

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE  
LÍNGUA E LITERATURA**

**MARTA VIRGINIA DE ARAÚJO BATISTA ABREU**

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO  
ENSINO SUPERIOR**

**ARAGUAÍNA – TO**

**2022**

MARTA VIRGINIA DE ARAÚJO BATISTA ABREU

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO  
ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Letras: Ensino de Língua e  
Literatura, Universidade Federal do  
Tocantins, como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges  
Albuquerque

ARAGUAÍNA – TO

2022

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

---

A162u Abreu, Marta Virginia de Araújo Batista Abreu.  
A Universidade Federal do Tocantins e as políticas públicas de democratização do acesso e permanência de indígenas no ensino superior. / Marta Virginia de Araújo Batista Abreu Abreu. – Araguaína, TO, 2022.  
258 f.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.  
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque Albuquerque  
1. Políticas públicas. 2. Estudante indígena. 3. Permanência estudantil. 4. Acesso. I. Título

**CDD 469**

---

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

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

Ativar o Wir  
Acesse Confiqur

MARTA VIRGINIA DE ARAÚJO BATISTA ABREU

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO  
ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

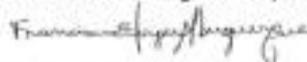
Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Data da aprovação: 30/06/2022



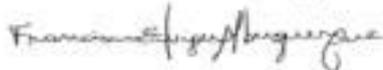
---

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Orientador)



---

Prof. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas (Membro Externo)



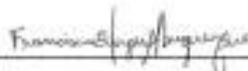
---

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza (Membro Externo)



---

Prof. Dra. Ana Cláudia Castiglioni (Membro Interno)



---

Prof. Dra. Eliane Cristina Testa (Membro Interno)

Aos meus amores, Roberto e Samuel, pelo cuidado, paciência e apoio nos momentos difíceis dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, por conceder mais esta importante vitória em minha vida. Em meio a tantos desafios, Ele concedeu vida e saúde a mim e a minha família. Dele veio a capacidade para escrever este trabalho. A Ele seja dada toda honra e glória por tudo e pelas pessoas que Ele colocou em minha vida para me ajudar a realizar esse sonho!

Ao Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pela amizade, compreensão, pelas orientações, incentivos e conselhos dados durante a realização deste trabalho. Minha eterna gratidão ao senhor, pelo carinho e confiança depositada em mim. Muito obrigada!

Aos professores Dra. Hellen Cristina Picanço, Dr. Shelton Lima de Souza, Dra. Eliane Cristina Testa e Dra. Ana Cláudia Castiglioni por terem aceitado participar deste trabalho. É uma honra poder receber as suas considerações e sugestões. A vocês minha admiração sempre.

Ao meu esposo Roberto, por ser meu amigo e minha fonte de inspiração. Obrigada ser meu maior admirador, acreditando no meu potencial e na realização deste trabalho. Te amo !!!

Ao nosso amado Samuel Moisés, minha riqueza, minha motivação diária para ser uma pessoa melhor. Filho, saiba que você terá o amor da mamãe para sempre. Todas as minhas conquistas são para você! Te amo.

Aos meus pais, José Raimundo e Maria José, pelo amor incondicional que me trouxe até ao Tocantins para que eu pudesse realizar os meus sonhos e, dessa forma, sentirem-se também realizados. Agradeço eternamente pelo incentivo e apoio incondicional. Amo vocês!!!

À minha irmã Márgela, ao meu cunhado Marcos e às minhas princesas Hadassa e Maressa por estarem sempre comigo, torcendo, apoiando e trazendo alegria.

Vocês são bênçãos de Deus. Amo vocês!!!

Ao meu irmão, Marllon, e a minha cunhada Larisse, que, mesmo distantes, sempre me deram palavras de incentivo, me ajudando a estar motivada. Obrigada por fazerem parte da minha vida! Amo vocês!!!

Ao Aloísio, pela amizade e pela disposição em me ajudar todos os momentos em que precisei.

À querida Sissi, pelo apoio e presteza. Que Deus te recompense por tudo!

Aos meus companheiros do Laboratório de Línguas Indígenas (Lali) pelo aprendizado e convivência.

À UFT, que me recebeu como estudante de graduação, especialização, mestrado, doutorado e como servidora há mais de 15 anos. Agradeço pela oportunidade de aprender.

“Posso todas as coisas naquele que me fortalece.” (Fp 4.13)

## RESUMO

Esta tese discorre sobre políticas públicas para indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), problematizando as conquistas e os avanços de universitários indígenas no Ensino Superior. Procuramos analisar como se dá a implementação de políticas públicas voltadas para os indígenas na Universidade Federal do Tocantins, bem como as ações e os projetos que essa universidade tem desenvolvido para garantir os direitos dos povos tradicionais, no que se refere ao Ensino Superior. Buscamos conhecer o processo histórico de elaboração de políticas públicas para indígenas no Ensino Superior, que garantiu as conquistas como o direito a uma educação específica e diferenciada, inclusive nas universidades. Foram tomados como *corpus* de estudo a Resolução Consepe/UFT nº 3A/2004, a Resolução Consuni/UFT nº 14/2013, a Resolução do Consuni/UFT nº 26/2017, o Relatório de Gestão 2020, os Editais dos Vestibulares da UFT de 2019.1 e 2019.2, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFT 2016-2020 e os Relatórios do Sistema de Informações Educacionais (SIE) nº 16.11.14 e nº 16.11.03. Em nossa pesquisa, empregamos a abordagem metodológica da pesquisa quali-quantitativa, utilizando a técnica da pesquisa documental. Para melhor análise de nosso estudo, fizemos um levantamento bibliográfico, com referenciais teóricos sobre educação superior indígena, políticas públicas educacionais e ações afirmativas. Apresentamos dados sobre a situação acadêmica dos estudantes indígenas para entendermos os resultados dos programas de assistência estudantil e se esses têm atendido às expectativas e necessidades desses estudantes. A geração de dados foi realizada por meio do SIE. Essas informações permitem realizar a análise da situação acadêmica e contribuem com o momento da definição de metas e estratégias para solucionar problemas de reprovação e retenção, fatores que dificultam a permanência na universidade. As informações foram analisadas sob ótica dos Documentos Institucionais (Resoluções, Normativas Internas, Estatutos) e Legislação Federal. Esses documentos foram fundamentais na busca de dados para dar base ao nosso estudo. Dentre os resultados, a análise dos dados nos revelou que a universidade tem reunido esforços para garantir a permanência exitosa dos indígenas que ingressam nessa instituição, ofertando programas de assistência estudantil. No entanto, os índices mostram que, assim

como grande parte dos estudantes em geral, alguns estudantes indígenas apresentam uma certa dificuldade em relação ao rendimento acadêmico e, por isso, é urgente a implementação de ações que contribuam com o combate à evasão e garantam a permanência com êxito, até a conclusão do curso.

**Palavras-chave:** políticas públicas; permanência estudantil; estudantes indígenas; acesso; universidade.

## ABSTRACT

This thesis discusses public policies for indigenous people at the Federal University of Tocantins (UFT), questioning the achievements and advances of indigenous university students in Higher Education. We seek to identify how public policies aimed at indigenous people are implemented at the Federal University of Tocantins, as well as the actions and projects that this university has developed to guarantee the rights of traditional peoples, with regard to Higher Education. We seek to know the historical process of elaborating public policies for indigenous people in Higher Education, which guaranteed achievements such as the right to a specific and differentiated education, including in universities. Consepe/UFT Resolution nº 3A/2004, Consuni/UFT Resolution No. 14/2013, Consuni/UFT Resolution nº 26/2017, the Management Report of 2020, the UFT Entrance Exam Notices of 2019.1 and 2019.2, the Institutional Development Plan (PDI) of UFT 2016-2020 and the Educational Information System Reports (SIE) nº 16.11.14 and nº 16.11.03. In our research, we used the qualitative-quantitative research methodological approach, using the documental research technique. For a better analysis of our study, we carried out a bibliographic survey, with theoretical references on indigenous higher education, public educational policies and affirmative actions. We present data on the academic situation of indigenous students to understand the results of student assistance programs and whether they have met the expectations and needs of these students. Data generation was performed using the SIE. This information allows for the analysis of the academic situation and contributes to the definition of goals and strategies to solve problems of failure and retention, factors that make it difficult to stay at the university. The information was analyzed from the perspective of Institutional Documents (Resolutions, Internal Regulations, Statutes) and Federal Legislation. These documents were fundamental in the search for data to support our study. Among the results, data analysis revealed that the university has joined efforts to ensure the successful permanence of indigenous people who enter this institution, offering student assistance programs. However, the indexes show that, like most students in general, some indigenous students have some difficulty in terms of academic performance and, therefore, it is urgent to implement actions

that contribute to the fight against dropout and guarantee the successful stay until completion of the course.

**Keywords:** public policy; student stay; indigenous students; access; university.

## RESUMEN

Esta tesis discute las políticas públicas para los indígenas en la Universidad Federal de Tocantins (UFT), cuestionando los logros y avances de los universitarios indígenas en la Educación Superior. Buscamos identificar cómo se implementan las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas en la Universidad Federal de Tocantins, así como las acciones y proyectos que esta universidad ha desarrollado para garantizar los derechos de los pueblos tradicionales, en lo que respecta a la Educación Superior. Buscamos conocer el proceso histórico de elaboración de políticas públicas para indígenas en Educación Superior, que garantizaron conquistas como el derecho a una educación específica y diferenciada, incluso en las universidades. Resolución Consepe/UFT N° 3A/2004, Resolución Consuni/UFT N° 14/2013, Resolución Consuni/UFT N° 26/2017, Informe de Gestión 2020, Convocatorias de Pruebas de Ingreso UFT 2019.1 y 2019.2, Plan de Desarrollo Institucional ( PDI) de la UFT 2016-2020 y los Informes del Sistema de Información Educativa (SIE) N° 16.11.14 y N° 16.11.03. En nuestra investigación utilizamos el enfoque metodológico de investigación cualitativa-cuantitativa, utilizando la técnica de investigación documental. Para un mejor análisis de nuestro estudio, realizamos un levantamiento bibliográfico, con referentes teóricos sobre educación superior indígena, políticas públicas educativas y acciones afirmativas. Presentamos datos sobre la situación académica de los estudiantes indígenas para conocer los resultados de los programas de atención al estudiante y si han cumplido con las expectativas y necesidades de estos estudiantes. La generación de datos se realizó mediante el SIE. Esta información permite el análisis de la situación académica y contribuye a la definición de metas y estrategias para solucionar problemas de reprobación y retención, factores que dificultan la permanencia en la universidad. La información fue analizada desde la perspectiva de los Documentos Institucionales (Resoluciones, Reglamento Interior, Estatutos) y la Legislación Federal. Estos documentos fueron fundamentales en la búsqueda de datos para sustentar nuestro estudio. Entre los resultados, el análisis de datos reveló que la universidad ha sumado esfuerzos para garantizar la permanencia exitosa de los indígenas que ingresan a esta institución, ofreciendo programas

de asistencia estudiantil. Sin embargo, los índices muestran que, como la mayoría de los estudiantes en general, algunos estudiantes indígenas tienen alguna dificultad en términos de rendimiento académico y, por lo tanto, es urgente implementar acciones que contribuyan a la lucha contra la deserción y garanticen la permanencia exitosa hasta la finalización de los estudios curso.

**Palabras claves:** políticas públicas; estancia de estudiante; estudiantes indígenas; acceso; Universidad.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Prédio da Reitoria e Administração da UFT.....	79
Figura 2: Mapa Estratégico da UFT.....	80
Figura 3: Distribuição geográfica dos câmpus da UFT.....	82
Figura 4: Câmpus de Araguaína.....	83
Figura 5: Câmpus de Arraias.....	86
Figura 6: Câmpus de Gurupi.....	88
Figura 7: Câmpus de Miracema.....	89
Figura 8: Câmpus de Palmas.....	90
Figura 9: Câmpus de Porto Nacional.....	94
Figura 10: Câmpus de Tocantinópolis.....	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudantes indígenas matriculados na UFT.....	124
Gráfico 2: Estudantes indígenas matriculados por forma de ingresso na UFT.....	126
Gráfico 3: Origem geográfica dos estudantes indígenas matriculados na UFT.....	127
Gráfico 4: Estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação por idade.....	130
Gráfico 5: Estudantes indígenas matriculados por câmpus da UFT.....	131
Gráfico 6: Estudantes indígenas matriculados na UFT por área de conhecimento.....	133
Gráfico 7: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Araguaína.....	136
Gráfico 8: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Arraias.....	138
Gráfico 9: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Gurupi.....	141
Gráfico 10: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Miracema.....	142
Gráfico 11: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Palmas.....	144
Gráfico 12: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Porto Nacional.....	146
Gráfico 13: Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento Tocantinópolis.....	147
Gráfico 14: Estudantes beneficiários do Pibex em 2020 por câmpus.....	173
Gráfico 15: Valor investido no Pibex em 2020 por câmpus.....	174

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de inscritos nos Vestibulares da UFT 2019.1 e 2019.2.....	100
Tabela 2: Composição étnica dos inscritos no vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2.....	102
Tabela 3: Reserva Legal de vagas Vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2.....	106
Tabela 4: Ações Afirmativas Vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2.....	112
Tabela 5: Número de indígenas que ingressaram pelo Sistema de Cotas da UFT entre 2005 e 2019.....	112
Tabela 6: Número de vagas SISU UFT 2019.1 e 2019.2.....	115
Tabela 7: Indígenas: Vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2.....	123
Tabela 8: Número de estudantes beneficiários indígenas com Coeficiente de Rendimento (CR) maior ou igual a 5,0 (cinco) em 2019.....	188
Tabela 9: Número de estudantes beneficiários formados em 2019.....	188
Tabela 10: Número de estudantes com evasão no ano de 2019.....	189
Tabela 11: Número de estudantes beneficiários retidos no ano de 2019.....	189

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados demográficos da população indígena no Brasil.....	55
Quadro 2: Distribuição da população indígena – IBGE /2010.....	57
Quadro 3: Quantidade de indígenas matriculados em universidades.....	61
Quadro 4: Maiores populações indígenas do Tocantins.....	117
Quadro 5: Recursos destinados à Assistência Estudantil em 2019.....	159
Quadro 6: Quantidade de bolsas pagas pelo PIMI por ano.....	160
Quadro 7: Valores empenhados para o PIMI por ano.....	161
Quadro 8: Quantidade de bolsas pagas pelo Pibid.....	164
Quadro 9: Valores empenhados para o Pibid por ano.....	164
Quadro 10: Quantidade de bolsas pagas pelo Padi.....	166
Quadro 11: Valores empenhados para o Padi por ano.....	166
Quadro 12: Quantidade de bolsas pagas para o Pmiac por ano.....	168
Quadro 13: Quantidade de bolsas pagas para o PET por ano.....	176
Quadro 14: Resultados dos programas no tocante ao rendimento acadêmico dos beneficiários.....	187

## LISTA DE SIGLAS

- ASPIT** - Associação dos Professores Indígenas do Tocantins
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEEI-TO** - Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CIPAMA** - Companhia Independente de Polícia Militar Ambiental
- COPESE** – Comissão Permanente de Seleção
- CNPQ** - Conselho Nacional de Pesquisa Científica
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CTI** - Centro de Trabalho Indigenista
- DRE** - Diretoria Regional de Ensino
- DSEI** - Distrito Sanitário Especial Indígena
- EMBRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agrária
- FONAPRACE** - Fórum Nacional de Pró-reitorias de Assuntos Estudantis e Comunitários
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- FUNASA** - Fundação Nacional da Saúde
- IBAMA** - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LALI** – Laboratório de Línguas Indígenas/UFT
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- NEPPI** – Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIBEX** - Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEDUC** - Secretaria de Educação e Cultura

**SIE** - Sistema de Informações Educacionais

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**SPI** – Serviço de Proteção aos Índios

**UFG** - Universidade Federal do Goiás

**UFT** - Universidade Federal do Tocantins

**UNEIT** - União dos Estudantes Indígenas do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS: PERSPECTIVAS DOCUMENTAIS.....</b>	<b>33</b>
2.1 Políticas públicas: definições e processos.....	33
2.2 Políticas Públicas Educacionais para indígenas no contexto das Instituições de Ensino Superior.....	38
2.3 Ações afirmativas no ensino superior: promoção, acesso e permanência.....	47
2.4 Da aldeia para universidade: O indígena no contexto da educação superior.....	55
2.4.1 Ações de permanência para os indígenas nas universidades.....	65
<b>3 QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>68</b>
3.1 Aspectos metodológicos de um estudo de caso sobre políticas públicas educacionais para indígenas.....	68
3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	71
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS: O ACESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.....</b>	<b>75</b>
4.1 Trajetórias institucionais trilhadas pela UFT: Um pouco da história e do cenário atual.....	75
4.2 Processo seletivo na UFT e a sua contribuição para inclusão de estudantes indígenas no Ensino Superior público no estado do Tocantins.....	98
4.2.1 Reserva Legal de Vagas e a inserção dos indígenas na universidade...103	
4.2.2 Ações Afirmativas como políticas públicas de acesso na UFT.....108	
4.2.3 Sistema de Seleção Unificada – SiSU.....113	
<b>4.3 Indígenas na educação superior: a UFT em foco.....</b>	<b>115</b>
4.3.1 Povos indígenas no estado do Tocantins.....115	
4.3.2 Estudantes Indígenas matriculados na UFT: Perfil, números e percursos.....122	

<b>5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.....</b>	<b>150</b>
<b>5.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes e sua expansão nas universidades federais.....</b>	<b>150</b>
<b>5.2 Permanência na UFT: A atuação da universidade na promoção de ações de permanência para estudantes indígenas.....</b>	<b>153</b>
<b>5.3 Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da UFT.....</b>	<b>158</b>
5.3.1 Programa Bolsa Permanência MEC – PBP: contextualização e desenvolvimento.....	177
5.3.2 Grupo de Trabalho Indígena e Quilombola – GTIQ.....	180
5.3.3 Laboratório de Línguas Indígenas – Lali.....	181
<b>5.4 Acompanhamento das ações e programas de assistência estudantil para indígenas.....</b>	<b>183</b>
5.4.1 Situação acadêmica e acompanhamento do rendimento dos estudantes indígenas na UFT.....	185
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>218</b>
Anexo 1: Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.....	218
Anexo 2: Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000.....	221
Anexo 3: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.....	223
Anexo 4: Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.....	225
Anexo 5: Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.....	228
Anexo 6: Resolução do Consep nº 3a/2004.....	231
Anexo 7: Resolução do Consep nº 10/2011.....	233
Anexo 8: Resolução do Consuni nº 14/2013.....	234
Anexo 9: Resolução do Consuni nº 26/2017.....	236
Anexo 10: Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013.....	237
Anexo 11: Resolução nº 48, de 22 de setembro de 2021 – Consuni/UFT.....	247

## 1. INTRODUÇÃO

Numa perspectiva ampliada, podemos inferir que, até pouco tempo atrás, frequentar uma universidade era privilégio de uma reduzida camada da sociedade, contudo, cada vez mais um grande número de indígenas tem alcançado uma vaga no Ensino Superior. Mesmo antes da criação de ações e de programas direcionados aos indígenas nas universidades, eles iniciaram a partida de suas aldeias, deixando seus familiares para buscarem uma formação superior qualificada com foco no mercado profissional. Desse modo, os indígenas intensificaram a busca pela qualificação no Ensino Superior, entendendo que “o direito à educação para os povos indígenas é uma questão de justiça social e reconhecimento de sua história, cultura e identidade” (MENEZES; SIMAS; WEIGEL, 2021, p. 10). Para que os povos indígenas tivessem o acesso ao Ensino Superior ampliado, os primeiros passos foram dados, embora houvesse pressões dos mais diversos tipos de grupos, enfrentando dificuldades para alcançarem a capacitação necessária para retornar ao seu povo e contribuir com a melhoria de vida deles. Assim,

os povos indígenas organizados em movimentos sociais, vêm lutando e contribuindo com os processos de afirmação visando romper essas barreiras históricas, o que tem oportunizado a criação de diversas políticas indigenistas inclusive para a Educação Superior, erigidas com o intuito de promover a inclusão do aluno indígena na universidade, permitindo-lhe a formação superior para atuar como professor indígena na Educação Básica nas comunidades indígenas (NASCIMENTO; PEREIRA; SIMAS, 2021, p.2).

