhecer a produção acadêmica sobre povos indígenas no Ensino Superior. A partir desse levantamento e análise inicial fizemos a composição da base teórica do estudo, para que se pudesse embasar o estudo com os autores que discutem a temática investigada. Segundo Gil (2019, p. 50), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A segunda fase diz respeito à *pesquisa de campo*, a qual foi desenvolvida partir do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), tendo como participantes do estudo 10 ex-estudantes (indígenas) de cursos ofertados nesse centro que, por alguma razão, deixaram de concluir os seus estudos.

3.2 Locus de estudo

É importante observar que a UFNT possui dois *campi*, localizados na região norte do estado do Tocantins. A sede, onde está a reitoria, está localizada no município de Araguaína. Compõem esse *campi* os seguintes centros e cursos: 1 - Centro de Ciências da Saúde (CCS) - Medicina; 2 - Centro de Ciências Agrárias - (CCA) - Medicina Veterinária e Zootecnia; 3 - Centro de Ciências Integradas (CCI) - Licenciaturas: Letras, Matemática, Física, Biologia, Química, Geografia, História; e

Tecnólogos: Gestão em Cooperativas, Turismo e Logística), localizados em Araguaína-TO. Há previsão de criação de mais 2 *campi* nos municípios de Guaraí e Xambioá-TO.

O *locus* de onde parte a pesquisa é o Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que está localizado no município de Tocantinópolis-TO. Ainda que os estudantes investigados não estejam mais estudando nesse centro, este foi o nosso ponto de origem, dado que está localizado em uma região¹ muito próxima à Terra Indígena Apinayé², cuja população Apinajé, dentre outros povos indígenas da região, passaram a procurar o CEHS/UFNT para dar continuidade a seus estudos. As figuras 3 e 4 mostram a localização das Unidades Babaçu e Centro do CEHS/UFNT, onde são desenvolvidos os cursos ofertados nesse centro.

Figura 3 - Unidade Babaçu - Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).



Fonte: Disponível em: <https://folhadobico.com.br/tocantinopolis-provas-do-vestibular-ufnt-uft-2023-2-foram-realizadas-neste-domingo-30/>

¹ Há uma tendência deste *campi* a atender, mas não se restringe a eles, a demanda para formação dos povos indígenas do Território Etnoeducacional Timbira, que envolve os povos Apinajé e Krahô (ambos no Norte Tocantins), além dos Krikati, Pyhcop catiji (Gavião), Ramkôkamekra, Apynjekra, Krepym katejê e Krenye (do Maranhão).

² A Terra Indígena Apinayé fica cerca 41 min., ou seja, 32,2 km, via TO-126, da cidade de Tocantinópolis-TO, onde está localizado o CEHS da UFNT.

Atualmente, o Centro de Educação, Humanidades e Saúde abriga os seguintes cursos de *graduação*: Pedagogia, Ciências Sociais, Licenciatura em Educação do Campo, Educação Física, Direito, Pedagogia Intercultural Indígena Panhã. Na *pós-graduação* são ofertados: Curso de Especialização em Educação Infantil e práticas pedagógicas; e o Mestrado Acadêmico em Educação. Neste centro, localizado na Rua 06, s/nº, Vila Santa Rita, em Tocantinópolis, já está sendo construído um novo pavilhão, que passará a atender as demandas desse espaço. A Figura 4, a seguir, mostra a Unidade do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Figura 4 - Unidade Centro - Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).



Fonte: Arquivo da autora.

Os primeiros cursos do hoje denominado CEHS funcionavam na Unidade Centro, ainda vinculados à Universidade Federal do Tocantins (UFT), unidade que está localizada na área comercial da cidade de Tocantinópolis, na Avenida Nossa Senhora de Fátima, N.º 1558, Bairro Céu Azul.

No que se refere ao desmembramento UFNT/UFT, o Projeto de Lei N.º 5274/2016 já previa a criação da UFNT, a partir do desmembramento do *campi* da UFT de Araguaína e Tocantinópolis, os quais passariam a assumir autonomia financeira e pedagógica para a construção da nova Universidade. A Lei N.º 13.856,

de 8 de julho de 2019, cria então a UFNT e passa a gerir a estrutura física e de pessoal dos dois *campi*, o Hospital de Doenças Tropicais de Araguaína, a Fundação de Medicina Tropical e de todos os cursos de graduação e pós-graduação. A cronologia, a seguir, mostra os fatos relevantes para a criação da IES:

- 9 de maio de 2016 – Assinatura da proposta de criação da UFNT, pela Presidenta Dilma Rousseff.
- 27 de novembro de 2018 – Aprovação do Projeto de Lei N.º 5274/2016 na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ).
- 12 de junho de 2019 – Aprovação do Projeto de Lei N.º 2479/2019 no plenário do Senado.
- 8 de julho de 2019 – Sanção da Lei N.º 13.856 pelo Presidente Jair Bolsonaro.
- 25 de agosto de 2019 – Assinatura do termo de cooperação para a UFT ser a Universidade Tutora da UFNT, junto ao Ministério da Educação (MEC).
- 13 de maio de 2020 – Publicação da portaria com a nomeação da Comissão Central e Grupos de Trabalho para a transição UFT/UFNT.
- 9 de julho de 2020 – Nomeação do Professor Airton Sieben, do Curso de Geografia como Reitor Pró-tempore da UFNT.
- 29 de setembro de 2023 – Ocorreu a consulta e homologação da escolha para Reitor e Vice-Reitor da UFNT, para o quadriênio de 2023-2027: a chapa única era composta pelo Prof. Dr. Airton Sieben (*Campus Araguaína*), como candidato a Reitor; e pelo Prof. Dr. Nataniel da Vera Cruz Gonçalves (*Campus Tocantinópolis*), para o cargo de Vice-Reitor;
- 2 de outubro de 2023 - Submissão do Resultado da consulta eleitoral ao Consuni/Socs/UFNT.

Como forma de contextualizar a UFNT no estado do Tocantins, observamos que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, mostram que a população desse estado (estimada para 2021) é de, aproximadamente, 1.607.363 habitantes, distribuídos em 139 municípios. Compõe essa população cerca de 11.692 indígenas, constituída por sete povos, ocupando uma área de 2.374.630 habitantes.

No que se refere às atividades econômicas do estado,

As principais atividades econômicas do Estado do Tocantins baseiam-se na produção agrícola, com destaque para a produção de arroz (100.114 ha), milho (204.621 ha), soja (728.150 ha), mandioca (8.668

ha) e cana-de-açúcar (33.459 ha) (IBGE, 2017). A pecuária também é significativa, com 8.480.724 bovinos, 266.454 mil suínos, 214.374 mil equinos e 111.981 mil ovinos (IBGE, 2019). Outras atividades significativas são as indústrias de processamento de alimentos, móveis e madeiras e, ainda, a construção civil. O estado possui ainda jazidas de estanho, calcário, dolomita, gipsita e ouro. (UFNT, 2024, p. 1).

Já os dados do IBGE de 2022 mostraram que neste estado há 20.023 indígenas, representando 1,32% da população, dos quais, em 2024, apenas 4.526 indígenas estavam aptos a votar, de acordo com o Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins (TRE-TO). A maioria da população indígena do Tocantins, 15.213 (75,9%), vive em terras indígenas; enquanto 4.810 (24%) residem fora delas. Isso representa mais que a média nacional, sendo 36,7% vivendo em territórios e 63,2% vivendo fora deles. O Tocantins ficou em 2º lugar, seguido do Mato Grosso, com 77,3%.

Com relação aos povos indígenas presentes hoje no Tocantins³, destacamos: Warao, Javaé, Tuxá, Carajá, Krahô, Xambioá, Fulni-ô, Kanela, Xerente, Apinajé, Pankararu, Guarani, Karajá da Ilha, Krahô-Kanela, Awua-Canoeiro. Os Karajá, Karajá-Xambioá e Javaé formam o povo *Iny*, maior povo do Tocantins. As línguas indígenas predominantes neste estado são: *Yny* (Karajá, Javaé e Xambioá), Apinajé, Krahô e Akwẽ (Xerente). Com relação à população indígena por município, na cidade de Tocantinópolis foram registrados 2.352 indígenas, de uma população geral do município de 22.615 habitantes. O percentual de população indígena na cidade é de 10,4%, segundo os dados do IBGE de 2022.

Na última década foi registrado um número expressivo de estudantes indígenas de diferentes povos que buscam na Universidade, não apenas para a formação acadêmica, mas também para o fortalecimento de seus direitos sociais, culturais e territoriais.

A escolha deste *locus*, o CEHS, se justifica pela relevância da UFNT como espaço de formação para pessoas indígenas na região, como ponto estratégico para algumas Terras Indígenas mais distantes dos grandes centros urbanos, bem como pelo maior desafio de enfrentar a permanência e a conclusão do Ensino Superior nas cidades mais distantes. Este cenário mobiliza a reflexão sobre os fatos que têm contribuído para o abandono e a evasão desses estudantes. Há necessidade também

³ Os povos indígenas que tradicionalmente compõem a população tocantinense são: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela, Apinajé e Avá Canoeiro.

de refletir sobre o enfrentamento de dificuldades relacionadas à permanência deles, o que reforça a pertinência e a importância deste estudo exploratório.

No que se refere ao quantitativo de estudantes indígenas no CEHS/UFNT, trazemos os dados especificado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Número de estudantes indígenas por curso no CEHS/UFNT⁴ (2023 e 2025).

CURSOS	ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS ⁵	
	2023	2025
Educação do Campo	52	102
Pedagogia	7	8
Educação Física	6	8
Direito	4	5
Ciências Sociais	2	6
Pedagogia Intercultural Indígena/PARFOR-Equidade ⁶	-	30
Total:	71	159

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UFNT.

Os dados reunidos no Quadro 1, referentes aos estudantes indígenas matriculados nos anos de 2023 e 2025, mostram que em 2 anos houve uma evolução na matrícula de estudantes indígenas, passando de um total de 71 para 159, ou seja, houve quase o dobro de estudantes matriculados no CEHS. Chama atenção, nesse período, a evolução de matrículas no Curso de Educação do Campo⁷, passando de 52, em 2023, para 102, em 2025. É importante destacar que esse curso passou a aderir ao Processo Seletivo por Análise Curricular (PSAC), que é complementar para

⁴ É importante destacar que o nosso objetivo não foi trazer um levantamento detalhado do número de estudantes indígenas matriculados (e evadidos) nos cursos do CEHS/UFNT, desde o seu desmembramento da UFT; mas sim trazer uma visão panorâmica da evolução da matrícula, dado que o foco do nosso estudo são as principais causas do abandono e evasão na Universidade.

⁵ É importante registrar que houve dificuldades em acessar os dados referentes ao ano de 2024, por isso eles não aparecem aqui.

⁶ Este curso foi criado no ano de 2024, com início em 2025.1.

⁷ O Curso de Educação do Campo da UFNT vem adotando vagas no processo seletivo distribuídas por meio de três modalidades de concorrência: *Ampla Concorrência (AC)*, *Ação Afirmativa UFNT* e *Reserva Legal de Vagas*. A modalidade *Ação Afirmativa*, que é a reserva de vagas destinadas aos povos indígenas, tem possibilitado cada vez mais o ingresso de estudantes de vários povos do estado do Tocantins, contribuindo significativamente para a aumento das vagas do referido curso. Essa mudança nos editais tem contribuído significativamente para o ingresso de estudantes indígenas no Curso de Educação do Campo.

cursos com vagas não ocupadas, por meio de processo seletivo Vestibular e PSENNEM.

Conforme as informações dos editais verificados, podem participar do Processo Seletivo estudantes que possuam certificado de conclusão do Ensino Médio ou que tenham obtido certificado de conclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou que tenham obtido certificado de conclusão pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS, Edital PROGRAD N.º 071/2024).

Após o recebimento da documentação, na inscrição, é realizada a análise curricular, o que se dá por meio da avaliação do histórico escolar do Ensino Médio do candidato. O Edital PROGRAD N.º 071/2024, para ingresso em 2025.1, orientava que:

1.5. As vagas do **PSAC/Educação do Campo – Tocantinópolis 2025/1**, serão distribuídas por meio de 03 (três) modalidades de concorrência – Ampla Concorrência (AC), **Ação Afirmativa UFNT1** e Reserva Legal de Vagas conforme o quadro disponível no Anexo I deste edital. Os candidatos deverão optar por uma destas modalidades no ato da inscrição.

1.6. Para concorrer à modalidade de Reserva Legal de Vagas – reserva de vagas destinadas à aplicação da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e da lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e suas alterações– o candidato deve preencher os requisitos apresentados no subitem 2.2 (e seus subitens) deste edital.

1.7. Para concorrer à modalidade da **Ação Afirmativa UFNT – reserva de vagas destinadas à etnia indígena** – o candidato deverá preencher os requisitos apresentados no subitem 2.3 (e seus subitens) deste edital. 1.8. A modalidade de Ampla Concorrência é aberta a todos os candidatos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS, Edital PROGRAD N.º 071/2024, grifos nossos).

Em segunda posição, no que se refere às matrículas de estudantes indígenas, está o Curso de Pedagogia, o qual registra 7 estudantes indígenas matriculados em 2023, e 8 em 2025. Não houve um crescimento significativo de matrículas por indígenas nesse curso. No entanto, em 2024, vinculado ao Curso de Pedagogia, foi criado o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena Panhã, ofertando 30 vagas, que foram preenchidas exclusivamente por estudantes Apinajé.

A proposta desse curso foi submetida ao Processo Seletivo (Edital N.º 23/2023⁸) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), PARFOR-Equidade, programa criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), com objetivo de formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos.

Paladino (2012) constatou que até 2013 havia no Brasil apenas 26 cursos de Licenciaturas Interculturais, financiados pelo Ministério da Educação (MEC) e funcionando em Universidades Públicas, exclusivamente para a formação de professores.