É preciso salientar, portanto, que há um histórico de lutas para que os povos indígenas tivessem acesso à educação formal gratuita e de qualidade e, por isso, quando se fala em acesso às universidades públicas, os indígenas sempre são lembrados, devido aos movimentos realizados em prol dessa conquista (SANTOS, 2012). Todavia, apenas esse acesso não dá garantia de formação superior, dessa forma, as pautas dos estudantes indígenas foram ampliadas aos poucos, e hoje não se resumem a apenas ao acesso, mas também à qualidade das condições de permanência e conclusão dos cursos

(FELICETTI; MOROSINI, 2009). Assim, pensar no acesso ao Ensino Superior para o indígena, é pensar no seu presente, mas também no seu futuro após a conclusão do curso superior, pois o êxito da vida acadêmica repercute diretamente na possibilidade e na certeza de uma formação de qualidade.

Segundo Grupioni (2000), a cada dia que se passa, as políticas públicas educacionais para os indígenas têm se tornado mais relevantes para eles. Se antes essas políticas educacionais eram secundárias, agora tornaram-se prioridade, envolvendo um maior número de grupos sociais. Sobre essa questão, é notório destacar a importância de garantir o acesso e a permanência de forma adequada e diferenciada, de acordo com as especificidades dos indígenas. Considerando que a universidade, historicamente, sempre foi um lugar de acesso privilegiado das classes dominantes, buscar estratégias de acesso e de permanência dos indígenas é algo muito instigador, pois depende de uma série de fatores para que a presença destes povos no ambiente universitário seja ampliada.

É importante ressaltarmos que todos esses esforços para possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades públicas se configuram em uma tentativa de garantir o que já é direito dos povos indígenas. Porque as situações de desigualdades pelas quais os indígenas passaram no decorrer da história, indubitavelmente não podem ser reparadas, então, a inclusão desses povos no Ensino Superior vem amenizar, ao menos, as consequências das perdas que eles sofreram, principalmente no que se refere ao sistema educacional (MARÉS, 1992).

No que se refere às políticas públicas de educação superior para os povos indígenas, podemos inferir que surgem como algo fundamental na busca da garantia dos direitos desses povos, pois essas poderão tornar-se aliadas aos processos de revitalização e de promoção dos conhecimentos tradicionais indígenas. Apesar disso, entendemos que o desenvolvimento das ações de políticas públicas de Ensino Superior voltadas para os indígenas ainda é muito incerto e depende de investimentos no sistema educacional, prioritariamente na formação de professores e na adequação das práticas pedagógicas. Destarte, não é possível se pensar em políticas públicas de Ensino Superior para indígenas, sem pensar em um ensino que além de ser de qualidade, seja, acima

de tudo, inclusivo. Consequentemente, é necessário que a universidade esteja capacitada para trabalhar com a diversidade, com as especificidades e com a diferença de pensamento (FURTADO,2010).

Moehlecke (2002) assevera que as políticas públicas direcionadas às minorias nas universidades, além de compensar e de reservar vagas, devem promover o acesso e a permanência com êxito dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas. Desse modo, a problemática no que diz respeito à permanência dos estudantes indígenas permeia tanto a questão financeira quanto à pedagógica. Assim, conforme o Plano Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes (2007), o estudante só poderá desenvolver-se de forma plena, quando a qualidade de ensino e a política de investimento em assistência forem associadas, para que o estudante possa ter as suas necessidades básicas atendidas<sup>1</sup>. Isto posto, muitas questões são levantadas a partir daí, e então discute-se uma infinidade de alternativas que poderiam contribuir com a melhoria do acesso e da permanência acadêmica. Sobre isso, podemos citar um documento de suma importância e norteador das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior: a Lei nº 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas instituições de Ensino Superior.

A política de cotas forçou a mudança das práticas e concepções que até outrora as universidades mantinham e que davam base para a elaboração das políticas públicas do Ensino Superior. Contudo, a política de cotas sozinha não conseguirá solucionar todos os problemas relacionados ao acesso e à permanência no Ensino Superior. Logo, é necessária a elaboração de políticas que garantam a permanência dos estudantes matriculados na universidade, para que sejam reduzidas as consequências das desigualdades “apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com êxito” (FINATTI, 2008, p. 196). Assim, é inegável o fato que a presença dos indígenas no ambiente universitário trouxe a necessidade de revisão e de reorganização das ações de permanência e desenvolvimento acadêmico, bem como as práticas pedagógicas. O acesso dos indígenas ao Ensino Superior trouxe demandas para

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em <http://www.andifes.org.br/> Acesso em 07-out-2019

universidade, a qual teve que se posicionar e assegurar, além da entrada, a permanência com êxito, a formação em tempo ideal e a garantia de respeito à diversidade. Por isso, questões que envolvem o acesso e a permanência desses alunos na universidade, bem como as dificuldades e as conquistas fazem parte de um universo que carece de mais atenção, cuidado e estudo (CABRAL NETO, 2005).

Entretanto, sabemos que são poucas as pesquisas que discutem as políticas públicas voltadas para indígenas no Ensino Superior. Apesar disso, Souza (2006) nos afirma que

as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos. Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 25).

Dessa maneira, uma questão que precisa ser colocada em destaque é o baixo rendimento acadêmico. Sabemos que o baixo rendimento acadêmico nos cursos de graduação é fator desencadeador da desistência. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento considerável do número de acadêmicos desistentes nos cursos de graduação (INEP, 2019). Lassibille e Gómez (2008) argumentam que as universidades que desenvolvem ações de melhoria de rendimento acadêmico e inclusão social dos seus estudantes apresentam um número maior de aproveitamento e de conclusão dos cursos. Desse modo, é imprescindível que reflitamos sobre as ações realizadas na busca de diminuir os

índices de baixo desempenho acadêmico, pois apesar de estar presente em todos os níveis de ensino, no Ensino Superior os números assustam mais. O quantitativo só aumenta com o passar dos anos, e as causas desse insucesso acadêmico estão relacionadas a contextos diversos e, portanto, não é tão fácil identificá-las: problemas financeiros, dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, questões psicossociais, desmotivação, incompatibilidade de horário entre trabalho e estudo (PACHECO; RISTOFF, 2004), assim como os obstáculos linguísticos estão entre os principais fatores que impedem a permanência com êxito dentro da universidade.

Estar na universidade requer dos estudantes indígenas muito mais que dedicação: no dia a dia, eles têm que enfrentar diversas situações e desafios que vão além do que simplesmente cursar uma graduação. Esses enfrentamentos, se não superados, podem levá-los à evasão do curso. Filho (2007) argumenta que a evasão acarreta sérios prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos nas instituições de Ensino Superior e, por isso, ela deve ser inibida. Nesse sentido, destacamos a necessidade de investigar quais condições poderiam manter esse acadêmico matriculado, pois as condições equitárias não se resumem apenas ao acesso, mas também à permanência com êxito. Dessa forma, “a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 21).

Em consonância com o que foi apresentado até aqui, estabelecemos que o principal objetivo desta pesquisa é analisar as políticas públicas para indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), para problematizar as conquistas e os avanços de universitários indígenas no Ensino Superior. Como objetivos específicos delimitamos:

- descrever as políticas públicas de acesso e permanência voltadas para os indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFT;
- discutir os programas de assistência estudantil da UFT destinados aos estudantes indígenas matriculados nesta universidade;
- apresentar dados sobre a situação acadêmica dos estudantes indígenas para melhor entender e discutir os resultados dos programas de

assistência estudantil.

Nessa perspectiva, é que está a importância de nosso trabalho, que busca contribuir com as pesquisas e com as futuras reflexões para melhoria e criação de políticas públicas direcionadas aos estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior, sujeitos de povos que sempre foram drasticamente excluídos dos processos de educação de qualidade.

Essa temática, apesar do número escasso de pesquisas que se propõem a estudá-la, tem ocupado grande espaço nos debates devido à sua relevância, em especial, após a aprovação da Lei de Cotas. Sabemos que os estudantes subsidiados pelas cotas, todos os dias, se deparam com muitas dificuldades que podem culminar em evasão ou em reprovação, portanto estudos e debates acerca dessa temática podem colaborar com o desenvolvimento de políticas públicas adequadas e direcionadas para os estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior. Os temas relativos ao acesso às universidades são frequentemente debatidos nas reuniões das comunidades indígenas. Isso acontece, principalmente pela preocupação, por parte de muitas lideranças, com a interação dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas com as propostas de educação do Ensino Superior público.

Em uma perspectiva geral, a reflexão que procuramos fazer foi apresentar as políticas públicas de acesso e permanência de indígenas na Universidade Federal do Tocantins, para compreendermos como se dá o processo de adaptação e de enfrentamento desses indígenas nesta universidade, justamente por entendermos que eles vieram de um sistema educacional que se difere do proposto dentro do meio acadêmico. Uma das nossas hipóteses é que as políticas públicas linguísticas<sup>2</sup> devem ser mais valorizadas e os métodos de avaliação na universidade devem ser repensados, para que os instrumentos sejam justos, seguindo a equidade. Pois, verifica-se que o baixo desempenho acadêmico é um dos principais motivos da evasão, porque torna o estudante indígena desmotivado, o que dificulta ainda mais a possibilidade de êxito acadêmico (ARAÚJO; TAVARES, 2011). Aliado a isso, o estudante começa a se distanciar da turma de ingresso e, assim, vai desistindo

---

<sup>2</sup> As políticas públicas linguísticas são fundamentais para garantia de valorização e preservação das línguas. Essas questões são de grande importância, porém vamos discutí-las em outras oportunidades de pesquisa.

das disciplinas. Aos poucos se percebe que, a cada dia que passa, a conclusão do curso está mais longe, o que acaba contribuindo para o abandono, denotando o quanto complexo é o processo de conclusão do Ensino Superior (OLIVEIRA, 2000).

Como vimos anteriormente, problemas de baixo desempenho acadêmico podem integrar o grupo de fatores que mais influenciam a evasão dos estudantes indígenas (ARAÚJO; TAVARES, 2011), supomos, portanto, que as universidades ainda não conseguiram sanar sua deficiência no sentido de tratar como singular cada estudante indígena para diminuir os problemas de permanência. Nos voltamos então para o problema da pesquisa: Como se dá a implementação de políticas públicas voltadas para os indígenas na Universidade Federal do Tocantins?

Na busca para essa resposta, foi realizada uma série de procedimentos metodológicos para desenvolvimento de nossa pesquisa quanti-qualitativa. Para tanto, a pesquisa do tipo documental foi fundamental, complementada pela reunião de informações disponíveis no Sistema de Informações Educacionais (SIE). Apresentamos inicialmente a importância das políticas públicas voltadas para os indígenas matriculados no Ensino Superior. Para isso, foi necessário apresentarmos a política de assistência estudantil da UFT, com todos os seus programas voltados para permanência dos estudantes indígenas nessa universidade.

Partindo da definição do que íamos estudar, buscamos uma estratégia de investigação do tema da pesquisa, perfazendo as inúmeras atuações da instituição de Ensino Superior, por meio da análise da documentação oficial existente. Por conseguinte, o referencial teórico e a metodologia que deram sustentação ao nosso trabalho estão centrados em autores que discutem sobre políticas públicas como Bucci (2001), Simonian (2000), Klein; Marmor (2006), Crosby; Cordova (1996), Sá-Silva, Almeida; Guindani (2009), Godoy (1995), Gunther (2006), Figueiredo (2007), Boccato (2006), Shiroma, Moraes; Evangelista (2011), Frey (2000) e Schmidt (2008). Para os conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento de nossa pesquisa no que diz respeito ao estudo de caso destacamos os autores Barreira e Carvalho (2001), Souza (2009), Rua (2001), Etzioni (2006), Gatti (2006), Yin (2001) e Babbie (2001). Os

documentos norteadores de reflexões, no que concerne às ações afirmativas, Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), Decreto nº 7.824/2012, Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e Atas e resoluções dos Conselhos Superiores da Universidade Federal do Tocantins nos orientaram.

Muller e Surel (2002) argumentam que analisar políticas públicas não se resume em apenas compreender as ações executadas pelo gestor e sua equipe, pois se fundamenta em entender a lógica da democracia. Para alcançarmos os objetivos deste trabalho, foi necessário, ainda, traçar o perfil dos estudantes indígenas matriculados na UFT. Esse levantamento foi realizado por meio da utilização dos dados disponíveis no SIE, e pelos documentos oficiais da universidade. Considerando esses fatores, neste trabalho, fizemos algumas ponderações sobre as políticas públicas de Ensino Superior voltadas para os estudantes indígenas, em especial sobre a permanência dos indígenas na Universidade Federal do Tocantins, no contexto das ações direcionadas a esse público. Nessa perspectiva, destacamos, a seguir, alguns tópicos que nortearão as nossas considerações iniciais sobre as políticas públicas de Ensino Superior para indígenas.

A estrutura do trabalho é composta por seis capítulos. No capítulo introdutório, apresentamos os objetivos, o problema, a justificativa e a estrutura do trabalho. As políticas públicas educacionais e as ações afirmativas tornam-se a base teórica de nossa tese, pois nos permitem conhecer o tema a ser estudado de forma mais ampla, dessa forma, as bases teóricas do nosso trabalho percorrem referências documentais nas áreas das políticas públicas educacionais e ações afirmativas para os povos indígenas. Assim, por meio delas, no segundo capítulo, apresentamos a visão dos autores que nos deram aporte teórico para realizar a nossa pesquisa. Os conceitos sobre políticas públicas contribuíram para que pudéssemos compreender como se dá esse processo em todas as esferas. No mesmo capítulo, ainda, realizamos algumas reflexões acerca das políticas públicas voltadas para os indígenas, observando as ações que contemplam os estudantes indígenas no contexto da educação superior. Destacamos as muitas mudanças que ocorreram nas últimas décadas, no que diz respeito à garantia dos direitos dos povos indígenas, bem como das

consequências do convívio desses sujeitos nas zonas urbanas das grandes cidades.

O terceiro capítulo dedicamos à descrição das bases metodológicas que nortearam este trabalho. Apresentamos, neste capítulo, os aspectos metodológicos do nosso estudo de caso, verificando as ações desenvolvidas e direcionadas aos acadêmicos indígenas da UFT, observando a implementação e a concretização das políticas públicas educacionais no Ensino Superior para indígenas.

No quarto capítulo, apresentamos um pouco da história e do cenário atual da UFT. Fizemos considerações acerca dos processos seletivos, para então compreendermos as políticas de ações afirmativas da UFT, no que diz respeito ao acesso dos indígenas ao Ensino Superior. Por último, apresentamos o perfil dos estudantes indígenas da UFT, demonstrando, por meio de números, as suas principais características. Os dados apresentados no quarto capítulo foram obtidos por meio do Sistema de Informações para o Ensino (SIE), e disponibilizados pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd). As informações são referentes às seguintes variáveis: número de indígenas inscritos nos vestibulares 2019.1 e 2019.2; número de estudantes indígenas matriculados na UFT; número de estudantes indígenas por forma de ingresso; origem geográfica dos estudantes indígenas matriculados na UFT; idade dos estudantes indígenas matriculados; número de estudantes indígenas matriculados por câmpus; estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento na UFT e por câmpus.

No quinto capítulo, apresentamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil e os programas de assistência estudantil da UFT, problematizando as conquistas e os avanços de universitários indígenas no Ensino Superior. Buscamos identificar como se dá a implementação de políticas públicas voltadas para os indígenas na UFT, bem como as dificuldades e os avanços que essa universidade tem enfrentado para garantir os direitos dos povos tradicionais, no que se refere ao Ensino Superior, para, assim, compreendermos como é desenvolvida a política de permanência dos estudantes indígenas. Apresentamos dados sobre a situação acadêmica dos estudantes indígenas, que foram coletados por meio do SIE, para melhor entendermos os resultados

dos programas de assistência estudantil, e se esses programas têm atendido às necessidades desses estudantes. Essas informações permitem à instituição de ensino realizar a análise da situação acadêmica e contribuem com o momento da definição de metas e estratégias para solucionar problemas de reprovação e retenção, fatores que dificultam a permanência na universidade.

No sexto e último capítulo, apresentamos reflexões finais sobre a eficácia das políticas públicas, sobre os resultados obtidos por meio de nossa pesquisa e as considerações finais.

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS: PERSPECTIVAS DOCUMENTAIS**

Neste capítulo, pretendemos apresentar a visão dos autores que nos deram aporte teórico para realizar a nossa pesquisa. Os conceitos sobre políticas públicas contribuíram para que pudéssemos compreender como se dá o desenvolvimento do estudo em diferentes esferas. Apresentamos, ainda, algumas considerações acerca das políticas públicas voltadas para os indígenas, observando as ações que contemplam os estudantes indígenas no contexto da educação superior, sobretudo as que mais se destacam dentro desse cenário. Evidenciamos as muitas mudanças que ocorreram nas últimas décadas, no que diz respeito à garantia dos direitos dos povos indígenas, bem como as consequências do convívio de sujeitos indígenas nas zonas urbanas das grandes cidades.

A fundamentação teórica que deu sustentação ao nosso trabalho está centrada em autores que realizaram pesquisas sobre políticas públicas como Bucci (2001), Simonian (2000), Klein e Marmor (2006), Crosby e Cordova (1996), Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), Godoy (1995), Gunther (2006), Figueiredo (2007) e Boccato (2006), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Frey (2000) e Schmidt (2008).

A seguir, faremos algumas considerações sobre Políticas Públicas com suas definições e processos.

### **2.1 Políticas Públicas: definições e processos**

Na análise de Bucci (2001), as políticas públicas são ferramentas que unem propósitos e metas, que juntas tornam-se bases para estruturar interesses comuns por meio da participação de toda a população. De acordo com Simonian (2000, p. 14) conceituar políticas públicas implica em propostas, planos, metas definidas “a partir de estruturas de poder que podem incluir o Estado e seus representantes mais diretos, destinados ao ambiente, recursos naturais e à sociedade, onde e com quem são implementados”. Percebe-se, portanto, que as políticas públicas influenciam de certo modo, todos os setores da sociedade.

Para Klein e Marmor (2006, p. 893), política pública é tudo “o que o governo faz e o que o governo se recusa a fazer”. Ainda, segundo Crosby e Cordova (1996), toda ação desenvolvida em favor da população, no sentido de equalizar as condições de trabalho ou na educação, são políticas públicas. Sobretudo, no momento da elaboração de políticas públicas, é necessário ter em mente o que vai ser definido como prioridade, bem como quais medidas serão adotadas para execução dessas ações. Sem esse processo, o alcance das metas pode ser prejudicado.

Nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011):

As políticas públicas são mediatizadas pelas lutas, pelas pressões e pelos conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais, expressando em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

Em suma, as políticas públicas nada mais são que a concretização dos direitos adquiridos e firmados pela Constituição Federal. Segundo Azevedo (2004), pensar em políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Ademais, as políticas públicas têm a função de minimizar as diferenças existentes entre vários setores da sociedade, proporcionando situação de inclusão dos grupos marginalizados ou discriminizados.

Frey (2000) ratifica que as políticas públicas são mecanismos de ação governamental destinados à resolução de situações de interesse público. Consequentemente, as demandas sociais devem ser a maior preocupação do poder público, pois a ele cabe o dever de planejar, administrar e garantir o bom funcionamento dos programas. Como resultado, as políticas públicas enfrentam as desigualdades sociais e de oportunidades e, quando falamos em desigualdade de oportunidades, estamos incluindo um grupo muito amplo, que varia de acordo com a região em que está inserido.

Teixeira (2002, p.2) considera que políticas públicas tornam-se “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Ele continua explicando que elas são elaboradas por meio de documentos oficiais e que “orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas” (TEIXEIRA, 2002, p.2). Contudo, ao elaborar políticas públicas, é preciso priorizar o bem comum, garantindo que haja uma demanda de uma camada considerável da população.

Assim, de acordo com Schmidt (2008), as políticas públicas podem ser classificadas e dividida em quatros tipos:

I – políticas distributivas: são as políticas públicas destinadas à distribuição de recursos para regiões ou alguns segmentos sociais, a exemplo temos a construção de estradas e inauguração de escolas.

II – políticas redistributivas: são as políticas públicas que redistribuem renda para determinados segmentos da sociedade com recursos retirados de outros grupos sociais. Podemos citar os descontos na conta de energia elétrica para famílias de baixa renda ou o Programa Bolsa Família.

III – políticas regulatórias : são as políticas públicas responsáveis pela regulação, criação e fiscalização dos bens públicos. Elas podem ser efetivadas por meio de ordens , decretos ou portarias. Podemos exemplificar com políticas de circulação e de uso do solo.

IV - políticas constitutivas ou estruturadoras: são as políticas públicas que não têm o envolvimento da população. São elas que definem e determinam todas as competências e as formas como a população deve participar. São exemplos de políticas públicas constitutivas ou estruturadoras a reforma política ou as normas de participação dos programas sociais do governo.

Leroy (2002) aponta que, para que as políticas públicas sejam executadas de forma eficaz, não raramente, é necessário que haja sacrifícios dos interesses particulares em prol do bem público. As políticas públicas, muitas vezes, ficam no entremeio dos interesses da população e do governo. Assim, “a necessidade de estruturar os processos políticos nos diferentes níveis de organização social

de forma a maximizar sinergia e a minimizar conflitos emergiu como uma preocupação central no campo das políticas públicas” (YOUNG, 2006, p.854).

Devemos considerar, ainda, que as políticas públicas devem contemplar, desde o seu planejamento, a garantia dos direitos e dos interesses da população, privilegiando não somente a igualdade de oportunidades, mas garantindo também a igualdade de resultados, afinal, uma política pública geralmente é uma decisão política (RUA, 1998). Semelhantemente, para que elas sejam efetivadas, devem ser analisadas em um contexto específico e, ao mesmo tempo, considerar o contexto geral em que a demanda está inserida, pois a política pública “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 1998, p.231).

Conforme definem Amorim e Boullosa (2013, p.62), as políticas públicas passam, assim, a “serem constituídas a partir das contribuições e da interação entre diversos atores num espaço sociopolítico, com regras e dinâmicas próprias”. Logo, a avaliação dessas políticas se faz necessária durante todo o percurso de execução das ações. Por meio dela, é possível verificar se as políticas públicas têm alcançado os objetivos propostos ou se precisam ser readequadas. Evidencia-se que, no campo das políticas públicas, as temáticas com maior destaque são: “educação, crianças/adolescentes, saúde, gênero, terceira idade, desenvolvimento local, geração de emprego e renda, crédito ao pequeno produtor (incluindo o pequeno produtor rural) e questão ambiental” (FARAH, 2006, p. 49). De modo que, todo e qualquer tipo de política pública deve estar focada em proporcionar a melhoria da situação do público-alvo e trabalhar para que essa situação seja estabilizada.

E, para que as políticas públicas sejam efetivadas de modo satisfatório, é necessário que o estado e o cidadão cheguem a um consenso acerca das ações a serem realizadas, com a sociedade consciente de todas as decisões tomadas pelo Governo e a participação da sociedade em todas as etapas do processo. As políticas públicas devem ter todo o apoio do poder público, desde a sua projeção até a conclusão da ação, porém “uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas” (RUA, 1998, p.231). Diante disso, devemos destacar que há um fator predominante que determina

quais políticas públicas são mais viáveis: o fator econômico. Por isso, as responsabilidades dos gestores em definir diretrizes, objetivos e metas deve ser uma preocupação primária no processo.

Segundo Santos (2002), as políticas públicas têm funções bastante importantes e é responsabilidade da administração pública coordenar, programar e mostrar resultados satisfatórios à população. Nesse processo, as políticas públicas devem ser elaboradas, observando rigorosamente a legislação vigente, a fim de garantir que foram considerados todos os elementos fundamentais para que o processo ocorra de forma satisfatória. As estratégias adotadas no desenvolvimento das políticas públicas irão contribuir diretamente nos resultados das ações propostas. Cada política pública estabelecida poderá trazer resultados diferentes, de acordo com sua finalidade e direcionamento. Deve ser analisado o modo como as ações são desenvolvidas e se, de fato, alcançam o público a quem são destinadas.

O debate acerca das prioridades e necessidades deve acontecer com a participação da comunidade, considerando os direitos básicos da população e, por se tratar de um direito, é sempre pertinente lembrar que política pública não é uma forma de ajuda ou de paternalismo. Desse modo, é fundamental a participação das minorias em todo o processo de criação, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas destinadas a estes, garantindo que “o processo de política pública mostra-se como forma moderna de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto” (SARAIVA, 2006, p.28).

Podemos concluir que, nas últimas décadas, houve um avanço considerável no crescimento de políticas públicas, principalmente das direcionadas às minorias, como tentativa de diminuir as desigualdades de acesso aos direitos constitucionais. Contudo, as políticas públicas direcionadas para as camadas populares são recentes e, por certo, ainda frágeis, sofrendo com a instabilidade devido a interesses ou não do governo vigente. Sabemos que as políticas públicas destinadas às minorias nem sempre alcançam os objetivos a que se propõem, o que contribui para o aumento das desigualdades. Por isso, não raro, as políticas públicas devem ser repensadas, ou readequadas durante, ou logo após o processo de execução.

## **2.2 Políticas Públicas Educacionais para indígenas no contexto das Instituições de Ensino Superior**

Quanto às políticas públicas educacionais para indígenas, Grupionni (2006, p.42) nos esclarece que “são recentes as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e seu direito a programas de educação e de saúde específicos”. Contudo, a luta dos povos indígenas iniciou-se desde os tempos coloniais e agora, no mundo contemporâneo, as lutas foram ampliadas para efetivação de políticas públicas que de fato contemplem as suas necessidades e seu reconhecimento como sujeitos de direito (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

As políticas educacionais, em sua essência, são políticas sociais do mesmo modo que o saneamento, a previdência e a saúde (HOFLING, 2001). Por isso, ultimamente, a discussão acerca das políticas públicas educacionais para indígenas foi bastante ampliada e o cenário da educação indígena no Brasil, atualmente, “reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 41). Como consequência, nota-se que, aos poucos, as políticas públicas para indígenas têm se voltado para o incentivo à diversidade e ao pluralismo cultural, como resultado das lutas dos movimentos indígenas que buscaram incessantemente essas conquistas, pois a “educação é uma forma dos povos indígenas se apropriarem das questões sociopolíticas não indígenas e que possam decidir quais são as melhores decisões para suas comunidades e povos (MENEZES; SIMAS; WEIGEL, 2021, p. 10).

A Constituição Brasileira de 1988 marca as principais mudanças das políticas públicas para os povos indígenas, e para melhor compreensão do processo antes e pós Constituição, Secchi (2007) elenca quatro períodos dos processos educacionais atuados pelos indígenas:

O primeiro período foi o de exclusão indígena: é um período de exclusão dos indígenas das políticas públicas. Nesse momento, atuavam em favor dos indígenas o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional dos

Índios (FUNAI), essa última estava iniciando sua atuação. Esses dois órgãos raramente se envolviam em iniciativas voltadas para as comunidades indígenas. A única preocupação com os indígenas era sua localização geográfica e a identificação da grande diversidade cultural existente. A participação dos indígenas se dava marginalmente como observadores ou prestadores de serviços (SECCHI, 2007). Dentro dessa conceituação, Freire (2004) revela que, quando a escola foi instalada em terra indígena, a cultura, as línguas, a memória oral, o conhecimento e a arte dos povos indígenas foram eliminados da sala de aula.

Sabemos que, anteriormente a este período, a educação escolar indígena era de responsabilidade dos missionários jesuítas e tinha como um dos objetivos a evangelização dos povos indígenas. Porém, além de evangelizar, os padres jesuítas instalados aqui no Brasil, tinham o intuito de arrebanhar indígenas para mão de obra e exterminar a cultura e a língua desse povo (FERREIRA, 2000; 2001). Segundo Meliá (1979), esses indígenas eram coagidos a não falarem na sua língua materna, sob o risco de sofrerem agressões físicas e todo tipo de violência. O autor afirma, ainda, que o papel da escola era fazer com que os alunos indígenas esquecessem suas culturas, deixassem de ser indígenas e se integrassem à sociedade nacional. A esse respeito, Pojo (2008, p.2) afirma que, a partir do período colonial, os indígenas que aqui habitavam “foram submetidos a um choque cultural produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas”. Na opinião de Pojo (2008), os acontecimentos históricos revelam que a situação dos indígenas quase não mudou com a criação do estado nacional brasileiro, pois, nos séculos XIX e XX, a escola reservada aos indígenas permaneceu com a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora dada pela Coroa Portuguesa.

No segundo período, começa a inclusão compulsória (décadas de 1970 e 1980): esse momento é representado por um conjunto de iniciativas que teve como objetivo a integração nacional e o desenvolvimento do Centro-Oeste e da Amazônia (SECCHI, 2007, p. 16), quando "o Estado brasileiro desconsiderou os indígenas em suas políticas públicas, sem qualquer preocupação com a destruição étnica ocorrida" (SOUZA FILHO, 2003, p. 87). A educação escolar indígena no Brasil foi consolidada, de acordo com Albuquerque (2008), somente a partir de 1970, quando o povo indígena começou a lutar e a buscar a garantia

de sua escolarização. A partir desse momento, a educação indígena sofre grandes transformações, por meio dos movimentos indígenas, que começaram a se articular no Brasil para discutir os problemas e pensar em soluções, assim os indígenas e seus representantes “organizaram estratégias de lutas para reivindicar uma educação escolar indígena que atendesse aos seus anseios, como ferramenta para o fortalecimento e para a afirmação cultural, étnico e de interação com outras culturas” (SIMAS; LUCIANO; GARCIA, 2020, p.6). Os participantes desses movimentos lutavam pelo direito à assistência médica de qualidade, à valorização étnica e por uma educação específica, que atendesse às demandas locais destes povos.

No terceiro período, houve a inclusão solidária (década de 1990): esta fase apresenta duas características: uma que é marcada pela tentativa de inclusão das sociedades indígenas no âmbito das políticas públicas voltadas às “populações desassistidas” e representadas por políticas assistenciais que visavam à participação do indígena na sociedade e a outra que representava a busca dos valores étnicos, culturais e de cidadania dos povos indígenas” (SECCHI 2007, p. 16). Foi a partir da Constituição Federal de 1988, que se iniciaram as políticas públicas para os indígenas no que concerne à educação diferenciada. Nesse processo:

É possível dizer que as portas da década de 1990 foram abertas com expectativas positivas em relação ao “delinear” das políticas educacionais. Expectativas essas que, ao longo do processo, foram se desfazendo devido às mudanças instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/ Itamar Franco quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, bem como nos rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (SANTOS, 2011, p. 7).

O quarto período, de acordo com Secchi (2007), é o do protagonismo indígena: esse momento é o que estamos vivenciando com vistas para o futuro e que é resultado das lutas dos povos indígenas e dos movimentos que os apoiam. Esse período considera as políticas públicas como partes integrantes do projeto de vida de um povo ou da sociedade em geral. Consideram-se os projetos educacionais e de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos e supõe

a participação indígena em todas as suas fases: “definição das prioridades, elaboração, busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação, registros” (SECCHI, 2007, p. 16). Assim, as buscas pelo direito às políticas públicas educacionais para indígenas tiveram iniciativa dos próprios indígenas que lutam para alcançar e reivindicar os direitos que lhes são conferidos, principalmente no que diz respeito aos processos diferenciados e específicos na educação. De acordo com Beltrão e Cunha:

Se historicamente as políticas públicas destinadas aos povos etnicamente diferenciados tinham por base ideias assimilacionistas e integradoras dos grupos à sociedade envolvente, hoje os povos indígenas têm demandado e lutado pelo direito à educação (desde o ensino básico até o Ensino Superior) como meio de participar ativamente da elaboração, definição e implantação das políticas públicas que dizem respeito às suas realidades (BELTRÃO; CUNHA, 2011, p.22)

Contudo, Grupioni (2006) afirma que as maiores conquistas dos povos indígenas, em relação à implementação de políticas públicas, ainda ocorrem na educação indígena. O autor acrescenta ainda que vários projetos têm sido desenvolvidos, no que concerne à formação específica de professores indígenas, de tal forma que eles têm sido habilitados e estão assumindo a docência e a gestão das escolas nas comunidades indígenas em todo o Brasil. Somado a isso, Grupioni (2006) acrescenta que os avanços se deram ainda por meio da criação de instâncias gestoras das secretarias estaduais para cuidarem das escolas indígenas, na formulação de programa de financiamento de projetos educacionais para indígenas, direcionamento de recursos orçamentários do FNDE para as secretarias de estado da educação e no incentivo à publicação de materiais didático-pedagógicos produzidos pelos professores indígenas. De acordo com Grupioni (2000), a Funai também tem sua contribuição nesse avanço, colaborando com a formação dos professores indígenas em todo o Brasil, atuando nas licenciaturas interculturais e dando apoio às lutas dos profissionais que atuam na educação.

Ainda segundo Grupioni (2000), a cada dia que se passa, as políticas públicas educacionais para os indígenas têm se tornado mais relevantes para

esses sujeitos. Se antes as políticas públicas eram secundárias, agora tornou-se prioridade, envolvendo um maior número de grupos sociais. Da mesma forma, debates sobre as leis educacionais, as propostas curriculares e a formação de professores são constantes nas comunidades e “hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola” (GRUPIONI, 2000, p.45). A partir dessa afirmação, é necessário reconhecer que, para definição de algumas políticas públicas que dizem respeito aos indígenas, houve um diálogo, o que é fundamental para que sejam garantidas pelo menos o mínimo de representação nas decisões que envolvem os povos indígenas e os seus direitos.

Diante dessa questão, é pertinente citarmos alguns documentos que dizem respeito à legislação das políticas públicas e que concede direitos educacionais aos povos indígenas:

- a) Decreto Presidencial nº 26/1991, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil e atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino.
- b) Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/1991, que cria, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País.
- c) Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, disciplinando a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
- d) Parecer nº 14/1999 que pretende colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.
- e) Resolução nº 3/1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes

curriculares do ensino bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

- f) Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e institui o “Dia do Plano Nacional de Educação”.
- g) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que esclarece e incentiva a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos, primando por respeitar a participação de educadores indígenas e não-indígenas no desenvolvimento de políticas públicas para a educação escolar indígena.
- h) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que busca contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e a condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como as exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas.

Merece destaque o Decreto da Presidência da República nº 26/91, instituindo que as políticas públicas educacionais indígenas fossem administradas pelos governos municipal, estadual e federal, por meio de parcerias e executadas pelas secretarias de educação. Para Grupioni (2010), as mudanças ocorridas por intermédio deste decreto permitiram que as escolas indígenas fossem equiparadas ao mesmo sistema de ensino nacional, garantindo a formação de monitores bilíngues, sendo respeitados como profissionais da educação. Além disso, foi dada uma maior atenção às necessidades indígenas, a fim de que se tornem políticas públicas estaduais.

Em seu artigo 78, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) prevê uma educação bilíngue, que busca:

1. Proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
2. Garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Uma grande conquista que também merece destaque como política pública educacional para indígenas foi a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 e que tem como principal objetivo incluir os grupos minoritários no Ensino Superior. O programa tem por finalidade implementar e avaliar estratégias “para a promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002, p.19).