O objetivo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena Panhĩ⁹ é proporcionar formação inicial em Nível Superior para docentes indígenas, em Pedagogia Intercultural Indígena, para atuarem na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), bem como na gestão pedagógica, respondendo às demandas das comunidades indígenas Apinajé.

Os demais cursos, Educação Física (6 estudantes matriculados em 2023; 8 em 2025), Direito (4 em 2023; 5 em 2025) e Ciências Sociais (2 em 2023; 6 em 2025), têm apresentado uma inserção muito tímida de estudantes indígenas; com exceção do Curso de Ciências Sociais, que passou de 2 estudantes indígenas em 2023 para 6 em 2025.

Sobre a atenção aos estudantes indígenas na UFNT, destacamos que em 2024 a Coordenação de Línguas e Interculturalidade do Instituto de Inovação e Internacionalização (INOVA-IN) da Universidade, convidou¹⁰ a comunidade acadêmica para colaborar na construção de uma Política Linguística e de Interculturalidade da UFNT. Essa coordenação disponibilizou, em 13 de novembro de 2024, uma minuta da Política Linguística da UFNT no site da Universidade, buscando

⁸ Conferir em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf

⁹ Curso de Pedagogia Intercultural Indígena Panhĩ está vinculado ao Centro de Educação, Humanidades e Saúde da Universidade Federal do Norte do Tocantins (CEHS/UFNT/Tocantinópolis). Foi aprovado no processo seletivo (Edital N.º 23/2023) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), PARFOR-Equidade. A criação da primeira turma deste foi específica para o povo Apinajé, atendendo às necessidades regionais, como a demanda por formação superior aos professores Apinajé, que já atuam nas escolas indígenas por meio de contrato temporário.

¹⁰ Conferir em: <https://ufnt.edu.br/inova-in/inova-in-consulta-publica/>

as contribuições da comunidade acadêmica nessa construção, estabelecendo um prazo para envio das contribuições até o dia 3 de dezembro de 2024. Nesse documento consta que:

Art. 6º A Política Linguística e de Interculturalidade da UFNT visa valorizar e promover a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a importância de Línguas Adicionais, como: (1) Língua Inglesa como Língua de Trabalho ou Língua Acadêmica; (2) Língua Espanhola como Língua de Integração Regional, devido ao entorno geográfico e ao MERCOSUL; e (3) Línguas Russa e Mandarim como Línguas de Integração Multiolar, devido ao BRICS no qual o Brasil, a Rússia, Índia, China e África do Sul fazem parte. A UFNT compromete-se com a inclusão de diferentes comunidades linguísticas e a promoção de um ambiente plurilíngue e multicultural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - Minuta da política linguística, 2024).

No que se refere à valorização e ensino das línguas regionais e indígenas, visto que este é um dos grandes entraves na Universidade, é observado no Capítulo VI, Artigos Complementares, Seção I, art. 16º, da minuta, que a UFNT compromete-se com a preservação e a promoção das línguas indígenas da região de Araguaína, de acordo com as diretrizes da diversidade linguística e cultural. Para isso, destaca que:

§1º A UFNT **promoverá programas e cursos específicos para o ensino de línguas indígenas**, especialmente para estudantes de graduação e pós-graduação, **com ênfase nas línguas dos povos que habitam a região Norte do Tocantins**.

§2º Parcerias serão estabelecidas com comunidades indígenas para **desenvolver material pedagógico e promover a interculturalidade, respeitando e integrando o conhecimento indígena ao ambiente acadêmico**.

§3º **Projetos de pesquisa e extensão** relacionados à documentação, revitalização e ensino de línguas indígenas serão incentivados, com o apoio dos Centros (CCI, CCA, CEHS), da FCS e do INOVA-IN. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - Minuta da política linguística, 2024, grifos nossos).

Com relação ao CEHS, podemos dizer que, depois da transição UFT/UFNT, este centro está em processo de organização para melhor atendimento das demandas dos estudantes indígenas. A exemplo disso, o Setor Pedagógico (SETPE) do CEHS passou a oferecer, neste ano de 2025, acompanhamento individualizado aos estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação: Educação do Campo, Pedagogia, Educação Física, Ciências Sociais, Direito e Pedagogia Intercultural Indígena Panhĩ. O objetivo é contribuir para o aumento do desempenho desses estudantes nas disciplinas, incluindo as de final de curso: TCC I e TCC II. Em início

de implantação, deseja-se realizar um acompanhamento permanente e individualizado, mas com prévio agendamento, a fim de que se possa ajudar no desenvolvimento do letramento na área de gêneros textuais acadêmicos e letramento digital. É uma ação local do CEHS, dirigida não somente aos estudantes indígenas, mas que poderá servir de inspiração à toda UFNT para que também desenvolva outros projetos nessa direção.

3.3 Instrumentos de produção de dados

A produção de dados nesta pesquisa foi realizada por meio de análise documental e aplicação de questionário *on-line*. No que se refere ao questionário, este foi elaborado por meio da ferramenta *Google Formulário*, serviço gratuito para criação de formulários *on-line*, onde elaboramos 29 perguntas, divididas em 3 eixos: *identificação e dados dos estudantes; dificuldades enfrentadas no Ensino Superior do CEHS da UFNT; e principais causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior no CEHS da UFNT.*

Este formulário foi encaminhado via *WhatsApp*, por meio de link, para 30 estudantes indígenas que evadiram do Campus de Tocantinópolis, mas somente 10 responderam¹¹. Para o contato inicial com os 30 estudantes indígenas¹², buscamos informações com outros estudantes dos cursos do CEHS, que tinham contato com eles. O nosso principal critério de inclusão foi: indígenas que estavam regularmente matriculados e que “abandonaram” ou “evadiram” dos cursos do CEHS/UFNT.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter voluntário, os participantes que responderam as mensagens, no contato inicial, foram convidados a participar do estudo. Ao estudante que manifestasse interesse, eram descritos e explicados os objetivos da pesquisa. Caso aceitasse, firmava-se com eles o compromisso de

¹¹ O perfil dos estudantes que responderam o questionário será delineado na seção seguinte.

¹² Para identificar os 30 estudantes indígenas, que evadiram, foi consultada a Secretaria Acadêmica, que forneceu uma lista com 41 nomes incluindo os desistentes, desvinculados e com a matrícula cancelada. Conseguimos o contato inicial de 30 estudantes, a partir de indicações e contato prévio. A participação foi voluntária, com convite e diálogo pelo *WhatsApp*, e assim resultou em 10 participantes que responderam o questionário. Para essa pesquisa houve alguns desafios principalmente se tratando de obter o contato com esses participantes, pois muitos são de outras regiões e outros vivem em aldeias, muito distante da cidade. Tem a questão de não dispormos de recurso financeiro para ir às aldeias para fazer a pesquisa e assim só conseguimos o contato desses estudantes através de ajuda de alguns colegas estudante indígena e também de algum desses participantes já ser conhecido, e só assim tivemos esse contato para obter a resposta necessária para o fim das pesquisas.

preservar o anonimato dos participantes. Ciente dos objetivos e das condições, e aceitado o convite, o link do questionário era encaminhado a cada participante. Com esse instrumento o objetivo foi a apreensão da percepção, da vivência pessoal, das situações e eventos que envolveram os estudantes indígenas que “abandonaram” ou “evadiram” dos cursos.

Com relação à aplicação de questionário, Gil (1999) observa que esta é uma técnica de investigação com questões que buscam obter informações, obedecendo uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja analisar em uma pesquisa científica. Melo e Bianchi (2015, p. 45) alertam que um questionário mal formulado pode repercutir na geração de “[...] informações equivocadas e causar erros de conclusões, afetando a validade do estudo”. Assim, para os mesmos autores, “Isso reforça a necessidade de refletir sobre todos os aspectos da pesquisa antes de se valer de um questionário para fazer a coleta de dados”.

Com atenção a essas recomendações, a elaboração do questionário aplicado seguiu algumas etapas:

- **Primeira etapa:** houve elaboração das perguntas, articuladas aos objetivos do estudo. Antes desta primeira etapa, foi estabelecido um contato inicial com os participantes do estudo, o qual se deu por meio de mensagens via aplicativo *Whatsapp* aos estudantes indígenas que “abandonaram” e/ou “evadiram” do Ensino Superior do CEHS/UFNT.
- **Segunda etapa:** houve a confecção física do questionário no *Google Formulário*, e a inserção das perguntas selecionadas, anteriormente discutidas e validadas por meio do diálogo com o orientador do trabalho;
- **Terceira etapa:** foi realizada nova avaliação do questionário, sobretudo com atenção aos aspectos técnicos do *Google Forms*¹³, junto ao orientador, antes de que fosse enviado aos participantes da pesquisa, a fim de que se evitasse possíveis problemas e equívocos nos procedimentos de aplicação, produção e retorno dos dados.
- **Quarta etapa:** houve a validação interna através da execução de um pré-teste com dois estudantes que já haviam concordado com a participação, para a análise de possíveis problemas técnicos ou de compreensão das

¹³ A empresa *Google*, criada em 4 de setembro de 1998, é considerada uma potente ferramenta de busca, e é a mais utilizada do mundo. A *Google* possui vários aplicativos e serviços que a tornam uma das maiores empresas de plataformas digitais do mundo (Júnior; Porto, 2021).

perguntas elaboradas na plataforma *Google Forms*. Após essa validação, o link do questionário foi enviado via *WhatsApp* aos participantes.

Para Kenski (2019, p. 101), “[...] as tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais da época”, pois elas podem contribuir não somente para melhorar os resultados da aprendizagem, mas também podem nos ajudar a investigar os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

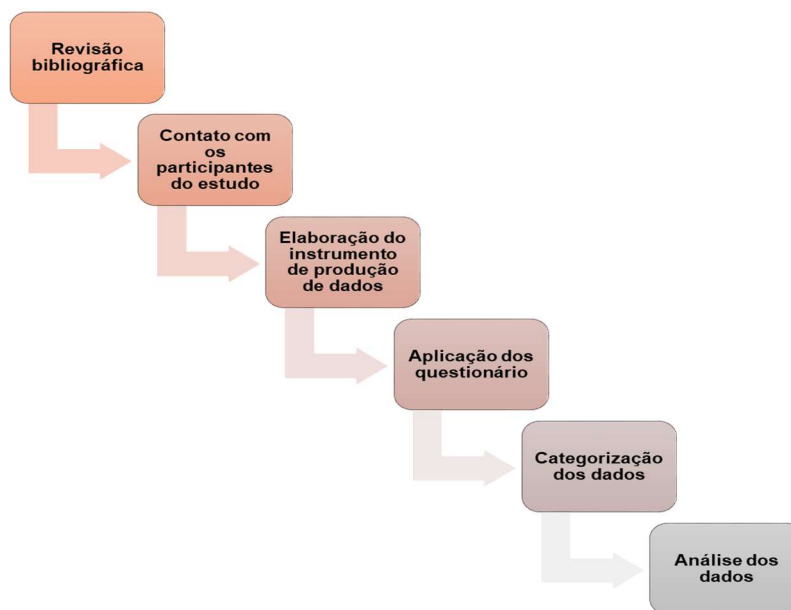
Sobre o uso dessa plataforma na pesquisa, ela permite uma comunicação mais rápida e dinâmica e uma escala maior de participantes, além de que pode chegar a pessoas em regiões geograficamente distantes, desde que tenham acesso à internet. E, para ter acesso a essa ferramenta, basta ter uma conta no Gmail. Criado o formulário, ele fica armazenado no *Google Drive*,

[...] podendo ser acessados a partir de qualquer lugar, já que estão armazenados em sistema de nuvem, além de poderem ser trabalhados de forma colaborativa, através de permissões pré-estabelecidas, o que dá um ganho muito grande em trabalhos executados por mais de um usuário (Júnior; Porto, 2021, p. 3).

Com a proposta de criação do formulário do *Google Forms*, os participantes puderam responder às perguntas do lugar onde estavam, produzindo dados para e auxiliando na pesquisa. Ao serem respondidas as perguntas no formulário, os dados eram salvos em uma tabela do formato excel, atualizados automaticamente, a partir de uma tabela principal. Com os dados gerados, foi possível também produzir gráficos com dados isolados, para que se pudesse produzir diferentes análises.

De modo geral, a Figura 5, a seguir, mostra os procedimentos seguidos na pesquisa:

Figura 5 - Procedimentos seguidos na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

No que se refere à análise documental, foi realizada a análise dos seguintes documentos:

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - Minuta da Política Linguística, 2024;
- EDITAL N.º 044/2008 de 07 de agosto de 2008 - VESTIBULAR 2009;
- EDITAL N.º 1/2020 – PROGRAD - Processo seletivo de ingresso em cursos de graduação presenciais da UFT, por meio do sistema de seleção unificada – SISU/MEC 2020-1;
- EDITAL N.º 019/2022 - UFT/PROGRAD/COPESE, de 04 de abril de 2022 Processo seletivo por análise curricular e entrevista - 2022, para ingresso nos cursos de graduação em Educação do Campo – Arraias e Tocantinópolis (UFT);
- EDITAL N.º 55/2022 – UFT / PROGRAD / COPESE, de 1º de agosto de 2022 Concurso Seletivo Vestibular UFT 2023.1;
- EDITAL N.º 03/2023 – CDE/PROGRAD, de 7 de fevereiro de 2023, Cncurso Seletivo Vestibular UFT, 2023.2;
- EDITAL N.º 16/2024 - Convocatória de estudantes para bancas de heteroidentificação para autodeclarados negros(as), pretos(as) e pardos(as) - (Lei N.º 14.723/2023);

- EDITAL CDE/PROGRAD N.º 80/2024 - Processo seletivo por nota do ENEM para ingresso em cursos de graduação presenciais no 2º semestre de 2024 PSEENEM/UFNT 2024/2;
- EDITAL PROGRAD N.º 01/2024 - Processo seletivo de ingresso em cursos de graduação presenciais da UFNT, por meio do sistema de seleção unificada SISU/ 2024/1.

Cellard (2008, p. 295) destaca que “[...] o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, possibilitando a análise das informações nele expostas. Com o estudo desses documentos buscamos compreender as formas de ingresso dos estudantes indígenas no Ensino Superior da UFNT, no CEHS - Tocantinópolis, e as políticas de ações afirmativas adotadas pela Universidade.

3.4 Procedimento de análise dos dados

Os dados produzidos foram organizados em 2 eixos centrais, cujos dados produzidos foram analisados por meio da técnica de triangulação de métodos, conforme evidenciado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Eixos centrais do estudo

Eixos centrais do estudo
<i>1 - Dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no CEHS/UFNT</i>
<i>2 - Causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no CEHS/UFNT</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a elaboração do questionário, como já observado, as perguntas foram elaboradas a partir dos seguintes eixos: *identificação e dados dos estudantes; dificuldades enfrentadas no Ensino Superior do CEHS da UFNT; e principais causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior no CEHS da*

UFNT. No Quadro 2 trazemos os dois principais eixos da pesquisa, a partir dos quais foram elaboradas e articuladas as perguntas.

No processo de leitura e interpretação dos dados, considerando que o material chega ao pesquisador ainda em estado “natural”, é preciso que haja melhor organização para facilitar a interpretação (Moraes, 1999). Nesse processo, as categorias devem refletir as inquietações do pesquisador com relação à problemática do estudo e os conteúdos dos dados transcritos (BENITES, *et al.*, 2016). Nesse processo, a categorização é um meio para se classificar elementos descritivos (Bogdan; Biklen, 1994).

No que se refere à técnica de análise, esta foi realizada por meio da técnica de triangulação de métodos. Segundo Marcondes e Brisola (2014), a análise por Triangulação de Métodos diz respeito a um *modus operandi* de preparação dos dados

[...] e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os **dados empíricos**, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o **diálogo com os autores** que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à **análise de conjuntura**, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (Marcondes; Brisola, 2014, p. 204).

Os autores explicam que a partir do entendimento dessas três dimensões, é que se processa a análise qualitativa das informações produzidas. Para Marcondes e Brisola (2014, p. 206), trata-se, portanto, de um comportamento reflexivo-conceitual e prático “[...] que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões”.

4 EVASÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO CESH/UFNT

Nesta seção, que compõe a seção de análise dos dados produzidos no estudo, abordamos o perfil dos estudantes indígenas que ingressaram no Ensino Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins, do CESH – Tocantinópolis. A seguir, descrevemos e discutimos as formas de ingresso e aspectos da permanência dos estudantes indígenas, no Centro de Educação, Saúde e Humanidades (CESH). E, por fim, apontamos as principais causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior, evidenciadas na pesquisa.

4.1 Perfil dos estudantes indígenas que ingressam no Ensino Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins, do CESH

Esse estudo contou com participação de dez estudantes indígenas que se disponibilizaram a responder o questionário disponibilizado pelo *Google Forms*, onde constavam 20 perguntas, cujas respostas buscavam traçar um perfil dos estudantes indígenas que ingressam e/ou evadiram do Ensino Superior do CEHS, em Tocantinópolis, na UFNT. Buscou também identificar as formas de ingresso desses estudantes indígenas e as principais causas do abandono e da evasão no CEHS. O Quadro 3, a seguir, traz um panorama do perfil desses estudantes. Para a preservação de suas identidades, utilizamos codinomes, mantendo apenas o sobrenome correspondente à etnia de cada participante.

Quadro 3 – Perfil dos participantes do estudo

N.º	Nome (fictício)	Povo	Sexo	Onde mora	Curso na UFT/UFNT - ano	Evasão do curso
1	Vicente Xerente	Xerente	M	Cidade	Direito/ UFNT/ 2024.	2025
2	Anderson Xerente	Xerente	M	Cidade	Pedagogia /UFT/ 2020.	2022
3	Natan Xerente	Xerente	M	Cidade	Pedagogia /UFNT/ 2022.	2022
4	Rian Apinagé	Apinagé	M	Aldeia	Pedagogia /UFNT/2023.	2024

5	Sara Apinagé	Apinajé	F	Aldeia	Educação do Campo /UFNT/2022.	2023
6	Bento Apinagé	Apinajé	M	Cidade	Educação Física/UFNT/2023.	2023
7	Dante Apinagé	Apinajé	M	Aldeia	Educação do Campo /UFNT/2022	2023
8	Breno Apinagé	Apinajé	M	Aldeia	Pedagogia /UFNT/2022	2022
9	Lia Morais	Apinajé	F	Aldeia	Ciências Sociais /UFT/2009	2010
10	Paulo Apinagé	Apinajé	M	Aldeia	Ciências Sociais /UFT/2020	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à origem étnica dos participantes, podemos verificar no Quadro 2 a predominância de alunos do povo Apinajé, que corresponde a 70%¹⁴ dos participantes. Apenas 30% pertencem ao povo indígena Xerente, indicando que supostamente pode ter havido no CEHS uma procura maior de estudantes Apinajé por Ensino Superior, no período compreendido entre 2009 a 2024.

Com relação ao gênero dos participantes, a maioria (8) é do sexo masculino, e apenas 2 são do sexo feminino¹⁵, sendo duas indígenas do povo Apinajé. Esse dado mostra que foi baixo o número de estudantes indígenas do sexo feminino no CEHS/UFNT, no período observado, e que elas ainda evadem dos cursos a que estavam matriculadas. Esses dados, embora não constem no Quadro 1, são também confirmados no levantamento realizado sobre a matrícula de 2023 e 2024, que mostra que a maioria são estudantes indígenas do sexo masculino.

No que se refere ao local de moradia, constatamos que a maioria (6) dos participantes do estudo reside em suas aldeias, e uma parte reside em cidades (4). Três estudantes do povo Xerente residem na cidade de Tocantínia-TO, que fica a aproximadamente 479 km¹⁶ de Tocantinópolis-TO, onde está localizado o Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da UFNT, local em que estudavam. Um estudante do povo Apinajé reside nesta cidade, ou seja, não reside na aldeia, sendo o impacto da distância bem menor que os dos outros, tendo em vista que 6 estudantes

¹⁴ Esse dado equivale apenas aos que participaram do estudo, não sendo um dado geral de todos os ingressantes indígenas no CEHS/UFNT.

¹⁵ No que se refere ao gênero dos participantes, os esses dados também equivalem apenas aos que participaram do estudo, não sendo um dado geral de todos os ingressantes indígenas no CEHS/UFNT.

¹⁶ Por estrada equivale a 7 horas e 55 minutos.

residem nas aldeias, enfrentando assim dificuldades com o deslocamento para o CEHS.

Trata-se de uma situação que pode gerar muitos problemas, pois

[...] a maioria dos estudantes precisam se deslocar para muito longe de suas terras a fim de estudar, com ausências prolongadas. Além da saudade e do que chamam “sacrifício de ficar longe dos parentes” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013), que faz com que muitos, na primeira viagem de passeio para a sua Terra indígena, não retornem mais à Universidade, alguns dos que permanecem na cidade se afastam da vida da aldeia, tornando-se quase que estranhos ao retornarem (Bergamaschi; Kurroschi, 2013, p. 5).

Em relação ao curso mais frequentado por esses estudantes, destacamos o curso de Pedagogia, seguido pelo curso de Ciências Sociais e Educação do Campo e, por último, o curso de Educação Física e de Direito. Quanto ao tempo de ingresso no CEHS/UFNT, percebemos que a maioria ingressou no período de 2020 a 2024, ou seja, havia entrado recentemente no curso superior. No entanto, há uma estudante que ingressou em 2009, fazendo quase 16 anos a sua desvinculação do curso, na UFT, à época. Os dados mostram, portanto, que há diferentes trajetórias acadêmicas entre os estudantes que participaram do estudo.

Uma análise mais geral dos estudantes participantes da pesquisa mostra que o maior grupo é do povo Apinajé e do gênero masculino, os quais residem em suas aldeias e escolheram os cursos de licenciatura e na área de ciências humanas. Isso confirma o que também constaram Bergamaschi e Kurroschi (2013):

Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país (Bergamaschi; Kurroschi, 2013, p. 5).

Com relação ao tempo de desistência¹⁷ do curso, isso varia bastante. Vicente Xerente, por exemplo, desistiu do curso de Direito há cinco meses. Anderson Xerente desistiu do curso de Pedagogia há cinco anos. Natan Xerente desistiu do curso de Pedagogia há três anos. Rian Apinagé também cursava Pedagogia e desistiu do curso

¹⁷ Aqui, esse termo é utilizado aqui como sinônimo de evasão, o que se refere à situação em que os estudantes abandonam o curso, se afastam da Universidade e não retornam (Silva *et al.*, 2022, p. 255), embora ainda se tenha constatado esse último fato aqui.

há um ano e meio. Sara Apinagé fazia Educação do Campo e desistiu há três anos. Bento Apinagé, que cursava Educação Física, desistiu do curso há dois anos. Dante Apinagé desistiu do curso de Educação do Campo há três anos. Breno Apinagé era estudante de Pedagogia e desistiu do curso há três anos. Lia Moraes cursava Ciências Sociais, mas desistiu há 19 anos. Já Paulo Apinagé desistiu do curso de Ciências Sociais há dois anos.

Os dados indicam que há estudantes que desistiram mais recentemente dos cursos, mas outros já possuem bastante tempo de desistência. Há estudantes que desistiram no mesmo período de tempo abordado, e a maioria cursava Pedagogia. Nesse contexto, questiona-se os fatores que influenciaram estes acadêmicos a desistirem dos cursos.

4.2 Formas de ingresso e aspectos da permanência dos estudantes indígenas no Ensino Superior da UFNT, do Centro de Educação, Saúde e Humanidades (CESH)

Para compreender as formas de ingresso dos estudantes indígenas ao Ensino Superior da UFNT, é importante destacar que em 2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que as ações afirmativas são políticas públicas constitucionais de extrema necessidade para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Tal entendimento impulsionou várias Universidades públicas e privadas a criarem políticas de ações afirmativas (Pisani, 2020).

Segundo Pisane (2020, p. 12), antes do desmembramento para a UFNT, na UFT, criava-se então, no ano de 2013, o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI). Segundo a autora, conforme a Resolução do CONSEPE N.º 14/2013, “[...] o PIMI tem como principal objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico” [...]. A autora explica ainda que,

[...] a UFT possui quatro Programas que visam à melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes (indígenas e não indígenas). Esses programas objetivam ainda facilitar a adaptação dos discentes recém ingressantes ao ambiente universitário. São eles: a) Programa de Acesso Democrático à Universidade (Padu); b) Programa Institucional de Monitoria (PIM); c) Programa de Apoio ao Discente

Ingressante (Padi); e, por fim, d) Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI). O PIMI, criado e regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFT no ano de 2013 (apenas um ano após a decisão do STF) (Pisane, 2020, p. 12).

Trata-se de programas que, com o desmembramento UFNT/UFT, não acompanharam a nova IES, exigindo agora maior atenção à demanda dos estudantes indígenas e novas abordagens às suas demandas. Esse fato foi abordado no trabalho de Rocha (2020):

Com relação à implementação do PIMI no Câmpus de Tocantinópolis, pudemos verificar, a partir dos dados, que foram diversos os desafios enfrentados ao logo da implementação e execução do PIMI. No que se refere à estrutura, destacamos que o PIMI não contava com uma estrutura adequada para a realização das atividades. Esta questão chama atenção para o desafio dessas ações, que é o de mudar ou adequar as estruturas, no sentido de se tornarem mais acolhedoras e permitirem um acompanhamento mais adequado dos alunos nas monitorias, uma vez que estas envolvem os alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, e estes são os interlocutores de suas próprias lutas políticas (Rocha, 2020, p. 109).

Com relação ao meio pelo qual cada estudante ingressou no Ensino Superior, Vicente Xerente ingressou no processo seletivo regular. Anderson Xerente ingressou no processo seletivo indígena. Natan Xerente ingressou no processo seletivo indígena. Rian Apinagé ingressou por meio do ENEM. Sara Apinagé ingressou por meio do processo seletivo indígena. Bento Apinagé ingressou por meio do processo seletivo regular. Dante Apinagé ingressou por meio do processo seletivo indígena. Breno Apinagé ingressou por meio do ENEM. Lia Moraes ingressou no processo seletivo regular. E Paulo Apinagé ingressou pelo ENEM.

Como se pode verificar, a maioria dos estudantes que participaram do estudo (4) optou pelo ingresso por meio do processo seletivo indígena, 3 ingressaram por meio do processo seletivo regular, e 3 por meio do ENEM. Os dados mostram que os estudantes indígenas têm optado mais pelo processo seletivo indígena para ingresso nos cursos do CEHS/UFNT, seguido do processo seletivo regular e do ENEM.

Para saber um pouco mais sobre a forma, organização e previsão nos editais dos processos seletivos para ingresso de estudantes indígenas neste contexto, no período de 2009 a 2025, buscamos nesses documentos alguns pontos importantes, referentes aos estudantes indígenas.