Essas políticas contribuem consideravelmente também para o combate à discriminação étnica sofrida pelos indígenas no Brasil. Assim, segundo Grupioni (2001), a legislação que antecedeu, por mais que fosse marcada por diretrizes protetoras, contribuía para a assimilação dos povos indígenas à comunhão nacional, “porque os entendia como uma categoria transitória e fadada à extinção. A Constituição de 1988 assegurou o direito à diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições” (GRUPIONI, 2001, p. 95), dando aos indígenas um apoio prático, criando um programa de acolhimento, conscientizando os demais universitários da importância de recebê-los e aglutiná-los nos diversos espaços da universidade. Outro aspecto a ser considerado, segundo as proposições do Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (Rcnei) é:

que para que o tratamento dado pelas políticas públicas à educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (RCNEI, 1998, p. 12).

Todas as leis aqui mencionadas são leis aprovadas em favor da educação escolar indígena, que amparam a comunidade indígena para que elas mantenham o uso da língua indígena, a disseminação dos conhecimentos e saberes tradicionais, o respeito ao ritmo de vida, a elaboração de um currículo diferenciado, bem como a participação dos indígenas em toda a administração

da escola. Além disso, os indígenas têm garantido o direito de participarem das decisões para nomear os professores da comunidade, mediante a formação e a titulação exigida (GRUPIONI, 2006). Grupioni (2006) explica que muitos desses princípios ainda não estão sendo colocados em prática, na íntegra, devido a alguns entraves administrativos. Porém, pode-se afirmar que o cenário é bem melhor que o de há alguns anos.

É preciso lembrar, conforme Garcia (2001, p. 11) afirma, que ainda é o ensino público a “única possibilidade de democratização da educação. É ali que as classes subalternas buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem de suas vivências e experiências”. No que diz respeito ao Ensino Superior público, em todo o mundo, as políticas públicas têm sido algo real “o que contribui para aumentar a diversidade nos sistemas de educação superior, tanto na composição dos alunos, professores e funcionários como, também, na organização do currículo, programas de estudos e de pesquisas” (MOROSINI, 2006, p. 198). Acredita-se, portanto, que as políticas públicas nas universidades trazem consigo a implementação de uma série de ações, tais como a minimização da desigualdade e o preconceito racial.

Nesse contexto, a universidade por ser uma instituição social, influencia de modo determinante a estrutura e o funcionamento da sociedade em seus mais diversos segmentos. Isso acontece de tal modo que, dentro dela, há conflitos de opiniões, denunciando as contradições existentes na sociedade. A universidade pública, portanto sempre foi uma prática social firmada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, “num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Para Secchi (2003), quando se trata da educação para os povos indígenas, deve haver ainda permanentes negociações, cooperações e parcerias para que de fato os próprios indígenas possam ser participantes desse processo. Sabemos que por séculos as políticas públicas voltadas para os povos indígenas buscavam doutriná-los e homogeneizar as etnias, acabando com a diversidade étnica, utilizando-se de processos educativos para isso. Em linha com esse pensamento, Grupioni (2000) nos alerta que apesar das conquistas e avanços, o sistema educacional indígena ainda não atende a todos os interesses

desses povos. Existem algumas nuances que não consideram o ritmo de vida deles, impendendo-os de definirem sobre o modelo que desejam, tais como a globalidade do processo de aprendizagem, o uso da língua indígena e o respeito à diversidade cultural. Contudo, para Grupioni (2000), existem inúmeros pontos positivos no que diz respeito às políticas públicas educacionais para indígenas, pois embora essas políticas ainda não tenham alcançado o patamar ideal, e apesar do processo ainda ser lento, se considerarmos a legislação, o direito a uma educação diferenciada e a um ensino que respeite a diversidade vem sendo aos poucos contemplado, por meio das legislações aprovadas após a Constituição de 1988.

Acreditamos que há muito ainda para se fazer para que as políticas públicas de educação superior para indígenas alcancem os seus objetivos. É necessário que sejam revistas as propostas, buscando a melhoria do percurso da construção de ações educacionais que atendam às minorias, principalmente no momento da elaboração de políticas públicas adequadas às necessidades dos acadêmicos indígenas, garantindo acesso aos direitos fundamentais básicos que eles possuem.

### **2.3 Ações Afirmativas no Ensino Superior: promoção, acesso e permanência**

Segundo as proposições de Gomes (2003), as políticas de ações afirmativas são políticas públicas e privadas que buscam tornar real o princípio constitucional de equidade material, neutralizando as consequências de todo tipo de discriminação. Na sua compreensão, “a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES, 2003, p.21). O autor continua explicando que as ações afirmativas “visam à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito” (GOMES, 2003, p. 40). Embora existam diversas definições para ação afirmativa, Altafin (2011) categoriza o termo como uma:

política e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Da mesma forma que no caso das leis antidiscriminatórias, o objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um “nivelamento de campo”. A ação afirmativa corresponde a qualquer medida que aloca bens (benefícios) – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, concursos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub representado em razão de discriminação passada ou recente. (ALTAFIN, 2011. p.13).

É importante destacarmos que a expressão ação afirmativa foi utilizada pela primeira vez pelo presidente dos Estados Unidos, John Kennedy, na Executive Order nº 10.925/1961, cujo objetivo era “a imposição da observância de determinadas condutas antidiscriminatórias aos órgãos federais e àqueles beneficiados com projetos financiados com recursos públicos” (ROZAS, 2009, p. 20). Dentro do universo conceitual as ações afirmativas são ações que buscam minimizar os efeitos de um passado cheio de discriminação, a fim de contribuir com a garantia de igualdade dos grupos vulneráveis e cumprir “uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social” (PIOVESAN, 2005, p.49).

Dentre as políticas públicas que mais se destacam na educação, as ações afirmativas sempre estão presentes no cenário atual. Assim, as ações afirmativas são realizadas no intuito de combater todo tipo de discriminação, assim como de corrigir as consequências da discriminação sofrida no passado, visando “à concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego” (GOMES, 2001, p. 40), promovendo a igualdade social e educacional daqueles que historicamente foram excluídos desses processos. Além do exposto, as ações afirmativas podem ser:

impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também

a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2007, p. 51).

Santos (2014, p. 38) destaca que “a partir do início do século XXI, a questão racial definitivamente foi incluída na agenda nacional brasileira”. O que ocorre nesse contexto é que uma grande parte da população concorda que as ações afirmativas fazem parte de uma tentativa de reparação social das desigualdades existentes entre os diversos grupos da sociedade. A partir desse discurso, se explica o fato de que em nosso país, as discussões acerca da importância das políticas públicas de ações afirmativas, nos últimos quinze anos, vêm sendo consolidadas nos campos da política, como também no acadêmico (SANTOS, 2014).

As ações afirmativas, como políticas públicas, sugerem, desde a sua concepção, ações que se propõem a combater a desigualdade e possibilitando a inclusão das minorias. Porém, é imprescindível alertar que as ações afirmativas, por si só, não fornece nenhum mecanismo automático para transformar os ganhos diretos das elites em ganhos para as minorias como um todo, pois “os efeitos líquidos das ações afirmativas dependem da força das organizações civis da sociedade e do capital social dos grupos minoritários” (ZONINSEIN, 2006, p.75). Seguindo nessa perspectiva, as ações afirmativas, em sua essência, são voltadas para inclusão dos grupos sociais que sofrem desigualdade e essenciais para efetivação dos direitos constitucionais. Dentro desse entendimento, Silvério (2007) esclarece que:

As políticas de ação afirmativa apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual. Essa percepção do direito à diferença leva em conta que a realidade das políticas denominadas universalistas – ou, no caso das políticas raciais, cegas em relação à cor – não atendem às especificidades dos grupos ou de indivíduos vulneráveis, permitindo a perpetuação da desigualdade de direitos

e de oportunidades. Disso emerge a *ideia* de adoção de políticas compensatórias focais (ou particularistas) que, atendendo ao direito à diferença, percebem os grupos ou indivíduos como sujeitos concretos, historicamente situados, que possuem cor, etnia, deficiências, transtornos emocionais, orientação sexual, origem e religiões diversas. É a superação da *ideia* filosófica moderna, que encarava o ser humano como uma unidade homogênea, pela *ideia* pós-moderna dos seres humanos que possuem as especificidades relatadas (SILVÉRIO, 2007, p. 21-22).

Podemos inferir que a discriminação racial é um dos principais exemplos de discriminação, ao lado da discriminação de gênero e de várias outras. A luta contra todas essas formas de discriminação e de segregação deve ser uma pré-condição para uma verdadeira unidade de luta dos explorados, uma unidade que parte do reconhecimento da igualdade como síntese das diferenças, e não da igualdade que pretende anular com método (ALMEIDA, 2007). De igual modo, as políticas públicas de ação afirmativa devem sempre contribuir para que seja garantida a eficiência nos processos de reversão de benefícios para o público destinado. O discurso vigente assegura que as políticas de ação afirmativa são ações de reparação e compensação pelas injustiças sofridas, e que, por isso, podem minimizar a discriminação, pois são medidas públicas e privadas implementadas “na promoção de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente discriminados em função de sua origem, raça, sexo, opção sexual, idade, religião, patologia física/psicológica, etc” (CRUZ, 2005, p. 195). Contudo, existem dois pontos de vista quando acontece o debate sobre ações afirmativas: um grupo entende que elas são uma espécie de aplicação incorreta de direitos e o outro acredita que se trata de um direito constitucional. Daí, surge a importância de ressaltar que as políticas de ações afirmativas são eficazes na neutralização das desigualdades. Porém, é fundamental que a sociedade em geral e as lideranças políticas sejam conscientizadas sobre a urgência em eliminar ou diminuir as desigualdades sociais que atuam contra as minorias, principalmente as minorias raciais (GOMES, 2003). Pois, assim podemos entender as ações afirmativas

Como um conjunto de políticas públicas que protege minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais,

que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, à criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade (OLIVEN, 2007, p.30).

Moehlecke (2002) utiliza o termo ação positiva, para se referir às ações afirmativas direcionadas às minorias nas universidades, pelo fato de compensar e reservar vagas. De todo modo, a ação positiva ou as ações afirmativas devem promover o acesso e a permanência com êxito dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas. No ambiente universitário, as ações afirmativas tornam-se instrumentos de constante luta e de afirmação de identidade, em que a pluralidade e a diversidade ganham espaço de voz, pois esse acesso à universidade “ainda é relevante, pois, envolve a implementação das ações afirmativas que reconhecem e asseguram o direito ao acesso e à permanência dos povos indígenas no Ensino Superior” (MENEZES; SIMAS; WEIGEL, 2021, p. 11).

Apesar de ainda ser recente o debate acerca das ações afirmativas na universidade, devemos reconhecer que as discussões dentro deste ambiente têm avançado. De acordo com as proposições de Berman (1993), para que as políticas públicas sejam efetivadas nas universidades, devemos considerar duas variáveis: a microimplementação e a macroimplementação. A primeira acontece sob a administração da organização local e de quem presta o serviço. Já a segunda é de responsabilidade do Governo Federal. Ressaltamos que as ações afirmativas voltadas para educação devem buscar a equidade e promover a inclusão das minorias, extinguindo qualquer tipo de discriminação existente, considerando sempre a obrigatoriedade do Estado em reparar os danos históricos e garantindo o acesso e a permanência de todos.

Nesse contexto, o Programa de Ações Afirmativas nas universidades federais foi consolidado com a criação da Lei nº 12.711, de 29/08/2012,

conhecida com a Lei de Cotas. A partir daí, o sistema de cotas tornou-se uma realidade institucional e implementada, o que permitiu contemplar alunos, que atendessem às seguintes condições:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário - mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Anteriormente à criação da Lei nº 12.711, de 29/08/2012, o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, estabeleceu que o Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, de mulheres e de pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS;

II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;

III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa;

IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e de consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em

parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

É importante destacar a necessidade de reflexão sobre o modelo de inclusão que temos adotado. Uma série de ações têm sido desenvolvidas nas universidades, produzindo conhecimentos que não sabemos se, de fato, têm contribuído para o acesso, tão pouco com a permanência desses estudantes na universidade. De forma geral,

no plano político, os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta deve realizar-se não mais somente pela aplicação geral das mesmas regras de direito para todos, mas também através de medidas específicas que levam em consideração as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem (ADESKY, 1999, p.5).

A partir dessa compreensão, Lima e Hoffmann (2007) nos advertem que a diferença existente entre os estudantes indígenas e os demais estudantes não se dá no fenótipo, mas sim nos “seus sistemas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo em última instância, por suas redes de parentesco e relacionamento” (LIMA e HOFFMANN 2007, p. 12). Por isso devemos considerar que tão importante quanto se discutir as ações para desenvolvimento de políticas públicas, é se discutir sobre a atuação dos executores dessas políticas:

A CF de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Naquele momento, lideranças indígenas de diferentes povos exerceram junto ao Congresso Constituinte legítimas pressões reivindicando a explicação de direitos que assegura a sua continuidade enquanto etnias. Esta luta esteve centrada no reconhecimento das terras tradicionais ocupadas pelos índios. Diferentes segmentos da sociedade brasileira deram apoio às reivindicações indígenas, articuladas ou não, através de organizações não-governamentais (ONGs) e associações científicas. Antropólogos, juristas, religiosos e indigenistas participaram ativamente deste processo (SANTOS, 2004, p. 87).

A implementação de ações afirmativas dentro da universidade deve ser produto de discussão entre a comunidade universitária: estudantes, professores, técnicos e pesquisadores. A questão é jurídica e política, ao mesmo tempo, e não se resume a discussões sobre quais são esses direitos “mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p.25). Assim, torna-se importante analisar que o sistema de cotas, ação afirmativa que dá acesso às minorias ao Ensino Superior, é uma das ações mais presentes quando falamos sobre políticas públicas que têm como objetivo a busca de oportunidades equalitárias. O debate sobre ações afirmativas tem traçado um caminho que trilha a autonomia e o protagonismo dos estudantes minoritários, trazendo à tona reflexões a partir de suas próprias realidades. Essas ações devem ser elaboradas de forma conjunta, com o intuito de construir um ambiente universitário democrático e representativo.

Nesse cenário, um grande desafio a ser enfrentado é fazer com que os acadêmicos indígenas se sintam acolhidos no ambiente universitário. Por diversas vezes eles não se sentem pertencentes devido à diferença de cultura, de língua ou até mesmo pela dinâmica de funcionamento da universidade. Porém, a maior dificuldade talvez seja causada pela falta de acesso aos direitos já garantidos pela Constituição:

O acesso ao Ensino Superior por indígenas não é apenas um direito; é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, auto sustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira (BANIWA, 2013, p. 18).

Neste mesmo sentido, devemos reconhecer os esforços das instituições de Ensino Superior no processo de implementação de políticas públicas, buscando a ampliação da igualdade de acesso e de permanência no ambiente universitário. É importante ressaltar que, quando se fala em igualdade de oportunidades, não denota “ausência ou eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15).

Nas universidades do Brasil, os programas de ações afirmativas podem ser implementados da seguinte forma:

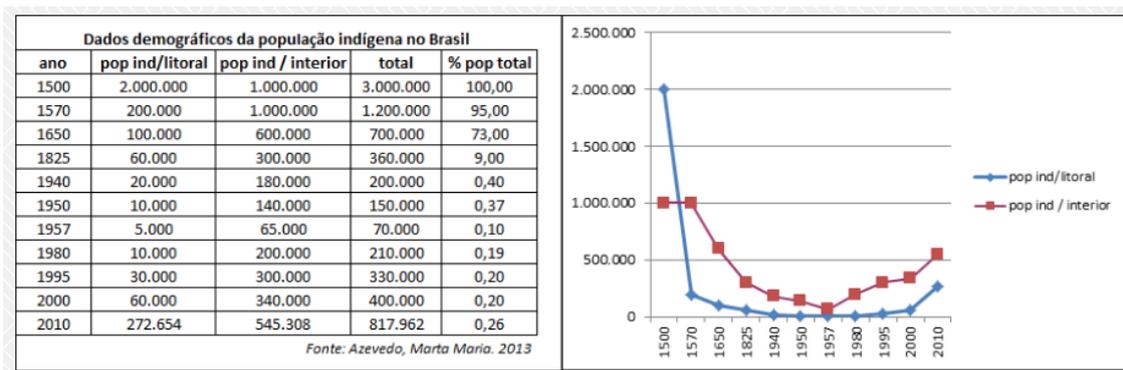
As análises sobre o processo inclusão podem ser feitas levando em consideração: a política adotada (se cotas, reserva de vagas ou se bonificação por pontos); a natureza das universidades envolvidas (se públicas – federais, estaduais, municipais – ou privadas); a meta de inclusão estabelecida (quanto tempo durará a política afirmativa), os sujeitos de direito promovidos (se índios, negros, estudantes de escola pública ou pobres e mulheres negras); o quantitativo de alunos que devem ingressar por essas políticas; os programas de permanência oferecidos, etc (HERINGER; FERREIRA, 2009, p. 141-2).

Portanto, em referência aos fatores mencionados, as ações afirmativas nas universidades vêm como um instrumento que busca garantir a igualdade de oportunidade e diminuir as desigualdades sociais, educacionais e econômicas no Ensino Superior. Os grupos minoritários tiveram todas as oportunidades de acesso ao Ensino Superior negadas, tornando clara a desigualdade existente desde sempre. Por isso, há muito que ser revisto na atual legislação, considerando que as ações não são integradas, dificultando a coesão entre as instituições envolvidas nesse processo. O compromisso da instituição de Ensino Superior com as ações afirmativas deve ser baseado na busca de oferecer condições igualitárias de ensino de qualidade e aprendizado constante para os estudantes alvo de políticas públicas. Pois, apesar de muito já ter sido conquistado, é preciso que haja consciência para continuar lutando e garantindo os direitos das minorias, com ações afirmativas como políticas de estado, não de governo.

## 2.4 Da aldeia para universidade: O indígena no contexto da educação superior

O decréscimo da população indígena é um fenômeno que existiu, de forma mais assustadora, entre o início do século XIV até meados do século XX. De acordo com a Funai (2020), somente a partir do ano de 1991, os indígenas foram incluídos no censo demográfico do Brasil, realizado pelo IBGE, e, desde então, o número de brasileiros que se declarava indígena cresceu 150% (FUNAI, 2020). Os dados do censo do IBGE (2010) apontam que os povos indígenas alcançam uma média de 896.917 pessoas, representando 0,47% da população brasileira.