Quadro 4 – Editais dos Processos Seletivos para ingresso de estudantes indígenas (2009-2025)

ANO	DOCUMENTOS	SOBRE O INGRESSO, O QUE PREVIA?
2009	EDITAL N° 044/2008 de 7 de agosto de 2008 - Vestibular 2009/UFT.	<p>3. DO SISTEMA DE COTAS</p> <p>3.1 Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena.</p> <p>3.2 Serão automaticamente remanejadas para o Sistema Universal, as vagas dos cursos em que não houver candidatos inscritos ou aprovados no Sistema de Cotas.</p> <p>3.3 O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas por meio do Sistema de Cotas para índios deverá efetuar sua inscrição em um dos postos de inscrição listados no item 6.4. Não será permitida a inscrição via INTERNET ao candidato que fizer a opção para concorrer no Sistema de Cotas destinada à etnia indígena.</p> <p>3.4 Para se inscrever, o candidato deverá seguir os procedimentos especificados no item 5 e seus subitens.</p> <p>3.5 Para concorrer às vagas reservadas por meio do Sistema de Cotas para índios, no ato da inscrição o candidato deverá entregar uma cópia autenticada da declaração emitida pela FUNAI atestando que o mesmo pertence à etnia indígena. O original deverá ser entregue no ato da matrícula.</p> <p>3.6 O candidato da etnia indígena, inscrito no Processo Seletivo, que não fizer a opção pelo Sistema de Cotas e/ou não entregar a declaração emitida pela FUNAI, concorrerá ao Sistema Universal. (Grifos nossos).</p>
2020	EDITAL N.º 1/2020 – PROGRAD - processo seletivo de ingresso em cursos de graduação presenciais da UFT por meio do sistema de seleção unificada – SISU/MEC 2020-1	<p>1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES</p> <p>1.1. A seleção dos estudantes às vagas disponibilizadas por meio do SISU de que trata este Edital será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referente ao ano de 2019.</p> <p>1.2. Os estudantes interessados em concorrer às vagas disponibilizadas pela UFT deverão verificar as informações constantes do Termo de Adesão dessa instituição ao SISU.</p> <p>1.3. O referido Termo de Adesão ficará disponível para consulta no sítio eletrônico www.uft.edu.br/ingressograduacao e/ou www.uft.edu.br/estudenaft e em local de grande Edital Prograd nº 01/2020 – Processo Seletivo SISU UFT 2020/1 Página 2/32 circulação dos estudantes e contém as seguintes informações: I - Os cursos e turnos participantes do SISU, com os respectivos semestres de ingresso e número de vagas; II - O número de vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e suas alterações, destacando, quando for o caso, o número de vagas reservadas exclusivamente para os indígenas ou quilombolas;</p> <p>2.2. A UFT oferecerá vagas em 03 (três) modalidades de concorrência, de acordo com a existência de vagas em cada modalidade:</p> <p>2.2.1. Ampla concorrência (AC);</p> <p>2.2.2. Ações Afirmativas UFT: I. Indígenas (A1); II. Quilombolas (A2)</p> <p>2.2.3. Lei 12.711/12 (Sistema de Cotas para Escolas Públicas):</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • II. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L2); • IV. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L6); • V. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L10); • VI. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L14). <p>10. DAS VAGAS RESERVADAS NOS TERMOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS UFT - SISTEMA DE COTAS PARA ETNIA INDÍGENA e QUILOMBOLA</p> <p>10.1. A política de ações afirmativas adotadas pela UFT, para fim de ingresso nos cursos de que trata este edital e o Termo de Adesão ao SISU consiste em: I - Na reserva de 5% (cinco por cento), das vagas oferecidas em cada semestre de ingresso, curso, à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena; (Grupo A1/V2527). II - Na reserva de 5% (cinco por cento), das vagas oferecidas em cada semestre de ingresso, curso, disponibilizadas à candidatos de origem quilombola (Grupo A2/V2528);</p> <p>10.1.1. Serão automaticamente remanejadas para a modalidade de ampla concorrência, às vagas remanescentes dos cursos em que não houver candidatos inscritos ou aprovados no Sistema de Cotas para Indígenas e Quilombolas. (Grifos nossos).</p>
2022	<p>EDITAL N° 019/2022 - UFT/PROGRAD/COPESE, de 04 de abril de 2022 processo seletivo por análise curricular e entrevista - 2022 para ingresso nos cursos de graduação em Educação do Campo – Arraias e Tocantinópolis (UFT).</p>	<p>DA RESERVA LEGAL DE VAGAS – Aplicação da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e da lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.</p> <p>2.2.2. As vagas reservadas à aplicação das Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016 serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos candidatos, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos, conforme a Portaria Normativa nº 09/17, de 05 de maio de 2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> • II. GRUPO L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; • IV. GRUPO L6 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; • VI. GRUPO L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou

		<p>inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● VIII. GRUPO L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. <p>2.3. DA RESERVA DE VAGAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS UFT - ETNIA INDÍGENA OU QUILOMBOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 2.3.1. Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena (GRUPO A1) e 5% para quilombolas (GRUPO A2). ● 2.3.2. Em conformidade com o § 2º do Art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de novembro de 2012, do Ministério da Educação, a UFT manterá a cota de 5% para os indígenas de acordo com a Resolução do Consepe 3A/2004, alterada pela Resolução do Consepe 10/2011 e 5% para quilombola conforme Resolução do Consuni nº14/2013. ● 2.3.3. O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena e quilombola deverá efetuar sua inscrição, conforme o item 5.5 (e seus subitens) deste Edital, selecionar esta opção no momento da inscrição e preencher o questionário sociocultural. ● 2.3.4. Ao selecionar o sistema de reserva de vagas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena ou quilombola (grupos A1 e A2), o candidato automaticamente estará isento do pagamento da taxa de inscrição. ● 2.3.7. O candidato ao sistema de reserva de vagas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena ou quilombola que não entregar, no ato da matrícula, a documentação citada no item 11 (e seus subitens) deste edital será automaticamente eliminado do processo seletivo Educação do Campo 22 e perderá, consequentemente, o direito à vaga conquistada e a quaisquer direitos dela decorrentes. (Grifos nossos).
2023	EDITAL Nº 55/2022 – UFT/PROGRAD/COPESE, de 1º de agosto de 2022 concurso seletivo vestibular UFT 2023.1	<p>2.3. DA RESERVA DE VAGAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFT - ETNIA INDÍGENA OU QUILOMBOLA</p> <p>2.3.1. Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena (GRUPO A1) e 5% para quilombolas (GRUPO A2).</p> <p>2.3.2. Em conformidade com o § 2º do Art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de novembro de 2012, do Ministério da Educação, a UFT manterá a cota de 5% para os indígenas de acordo com a Resolução do Consepe 3A/2004, alterada pela Resolução do Consepe 10/2011 e 5% para quilombola conforme Resolução do Consuni nº14/2013.</p> <p>2.3.3. O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena e quilombola deverá efetuar sua inscrição, conforme o item 3 (e seus subitens) deste Edital, selecionar esta opção no momento da inscrição e preencher o questionário sociocultural.</p> <p>2.3.4. Ao</p>

		<p>selecionar o sistema de reserva de vagas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena ou quilombola, o candidato automaticamente estará isento do pagamento da taxa de inscrição. (Grifos nossos).</p>
2023.2	<p>EDITAL N° 03/2023 – CDE/PROGRAD, de 07 de fevereiro de 2023 concurso seletivo vestibular UFT 2023.2</p>	<p>2.3. DA RESERVA DE VAGAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFT - ETNIA INDÍGENA OU QUILOMBOLA</p> <p>2.3.1. Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena (GRUPO A1) e 5% para quilombolas (GRUPO A2).</p> <p>2.3.2. Em conformidade com o § 2º do Art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de novembro de 2012, do Ministério da Educação, a UFT manterá a cota de 5% para os indígenas de acordo com a Resolução do Consepe 3A/2004, alterada pela Resolução do Consepe 10/2011 e 5% para quilombola conforme Resolução do Consuni nº14/2013.</p> <p>2.3.3. O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena e quilombola deverá efetuar sua inscrição, conforme o item 3 (e seus subitens) deste Edital, selecionar esta opção no momento da inscrição e preencher o questionário sociocultural.</p> <p>2.3.4. Ao selecionar o sistema de reserva de vagas por meio das ações afirmativas da UFT para etnia indígena ou quilombola, o candidato automaticamente estará isento do pagamento da taxa de inscrição. (Grifos nossos).</p>
2024	<p>EDITAL N° 16/2024</p>	<p>As vagas reservadas à aplicação das Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, (e suas alterações), serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos candidatos, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos, conforme a Portaria Normativa nº 09/17, de 05 de maio de 2017 (e sIV. LIPPI : Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; suas alterações):</p> <p>2.3. DA RESERVA DE VAGAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFT/UFNT - ETNIA INDÍGENA OU QUILOMBOLA</p> <p>2.3.1. Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena (GRUPO A1) e 5% para quilombolas (GRUPO A2).</p> <p>2.3.2. Em conformidade com o § 2º do Art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de novembro de 2012, do Ministério da Educação (e suas alterações), a UFT/UFNT manterá a cota de 5% para os indígenas de acordo com a Resolução do Consepe 3A/2004, alterada pela Resolução do Consepe 10/2011 e 5% para quilombola conforme Resolução do Consuni nº14/2013.</p> <p>2.3.3. O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas por meio das ações afirmativas da UFT/UFNT para etnia indígena e quilombola deverá efetuar sua inscrição, conforme o item 3 (e seus subitens) deste Edital, selecionar esta opção no momento da inscrição e preencher o questionário sociocultural.</p>

		<p>2.3.4. Ao selecionar o sistema de reserva de vagas por meio das ações afirmativas da UFT/UFNT para etnia indígena ou quilombola, o candidato automaticamente estará isento do pagamento da taxa de inscrição.</p> <p>2.3.7. O candidato ao sistema de reserva de vagas por meio das ações afirmativas da UFT/UFNT para etnia indígena ou quilombola que não entregar, no ato da matrícula, a documentação citada no item 13 (e seus subitens) deste edital será automaticamente eliminado do Concurso Seletivo Vestibular UFT/UFNT 2024.2 e perderá, conseqüentemente, o direito à vaga conquistada e quaisquer direitos dela decorrentes. (Grifos nossos).</p>
2024	<p>EDITAL CDE/PROGRAD N° 80/2024 processo seletivo por nota do ENEM para ingresso em cursos de graduação presenciais no 2º semestre de 2024 PSENEM UFNT 2024/2</p>	<p>DE VAGAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFT/UFNT - ETNIA INDÍGENA OU QUILOMBOLA</p> <p>2.3.1. Das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) serão destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena (GRUPO A1) e 5% para quilombolas (GRUPO A2).</p> <p>2.3.2. Em conformidade com o § 2º do Art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de novembro de 2012, do Ministério da Educação (e suas alterações), a UFT/UFNT manterá a cota de 5% para os indígenas de acordo com a Resolução do Consepe 3A/2004, alterada pela Resolução do Consepe 10/2011 e 5% para quilombola conforme Resolução do Consuni nº14/2013.</p>
2024	<p>EDITAL PROGRAD N.º 01/2024 processo seletivo de ingresso em cursos de graduação presenciais da UFNT por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) 2024/1</p>	<p>7. DAS VAGAS RESERVADAS NOS TERMOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS UFNT - SISTEMA DE COTAS PARA ETNIA INDÍGENA e QUILOMBOLA</p> <p>7.1. A política de ações afirmativas adotadas pela UFNT, para fim de ingresso no curso de que trata este edital consiste em: I. Reserva de 5% das vagas a candidatos indígenas - (Grupo A1); II. Reserva de 5% das vagas a candidatos de origem quilombola (Grupo A2).</p> <p>7.1.1. Serão automaticamente remanejadas para a modalidade de ampla concorrência, às vagas remanescentes dos cursos em que não houver candidatos inscritos ou aprovados para a reserva de vagas para Indígenas e Quilombolas.</p> <p>7.1.3. O candidato que optar por concorrer na modalidade descrita neste item, será submetido ao preenchimento de questionário sociocultural, no ato da matrícula ou após a realização desta.</p> <p>7.1.4. A UFNT, em caso de denúncias ou para verificação de veracidade poderá utilizar alguns mecanismos tais como de entrevistas; visitas ao local de domicílio do candidato consultas a cadastros de informações socioeconômicas do candidato e do seu núcleo familiar, inclusive dos genitores e/ou tutores legais, independentemente da lista de composição de família apresentada e/ou aplicação de questionário específico.</p> <p>10. DAS VAGAS RESERVADAS NOS TERMOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS UFT/UFNT - SISTEMA DE COTAS PARA ETNIA INDÍGENA e QUILOMBOLA</p> <p>10.1. A política de ações afirmativas adotadas pela UFT/UFNT, para fim de ingresso nos cursos de que trata este edital e o Termo de Adesão ao SISU consiste em: I - Na reserva de 5% (cinco por cento), das vagas oferecidas em cada semestre de ingresso, curso, à inclusão racial,</p>

		<p>disponibilizadas à etnia indígena; (Grupo A1). Edital Prograd nº 01/2024 - Processo Seletivo SISU UFNT 2024/1 Página 11/27 II - Na reserva de 5% (cinco por cento), das vagas oferecidas em cada semestre de ingresso, curso, disponibilizadas à candidatos de origem quilombola; (Grupo A2); 10.1.1. Serão automaticamente remanejadas para a modalidade de ampla concorrência, as vagas remanescentes dos cursos em que não houver candidatos inscritos ou aprovados no Sistema de Cotas para Indígenas e Quilombolas. 10.1.2. O candidato deverá, no ato da inscrição SISU - UFNT 2024/1, fazer opção pela modalidade de vaga à qual deseja concorrer nos cursos da UFNT, de acordo com as normas do SISU e do Termo de Adesão ao SISU 2024/1, em conformidade com a Portaria Normativa MEC no 18/2012. 10.1.3. O candidato que optar por concorrer na modalidade descrita neste item, será submetido ao preenchimento de questionário sociocultural, no ato da matrícula ou após a realização desta.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A breve análise dos editais dos processos de ingresso dos estudantes indígenas por cotas, referente aos anos 2009, 2020, 2022, 2023 e 2024, mostra que em 2009 (quando o *Campus* de Tocantinópolis ainda estava vinculado à Universidade Federal do Tocantins - UFT) havia a seguinte situação: os editais da UFT já traziam ações afirmativas para indígenas desde os primeiros vestibulares da Universidade. A UFT foi uma das pioneiras a reservar vagas para indígenas. O edital de 2009 refere-se ao processo seletivo da UFT para essas vagas. Havia um percentual de 5% para essas vagas, de acordo com as resoluções internas da UFT, que indicavam uma reserva limitada, e a Universidade já adotava porcentagens fixas para indígenas.