Quadro 1 – Dados demográficos da população indígena no Brasil



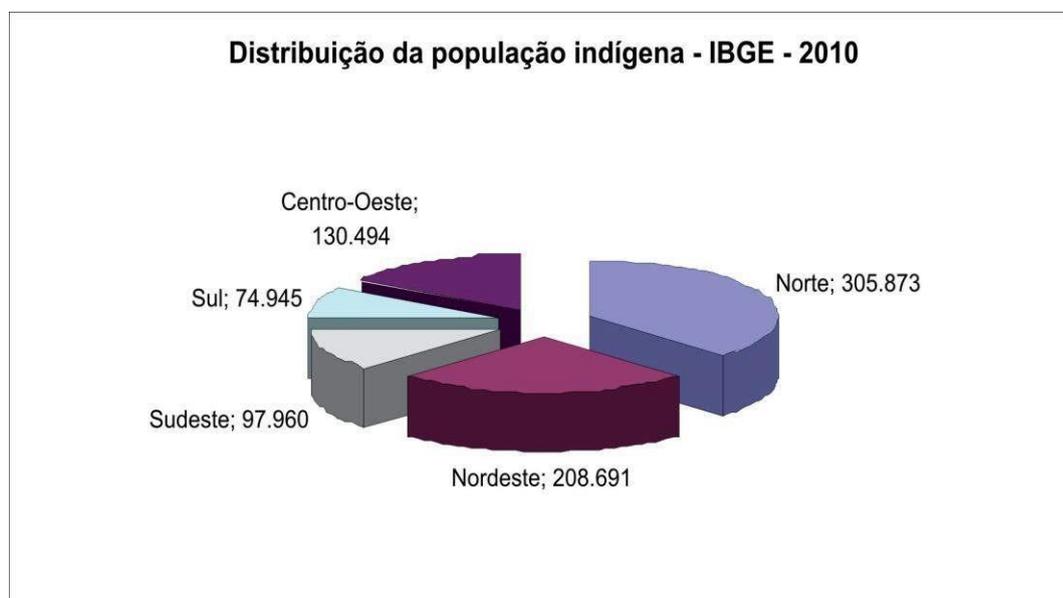
Fonte: Funai (2020).

Muitos povos indígenas brasileiros sempre tiveram acesso ao meio urbano, e, conforme os dados do Censo demonstram, eles estão presentes na zona urbana e na zona rural. Cerca de 324.000 (36,2%) moram na zona urbana e cerca de 572.000 (63,8%) em áreas rurais. Essa população vive distribuída em 723 aldeias, pertencentes a 305 povos e falantes de 274 línguas em todo o nosso país (IBGE, 2010). Há povos indígenas residentes em todo o nosso país, sendo que as Terras Indígenas, onde residem em comunidade, chegam a 723 áreas. A região Nordeste é a região do Brasil mais habitada por indígenas, em números absolutos: cerca de 106 mil indígenas moram nessa região. Na Amazônia Legal (formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará,

Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão), habitam 433.363 indígenas, conforme dados do Censo do IBGE (2010).

No Censo Demográfico de 2010, foram contabilizados os indígenas que se declaram pela cor ou raça, e também os que, apesar de não se declararem pelo quesito cor ou raça, moram em terras indígenas e que, por isso, se consideram indígenas (IBGE, 2010). Nota-se que há uma certa ampliação na quantidade de pessoas que se declaram como indígenas, e essa busca pela identidade torna-se, cada dia, mais intensa devido a vários fatores históricos, políticos e sociais. Os dados do Relatório do Censo Demográfico de 2010 registram um aumento na visibilidade e destaque no que diz respeito à raça ou à cor. A partir do Censo Demográfico de 2010, esse indicador foi investigado em todos os questionários preenchidos pelos entrevistados, inclusive com o auxílio de um questionário específico, garantindo uma maior exatidão dessas informações. No questionário, havia perguntas sobre a língua, a etnia e a moradia para todos os indígenas que se autodeclaravam (IBGE, 2010). No quadro a seguir, podemos observar a distribuição da população indígena no Brasil por região.

Quadro 2 – Distribuição da população indígena – IBGE /2010



Fonte: Funai (2020).

Estima-se que o contato entre os povos indígenas e os não-indígenas ocorreu no Brasil há mais de 520 anos, contudo as políticas públicas educacionais para os indígenas ainda não foram desenvolvidas de forma integral. As poucas políticas direcionadas para essa temática, geralmente, não dão oportunidade ao estudante indígena para demonstrar os conhecimentos que traz consigo. Não raramente, essas políticas se resumem na busca da integração do estudante indígena ao contexto que ele foi inserido, com a cultura e valores dos não indígenas (GRUPIONI, 2012). No entanto, nos últimos anos, aconteceram muitos avanços no que diz respeito à educação indígena no Brasil. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>3</sup> (2010) indicam que há 2.698 escolas indígenas no Brasil, sendo que 94% delas estão situadas em terras indígenas. Essas escolas estão localizadas nos 26 estados, com um número mais elevado na Região Norte, onde há 1.677 escolas. As escolas indígenas da Região Norte representam 62% do total das escolas indígenas do Brasil. Nas escolas das aldeias, existem 246.793 alunos indígenas matriculados na educação básica, representando cerca de 0,5% do número de alunos em todo o Território Nacional (BRASIL, 2018). Desses alunos, por volta de 22.000 estão matriculados na Educação Infantil, 175.000 cursam o Ensino Fundamental e 27.000 o Ensino Médio. Ainda temos cerca de 21.000 alunos que estão matriculados na EJA, 1.000 estão se qualificando na Educação Profissional e 3.000 fazem o curso de licenciatura indígena. Sobre a situação escolar, os indígenas que moram na área urbana apresentam a seguinte situação: 14% concluiu o Ensino Médio e 2% concluiu o Ensino Superior (BRASIL, 2018). Entre os não-indígenas, os dados revelam que 25% possui Ensino Médio e 12% o Ensino Superior (BRASIL, 2018). É notório que os indígenas no Brasil vivem em situação de desvantagem se compararmos com os não-indígenas, os dados ratificam essa afirmativa e demonstram que, no Brasil, 78,6% dos jovens não-indígenas com idades entre 15 e 19 anos chegaram a concluir o Ensino Fundamental, enquanto que entre os indígenas esses números caem para 63,7% (ANAYA, 2009).

Aliás, os povos indígenas conquistaram o acesso à universidade por meio de lutas, há pouco tempo. Esse acesso se deu apenas no final do século XX, e

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis no site: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) . Acesso em 28 de agosto de 2019.

junto com ele, vieram as demandas de um ensino diferenciado, específico e que atenda às necessidades profissionais e educacionais desses povos (ALBUQUERQUE, 2013). Sobre isso, podemos citar dois documentos importantes e norteadores das políticas públicas de Ensino Superior: a Lei nº 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas instituições de Ensino Superior. Essa última lei ficou conhecida como a Lei das Cotas. No que tange a uma perspectiva mais prática, Ferreira e Oliveira (2010) nos relatam que

houve expansão de vagas nas universidades federais, através da criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (Reuni); contratação de professores e funcionários; criação da Universidade Aberta do Brasil; implementação de bolsas para estudantes em IES privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Financiamento Estudantil (Fies); criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs); criação de programa e ações voltadas para as Ações Afirmativas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 61).

Essa expansão foi muito importante para atender à nova demanda criada por meio da Lei de Cotas, que veio, por meio das instituições de Ensino Superior, promover a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades dentro das universidades, garantindo os direitos dos povos tradicionais. Inclusive, as cotas foram criadas com o intuito de reservar vagas para determinados segmentos sociais nas instituições públicas de Ensino Superior, como forma de tentar dirimir as desigualdades históricas no Brasil (FREITAS; HARDER, 2013). Como mencionado anteriormente, por trás da lei de cotas, há um histórico de lutas para que os povos indígenas tivessem acesso à educação formal gratuita e de qualidade. A partir desses movimentos, o ingresso diferenciado dos indígenas às universidades foi possível, por meio da elaboração de políticas de ações afirmativas que garantiram o direito a uma educação diferenciada. À vista disso, Santos (2012) afirma que

as universidades públicas tornaram-se o locus privilegiado na sociedade brasileira para entender a forma como discursos de

manutenção de *status* e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do Ensino Superior. Inicialmente denominada de reserva de vagas, popularmente se disseminou como política de cotas. É desse modo que podemos compreender tanto o surgimento quanto a adoção de termos e expressões como diversidade, ações afirmativas e sistema de cotas (SANTOS, 2012, p.14)

Em números gerais, a rede federal de ensino superior está presente em 815 municípios brasileiros, ofertando cursos nas modalidades presencial e a distância. Ao todo, são 76 municípios da região Norte; na região Nordeste 276; no Sudeste são 229; no Sul 155; e na região Centro-Oeste são 79 municípios que possuem câmpus da rede federal de ensino, segundo dados do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2019). Ela é composta de 63 universidades e 40 institutos federais/cefets, que são diretamente vinculadas ao MEC. Além dessas instituições, existem 4 faculdades, uma vinculada ao MEC (INES) e três vinculadas a outros ministérios (ENCE, ITA e IME). A rede federal de ensino atende 1.249.324 alunos, sendo que nas universidades federais brasileiras estão matriculados mais de 1 milhão de alunos, os institutos contam com mais de 164 mil e as faculdades tem 1.682 estudantes matriculados (BRASIL, 2019).

Os Programas de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) são as principais políticas públicas que dão acesso ao Ensino Superior no Brasil. Conforme levantamento de dados do Censo de Ensino Superior 2019, pesquisa realizada pelo Inep, no Brasil há mais de 49 mil indígenas matriculados em universidades ou institutos, na modalidade presencial ou a distância. Desse total, quase 13 mil estão cursando Ensino Superior na rede pública e cerca de 37 mil em universidades privadas. É interessante observar que a Lei Nº 12.416/ 2011, no seu §3º, alterou o Artigo 79 da LDB:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência

estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 2011, p.1).

Nesta direção, temos o Relatório do Censo da Educação Superior do ano de 2019, que traz boas notícias e revela que houve um crescimento significativo do número de indígenas que ingressaram no Ensino Superior em todo o território brasileiro. Os dados mostram que o percentual de matrículas cresceu 52,5% em relação ao ano de 2016. Contudo, de acordo com os dados do mesmo relatório, a maioria dos estudantes indígenas que cursava o Ensino Superior, em 2019, não estava matriculada em universidades públicas. Segundo dados do Inep (BRASIL, 2019), os indígenas são o grupo que menos teve acesso ao Ensino Superior na rede pública, com um número de apenas 37% de atendimento. O quadro, a seguir, revela a quantidade de indígenas matriculados nas universidades, por região do Brasil.

### **Quadro 3 – Quantidade de indígenas matriculados em universidades**



Fonte: Inep (2019)

É importante ressaltar que, desde 2009, o Censo do Ensino Superior apresenta dados sobre o quantitativo de indígenas que estão matriculados em cursos superiores, porém somente a partir de 2015 é que se tornou obrigatória a informação sobre a raça ou cor no momento da matrícula (BRASIL, 2019). Assim, os números que foram publicados antes de 2015 podem ser ainda maiores. Porquanto, é notório que o número de estudantes indígenas matriculados nas universidades cresceu consideravelmente, o que demonstra o desejo dos povos indígenas de ocupar determinados espaços, e isso inclui as instituições de Ensino Superior. Como dito anteriormente, a busca pelo Ensino Superior entre os povos indígenas tem aumentado de forma significativa, e isso se deve a inúmeros fatores, dentre eles podemos citar o acesso às tecnologias, que contribui de alguma forma para despertar nos jovens indígenas o desejo de

conhecer e fazer parte do universo acadêmico (SILVA; REAL, 2011). Outros fatores ainda são apresentados por Silva e Real (2011):

Um promovido pelas políticas públicas que vem contribuindo para a expansão tanto das instituições públicas, e o outro que é o próprio mercado, que vem induzindo a expansão das instituições privadas por meio de processo de “oligopolização” (SILVA; REAL, 2011, p. 152).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990) já garantiu que fosse ofertada aos povos uma educação diferenciada, que valorize os conhecimentos tradicionais de cada povo indígena, por isso, os vestibulares específicos são, naturalmente, consequência da legitimação desses direitos. As escolas indígenas diferenciadas “buscam pôr em prática os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos. São escolas com projetos político-pedagógicos próprios” (SIMAS; LUCIANO; GARCIA, 2020, p. 19) que consideram os saberes tradicionais desses povos, trazendo a demanda de um acesso também diferenciado, para que todos possam ter condições iguais de se formar em um curso de graduação. Desde então, surgiu também a necessidade de se ter profissionais que compreendam a realidade dos povos indígenas, e, portanto, formar os próprios indígenas para atuarem nas escolas das aldeias tornou-se a ideia mais óbvia e eficiente (CAJUEIRO; ROSENTHAL, 2008). Meliá (1999) é enfático quando afirma que:

os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p.12).

Nesse contexto, uma grande conquista para os povos indígenas, no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, foi a aprovação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes da Educação Nacional. Como essa lei estabelece que é obrigatória a formação adequada para lecionar nas escolas, foi registrado um

aumento considerável, tanto da procura, quanto da oferta dos cursos de magistério no nosso país. As universidades foram ao encontro dessa procura, para assim contribuir tanto com a formação desses sujeitos, quanto com a construção da sua autonomia e processos próprios de educação escolar (LIMA, 2012). O Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - foi a primeira ação de grande relevância, no que diz respeito ao acesso do Ensino Superior para os povos indígenas, principalmente por ser bilíngue. Antes disso, o acesso ao Ensino Superior se dava somente por meio das vagas para ampla concorrência, nos cursos ofertados pelas universidades públicas e particulares, o que dificultava bastante o acesso. Criado em 2005, o Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica que estimula a oferta de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais (MEC, 2002). O objetivo do programa é formar professores para a docência no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental das comunidades indígenas. Após a conclusão do curso, o indígena está habilitado para ministrar aulas nas escolas das comunidades tradicionais indígenas (BRASIL, 2006). O Curso de Licenciatura Intercultural abrange três áreas do conhecimento: Ciências das Linguagens, Natureza e Humanas, com isso, os professores são habilitados a trabalhar tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio (MEC, 2002). Os cursos de Licenciatura Intercultural foram criados com a missão de fazer crescer o número de professores indígenas com habilitação para trabalhar no Ensino Fundamental e Médio dentro das comunidades indígenas (MEC, 2002). Esses cursos têm sido responsáveis pelo maior número de acesso dos indígenas ao Ensino Superior, equivalendo-se apenas aos que oferecem cotas. De acordo com informações disponíveis no site do MEC, entre os anos de 2005 a 2017<sup>4</sup>, os cursos de Licenciatura Intercultural contaram com quase 5 mil estudantes indígenas matriculados nas 21 instituições de Ensino Superior que oferta o curso.

Evidenciamos que os ministrantes dessa modalidade de curso devem ter empatia para trabalhar com os povos tradicionais, pois não basta ter um título acadêmico, é preciso que esse profissional saiba respeitar as especificidades

---

<sup>4</sup> Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acesso em 19/09/2019

dos indígenas, que se preocupem em assegurar que nenhum direito deles seja cerceado e que, de fato, a formação seja adequada (ALBUQUERQUE, 2012). Destarte, é um grande desafio propor formar professores considerando e respeitando a realidade de cada sociedade indígena, tanto no que diz respeito à língua, quanto à cultura e aos conhecimentos tradicionais. De acordo com Wenczenovicz e Baez (2016),

a formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil tem como premissa respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Conforme a resolução do CNE, as diretrizes curriculares têm por objetivo regulamentar os programas e cursos de formação inicial e continuada de professores junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às instituições formadoras e aos órgãos normativos (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016, p. 5).

Além disso, grande parte dos indígenas optou por cursar a Licenciatura Intercultural justamente pelo fato de, a maioria dos outros cursos ofertados, apresentarem empecilhos do tipo geográfico e econômico e de ordem cultural e social, enquanto que o curso de Licenciatura Intercultural oferece aos estudantes benefícios como alimentação, transporte, moradia e é realizado durante o período de férias escolares, o que permite que continuem morando em suas aldeias, sem precisar deixar sua família ou seu povo (BARNES, 2010).

Ademais, os cursos de Licenciatura Intercultural oportunizam aos indígenas, principalmente, uma formação que respeita sua língua, cultura e conhecimentos tradicionais. Isso porque há uma preocupação em alinhar o projeto político pedagógico do curso com os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais (ALBUQUERQUE, 2011). Por ser um curso específico para formação de professores indígenas, há uma preocupação em garantir que o conteúdo seja direcionado para realidade deles. O currículo do curso de Licenciatura Intercultural foi pensado de forma a atender às especificidades dos conteúdos que devem ser ministrados, levando em consideração os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, sem desprezar a parte técnica, imprescindível para a formação de professores (MEC, 2002).

Portanto, o grande destaque que podemos dar aos cursos de Licenciatura Intercultural, é que uma grande parte deles tem bem delimitado as peculiaridades de cada povo. Para cada etnia, existe um curso específico, que considera as suas particularidades e diferenças. Conseqüentemente, um professor indígena que cursou a Licenciatura Intercultural, observando essas especificidades, agrega ao seu povo a oportunidade de ter um profissional capaz de interagir com todos os atores que envolvem o processo de educação escolar. Enfim, a presença de professores indígenas nas escolas indígenas é resultado das lutas desses povos para garantirem um ensino bilíngue, que valorizasse os saberes próprios, considerando a sua cultura (ALBUQUERQUE, 2012). Isso só foi possível, a partir da criação dos cursos de formação voltados para os indígenas, desse modo, os indígenas habilitados podem aplicar os conhecimentos adquiridos em favor da sua comunidade.

#### 2.4.1 Ações de permanência para os indígenas nas universidades

As pautas dos estudantes indígenas foram ampliadas aos poucos, hoje não se resumindo apenas ao acesso, mas também à qualidade das condições de permanência e de conclusão dos cursos (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Os primeiros indígenas que ingressaram no Ensino Superior no Brasil passaram por inúmeros desafios, posto que não havia políticas de permanência voltadas para os povos tradicionais. Diante dessas dificuldades, muitos não chegaram a concluir a graduação e voltaram para suas terras de origem. Sobre esse assunto, Felicetti e Morosini (2009) asseguram que:

Tal problemática leva à necessidade de investigar os fatores que manteriam o aluno estudando. A equidade no Ensino Superior não se refere somente ao acesso, mas também à permanência com qualidade. Neste sentido, a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados. (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 21).

Vale ainda ressaltar que grandes avanços aconteceram desde a criação da Lei 12.711/12. Um fenômeno a ser observado é que, com o aumento do número de escolas e, conseqüentemente, com a expansão das práticas de escolarização entre os povos indígenas, o número de indígenas que manifesta o interesse e o desejo de participar dos espaços acadêmicos também cresceu. Esse fenômeno determina, de certa forma, a criação de políticas que alcancem esse público. Essas políticas são fundamentais para que haja uma reflexão sobre a permanência dos indígenas nas universidades, pois a reserva de vagas por si só não consegue garantir a efetivação e o êxito das políticas de educação superior para os indígenas. Em vista disso, é imprescindível que haja programas voltados para eles, pensando nas especificidades e direcionando ações de inclusão e de valorização da sua língua e cultura (ALBUQUERQUE, 2012). A permanência no curso deve ser exitosa até a conclusão, pois continuar na universidade é uma conquista diária para a maioria dos indígenas que estão matriculados nas instituições de Ensino Superior. Isso porque as condições oferecidas nem sempre atendem às suas necessidades, tão pouco às suas expectativas iniciais na vida acadêmica.