Em 2009, o Edital N.º 044/2008, vestibular da UFT, abordava o sistema de cotas. Constava que das vagas oferecidas em cada curso, 5% (cinco por cento) eram destinadas ao povo indígena. Deixava explícito que não era permitida a inscrição via internet ao candidato que quisesse concorrer pelo Sistema de Cotas, destinado ao povo indígena. Talvez essa questão, naquele contexto, pudesse travar a inscrição de mais estudantes, visto que por mais que pudessem não ter internet nas aldeias, eles poderiam fazer a inscrição na casa de amigos e/ou parentes que moram na cidade.

Constava também no edital que para concorrer às vagas reservadas por cotas para os indígenas, no ato da inscrição o candidato deveria entregar uma cópia autenticada da declaração emitida pela FUNAI, atestando que pertencia ao seu povo indígena. No entanto, esse procedimento atualmente não é mais realizado pela FUNAI, pois houve a consciência de que isso fere a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, cabendo a eles agora produzirem esses documentos.

No que refere ao edital de 2020, para ingresso de estudantes por cotas, 2020, momento de transição UFT/UFNT, verificamos que a Lei de criação da UFNT foi publicada em 2019 e a nomeação do Reitor *Pró-Tempore* ocorreu em julho de 2020, o que colocou a UFNT em funcionamento a partir de 2020. Entretanto, processos seletivos realizados naquele período (SISU 2020 e editais UFT/UFNT) especificam regras de cotas e documentação¹⁸. O edital de 2020 mantém-se ainda em 5% para indígenas; exigência de Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI) ou declaração da comunidade; listas de documentos para matrícula consta nos editais SISU/UFT de 2020¹⁹.

Em 2022, tanto a UFT quanto a UFNT divulgaram editais com política de cotas. A UFT publicou o edital do PSC/SISU com reserva de 5% para indígenas; a UFNT já estava operando como instituição separada desde 2020 e editais também seguem com 5% que também previam cotas.

Em 2023, o edital UFT 2023 manteve as reservas (5% para indígenas) e os procedimentos de verificação. Ela também seguiu a política de ações afirmativas nas suas chamadas SISU/edital próprio. Nesse mesmo ano, os editais já padronizavam *checklists* e convocações para bancas de heteroidentificação para ingressantes por cotas (documentação e presença nas bancas eram obrigatórias)²⁰.

Em 2024, tanto a UFNT quanto a UFT (cada uma no que tange ao que ainda administra) mantiveram a política de cotas. O edital PROGRAD/UFNT 2024²¹ explicita cotas para o povo indígena e quilombola e os procedimentos associados. Traz ainda 5% de vagas para indígenas, por curso, nos documentos que regem o processo seletivo de 2024²² da UFNT; além de explicitar as exigências de comprovação e referências legais no edital.

¹⁸ Disponível em: [Palácio do Planalto, UFT Docs](#)

¹⁹ Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/9HE9XyJ1ToCcFdjaa-m6mQ/content/Edital%20Prograd%20n%C2%BA%2001_2020%20-%20Abertura%20do%20SISU%20UFT%202020-1?utm_source=chatgpt.com

²⁰ Ver: https://historia.uft.edu.br/index.php/es/marcadores/comissao-de-heteroindentificacao?utm_source=chatgpt.com

²¹ Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/dBMuh3l2SbiQGf_YVGxyA/content/Edital%20Prograd%20n%C2%BA%2001_2024%20Abertura%20do%20SISU%20UFNT%202024_1.pdf?utm_source=chatgpt.com

²² Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/Kx-7PgziRfWeUzdN8Zlr5g/content?utm_source=chatgpt.com

Podemos dizer que a prática regulatória nas duas instituições tem sido reservar 5% das vagas, por curso, para candidatos indígenas, quando há oferta. Isso se ancora nas resoluções internas da UFT e nas normas federais que regulam ações afirmativas no ensino superior²³. No que se refere à prova de pertencimento²⁴, os editais exigem o Registro Administrativo de Nascimento de Índio ou a declaração assinada por lideranças da comunidade, e, quando aplicável, procedimentos de heteroidentificação em banca.

Com a transição institucional, antes de 2019/2020, já observado, o *Campus* de Tocantinópolis estava sob a UFT. A partir da Lei N.º 13.856/2019 (efetiva em 2020), a UFNT passou a ser responsável pelo *campus*, mas manteve as políticas de cotas em seus editais subsequentes. E assim essas políticas de cotas ficaram mantidas tanto na UFNT como na UFT.

Para saber se os participantes do estudo recebiam algum tipo de auxílio, perguntamos se eles recebiam algum auxílio (bolsa) UFNT e quais seriam. Os dados mostram que Vicente Xerente não recebeu nenhum tipo de auxílio ou bolsa durante o período em que esteve matriculado. Anderson Xerente foi beneficiado com o auxílio pedagógico. Natan Xerente relatou não ter recebido nenhum tipo de apoio financeiro. Rian Apinagé informou ter sido contemplado com dois auxílios: o pedagógico e o de alimentação. Sara Apinagé afirmou que, durante sua permanência no curso, não recebeu nenhuma bolsa ou auxílio. Bento Apinagé também não teve acesso a nenhum tipo de bolsa ou auxílio. Dante Apinagé, à época de sua desistência do curso, estava recebendo o auxílio pedagógico. Breno Apinagé não obteve qualquer tipo de auxílio ou bolsa durante sua trajetória acadêmica. Lia Moraes relatou que, durante o tempo em que esteve vinculada ao curso, não conseguiu acesso a bolsas ou auxílios. E Paulo Apinagé disse, igualmente, que não recebeu nenhum tipo de apoio financeiro, seja por meio de bolsas ou auxílios, durante os anos em que esteve matriculado.

De modo geral, pudemos constatar que 7 estudantes indígenas não receberam qualquer forma de auxílio, e que apenas 3 foram contemplados com auxílio

²³ Disponível em: https://s2.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2022/08/edital-uft-2023.pdf?utm_source=chatgpt.com e em <http://repositorio.uft.edu.br>

²⁴ Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/9HE9XyJ1ToCcFdjaa-m6mQ/content/Edital%20Prograd%20n%C2%BA%2001_2020%20-%20Abertura%20do%20SISU%20UFT%202020-1?utm_source=chatgpt.com e em https://historia.uft.edu.br/index.php/es/marcadores/comissao-de-heteroidentificacao?utm_source=chatgpt.com

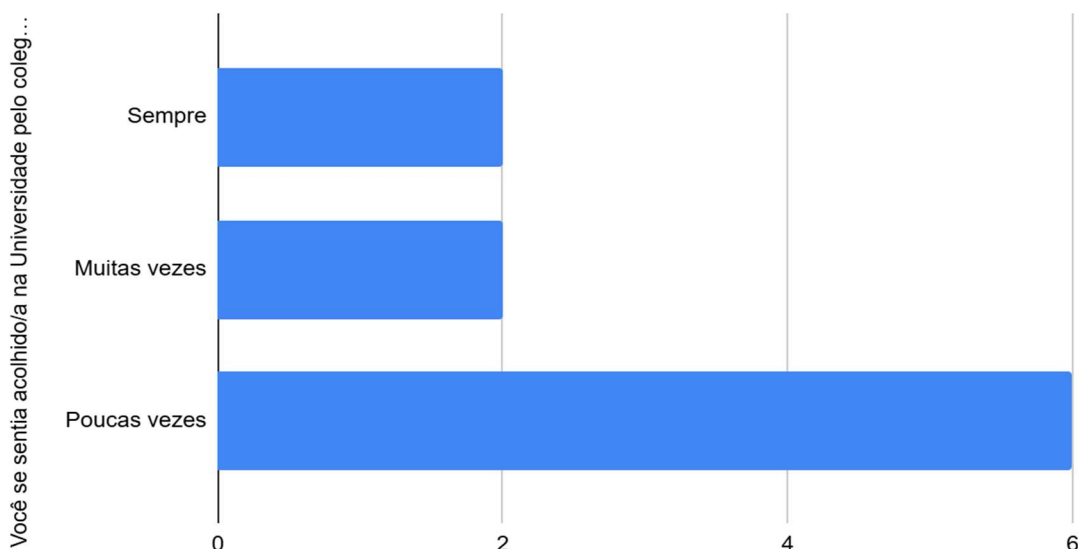
pedagógico e/ou de alimentação. Sobre essa realidade, Nunes e Guedes (2024) comentam:

[...] em tempos de Neoliberalismo, a redução do orçamento das políticas públicas atingem a educação brasileira. Para os autores, cresce a demanda de discentes pelos benefícios da assistência estudantil diante do aumento de pessoas das classes populares que ingressam no ensino superior, mas por outro lado as universidades não possuem suporte orçamentário para atender a todas as pessoas que necessitam dessas políticas (Nunes; Guedes, 2024, p. 302).

No que diz respeito à frequência nas aulas, a maioria dos estudantes indígenas entrevistados relatou ter sido assídua, participando regularmente das atividades acadêmicas. Apenas Breno Apinagé e Paulo Apinagé indicaram ter uma frequência reduzida, comparecendo às aulas em poucas ocasiões. De maneira geral, os dados indicam que a maior parte dos estudantes manteve uma presença constante, mesmo diante de possíveis dificuldades.

Quando se perguntou se os estudantes se sentiam acolhidos pelos colegas na Universidade, obtivemos a seguintes respostas:

Gráfico 1 - Você se sentia acolhido/a na Universidade pelos colegas?



Fonte: Produzido pela autora.

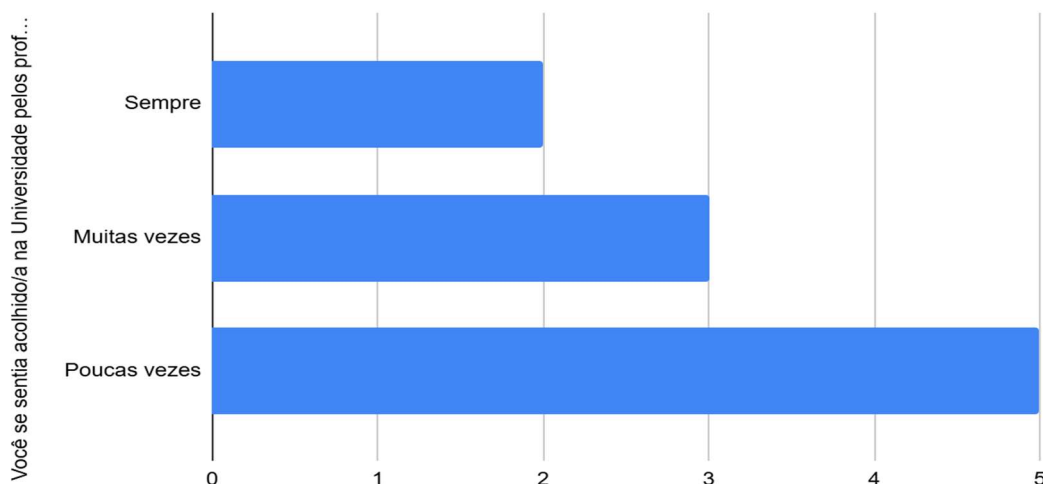
Os dados produzidos mostram que a resposta mais frequente dos participantes foi "Poucas vezes" (6), sendo que seis pessoas deram essa mesma resposta,

demonstrando que não sentiam acolhidos pelos colegas no ambiente universitário. Esse dado indica uma convivência social muito ilimitada com seus colegas. A maioria dos participantes ter escolhido essa resposta alternativa pode sinalizar a existência de fragilidades no processo de integração social e na construção de vínculos entre os estudantes. E essa falta de acolhimento constante pode impactar negativamente aspectos como a adaptação à vida universitária, a motivação para os estudos e o bem-estar emocional dos discentes.

Mas também os participantes responderam que se sentiam acolhidos pelos colegas: "sempre" (2) e "muitas vezes" (2), demonstrando que 4 estudantes tiveram essa experiência positiva na Universidade. Mesmo que reduzida, essa diferença nas respostas pode indicar um ambiente acadêmico que proporciona espaços de convivência diversos. De todo modo, esses dados indicam a necessidade de desenvolver e cultivar na UFNT novas experiências de acolhimento com os colegas acadêmicos, de modo que todos se sintam mais acolhidos pela comunidade acadêmica.

Quando essa questão do acolhimento²⁵ foi dirigida aos professores, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2 - Você se sentia acolhido/a na Universidade pelos professores?



Fonte: Produzido pela autora.