Paula (2009) nos adverte que, quando pensamos em acesso ao Ensino Superior, medidas efetivas de garantia de permanência dos acadêmicos devem ser avaliadas. Mas, isso requer investimento em assistência estudantil e decorre do desenvolvimento da educação em todos os níveis, tanto do ensino fundamental, quanto do Ensino Médio como do Ensino Superior. Outro fator fundamental são as reformas sociais para condução de uma melhor distribuição de renda, aniquilando a desigualdade e a injustiça social que assolam nosso país. Por isso, de acordo com Finatti (2008):

Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na universidade, reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (FINATTI, 2008, p. 196).

A comunidade acadêmica, repensando sobre políticas para aumentarem a capacidade do número de ingressos e a garantia de permanência até a

formação completa do estudante indígena, lançou em 1996 o projeto Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições Ensino Superior Públicas. Esse projeto foi desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, foi o pioneiro nos estudos sobre evasão e permanências nas universidades brasileiras e também o precursor do que temos hoje sobre permanência estudantil (BRASIL, 1996).

Como dito anteriormente, a política de cotas sozinha não consegue atender à demanda da formação superior para os povos indígenas, isso porque o fato de o indígena ingressar na universidade, mesmo que por meio de um ingresso diferenciado, não garante que conseguirá concluir o curso em que está matriculado. A esse respeito, Heringer (2002) é enfática:

Trata-se, então, de discutir as estratégias de implementação das políticas, observando aspectos tais como seu impacto/eficácia; critérios para definição dos beneficiados; viabilidade/ tipos de ações possíveis de serem adotadas e a necessidade de monitoramento/ continuidade das mesmas (HERINGER, 2002, p.8).

Com o aumento da procura dos estudantes indígenas por cursos superiores, a universidade vê seus desafios sendo aumentados e suas práticas tendo que serem revistas (HERINGER, 2002). Acontece que a maioria das universidades não está preparada para receber um público diferenciado e a comunidade acadêmica em geral, muitas vezes, fica inerte, sem saber ao certo qual seu papel nesse processo. Isso vem denunciar, como cita a autora, a urgente necessidade das instituições públicas repensarem suas metodologias, conceitos e ações.

### **3. QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Neste capítulo, descrevemos as bases metodológicas de nosso trabalho, caracterizado por uma pesquisa com foco na apresentação das políticas educacionais da UFT, que se dispôs a analisar as políticas públicas para indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), para problematizar as conquistas e os avanços de universitários indígenas no Ensino Superior. Como objetivos específicos delimitamos descrever as políticas públicas de acesso e permanência voltadas para os indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFT; discutir os programas de assistência estudantil da UFT destinados aos estudantes indígenas matriculados nesta universidade e apresentar dados sobre a situação acadêmica dos estudantes indígenas para melhor entender e discutir os resultados dos programas de assistência estudantil.

Julgamos importante registrarmos, em nossa tese, o momento de incerteza que estamos vivenciando, devido à pandemia da Covid-19. O impacto gerado por essa pandemia é imensurável e se tornou um atravessante fundamental na escrita do nosso trabalho. Com todos isolados em suas casas e comunidades, não foi possível realizar entrevistas com os estudantes indígenas. Por isso, a nossa alternativa foi concentrar a pesquisa na busca de informações e dados disponíveis nas bibliografias, documentos e bases de dados acessíveis na internet.

Compreendemos que ficará uma lacuna em nossa tese, pois o diálogo com os estudantes indígenas da UFT nos permitiria extrair um maior número de informações, que enriqueceriam nosso trabalho, visto que há muitos fenômenos ou situações que dificilmente podem ser percebidos por meio de documentos ou dados estatísticos. Contudo, apesar de não apresentar as entrevistas, o nosso trabalho aponta questões relevantes sobre o tema abordado, como as conquistas e os avanços no que concerne às políticas públicas de Ensino Superior para indígenas, abrindo caminhos para novas pesquisas.

#### **3.1 Aspectos metodológicos de um estudo de caso sobre políticas públicas educacionais para indígenas**

Rua (2009) é enfática ao afirmar que, quando estudamos sobre as políticas públicas, podemos contribuir com a melhoria do processo, principalmente quando propostas são apresentadas nesse processo. Neste mesmo sentido, Barreira e Carvalho (2001) explicam que a pesquisa sobre políticas públicas pode contribuir para o melhoramento dos programas geridos pela gestão superior. Esse esclarecimento se faz oportuno, pois tão importante quanto estudar as causas e as consequências das ações executadas pelo governo, é entender o impacto dessas atividades na vida da população (SOUZA, 2009).

Quando pesquisamos sobre uma determinada política, devemos ter em mente qual o tipo de política, o contexto no qual ela está inserida e o público alvo que esta é direcionada (RUA, 2001). É necessário, ainda, ter claro que o principal propósito da pesquisa política “não é contribuir para o processo cumulativo de construção do conhecimento, mas colocar um conhecimento disponível ao serviço do governo ou de uma clientela específica” (ETZIONI 2006, p.833). Afinal, segundo Gatti (2006, p.26), “pesquisar implica na utilização de métodos específicos, preocupação com a validade, rigor, consistência metodológica e preocupação com a construção de novos conhecimentos”.

A nossa pesquisa é um estudo de caso que busca identificar políticas públicas voltadas para os acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Tocantins. Dentro do universo conceitual, um estudo de caso é um tipo de investigação que obtém dados por meio de experiências. No estudo de caso, a investigação trata de uma situação especial e tem como referência várias fontes de evidências, “com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir à coleta e à análise de dados” (YIN, 2001, p.32).

Pode-se entender que o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes (YIN, 2001). O que diferencia o estudo de caso dos outros métodos de pesquisa é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001). Em síntese:

enquanto a maioria das pesquisas visa diretamente o entendimento generalizado, o estudo de caso busca inicialmente o entendimento abrangente de um só caso idiossincrático. Se a maioria das pesquisas procura limitar o número de variáveis consideradas, o estudo de caso tenta maximizá-lo. Em última análise, o pesquisador, fazendo um estudo de caso, busca, tipicamente, conhecimentos geralmente aplicáveis além do caso estudado (BABBIE, 2001, p.73).

Em nosso estudo, realizamos uma pesquisa do tipo documental, que recorre a fontes primárias, com base em referenciais teóricos sobre políticas públicas para os povos indígenas nas universidades. Realizamos uma pesquisa documental como forma de buscar legislação pertinente tanto da universidade, como de projetos e de programas federais. Destacamos, portanto, que, para todo tipo de trabalho, a pesquisa documental é imprescindível como base do referencial teórico, e conforme assinala Godoy (1995), o diferencial da pesquisa documental é termos a oportunidade de pesquisar sobre lugares ou pessoas que não temos acesso físico pela distância ou por qualquer outra razão. A esse respeito, Cellard nos alerta que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p.295)

A análise documental e os relatórios foram os instrumentos de coleta de informações utilizados em nossa pesquisa. De acordo com as proposições de Ludke e André (1986), a análise documental “constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23). Por meio das pesquisas documentais pudemos identificar e explorar os problemas apresentados nesses documentos, nos possibilitando compreender melhor as políticas públicas, pois nos envolveram num contexto cultural, histórico e social.

Como abordagem metodológica, adotamos a pesquisa quali-quantitativa por entendermos que, por meio dela, é possível garantir a confiabilidade dos dados obtidos durante a pesquisa. Assim, os documentos foram analisados de forma qualitativa, porém na nossa análise também foram considerados os dados quantitativos. De acordo com as afirmações de Marconi e Lakatos (2007, 165-174), na abordagem qualitativa o pesquisador analisa, interpreta e descreve os hábitos, atitudes e o comportamento humano de forma detalhada. A abordagem qualitativa dá ênfase aos valores, conceitos, costumes e, muitas vezes é utilizada de forma a buscar entender os fenômenos de um maior grau de complexidade. Flick (2009, p.9) diz que a pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico e parte da noção da construção social das realidades em estudo”. Ainda, segundo as proposições de Minayo (1996); Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994), a maior preocupação da abordagem qualitativa é contextualizar o objeto a ser estudado, apresentando-o, delineando-o e interpretando-o. Esse tipo de pesquisa descreve os dados, dando ênfase ao processo como um todo, pois a “pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUKDE; ANDRÉ, 1986, p.12). Enquanto que, na abordagem quantitativa, o pesquisador utiliza-se de instrumentos estatísticos, de amostras amplas e de informações numéricas.

A seguir, apresentaremos os procedimentos de análise das informações e dados pesquisados durante a nossa investigação.

### **3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados**

A fonte principal para a geração dos dados de nossa pesquisa são os documentos elaborados pela própria UFT, por isso, em nosso trabalho, foram tomados como *corpus* de estudo a Resolução Consepe/UFT nº 3A/2004, a Resolução Consuni/UFT nº 14/2013, a Resolução do Consuni/UFT nº 26/2017, o Relatório de Gestão 2020, os Editais dos Vestibulares da UFT de 2019.1 e 2019.2, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) 2016-2020 e os Relatórios do Sistema de Informações Educacionais (SIE) nº 16.11.14 e nº 16.11.03. A escolha do *corpus* do nosso trabalho se deu pela importância que esses documentos representam para o

desenvolvimento de nossa pesquisa, já que neles constam informações essenciais sobre as políticas públicas de assistência estudantil da UFT. Ademais, os documentos selecionados para análise são os que julgamos mais adequados para alcançarmos os objetivos propostos.

Os documentos que orientam a universidade acerca das políticas públicas de Ensino Superior para os povos indígenas, tais como: documentos normativos que regem a política de cotas na UFT, a Lei nº 12.711/2012, o Decreto nº 7.824/2012 e a Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC, além das Resoluções do Consuni e Consepe, também foram fundamentais na busca de dados para dar base ao nosso estudo. Analisamos todas as informações, fazendo uma relação entre todos os fatores que envolvem a pesquisa pois “investigamos uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1994, p. 71). Examinamos documentos referentes às ações das organizações indígenas e governamentais, principalmente no que concerne à educação superior indígena. Nos valemos, ainda, de materiais estatísticos, elementos iconográficos, coletamos informações, inclusive nos Relatórios Acadêmicos elaborados pelo SIE, onde foram disponibilizados os dados sobre desempenho acadêmico, buscando investigar profundamente o processo que envolve os indígenas no contexto do Ensino Superior.

O principal recurso metodológico de nosso estudo é a pesquisa documental. Primeiramente, fizemos leitura interpretativa dos documentos oficiais e dos relatórios, que são o *corpus* de nosso trabalho. A leitura interpretativa nos possibilitou a elaboração de um quadro teórico e contextual das políticas públicas mais relevantes e atuais direcionadas aos povos indígenas, no que se refere ao ensino superior. Logo após, realizamos um estudo sistemático acerca das políticas públicas de ensino superior para indígenas na UFT, que incluiu também outros documentos como a Portaria nº 88, de 11 de outubro de 2012.

Na primeira etapa, fizemos um levantamento bibliográfico, com referenciais teóricos sobre educação superior indígena, políticas públicas educacionais e ações afirmativas. Para os conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento de nossa pesquisa no que diz respeito ao estudo de caso destacamos os autores Barreira e Carvalho (2001), Souza (2009), Rua (2001),

Etzioni (2006), Gatti (2006), Yin (2001) e Babbie (2001).

A pesquisa documental nos trouxe dados quantitativos que lançamos em tabelas, que nos possibilitaram realizar estudos comparativos, por meio de gráficos e percentuais, sobre os números referentes aos editais dos vestibulares 2019.1 e 2019.2 e dados sobre os estudantes indígenas matriculados na UFT. Por intermédio desses dados, identificamos o número de indígenas inscritos nos vestibulares 2019.1 e 2019.2, o número de estudantes indígenas matriculados na UFT, o número de estudantes indígenas por forma de ingresso, a origem geográfica dos estudantes indígenas matriculados na UFT, a idade dos estudantes indígenas matriculados, o número de estudantes indígenas matriculados por câmpus e o número de estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento na UFT e por câmpus.

Outra etapa do nosso procedimento de coleta de dados, foi a geração dos dados dos Relatórios do SIE, que foram fundamentais para que conhecêssemos o perfil do estudante indígena da UFT, assim como as principais informações sobre o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação. O levantamento das informações sobre rendimento acadêmico, bem como as de evasão, conclusão de curso, transferência, trancamento e desistência foram realizadas por meio do SIE, que identificaram quantos estudantes enfrentam dificuldades no rendimento acadêmico, fato que os impedem de permanecer com êxito na universidade e, assim, concluir o curso. Os dados obtidos por meio do sistema nos ajudaram a compreender a execução dos programas que, juntos ou isoladamente, podem contribuir com o bom ou mau desempenho acadêmico, ou até mesmo com a evasão.

Em nossa pesquisa, todos os documentos analisados foram essenciais para apresentarmos e descrevermos os programas de assistência estudantil. A geração dos dados se fundamentou também em fontes secundárias, como a legislação federal, que citamos anteriormente. Encerramos nossa investigação, por meio da análise documental, quando entendemos que analisamos os documentos mais importantes, e que as informações contidas neles foram suficientes para concluirmos nosso estudo, conforme assinalam Ludke e André (1986).

Segundo as proposições de Minayo (1994), os resultados de uma pesquisa não se tratam de apenas dados, mas constatações da realidade

estudada. Faria (2005) explica que a utilização dos resultados de uma pesquisa sobre execução de políticas públicas pode ser prejudicada pela existência de alguns fatores determinantes, que possam entrar em conflito com a gestão do programa ou projeto pesquisado. Dentre os resultados, a análise dos dados nos revelou que a universidade tem reunido esforços para garantir a permanência exitosa dos indígenas que ingressam nessa instituição, ofertando programas de assistência estudantil. No entanto, os índices mostram que, assim como grande parte dos estudantes em geral, alguns estudantes indígenas apresentam uma certa dificuldade em relação ao rendimento acadêmico e, por isso, é urgente a implementação de ações que contribuam com o combate à evasão e garantam a permanência com êxito, até a conclusão do curso.

A reunião dos recursos metodológicos que utilizamos em nossa pesquisa foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho. A documentação analisada foi fundamental para que conhecêssemos melhor os programas de assistência estudantil, bem como toda a política desenvolvida pela UFT, no que se refere às ações de acesso e permanência no ensino superior para indígenas. Neste trabalho, buscamos refletir e construir reflexões para futuras pesquisas sobre a temática em tela, no intuito de conhecer o processo histórico de implementação de políticas públicas para indígenas no Ensino Superior, garantindo as conquistas como o direito a uma educação específica e diferenciada, inclusive nas universidades.

#### **4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS: O ACESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Neste capítulo, apresentaremos um pouco da história e do cenário atual da UFT. Faremos considerações acerca dos processos seletivos, para então compreendermos as políticas de ações afirmativas da UFT no que diz respeito ao acesso dos indígenas ao Ensino Superior. Por último, apresentaremos o perfil dos estudantes indígenas da UFT, demonstrando, por meio de números, as suas principais características. Os dados apresentados neste capítulo foram obtidos por meio do Sistema de Informações para o Ensino (SIE), e disponibilizados pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd). Os registros estão disponíveis no Relatório SIE 16.11.14 de 28 de agosto de 2020 e no Relatório SIE 16.11.03 de 31 de outubro de 2020.

As informações são referentes às seguintes variáveis: número de indígenas inscritos nos vestibulares 2019.1 e 2019.2; número de estudantes indígenas matriculados na UFT; número de estudantes indígenas por forma de ingresso; origem geográfica dos estudantes indígenas matriculados na UFT; idade dos estudantes indígenas matriculados; número de estudantes indígenas matriculados por câmpus; estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento na UFT e por câmpus.

##### **4.1 Trajetórias institucionais trilhadas pela UFT: Um pouco da história e do cenário atual**

A Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), criada pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2.000. A UFT é um órgão público, ligado ao Ministério da Educação que tem como finalidade promover o ensino, a pesquisa e a extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação vigente, ou seja, o Artigo 207 da Constituição Federal (UFT, 2017). A UFT

nasceu com a missão de produzir conhecimentos para formar cidadãos

e profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e de se tornar um diferencial na educação e no desenvolvimento de pesquisas e projetos inseridos no contexto socioeconômico e cultural do estado. Está compromissada com a formação e promoção integral do ser humano por meio de uma gestão democrática, moderna e transparente. Centra suas ações na promoção da melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão; na promoção de uma política de extensão através da ação comunitária e assistência ao estudante; na integração ao sistema nacional e internacional de ensino e pesquisa, favorecendo, desta forma, o fortalecimento da instituição UFT, no contexto regional e nacional. (UFT, 2017, p.2).

Segundo os registros, a UFT foi instituída no ano de 2000, como resultado de manifestações em defesa do ensino público e de qualidade. Alguns fatos importantes aconteceram no intervalo entre a criação da UFT e a sua concretização como instituição federal em terras tocantinenses (UFT, 2017). Para isso, julgamos importante relatar a relação existente entre a Universidade do Tocantins (Unitins) e a UFT.

O percurso histórico da Unitins passou por uma série de alterações jurídicas, desde o período de sua implantação até a sua reestruturação e repasse de seus cursos para UFT. De acordo com Pinho (2007), essas mudanças aconteceram no final da década de 90, e, logo no final de 1999, as atividades dos câmpus da Unitins de Paraíso, Guaraí e Colinas foram encerradas e os câmpus de Tocantinópolis e Miracema foram transformados em Centros Universitários de Formação de Profissionais de Educação. Esses ajustes se deram em consonância com o Decreto 2.031 de 1997, que modificou o sistema federal de ensino, como também a organização acadêmica das instituições de Ensino Superior. A este respeito, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFT relata que com a aprovação da Lei 872/92 de 13 de novembro de 1996, iniciou-se uma nova reestruturação na Unitins. Essa lei determinou o processo de extinção da forma autárquica, transformando-a em Fundação de direito privado. Quando a Lei nº 1.126/00, de 01 de fevereiro de 2000 foi sancionada, essa transformação foi de fato concretizada. Assim, a universidade passou por várias mudanças que culminaram no processo de privatização daquela que era a única universidade integralmente gratuita do nosso estado. Na sequência, outras medidas legais contribuíram para que essas mudanças fossem acontecendo de forma abrupta. Nessas mudanças, o Estado começou a

distanciar-se de suas obrigações como gestor, “propondo a assinatura de contratos de gestão com a iniciativa privada, pública e órgãos não-governamentais e implementando o pagamento de mensalidades pelos alunos” (UFT, 2007, p. 5).