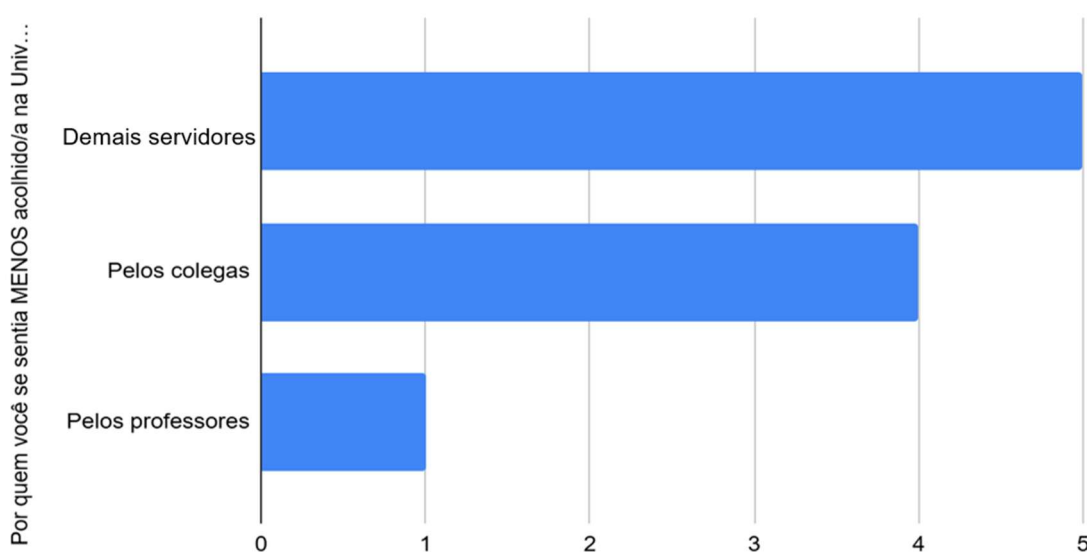
A análise das respostas à pergunta se eles se sentiam acolhidos na Universidade pelos professores mostra que a opção “poucas vezes” (5) foi a resposta

²⁵ O acolhimento aqui se refere à maneira de ser recebido na instituição, à consideração, ao respeito e à postura ética de inclusão.

mais marcada, indicando que a maioria respondeu que sentia pouco acolhida por parte do corpo docente da UFNT ao longo dos períodos que esteve frequentando esse espaço. O resultado talvez possa indicar que há necessidade de refletir sobre a relação entre professores e estudantes indígenas na Universidade. Mas também tivemos 3 participantes que responderam que "Muitas vezes" se sentiram acolhidos, apontando que há uma parcela que reconhece que há momentos frequentes de acolhimentos por parte dos professores. No entanto, 2 estudantes indígenas responderam que "Sempre" se sentiram acolhidos pelos professores. Mesmo assim, os dados indicam que tal acolhimento por parte dos docentes ainda não era uma experiência que todos pudessem sentir.

O Gráfico 3 traz dados que procura identificar no CHES, considerando o período investigado, por quais grupos os estudantes indígenas se sentiam MENOS acolhidos Universidade.

Gráfico 3 - Por quem você se sentia MENOS acolhido/a na Universidade?



Fonte: Produzido pela autora.

A análise do gráfico sobre a pergunta que investigou por quem os estudantes se sentiam menos acolhidos na Universidade revela que a maioria dos participantes indicou a alternativa "Demais servidores", seguida da opção "Pelos colegas". Pode-se perceber, com isso, que o resultado tem uma negatividade concentrada em dado grupo específico (5) (evidenciado aqui como demais servidores), representado por um grupo institucional dentro do contexto universitário. Com isso, podemos dizer que é

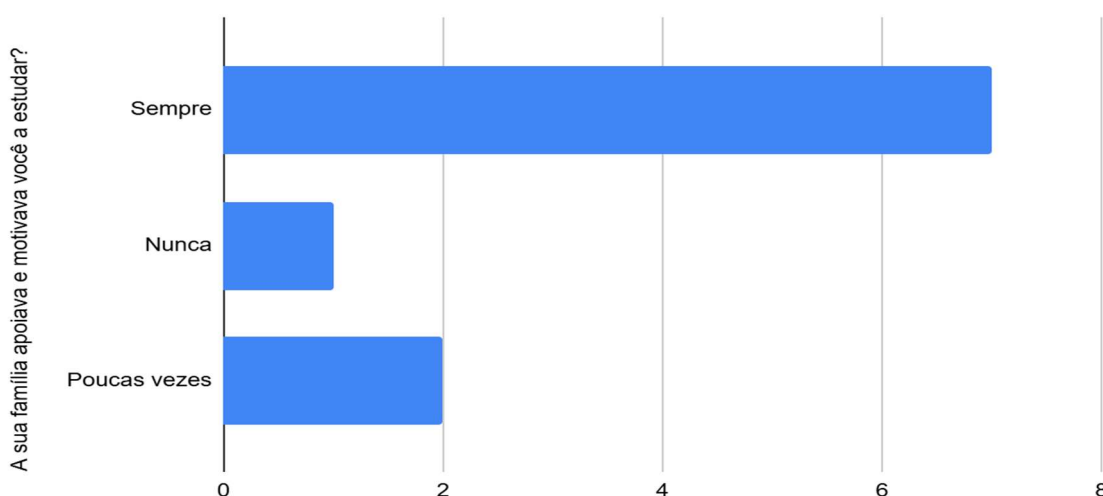
necessário melhor atenção ao acolhimento dos estudantes indígenas para além dos professores e colegas, mas também pelos demais profissionais da IES.

O fato de a resposta também evidenciar certa concentração na falta de acolhimento dos colegas (4) indica a necessidade de trabalhar as relações interpessoais com aqueles com os quais interagem diariamente nas salas de aula. Isso volta à questão que já foi colocada anteriormente, que mostra que eles não se sentem acolhidos pelos colegas. Já sobre os professores, houve um número bem reduzido de respostas (1) a essa alternativa centrada nos professores, o que mostra que o corpo docente da UFNT foi menos criticado, no que diz respeito ao acolhimento, ou seja, os professores são mais acolhedores com os indígenas.

As respostas obtidas demonstram que há desafios institucionais relacionados ao ambiente de integração e acolhimento no Ensino Superior do CEHS/UFNT, principalmente no que diz respeito às interações entre os próprios estudantes com outros setores da Universidade. Há necessidade, portanto, de a IES desenvolver e promover ações que incluam mais esses estudantes nas vivências e socialização com os demais servidores e com outros colegas, gerando, assim, mais respeito e empatia e o fortalecimento dos vínculos sociais, além dos institucionais, de modo que haja um ambiente universitário mais acolhedor.

Sobre as relações com as famílias e possíveis motivações para continuar os estudos, perguntamos se a família apoiava e motivava ao estudo.

Gráfico 4 - A sua família apoiava e motivava você a estudar?



Fonte: Produzido pela autora.

Os dados do Gráfico 4 indicam que a maioria (7) dos participantes se sentia apoiado pela família, a qual motivava eles a estudarem. Esse dado aponta que a família desempenhou um papel muito importante no incentivo desses estudantes. Mostra também que a família, com o suporte oferecido, tende a favorecer o desenvolvimento desses estudantes nos estudos, demonstrando amor e afeto. Mas talvez isso não fosse suficiente para lhes manter no CEHS/UFNT.

É importante observar que, embora a maioria tenha relatado esse apoio familiar, outros relataram que esse apoio ocorreu poucas vezes (2), e um disse que nunca houve. Essa situação divergente mostra que há estudantes indígenas que, por razões que precisam ser investigadas, não possuem acompanhamento e estímulo de seus familiares.

Nesse sentido, podemos dizer que a falta de apoio familiar pode muitas vezes acentuar a ausência da família na vida desses estudantes, uma vez que estão começando a se adaptar noutros lugares, distantes de suas famílias e comunidades onde vivem, gerando dificuldades, falta de motivação e até problemas emocionais.

A seguir, perguntamos quais eram as maiores dificuldades no curso que faziam. As respostas a essas perguntas deveriam ser escritas. Nessa direção, Vicente Xerente relatou que não tinha muita dificuldade. Anderson Xerente relatou que sua maior dificuldade era com leitura e interpretação de textos. Natan Xerente relatou que era com a interpretação na língua portuguesa. Rian Apinagé relatou que a principal dificuldade dele era com o português, e disse que tinha dificuldade na sala com essa língua.

Sara Apinagé relatou que não possuía dificuldades. Bento Apinagé relatou que sua maior dificuldade era com a compreensão do português. Dante Apinagé relatou que sua maior dificuldade era com a falta de transporte, pois a estrada para sua aldeia era muito ruim. Breno Apinagé relatou que sua maior dificuldade era com a língua portuguesa. Lia Morais relatou que a falta de auxílios, para poder se manter na Universidade, foi o seu principal problema. Paulo Apinagé, por sua vez, disse que a sua maior dificuldade era com o próprio curso e com as disciplinas.

Sobre as barreiras com o português na Universidade, é importante considerar o que Oliveira e Pinto (2011) do cenário hegemônico e imposição de uma única língua aos povos indígenas:

Apesar desse cenário hegemônico, as etnias têm conseguido reconhecimento que resulta da resistência gerada pelo contato entre colonizadores europeus e têm organizado diferentes espaços de lutas identitárias, procurando preservar e resistir aos significados e práticas discriminatórias advindas da língua hegemônica no território brasileiro. Se por um lado a língua foi um importante instrumento no massacre e silenciamento das etnias e ajudou a demarcá-las como corpos desiguais, e a impor outra prática educativa e cultural (MIGNOLO, 1993; SOUZA, 2007), por outro ela também foi, e é, um importante instrumento de acesso e resistência que os povos indígenas adotaram [...] (Oliveira; Pinto, 2011, p. 315).

Podemos observar, aqui, que a maior dificuldade apontada pelos estudantes é com a língua portuguesa, principalmente em relação à interpretação de textos e à comunicação, devido às barreiras com a língua portuguesa, pois eles sentem dificuldades tanto para entender os conteúdos das disciplinas quanto para se comunicarem com os outros colegas. Eles mencionam que, ao chegarem à Universidade, enfrentam muitas dificuldades para compreender os textos acadêmicos e também para se expressarem oralmente em português.

Por outro lado, alguns afirmam que não possuem essas dificuldades. Além disso, outros estudantes destacam que a principal dificuldade está na falta de auxílios financeiros para conseguirem se manter na Universidade. Há também aqueles que apontam, além da questão do português, que as próprias disciplinas e os conteúdos dos cursos são os maiores desafios enfrentados.

4.3 Principais causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no Ensino Superior no CEHS

As principais causas da evasão e abandono dos estudantes indígenas nos cursos do CEHS é uma questão que cada vez mais nos instigava ao ler as respostas às perguntas. Essa problemática também é abordada por Santos (2016), em seu estudo sobre evasão de estudantes indígenas no Ensino Superior, onde destaca aspectos das desistências de estudantes indígenas do povo Gavião.

No estudo realizado pela autora, menciona que havia 15 estudantes que abandonaram seus cursos; porém, só 10 foram entrevistados, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os demais cinco não foram encontrados. Contudo, a resposta alcançada em relação aos fatores da evasão foi a seguinte:

motivos pessoais (20%), adaptação (3%) e choque cultural (50%). Nessa perspectiva de investigação, também apontamos os principais fatores da causa da evasão e/ou abandono dos estudantes indígenas no CEHS/UFNT, trazendo as respostas desses estudantes, que variam de acordo com a realidade de cada um.

Vicente Xerente disse que desistiu do curso por motivos pessoais. Anderson Xerente afirmou que sua desistência foi provocada pela pandemia da Covid-19. Já Natan Xerente explicou que o principal motivo foi a dificuldade financeira, pois não tinha condições de se manter na cidade, especialmente por estar longe da família. Segundo ele, a família o ajudava sempre que podia, mas ainda assim não era insuficiente. Além disso, Natan relatou não ter recebido o apoio necessário da assistência estudantil para conseguir se inscrever no programa PISO, o que agravou ainda mais sua situação. Ele também destacou a falta de uma casa de acolhimento exclusiva para estudantes indígenas na UFNT, o que o desmotivou a permanecer ou retornar a Tocantinópolis para continuar os estudos.

Rian Apinagé relatou que seu real motivo foi a dificuldade com a língua portuguesa e a dificuldade para se comunicar com seus colegas. Sara Apinagé disse que o problema foi financeiro, pois não conseguiu se inscrever nos auxílios devido às pendências com a documentação do marido. Bento Apinagé relatou que desistiu porque foi aprovado em outro curso. Foi registrado aqui um caso de evasão, pois discente abandonou o curso para cursar outro, permanecendo, portanto, na mesma instituição de ensino (Silva *et al*, 2022). Talvez essa opção por mudar de curso esteja relacionada à opção por uma carreira que se aproxima mais do ideal do estudante.

Dante Apinagé explicou que a principal causa foi a falta de transporte. Breno Apinagé também destacou a dificuldade de locomoção até a Universidade como o motivo principal. Lia Moraes mencionou a ausência de ajuda de custo como a razão de sua desistência. Já Paulo Apinagé relatou que os problemas com transporte, somados aos impactos da pandemia, o levaram a abandonar o curso.

Como se pode verificar, os motivos são diversos, mas os fatores financeiros aparecem como os principais fatores do abandono. A falta de apoio institucional, especialmente em relação aos auxílios e bolsas, dificultou a permanência desses estudantes na Universidade. A ausência de políticas de assistência adequadas acabou empurrando muitos deles para a desistência como única alternativa.

A seguir, perguntamos quais seriam as outras causas que fizeram também desistir do curso. Entre outros motivos que levaram esses estudantes à desistência

de seus cursos, está a questão financeira como principal pivô. Vicente Xerente relatou novamente que foram apenas problemas pessoais. Anderson Xerente explicou que, na época, precisou retornar para a aldeia e, quando as aulas passaram a ocorrer de forma remota, não conseguiu mais acompanhar por falta de acesso adequado à internet.

Natan Xerente disse que, além da dificuldade financeira, outro fator decisivo foi o fato de não ter conseguido a Bolsa Permanência, e não ter conseguido se inscrever no Cadastro Unificado de Bolsas (CUBO). O Cubo é uma plataforma utilizada para agilizar a tramitação e o desempenho dos processos de cadastro dos estudantes às bolsas de assistência estudantil na Universidade, facilitando a produtividade dos servidores. Na sequência, Rian Apinagé apontou, como segundo motivo, as dificuldades com o transporte e a língua portuguesa. Já Sara Apinagé mencionou a responsabilidade com os filhos como uma barreira para continuar no curso.