De acordo com Souza (2006, p. 84), o governo do estado do Tocantins:

Apresentou como proposta de solução para os problemas relacionados a Unitins, a possibilidade de lutar pela criação de uma universidade federal para o Estado. Na verdade, essa possibilidade de criação da universidade já estava sendo articulada com o governo FHC, de modo que, na ocasião de sua visita a Palmas, pela construção da Usina Hidrelétrica de Lajeado, foi assinada a Mensagem Presidencial nº 745, de 26 de maio de 2000, que encaminhava ao Congresso Nacional o texto do Projeto de Lei nº 3.126/2000, por meio do qual, autorizava o Poder Executivo a instituir a criação da Universidade Federal do Tocantins – UFT (SOUZA, 2006, p. 84).

Com a publicação da Lei Nº 10.032, de 23 de outubro de 2000 foi criada a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Já em abril de 2001 foi publicada a Portaria de nº 717, de 18 de abril de 2001, que nomeou a primeira Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato. Somente em junho de 2002 foi realizada a assinatura do Decreto de nº 4.279, de 21 de junho de 2002, atribuindo à Universidade de Brasília (UnB) competências para tomar as providências necessárias à implantação da UFT. Logo após, em julho de 2002, foi estabelecido o Acordo de Cooperação nº 1/02, de 17 de julho de 2002, entre a União, o Estado do Tocantins, a Unitins e a UFT, com interveniência da Universidade de Brasília, objetivando viabilizar a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins. Assim, a UFT começou a ser idealizada como “uma universidade multiespacial, estruturada em grandes áreas de excelência, o que se enquadra perfeitamente, na estrutura organizacional aberta e interativa dos Institutos de Ensino, Pesquisa e Extensão projetados” (UFT, 2007, p.7).

Apesar da lei ter sido assinada em 23 de outubro de 2000, somente após a posse dos primeiros professores e da transferência dos cursos da Unitins para UFT, é que as atividades acadêmicas tiveram início: em maio de 2003. Nesse período, aconteceram dois momentos muito importantes para consolidação da UFT: o processo de realização da primeira eleição dos diretores de campus da

Universidade e a posse dos primeiros professores. De acordo com Pinho (2007), a UFT deu início às suas atividades contando com um quadro de 164 professores mestres e 52 professores doutores. Os câmpus de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis tinham 29 cursos de graduação e Palmas também contava com um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências do Ambiente. Apesar disso,

os problemas com a composição do quadro de pessoal docente continuavam. Do mesmo modo, situação relacionada ao corpo de servidores técnicos-administrativos, que também continuava indefinida, a tal ponto que, em abril de 2003, o reitor *pró-tempore* solicitou, em caráter excepcional, a liberação de, pelo menos, 40 cargos para contratação de servidores de nível superior (Ofício nº 273/UnB, de 14 de abril de 2003, veio a ocorrer a liberação dessas vagas para a realização dos concursos para provimento dos cargos de natureza técnico-administrativa (SOUZA, 2006, p.112).

No mês de agosto de 2003, foi nomeada uma nova comissão de implantação pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque. Na ocasião, foi convidado para reitor *pró - tempore* o professor Dr. Sergio Paulo Moreyra, professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e assessor do Ministério da Educação (UFT, 2017). Nesse momento, foi publicada a Portaria nº 002, de 19 de agosto de 2003, que designou o professor mestre Zezuka Pereira da Silva, professor titular aposentado da UFG para o cargo de coordenador do Gabinete da UFT e, em seguida, a realização da consulta acadêmica para a eleição direta do Reitor e do Vice-Reitor da UFT. Já em fevereiro de 2004 aconteceram as primeiras colações de grau da UFT, ou seja, a UFT formou seus primeiros alunos. Outro ato que merece destaque, foi a homologação do Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Portaria nº 658, de 17 de março de 2004 (UFT, 2017).

Nesse ínterim, uma série de atos foram consolidados, permitindo que a Universidade Federal do Tocantins começasse a se tornar o que é hoje. Dentre eles, podemos citar a convalidação dos cursos de graduação e incorporação de todos os cursos de graduação, a absorção de mais de oito mil alunos e de

materiais diversos como equipamentos e estrutura física dos câmpus e dos prédios que estavam em construção (UFT, 2017, p.13).

**Figura 1 - Prédio da Reitoria e Administração da UFT**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UFT tem como missão formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal (UFT, 2016). Sua visão é ser reconhecida nacionalmente até 2022, pela excelência no ensino, pesquisa e extensão. O mesmo documento expressa que os valores da UFT são o respeito à vida e à diversidade, à transparência, ao comprometimento com a qualidade, à criatividade e à inovação, à responsabilidade social e à equidade. Como pilares estratégicos, a UFT tem a atuação sistêmica, a articulação com a sociedade, o aprimoramento da gestão e a valorização humana (UFT, 2017).

Para melhor elucidarmos, vejamos o Mapa Estratégico da UFT, elaborado em 2014:

Figura 2 - Mapa Estratégico da UFT



Fonte: Site da UFT (2021).

A UFT desenvolve pesquisas nas mais variadas temáticas regionais, dentre elas podemos citar as diversas formas de territorialidade no Tocantins, que, por meio de grupos de pesquisas e com apoio dos programas de pós-graduação, estudam as ocupações dos espaços pelos indígenas, afrodescentes, bem como os demais grupos minoritários, reconhecendo sua cultura e seus conhecimentos tradicionais. Durante as pesquisas realizadas pela UFT, são realizados estudos para identificar as múltiplas identidades e a variedade de manifestações culturais existentes no estado do Tocantins, assim também sobre a temática da territorialidade como primícia para integração e crescimento regional (UFT, 2017). O desenvolvimento de novas tecnologias na agropecuária também é uma questão que integra as pesquisas na UFT, pela relevância desse tema que se expande gradativamente, principalmente no que concerne ao cultivo de grãos, frutas e mercado de carne no nosso estado. As novas tecnologias na

agropecuária têm trazido investidores ao Tocantins e a UFT tem contribuído de forma significativa nesse processo (UFT, 2017). Outro foco das pesquisas realizadas na UFT é a riqueza, mudanças climáticas, biodiversidade e diversidade natural da Região Amazônica. A UFT, desde a sua criação, é comprometida com a preservação dos ecossistemas do nosso estado, possibilitando e financiando estudos sobre as regiões de transição dos ecossistemas brasileiros, típicos do Tocantins, como cerrado, floresta amazônica, pantanal e caatinga (UFT, 2017). A inclusão social, é sistematicamente, um dos temas mais presentes nas discussões, pesquisas e estudos na UFT. Isso se dá, principalmente pelo fato de termos uma população bem heterogênea, composta por povos indígenas, quilombolas e população rural, contribuindo, dessa forma, com a melhoria da educação no Tocantins e desenvolvendo projetos que beneficiam as minorias aqui residentes (UFT, 2017). As fontes alternativas de energia, energia renovável, com ênfase no estudo de sistemas híbridos - fotovoltaica/energia de hidrogênio também são temas presentes nas pesquisas no âmbito da UFT, pois são fundamentais na busca de outros meios de energia para suprir uma possível falta de petróleo. Essa busca tem se intensificado principalmente por serem “socialmente justas, economicamente viáveis e ecologicamente corretas” (UFT, 2017, p.17).

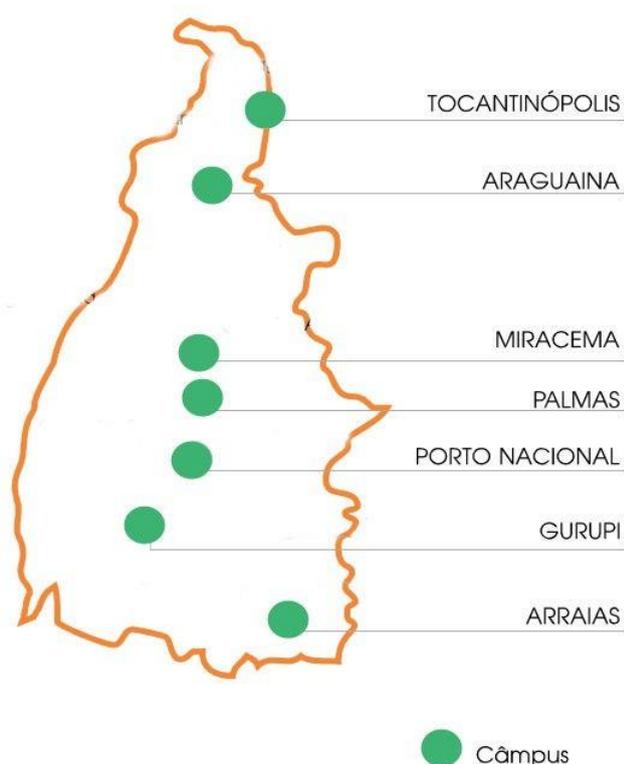
Sobre a estrutura organizacional da UFT, ela é formada pelas Pró-reitoria de Graduação (Prograd), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) e Pró-reitoria de Extensão (Proex), compondo o tripé da instituição: Ensino, Pesquisa e Extensão. Juntas a estas, a universidade conta ainda com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), a Pró-reitoria de Administração e Finanças (Proad), a Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (Progedep) e a Pró-reitoria de Avaliação e Planejamento (Proap) (UFT, 2020). A UFT oferece cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e educação a distância, de norte a sul do Tocantins, em sete câmpus: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis<sup>5</sup>. Na modalidade Educação a Distância, a UFT oferece cursos em 23 polos localizados nos municípios de Araguatins, Xambioá, Ananás, Araguaína, Nova Olinda, Colinas, Guaraí, Araguacema, Pedro Afonso, Miracema, Paraíso, Porto

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis no site [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) Acesso em 27-set-2019

Nacional, Palmas, Cristalândia, Lagoa da Confusão, Gurupi, Formoso do Araguaia, Alvorada, Palmeirópolis, Arraias, Taguatinga, Dianópolis e Mateiros (UFT, 2020).

**Figura 3 - Distribuição geográfica dos campi da UFT**



**Fonte: PROGRAD (2015)**

Os sete campi da UFT são as unidades que desenvolvem as atividades que movem a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Essas unidades abrigam os cursos de graduação, pós-graduação, extensão e também os departamentos de pesquisa. Neles ocorre a operacionalização das ações administrativas, do pessoal docente, discente e técnico-administrativas, evidenciando sua autonomia orçamentária e diretiva (UFT, 2020).

Por entendermos que uma universidade de fato inclusiva, que implementa políticas públicas de acesso e permanência para indígenas no ensino superior, deve apresentar uma infraestrutura que atenda às necessidades de espaço físico para os estudantes, apresentaremos, a seguir, um pouco da estrutura física que a UFT oferece aos sujeitos que estão incluídos nesse ambiente universitário. Para tanto, descreveremos, a seguir, o contexto em que acontece nossa investigação, trazendo informações básicas sobre a universidade analisada, que é o lócus de nossa pesquisa.

**Figura 4 - Câmpus de Araguaína**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

A cidade de Araguaína, cidade que hospeda o Câmpus de Araguaína, fica localizada no Norte do Tocantins, a 385 Km da capital do estado, possui uma população de mais de 167.000 habitantes. Araguaína se destaca na área do comércio em geral e na pecuária, sendo conhecida como a “Capital do Boi Gordo”, porque a criação de gado é uma das mais importantes fontes de renda do município. A cidade de Araguaína também carrega o título de “Capital

Universitária do Estado”, devido ao grande número de estudantes que há nela (UFT, 2017).

O câmpus é formado por duas unidades: A Unidade Cimba e a Unidade de Medicina Veterinária. A primeira é composta por 23 (vinte e três) salas de aula, com uma área total de 1.310m<sup>2</sup> (mil trezentos e dez metros quadrados). Essa unidade conta com 5 (cinco) auditórios com área total de 566m<sup>2</sup> (quinhentos e sessenta e seis metros quadrados). As instalações sanitárias são compostas por 15 (quinze) unidades com área total de 366m<sup>2</sup> (trezentos e sessenta e seis metros quadrados). Acerca da infraestrutura acadêmica, na Unidade Cimba há 23 (vinte e três) laboratórios específicos de curso (Laboratório de Informática, Laboratório de Microscopia, Laboratório Didático de Matemática, Estações experimentais, Laboratório de Informática, Centro de Documentação Histórica (CDH) Laboratório de Línguas Indígenas (Lali), Laboratório de Língua Inglesa, Cooperativas, Laboratório de Gastronomia, Laboratório de Logística, Laboratório de Assistência ao Terceiro Setor, Agência de Turismo, Empresa Junior/Incubadora de Cooperativas Populares, Núcleo de Projetos Experimentais (NPE), Laboratório didático de Química, Laboratório didático de Física, Laboratório didático de Biologia, Laboratório de Informática e Multimeios, Laboratório de Zoologia/Geologia-Paleontologia, Laboratório de Botânica/Ecologia, Laboratório de Anatomia e Fisiologia Animal Comparada e o Laboratório experimental para o ensino de biologia e metodologia) com área de 740 m<sup>2</sup> (setecentos e quarenta metros quadrados), no total e 01 (um) Laboratório de informática com área de 64 m<sup>2</sup> (sessenta e quatro metros quadrados) (UFT, 2017).

Nessa unidade, há 17 (dezesete) salas de professores com área total de 331m<sup>2</sup> (trezentos e trinta e um metros quadrados). A unidade Cimba, no Câmpus de Araguaína possui ainda 03 (três) cantinas com área de 192m<sup>2</sup> (cento e noventa e dois metros quadrados) (UFT, 2019). Essa unidade conta com uma infraestrutura formada por uma extensa dimensão territorial em sua totalidade, com destaque para qualidade do acesso e das calçadas dentro do ambiente, o que viabiliza a mobilidade.

A Unidade de Medicina Veterinária, localizada na BR -153, mais precisamente no quilômetro 112, a 11 km do centro de Araguaína, é formada

por 15 (quinze) salas de aula com área total de 664,69m<sup>2</sup> (seiscentos e sessenta e quatro metros quadrados). Nessa unidade há 03 (três) auditórios com área total de 198m<sup>2</sup> (cento e noventa e oito metros quadrados). A infraestrutura conta com 08 (oito) instalações sanitárias com área total de 86m<sup>2</sup> (oitenta e seis metros quadrados). A infraestrutura acadêmica da Unidade de Medicina Veterinária possui 13 (treze) laboratórios específicos de cursos (Bioquímica, Zoologia, Microscopia, Microbiologia e imunológica, Microbiologia de alimentos, Lactologia, Parasitologia, Reprodução animal, Solos, Anatomia animal, Ciência Animal, Laboratório de Patologia Clínica e Biotério) medindo 1.226,00m<sup>2</sup> (um mil duzentos e vinte e seis metros quadrados) e mais 02 (dois) laboratórios de informática com 37m<sup>2</sup> (trinta e sete metros quadrados) de área. A Unidade possui ainda 24 (vinte e quatro) salas de professores com área total de 395m<sup>2</sup> (trezentos e noventa e cinco metros quadrados), 03 (três) cozinhas administrativas, 01(uma) lanchonete e 01(uma) cantina com área de 166m<sup>2</sup> (cento e sessenta e seis metros quadrados) no total (UFT, 2017).

O Câmpus de Araguaína se destaca na área tecnológica, onde desenvolve pesquisas sobre produtividade animal e estudos sobre identidades locais (UFT, 2017). Nesse câmpus são ofertados os cursos de graduação de Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Letras, Medicina, Medicina, Veterinária, Zootecnia, Química, Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Tecnologia em Gestão de Turismo e Tecnologia em Logística. Na Pós-graduação o Câmpus de Araguaína possui, a nível de especialização, a Especialização em Segurança Pública, Especialização em Segurança Viária Urbana: problemas estruturais, desafios e alternativas gerenciais nacional, regional e local, Especialização em Educação Matemática, MBA em Gestão de Pessoas e Coaching, MBA em Gestão Empresarial, MBA em Logística e Produção Sustentável (UFT, 2017).

No câmpus de Araguaína, ainda são ofertados os programas *Stricto Sensu*: Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical – PPGCat, Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais – PPGDire, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCult, Programa de

Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Programa de Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos – PPGSaspt, Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) e o Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat) (UFT, 2017).

**Figura 5 - Câmpus de Arraias**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

A cidade de Arraias, sede do Câmpus de Arraias, com uma população de 10.800 habitantes, está localizada no Sudeste do estado do Tocantins, numa região serrana, a 413 km de Palmas. O Câmpus de Arraias atende a muito municípios da região Sul, desenvolvendo pesquisas que versam sobre novas tecnologias e ensino, geometrias, biofísica e políticas públicas (UFT, 2018).

O Câmpus de Arraias, igualmente ao Câmpus de Araguaína, possui duas unidades: A Unidade Centro e a Unidade Buritizinho. Na Unidade Centro estão

concentradas as atividades administrativas, tais como a Direção de Campus, Coordenação de Planejamento e Administração, Coordenação de Planejamento e Administração do Campus, Sala de Motoristas Terceirizados, Setor responsável pelas Diárias e Transportes, Gerência de Desenvolvimento Humano, Gestão de Contratos, almoxarifado e Gestão de Patrimônio. Nessa unidade encontram-se setores que compõem a infraestrutura acadêmica: Protocolo e Reprografia, Central de Estágio, Salas de professores, Coordenação dos Cursos, Ambientes do Curso de Biologia EaD, Laboratório de Ensino da Matemática – LEMAT, Laboratório de Práticas Pedagógicas – LAPPE, Laboratório de Biologia Geral – LABIO, Auditório e Núcleo de Aprendizagem Digital – NAD (UFT, 2017).

Na Unidade Buritinho estão os blocos de sala de aula, a Cantina Universitária, Laboratório de Informática, Protocolo, Secretaria Acadêmica, Sala do Projeto Tocantins Digital, Bloco de Apoio Logístico Administrativo – BALA e a Biblioteca Prof. Dr. Claudemiro Godoy do Nascimento. A biblioteca conta com um espaço físico de 233 m<sup>2</sup> (duzentos e trinta e três metros quadrados) de área construída. A área reservada para o acervo é de 40m<sup>2</sup> (quarenta metros quadrados) e área destinada para leitura é de 46m<sup>2</sup> (quarenta e seis metros quadrados). A Biblioteca Prof. Dr. Claudemiro Godoy do Nascimento possui um acervo de 4.992 títulos e 10.023 exemplares (UFT, 2017).