Bento Apinagé relatou que a dificuldade de compreensão da língua portuguesa também foi um fator que contribuiu para sua desistência. Dante Apinagé destacou a falta de auxílio financeiro para sua permanência na Universidade. Breno Apinagé apontou a falta de moradia estudantil como seu segundo motivo. Lia Moraes afirmou que não teve outro motivo além do já mencionado anteriormente. Por fim, Paulo Apinagé explicou que a pandemia da Covid-19 também teve grande influência em sua decisão.

De modo geral, constatamos que entre os demais motivos apontados pelos mesmos estudantes, os mais recorrentes são a falta de transporte, a ausência de auxílios financeiros e a questão da língua portuguesa, visto por eles como fundamental para a permanência na Universidade, especialmente se considerarmos a longa distância entre suas aldeias e a cidade, onde está localizado o CEHS/UFNT.

Quando perguntamos se os participantes do estudo tinham vivenciado ou presenciado alguma situação de discriminação (com indígena) na Universidade, foram produzidos os seguintes relatos:

Sim, lembro que teve uma vez uma colega da sala, na minha apresentação de seminário, riu da minha fala; só porque não tinha me expressado bem. Mas isso porque eu acho que ela não sabia que eu era indígena, só pode. Isso me deixou indignado. E não só teve esse como muitas vezes. Nós, indígenas, éramos muito excluídos na sala, só porque somos indígenas e não falamos bem a língua portuguesa. Quando era um trabalho em grupo, todos indígenas, muitas vezes ficavam sem grupo. E isso é uma exclusão na sala de aula dos não

indígenas para com os indígenas, e de falta de respeito com a nossa cultura e língua materna (Natan Xerente, junho de 2025).

Sim, eu fui humilhado pelas colegas na sala de aula ao fazer atividades. Eu fui discriminado porque eu sou indígena. (Rian Apinagé, junho de 2025).

Não havia nenhuma discriminação. (Sara Apinagé, junho de 2025).

Sim, tinha uma pessoa lá que ficava imitando a pessoa quando falava. Aí ele ficava imitando, porque tem alguns que tem um pouco de dificuldade para falar português. (Dante Apinagé, junho de 2025).

Sim, já ouvi alguns colegas falando mal dos indígenas. (Breno Apinagé, junho de 2025).

Nos trechos trazidos podemos verificar relatos de discriminação vivenciados pelos estudantes indígenas dentro da Universidade. Nesses relatos, vemos que os estudantes indígenas denunciam situações de preconceito, discriminação e exclusão dentro do ambiente universitário.

Nesse sentido, podemos dizer que uma das principais formas de discriminação é o preconceito linguístico, e a exclusão social nas atividades acadêmicas, a falta de sensibilidade cultural por parte de alguns colegas não indígenas.

Sobre o preconceito linguístico, uma estudante relatou uma situação em que um estudante indígena foi ridicularizado devido a forma como ele se expressava na língua portuguesa, devido sua dificuldade com o português, devido ser a sua segunda língua. No relato de Natan Xerente, ele destacou que foi alvo de risadinhas durante uma apresentação de seu seminário. Situação parecida foi relatada pelo estudante Dante Apinagé, que falou que colegas costumavam imitar o modo que os estudantes indígenas falavam, trazendo uma evidência clara de desrespeito e da falta de empatia com os indígenas.

Além disso, vemos claro o preconceito com a língua indígena e a discriminação étnica, o que junto produz a exclusão social, com relatado pelo Rian Apinagé sobre o ocorrido com ele, situação em que foi humilhado pelos seus colegas não indígenas, dentro da sala de aula, simplesmente só por ser indígena.

O relato de Natan Xerente traz também um fato importante a ser avaliado, sobre a situação em que os estudantes indígenas são deixados de lado quando tem que ser feito algum trabalho em grupo. Tais atitudes reforçam o preconceito racial e exclusão na Universidade, cada vez mais presentes nas salas de aula das Universidades. Outro ponto importante foi observado no relato de Breno Apinagé, ao afirmar ter ouvido

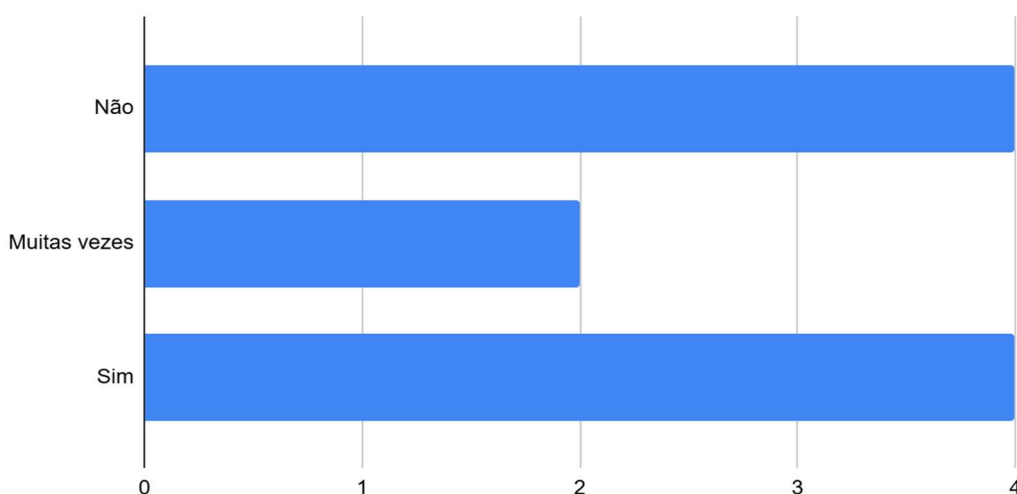
comentários muito ofensivos de alguns colegas sobre os indígenas, o que reforça mais ainda a existência de preconceito e a discriminação, tanto na fala como nas atitudes dos não indígenas dentro do ambiente universitário.

Também é importante observar que, apesar desses relatos de discriminação, houve também uma divergência de percepção entre os estudantes indígenas que participaram do estudo. A Sara Apinajé disse que não sofreu nenhum tipo de discriminação, o que indica que as experiências de cada um podem variar, de acordo com seus contextos, ou tempo de permanência dentro da Universidade, o convívio com os colegas, e até mesmo o perfil de cada turma e curso.

Através desses relatos, fica bem evidente a necessidade de mais ações institucionais voltadas para inclusão e respeito à diversidade cultural e linguística. Para isso, é necessário a implementação de mais políticas de combate ao preconceito, além de realização de campanhas de sensibilidade e formação intercultural, visando a conscientização e a construção de um ambiente universitário mais acolhedor, respeitoso e igualitário para todos estudantes, independentemente de suas culturas, religiões, cor, dentre outras. Assim, será possível construir um ambiente universitário mais acolhedor, respeitoso e igualitário para todos os estudantes.

Para reforçar a avaliação dessa questão, elaboramos uma pergunta que indaga se alguma vez o estudante se sentiu discriminado por ser indígena. As respostas são observadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Alguma vez você se sentiu discriminado/a por ser indígena?



Fonte: Produzido pela autora.

Esse gráfico analisa as respostas sobre discriminação por ser indígena. As respostas revelam um cenário preocupante, devido as respostas estarem mais concentradas entre os que afirmam ter vivenciado discriminação e os que disseram não ter passado por essa experiência desagradável. Entre os participantes, somente 4 declararam nunca ter sofrido discriminação, enquanto os outros 4 afirmaram já terem vivenciado esses tipos de situação. Além de 2 terem apontado que já foram discriminados várias vezes, ou seja, indicando casos de discriminação frequentes.

Os dados demonstram que, embora uma parcela não tenha enfrentado essas discriminações, um número bem significativo já passou por essas situações de sofrimento, por atitudes preconceituosas no ambiente acadêmico. Essa realidade aponta para a existência de um problema estrutural que precisa ser enfrentado o mais rápido possível pela instituição, de modo que possa haver ainda mais inclusão para todos os estudantes.

Na direção de buscar saídas para tais problemas no ambiente institucional, a partir das experiências dos próprios participantes do estudo, perguntamos o que o CEHS da UFNT poderia fazer para que esse centro e instituição fossem mais acolhedores aos povos indígenas. As respostas dos participantes foram as seguintes:

Para mim, foi excelente a experiência de estudar na UFNT. (Vicente Xerente, junho de 2025).

Inclusão (Anderson Xerente, junho de 2025).

Para que os indígenas se sintam mais acolhidos, a UNFT poderia primeiramente ter uma casa dos estudantes só para indígenas, para eles se sentirem mais confortáveis. Segundo: a UNFT também poderia muito bem colocar uma assistência social bem acolhedora com os indígenas, ajudando a se inscrever no CUBO. Outro ponto também é que a UNFT poderia fazer com que a equipe da administração ajudasse os estudantes a se matricularem nas aldeias e orientarem muito a se matricular, dizendo quais papeis precisam, para que os estudantes se sintam mais acolhidos, porque, muitas vezes, os estudantes indígenas têm suas dificuldades em fazer matrícula e se inscrever para bolsa permanência e CUBO. Mas também colocando monitores em cada curso para ajudarem os estudantes indígenas em suas dificuldades nas disciplinas, trabalhos e atividades, ajudando nas interpretações dos textos. (Natan Xerente, junho de 2025).

Eu acho que a UFNT foi acolhedora aos povos indígenas para terem sabedoria, para os indígenas [...] levarem à comunidade sua capacidade. Para mim, foi muito bom estudar na UFNT, mas tem que

melhorar aos povos indígenas, tem que ter respeito aos povos indígenas. (Rian Apinagé, junho de 2025).

A UFNT poderia ter as aulas só pros indígenas, assim os indígenas se sentiriam mais à vontade, porque há muitos indígenas que têm dificuldade para entender ou falar. (Sara Apinagé, junho de 2025).

A universidade tem que propor uma ação de integração diferenciada como motivação de permanência na universidade. (Bento Apinagé, junho de 2025).

Alojamento pra alojar os estudantes e um refeitório para os estudantes e ter mais acolhimento para que se sintam a vontade no ambiente (Dante Apinagé, junho de 2025).

Sempre ver ao lado dos indígenas, sendo a língua portuguesa é a segunda língua que nos tem mas dificuldade de argumentar dentro da sala de aula, pois a maioria dos professores não sabem as dificuldades de falar o português (Breno Apinagé, junho de 2025).

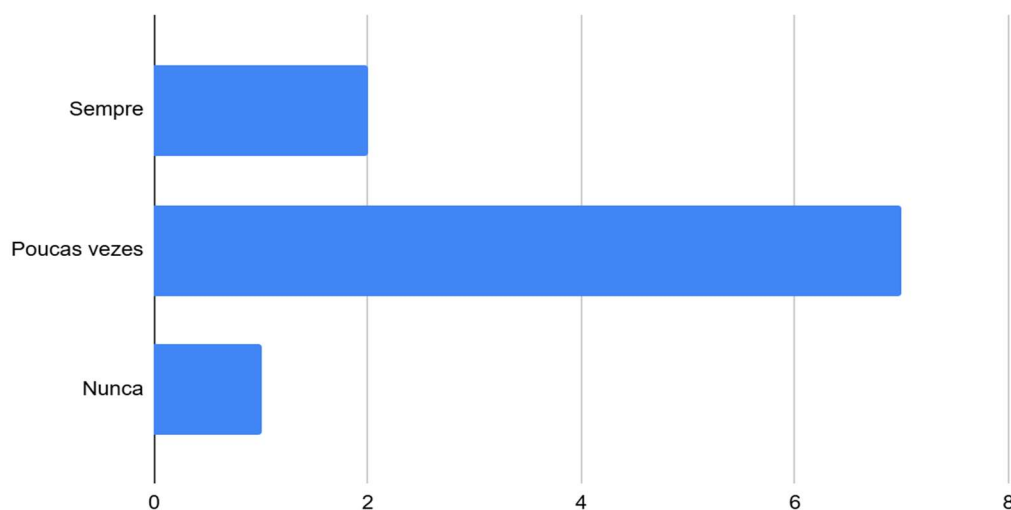
Olhar diferente para o povo Indígena. (Lia Morais, junho de 2025).

O principal é que abre mais vagas para os outros cursos, como Pedagogia, Educação Física, Direito, para os próprios indígenas. (Paulo Apinagé, junho de 2025).

Podemos verificar nas falas que alguns estudantes destacam necessidades de melhorias na UFNT, especialmente no que diz respeito à atenção às dificuldades que eles enfrentam com a língua portuguesa. E sugerem que a Universidade tenha um olhar mais sensível e diferenciado para as diversas questões que impactam a permanência dos estudantes indígenas.

Entre as sugestões, apontam a ampliação de mais vagas para indígenas nos outros cursos, a criação de ações que incentivem e motivem a permanência desses estudantes, e a disponibilidade de um espaço exclusivo para a convivência indígena dentro da Universidade. Além disso, ressaltam a importância de uma assistência social mais acolhedora e a criação de uma equipe especializada para ajudar na inscrição em bolsas e auxílios. São sugestões que merecem atenção, principalmente porque partem de estudantes que vivenciam situações e que podem contribuir para a evasão de determinados curso e o abandono dos estudos.

Diante das situações relatadas e das sugestões apontadas, uma pergunta que precisava ser feita: hoje você se arrepende de ter desistido do curso? O Gráfico 7 traz as opções e as respostas:

Gráfico 7 - Hoje você se arrepende de ter desistido do curso?

Fonte: Produzido pela autora.

No gráfico apresentado buscamos entender se os estudantes indígenas que desistiram dos cursos do CEHS/UFNT, chegaram a se arrepender de terem desistido dos seus cursos. A maioria dos participantes respondeu que “poucas vezes” se arrependeram, o que indica que, apesar de não ser um sentimento constante, que em alguns momentos eles refletem de forma negativa sobre essa desistência. Mas também um número pequeno que afirma que “sempre”, ou seja, que sente o arrependimento de ter abandonado o curso, mostrando que, para alguns deles, a decisão de ter desistido do curso teve um impacto emocional mais profundo e contínuo.

No Quadro 5, a seguir, fizemos uma síntese das causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no CEHS/UFNT, sintetizados na investigação.

Quadro 5 – Causas do abandono e evasão dos estudantes indígenas no CEHS/UFNT

Causas do abandono e da evasão
<ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldades financeiras. ● Dificuldade com a língua portuguesa. ● Dificuldades no diálogo com os colegas. ● Dificuldades ao se inscrever no cubo para concorrer a auxílios. ● Falta de transportes. ● Falta de moradia.

- Falta de bolsas e auxílios.
- Pandemia da COVID-19.
- Questões familiares.
- Questões de filhos.
- Troca de curso (evasão).

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que houve um estudante que respondeu que nunca se arrependeu de ter desistido do curso, pois foi uma decisão consciente e ainda considerada correta. Como o problema do abandono e evasão no CEHS/UFNT é multifatorial, apresentamos no Quadro 6 uma síntese das causas do abandono e evasão no CEHS/UFNT.

Quadro 6 – Síntese das causas do abandono e evasão no CEHS/UFNT

N.º	Nome (fictício)	Curso na UFT/UFNT	Causa da evasão do curso
1	Vicente Xerente	Direito/ UFNT/ 2024.	Problemas pessoais.
2	Anderson Xerente	Pedagogia /UFT/ 2020.	Pandemia da Covid-19; retorno para aldeia; problemas com internet.
3	Natan Xerente	Pedagogia /UFNT/ 2022.	Dificuldades financeiras; não ter conseguido se inscrever no programa Cubo.
4	Rian Apinagé	Pedagogia /UFNT/2023.	Dificuldade com a língua portuguesa para conseguir dialogar com os colegas; falta de transportes.
5	Sara Apinagé	Educação do Campo/UFNT/2022.	Dificuldades financeiras; dificuldades com a documentação para se inscrever nos programas de auxílios e bolsas; questões familiares.
6	Bento Apinagé	Educação Física/UFNT/2023.	Troca de curso; dificuldade de compreensão do português.

7	Dante Apinagé	Educação do Campo/FNT/2022	Falta de transportes; falta de auxílios para se manter.
8	Breno Apinagé	Pedagogia /UFNT/2022	Dificuldade de se locomover até à Universidade; Falta de moradia.
9	Lia Moraes	Ciências Sociais /UFT/2009	Falta de ajuda de custo.
10	Paulo Apinagé	Ciências Sociais /UFT/2020	Falta de transportes; Pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, os dados revelaram que a maior parte dos estudantes que desistiram de seus cursos sentiu algum grau de arrependimento pela sua decisão, o que pode estar relacionado às dificuldades enfrentadas para permanecer no CEHS/UFNT, como a falta de apoio, problemas financeiros e dificuldades de se adaptar no ambiente universitários. E é por esse motivo que vemos a importância de um suporte para ajudar os estudantes, visando reduzir a evasão e o abandono na instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo que buscou compreender as causas do abandono e da evasão de estudante indígena no Ensino Superior, com foco no Centro de Educação Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em Tocantinópolis, trouxe questões muito importantes e que podem contribuir para repensarmos o acesso, ingresso, permanência e a conclusão com sucesso nos cursos do CEHS da UFNT.

O estudo permitiu identificar não só apenas os fatores que contribuíram para permanência ou afastamento destes acadêmicos, mas também das condições estruturais sociais e culturais que atravessam suas trajetórias acadêmicas.

Ao analisar o perfil dos estudantes indígenas, foi possível perceber a diversidade de origens, experiência e expectativas que cada um carrega ao ingressar na Universidade. As formas de ingresso, especialmente por meio das políticas de ações afirmativas, mostraram-se fundamentais para ampliar o acesso, mas ainda não são suficientes para garantir a permanência e a conclusão desses estudantes nos cursos.

Entre as principais causas da evasão e abandono observados, destacamos: a dificuldade financeira; o deslocamento de suas aldeias; a falta de transportes para chegar à Universidade; as barreiras culturais; a ausência de política de acolhimento adequada; e, além disso, a falta de apoio pedagógico e psicológico ao longo da formação.

Tais questões observadas, só reforçam ainda mais a necessidade de pensar estratégias institucionais voltadas à permanência, que ultrapassem o simples ingresso e contemplem o acompanhamento contínuo dos estudantes indígenas. Mais do que assegurar a vaga, é fundamental criar condições para que a Universidade, e o CEHS, se tornem espaços de pertencimento, diálogo intercultural e valorização da identidade étnico-racial dos estudantes.

Por fim, este trabalho não encerra o debate, mas pode contribuir para uma reflexão sobre a importância de políticas públicas e institucionais que ampliem a inclusão, a equidade e a qualidade no Ensino Superior no CEHS. Os demais estudos futuros podem aprofundar e analisar também as questões aqui abordadas, e em outros campos universitários, para verificar, por exemplo, se o que foi constatado aqui,

ainda persiste em outras universidades. Assim, cremos que poderemos fortalecer as práticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito dos estudantes indígenas que venham adentrar às universidades.

REFERÊNCIAS:

BENITES, L. C. *et al.* Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre o estágio curricular supervisionado.

Movimento, Porto Alegre, v.22, n 1, p. 35-50, jan/mar. 2016. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53390> Acesso em: 25 set. 2025.

BENATTI, V. P. M; AGUIAR, M. M. **Diagnóstico da evasão universitária nas séries iniciais dos cursos presenciais da graduação da UEMS em 2014**: um

estudo comparativo entre os ingressantes pelo regime de cotas e os de ampla concorrência. *Série Estudos*, Campo Grande -MS, n. 23(48), p. 195-217, maio/ago.

2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i48.1100>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 30 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Acesso em: 8 ago. 2025.

BENATTI, V. P. M; AGUIAR, M. M. **Diagnóstico da evasão universitária nas séries iniciais dos cursos presenciais da graduação da UEMS em 2014**: um

estudo comparativo entre os ingressantes pelo regime de cotas e os de ampla concorrência. *Série Estudos*, Campo Grande -MS, n. 23(48), p. 195-217, maio/ago.

2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i48.1100>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BERGAMASCHI, M; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: Um estudo das políticas de acesso e permanência.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília – DF, n. 99 (251), p. 37-53, maio 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>.

Acesso em: 8 ago. 2025.

BERGAMASCHI M. A; NABARRO E; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

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

CÂNCIO, R. N de P; ARAÚJO, S. M da S. Violência epistêmica e a invenção do outro na narraΘva “O Pajé de Cristo”, de Homer Dowdy. **Tellus**, [S. l.], v. 18, n. 37, p. p. 39–57, 2018. Disponível em:

<https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/516>. Acesso em: 17 set. 2025.

CÂNCIO, R. N. de P. Colonialidade do saber e mal-estar acadêmico: práticas dissidentes e tensões sociais de estudantes indígenas em uma universidade da Amazônia brasileira. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6676>. Acesso em: 26 set. 2025.

CASANOVA, J. R. Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 05–22, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12915>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CARVALHO, D. D. A. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CELLARD, A. A Análise Documental. In.: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na Educação Superior: Uma Temática em Discussão. **Revista Cocar**, v. 7, p. 82-89, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/283> Acesso em 1 set. 2025.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In.: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARDER, E; FREITAS, A. E. C. Estudantes indígenas no ensino superior e os impasses de uma cidadania afirmativa. **Abya-yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 207 a 228, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/24615>. Acesso em: 8 ago. 2025.

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

NUNES, J; GUEDES, C. Desafios na permanência de estudantes indígenas no ensino superior: um estudo qualitativo durante a Pandemia de Covid-19. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, V. 15, N. 43, p. 298 a 318, ano 2024. Disponível em: <file:///C:/TCC%20VERA%20-%202025/DEFESA%20TEXTO%20VERA/15+-+8770+-+vers%C3%A3o+final.pdf> Acesso em: 8 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>. Acesso em: 8 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. 2023. **Censo Demográfico 2022** – Indígenas. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 8 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2022.

JACOMINI, M. S. Política de Ação Afirmativa: A inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007. <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/45.pdf>.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 2a. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2010.

LÖSCH, S; RAMBO, C. A; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247> Acesso em: 18 set. 2025.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *In.*: HORTA, C. E. R. (Org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012.

LUCIANO, G. J. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565> por Acesso: 30 de jan. 2023.

LUCIANO, G. J. dos S. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano 2013** (2013): 18-21. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf> Acesso em: 8 dez. 2024.

LUNA, S. V. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAHER, T. J. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In.*: GRUPIONI, L. D. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

MELLO, S. P. T. de *et al.* O fenômeno evasão nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso em uma universidade pública no sul do Brasil. *In.*: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, 13, 2013. Buenos Aires.

BERGAMASCHI M. A; NABARRO E; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

MELO, W. V de; BIANCHI, C dos S. **Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa**. **R. B. E. C. T.**, vol 8, núm. 3, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1946/2179> Acesso em: 21 set. 2025.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NABARRO, E. A. O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica. *In.*: BERGAMASCHI, M. A; NABARRO, E; BENITES, A. (Orgs.). **Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. 2013. (p. 37).

NABARRO, E. A. O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica. *In.*: BERGAMASCHI M. A; NABARRO E; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. (p. 37).

NABARRO, E. A. O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica. *In.*: BERGAMASCHI, M. A; NABARRO, E; BENITES, A. (Orgs.). **Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. 2013. (p. 37).

NABARRO, E. A. O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica. *In.*: BERGAMASCHI M. A; NABARRO E; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf> Acesso em: 25 set. 2025.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *Estudantes indígenas no ensino superior*. In.: BERGAMASCHI M. A; NABARRO E; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. (p. 99).

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, 2012. P. 175-195. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>. Acesso em: 26 set. 2025.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43–55, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=html&lang=pt#:~:t=As%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20constituem%20medidas,e%20raciais%2C%20entre%20outros%20grupos>. Acesso em: 27 set. 2025.

PISANI, M. da S. Acesso, dificuldades e permanência indígena no ambiente universitário: a monitoria indígena nos Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais (UFT/Tocantinópolis). In.: CÂNCIO, R. N. de P. (Org). **Reflexões sobre acesso ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins**. Tocantinópolis, TO: EDUFT, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2566/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20o%20acesso%2C%20ingresso%20e%20perman%C3%Aancia%20de%20estudantes%20ind%C3%ADgenas%20na%20Universidade%20Federal%20do%20Tocantins.pdf> Acesso em: 27 set. 2025.

RENAULT, C. R. N. dos S. e ALBUQUERQUE, A. R. de. Perfil e trajetória acadêmica de estudantes indígenas da Universidade de Brasília. **Educação**. v. 48. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67784> Acesso em: 27 set. 2025.

RICHA, E. G. da. **Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI): experiências, desafios e aprendizagens no Câmpus de Tocantinópolis-TO da UFT**. Tocantinópolis-TO, 2020. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/2289/1/Ednelma%20G.%20Rocha-TCC.pdf> Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, L. dos. *et al.* **A EVASÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria**. 2016. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, A. C. G. Ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade: desafios para uma agenda epistemológica em construção. *Cadernos de Campo* (São

Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 28, n. 2, p. 67–85, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v28i2p67-85. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/143961>. Acesso em: 8 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Resolução N° XXX DE XX de novembro de 2024**. Minuta da política linguística, 2024. Disponível em: <https://ufnt.edu.br/wp-content/uploads/2024/11/Politica-Linguistica-UFNT-Versao-10.pdf> Acesso em 21 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Edital PROGRAD N° 071/2024**. Processo Seletivo por Análise Curricular para ingresso no Curso de Graduação em Educação do Campo - Tocantinópolis 2025/1. Disponível em: https://sistemas.ufnt.edu.br:5001/sau/none/files?path=../PROGRAD/Diretoria%20de%20Registro%20e%20Controle%20Acad%C3%AAmico/Edital%20071_Prograd%20-%20PSAC%20Ed.%20do%20Campo%202025.1.pdf Acesso em: 21 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Edital PROGRAD N.º 071/2024**. Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Minuta da política linguística**, 2024. Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **EDITAL N.º 1/2020 – PROGRAD** - Processo seletivo de ingresso em cursos de graduação presenciais da UFT, por meio do sistema de seleção unificada – SISU/MEC 2020-1. Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **EDITAL N.º 019/2022 - UFT/PROGRAD/COPESE**, de 04 de abril de 2022 Processo seletivo por análise curricular e entrevista - 2022, para ingresso nos cursos de graduação em Educação do Campo – Arraias e Tocantinópolis (UFT). Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **EDITAL N.º 55/2022 – UFT / PROGRAD / COPESE**, de 1º de agosto de 2022 Concurso Seletivo Vestibular **UFT**. Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **EDITAL N.º 03/2023 – CDE/PROGRAD**, de 7 de fevereiro de 2023, Concurso Seletivo Vestibular UFT, 2023.2. Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **EDITAL N.º 16/2024** - Convocatória de estudantes para bancas de heteroidentificação para autodeclarados negros(as), pretos(as) e pardos(as) - (Lei N.º 14.723/2023). Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **EDITAL CDE/PROGRAD N.º 80/2024** - Processo seletivo por nota do ENEM para ingresso em cursos de graduação presenciais no 2º semestre de 2024 PSENEM/UFNT 2024/2. Disponível em: Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **EDITAL PROGRAD N.º 01/2024** - Processo seletivo de ingresso em cursos de graduação presenciais da UFNT, por meio do sistema de seleção unificada SISU/ 2024/1.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

VIEIRA, C. M. N.; SILVA, M. R. da; FONTINELES, T. D. N. R. Os povos indígenas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia/UNIR e as suas contribuições acadêmicas. **Dialogia**, [S. l.], n. 52, p. e26865, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26865> Acesso em: 26 set. 2025.