Nesse câmpus, a nível de graduação, são ofertados os seguintes cursos: Matemática, Pedagogia, Turismo e Direito. Na Pós-graduação são ofertados os cursos de Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (Uniafro), Gestão Pública (EaD), Educação Infantil, Matemática, Educação do Campo – Práticas Pedagógicas (EaD), Gestão Pública Municipal (EaD), Educação, Pobreza e Desigualdade Social e o Programa de Mestrado Profissional em Matemática (UFT, 2017).

**Figura 6 - Câmpus de Gurupi**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

O Câmpus de Gurupi está localizado em Gurupi, cidade do Sul do estado do Tocantins, a 214km de Palmas. O município de Gurupi tem uma população de mais de 82.000 habitantes e é cortado pela rodovia BR – 153 (Belém-Brasília), ligando o Norte e o Sul do Brasil (UFT, 2017).

No Câmpus de Gurupi são desenvolvidos projetos nas mais diversas áreas, dentre os principais podemos citar os de setores de produção, comercialização e controle de culturas regionais e manejo de solos. Esses projetos são realizados em parceria com os governos municipal e estadual, representados pelos órgãos Ruraltins, Embrapa, Sindicato Rural, Incra, e em parceria também com empresas privadas, realizando a transferência de tecnologias e avaliações desses trabalhos (UFT, 2017).

O Câmpus de Gurupi abrange uma área de 64 hectares (ha) em sua totalidade, e apresenta um crescimento do espaço físico bastante relevante: em 12 anos aumentou de 1.700m<sup>2</sup> (um mil e setecentos metros quadrados) para 21.450m<sup>2</sup> (vinte e um mil e quatrocentos e cinquenta metros quadrados). O Câmpus de Gurupi é constituído de 27 (vinte e sete) salas de aula, 9 (nove) salas de professores, uma biblioteca que mede cerca de 650m<sup>2</sup> (seiscentos e

cinquenta metros quadrados), um anfiteatro que pode receber até 500 (quinhentas) pessoas, um restaurante universitário, um bloco que abriga o setor administrativo, uma incubadora de Empresas de Base Biotecnológica com área de 740 m<sup>2</sup> (setecentos e quarenta metros quadrados). Essa incubadora possui cinco laboratórios de apoio e capacidade para incubação de 8 (oito) empresas (UFT, 2017).

Além disso, o câmpus conta com 39 (trinta e nove) laboratórios das áreas de Fitopatologia, Entomologia, Química, Solos, Irrigação e Hidráulica, Ecofisiologia, Mecânica, Máquinas e Implementos Agrícolas, Secagem de Sementes, Processos Biotecnológicos, Química/bioquímica, Fisiologia Vegetal/Biologia, Informática, Processamento de Alimentos, Ecofisiologia e o de Manejo de Plantas Daninhas e Manejo Integrado de Pragas e Doenças.

Na graduação, o Câmpus de Gurupi oferece os cursos de Agronomia, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Florestal e Química Ambiental. Enquanto que na Pós-graduação, ele oferece o Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia – PPGBiotec, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais e Ambientais – PPGCFA, o Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal – PPGPV e o Programa de Pós-Graduação em Química – PPGQ (UFT, 2017).

**Figura 7 - Câmpus de Miracema**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

O Câmpus de Miracema fica situado em Miracema, primeira capital do estado do Tocantins e que tem cerca de 19.930 habitantes. Localizado na Região Central do Estado do Tocantins, a 78km de distância de Palmas, o Câmpus de Miracema situa-se em uma área de grande relevância, que tem como principais atividade econômicas a pecuária e a agricultura, como também o artesanato indígena (UFT, 2018).

Assim como os Câmpus de Araguaína e Arraias, o Câmpus de Miracema é formado por duas unidades: a Unidade Warã e a Unidade Cerrado. Na Unidade Warã funcionam salas de aulas, prédio administrativo, biblioteca, laboratórios e auditório. Com uma área de 27 (vinte e sete hectares), a Unidade Cerrado conta com um Bloco 3P, constituído de 3 (três) pavimentos de salas de aula, laboratórios, auditório e biblioteca. Nessa unidade há também um ginásio poliesportivo com pista de atletismo (UFT, 2017).

Esse câmpus se destaca por desenvolver pesquisas na área do ensino. Na graduação, ele oferta os cursos de Educação Física, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social e na Pós-graduação, os cursos de Especialização em Política Social e Serviço Social e Mestrado em Serviço Social (UFT, 2017).

**Figura 8 - Câmpus de Palmas**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

O Câmpus de Palmas, fica sediado na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins, que possui uma população de aproximadamente 265.400 mil habitantes, e é a última capital brasileira planejada do século XX. Palmas, situada no centro geográfico do Tocantins, a 807 km de Brasília, foi fundada em 20 de maio de 1989 (UFT, 2018). Os cursos de graduação ofertados pelo câmpus são: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Jornalismo, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Filosofia, Medicina, Nutrição, Pedagogia e Teatro (UFT, 2017).

Enquanto que os cursos Lato Sensu ofertados são: Especialização em Análise de Dados de Controle, Especialização em Direito Administrativo, Especialização em Direito e Processo Constitucional, Especialização em Direito e Processo do Trabalho, Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos, Especialização em Ética e Ensino de Filosofia, Especialização em Gerontologia, Especialização em Gestão Estratégica da Inovação e Política de Ciência e Tecnologia, Especialização em Gestão Pública e Sociedade, Especialização em Responsabilidade Social, Especialização em Saneamento Ambiental, MBA em Gerenciamento de Projetos, MBA em Gestão de Cooperativas, MBA em Gestão de Operações e Logística, MBA em Gestão de Pessoas, MBA em Gestão de Projetos e Cidades, MBA em Gestão Empresarial, MBA em Gestão Financeira e Orçamentária, MBA em Liderança e Formação de Gestores, MBA em Marketing Estratégico, MBA em Perícia e Auditoria e Gestão Ambiental (UFT, 2017).

Os cursos Stricto Sensu são: Programa de Mestrado Profissional em Matemática - ProfMat Palmas, Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família – Profsaúde, Programa de Pós-Graduação em Agroenergia - PPGA Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal – Bionorte, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos – PPGCTA, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – PPGCS, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente – Ciamb, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade – PPGCom, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR,

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental – PPGEA, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde – PPGECS, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas – Gespol, Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional de Sistemas – PPGMCS, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos – PPGPJDH e Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPPGE (UFT, 2017).

O Câmpus de Palmas desenvolve projetos nas mais diversas áreas, com destaque para os de direitos humanos, desenvolvimento de fontes de energias alternativas e novas tecnologias de alimentos (UFT, 2018). É o câmpus com o maior número de alunos matriculados, e que abriga a Reitoria, sede administrativa da UFT. O espaço físico desse câmpus é dividido entre direção do câmpus, salas de aulas, salas de professores, laboratórios, auditórios, coordenações de cursos, secretaria acadêmica, almoxarifados, setor de protocolo, salas de videoconferências, oficinas de informática, setores administrativos e estação experimental. Na estação experimental são desenvolvidos experimentos de campo e aulas práticas. O Câmpus de Palmas possui, ainda, um auditório (Cuica) que tem capacidade para receber 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) pessoas, 1 (uma) Biblioteca Central, 1 (uma) Rádio Universitária, um complexo de laboratórios, com 5 (cinco) prédios, 72 (setenta e duas) salas de aula, 70 (setenta) salas administrativas, 28 (vinte e oito) salas de apoio docente e 1 (um) Restaurante Universitário (UFT, 2017).

Destacamos aqui a infraestrutura acadêmica dos cursos de Administração que possui um Escritório Modelo de Administração, e do curso de Arquitetura e Urbanismo que tem o Laboratório de Arquitetura, Laboratório Audiovisual e o Laboratório de Conforto Ambiental. O curso de Ciência da Computação possui o Laboratório de Hardware, os Labin 09, 11, 12 e 13, juntamente com o Núcleo de Desenvolvimento de Software, o curso de Ciências Econômicas dispõe do Escritório Modelo de Economia e o curso de Pedagogia do Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos (UFT, 2017).

Como infraestrutura acadêmica, apresentamos também o curso de Comunicação Social que conta com os Laboratório de Fotografia, Laboratório de Rádio Laboratório de Redação e Laboratório de Vídeo, assim como o curso de

Direito com o Núcleo de Práticas Jurídicas, com o Escritório Modelo do Fórum Estadual e com Escritório Modelo da Justiça Federal. Na área de engenharia, o curso Engenharia de Alimentos possui o Laboratório de Análise Sensorial, o Laboratório de Frutas e Hortaliças, o Laboratório de Sistema de Produção de Energia de Fontes Renováveis – LASPER, o Laboratório de Microbiologia e Bioprocessos, o Laboratório de Tecnologia de Amiláceos e Panificação e o Laboratório de Tecnologia de Leites e Derivados, assim como o curso de Engenharia Ambiental dispõe dos laboratórios: Laboratório de Caracterização e Impactos Ambientais, Laboratório de Biotecnologia, Laboratório de Geologia, Laboratório de Geoprocessamento, Laboratório de Ecologia, Laboratório de Hidrobiologia, Laboratório de Hidrologia, Laboratório de Meteorologia e Climatologia, Laboratório de Microbiologia Ambiental, Laboratório de Processos de Separação de Biomoléculas e Desidratação – LAPSDEA, Laboratório de Química e o Laboratório de Saneamento Ambiental. Na infraestrutura acadêmica do curso de Medicina há a Enfermaria Modelo, Laboratório de Anatomia Humana, Laboratório de Anatomia Patológica, Laboratório de Biofísica, Laboratório de Farmacologia e Patologia Clínica, Laboratório de Bioquímica, Imunologia e Genética – LABIG, Laboratório de Citologia, Histologia e Patologia, Laboratório de Cultura de Células, Laboratório de Epidemiologia, Laboratório de Microbiologia e Parasitologia, Laboratório de Multi Usuário, Laboratório de Técnicas de Saúde, Laboratório de Técnica Cirúrgica e Sala de Expurgo (UFT, 2017).

**Figura 9 - Câmpus de Porto Nacional**



**Fonte: Site da UFT**

O Câmpus de Porto Nacional fica situado na região central do Tocantins, a 66km de Palmas. Com uma população de aproximadamente 51.840 habitantes, o município de Porto Nacional é um dos mais antigos do Estado do Tocantins. O desenvolvimento da cidade iniciou-se bem no início do século XX, tornando-se destaque e referência religiosa, educacional e cultural em toda a região. A missão de padres dominicanos vindos da França contribuiu no processo de educação e catequização de homens e mulheres (UFT, 2017).

O Câmpus de Porto Nacional destaca-se nas pesquisas das áreas de educação indígena, cultura e meio ambiente. Na graduação são ofertados os cursos de Ciências Biológicas, Relações Internacionais, Geografia, História e Letras. Na Pós-graduação o câmpus oferta os cursos de Especialização em Documentação Audiovisual, Especialização em Ensino de Língua Inglesa - Câmpus de Porto Nacional, Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ecologia e Conservação – PPGBec, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – PPGHispan e Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras/CPN

(UFT, 2017).

A infraestrutura desse câmpus conta com salas de aula, setores administrativos, protocolo, secretaria acadêmica, cantina, Laboratório de Cartografia, Laboratório de Geoprocessamento, Almoxarifado Químico, Laboratório de Química, Laboratório de Zoologia dos Invertebrados, Laboratório de Entomologia, Laboratório de Bacteriologia, Sala de Inoculação, Laboratório de Genética, Laboratório de Microbiologia, Laboratório de ovos e larvas, Laboratório de Ictologia Sistemática, Laboratório de Ictiofauna, Laboratório de Alimentação, Laboratório de Reprodução, Laboratório de Taxonomia Vegetal, Laboratório de Micropropagação, Laboratório de Química, Laboratório de Microscopia e Labin II. O Câmpus conta ainda com uma biblioteca com área total de 786 m<sup>2</sup> (setecentos e oitenta e seis metros quadrados) (UFT, 2017).

**Figura 10 - Câmpus de Tocantinópolis**



**Fonte: Site da UFT (2019)**

O Câmpus de Tocantinópolis, fica localizado no extremo norte do estado do Tocantins, a mais de 500 km de distância da capital, Palmas. A cidade de Tocantinópolis possui uma população de aproximadamente 23.150 habitantes, e

integra a região conhecida como Bico do Pagagaio, rodeada por rios e terras férteis, ambiente propício para atividades agropecuárias (UFT, 2020).

O Câmpus de Tocantinópolis desenvolve projetos nas áreas educacionais ligadas ao campo e de identidade cultural, próprias dessa região. Possui uma infraestrutura física constituída por setores administrativos, de desenvolvimento de projetos, direção do câmpus, coordenações de cursos, cantina, central de estágio, coordenação administrativa, coordenação de diárias e transporte, reprografia, laboratórios de informática, salas de suportes de informática, secretaria acadêmica, almoxarifado, setor de protocolo, auditório e biblioteca. A biblioteca é formada pelos setores de recebimento, processamento técnico, coordenação, atendimento, acervo/pesquisa, salas de estudo em grupos, videoteca, arte e cultura e reprografia (UFT, 2017). Sobre a infraestrutura acadêmica, o câmpus conta ainda com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Laboratório Brinquedoteca Mário de Andrade, Laboratório de Apoio Pedagógico Especializado, Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero, Laboratório de Cinema, Cultura e Arte, Centro de Documentação Thimbira, Saberes da Terra, Centro de Referência de Direitos Humanos, Cine Clubinho e com uma brinquedoteca. O Câmpus de Tocantinópolis oferece os cursos de graduação: Ciências Sociais, Educação Física e Pedagogia. Na Pós-graduação este câmpus oferta o curso de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar (UFT, 2017).

Em sua totalidade, a Universidade Federal do Tocantins, possui uma área territorial de mais de 150.000 m<sup>2</sup> com espaços físicos compostos por blocos de sala de aulas, laboratórios, bibliotecas, restaurantes, áreas de lazer, auditórios, cantinas, blocos administrativos. Segundo informações do Relatório de Gestão (UFT, 2020) a UFT, em 2019, tinha 12.357 alunos matriculados em 64 cursos de graduação presenciais, 1.875 alunos nos cursos de graduação a distância, 618 alunos matriculados nos cursos de Pós-graduação lato sensu, e 1.139 alunos matriculados nos cursos de Pós-graduação Strictu Sensu (34 cursos de mestrado, 7 cursos de doutorado). Além disso, nesse mesmo ano a UFT formou 1.209 alunos na graduação, outorgou 578 titulados nos cursos de pós-graduação Lato Sensu, 356 alunos foram diplomados em pós-graduação Strictu Sensu e desenvolveu diversos projetos no âmbito da pesquisa e

extensão, com considerável aumento no número de registros de propriedade intelectual. A exemplo, temos o cadastro de 448 projetos de pesquisa, o registro de 08 patentes e 16 programas de *software* (UFT, 2020). Os softwares Sistema Naus e o Power BI monitoram os dados de gestão que são exigidos por avaliadores do Tribunal de Contas da União (TCU), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Comissão Própria de Avaliação (CPA) (UFT, 2020).

No ano de 2019, na extensão, houve a abertura de editais que fomentam a cultura e a extensão, com destaque para o aumento do número de projetos e atendimentos (mais de 70 municípios são atendidos), e da creditação da extensão aos currículos da graduação e pós-graduação (UFT, 2020). A nota do Índice Geral de Cursos (IGC) da UFT subiu para 4, juntamente com mais 437 instituições de ensino avaliadas em todo o território nacional. Essa nota eleva a UFT ao primeiro lugar entre as universidades do estado do Tocantins. De acordo com o Relatório de Gestão do ano de 2019, a UFT avançou nos conceitos do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, bem como nos Cursos de Mestrado e Doutorado.

De acordo com informações do Levantamento Integrado de Governança Organizacional Pública – ciclo 018, realizado pelo Tribunal de Contas da União, a UFT ocupa o 20º lugar em relação a outras universidades no que diz respeito à governança. Quanto ao Índice Integrado de Governança e Gestão Pública, está fixado em 43%, o que garante à UFT também a 20ª posição entre as universidades avaliadas (UFT, 2020). Segundo dados do Relatório de Gestão (2019) a UFT ocupa a 2ª posição no ranking que avalia a transparência entre as instituições de Ensino Superior da Região Norte do Brasil. Essa avaliação é realizada pelo TCU e tem o intuito de proporcionar uma visão sistêmica sobre a transparência das IFES que compõem a Região Norte do país. Esses números mostram o que torna a UFT uma grande potência e mais importante instituição pública de Ensino Superior do estado do Tocantins (UFT, 2020).

Cabe registrarmos que, com o crescimento considerável da UFT no estado, surgiu a necessidade da criação de uma universidade autônoma no norte do Tocantins, a partir do desmembramento dos Câmpus da UFT de Araguaína e Tocantinópolis. Assim, em 08 de julho de 2019 foi sancionada a Lei nº

13.856/2019, que criou a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Apesar de ter sido criada em 2019, a UFNT somente se tornou efetiva em 09 de julho de 2020, após a nomeação do reitor *pro-tempore* Airton Sieben, que ficou responsável por administrar o processo de transição entre as duas universidades. Ressaltamos que, após o desmembramento, os Câmpus de Araguaína e Tocantinópolis pertencem à UFNT, porém, em nosso trabalho, mantivemos os dados referentes aos dois câmpus, pois os sistemas de informações e administrativos ainda continuam integrados.

#### **4.2 Processo seletivo na UFT e a sua contribuição para inclusão de estudantes indígenas no Ensino Superior público no estado do Tocantins**

O órgão responsável por todos os processos seletivos na UFT é a Comissão Permanente de Seleção (Copese), que organiza os procedimentos relacionados aos vestibulares e concursos. Esse órgão está relacionado à Reitoria da UFT e tem como principal finalidade planejar e executar os processos seletivos dos candidatos, seguindo as normas e legislação vigente (UFT, 2020). A Resolução do Consuni nº 24, de 09 de abril de 2020 aprovou o Regimento que disciplina a estrutura, atribuições e competências da Coordenação de Processos Seletivos da Universidade Federal do Tocantins. No documento, podemos verificar a estrutura da Copese, que se segmenta em duas partes, sendo a “primeira de natureza estratégica e permanente e a segunda, de natureza tática e operacional, realizada eventualmente, na execução dos processos seletivos da própria instituição ou daqueles executados sob contrato” (UFT, 2020, p. 3).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deu autonomia às instituições de Ensino Superior para que definissem o seu sistema de ingresso. Apesar da UFT ser uma universidade multi campus, a forma de ingresso é unificada para todos as unidades, ou seja, o ingresso nos cursos de graduação, se dá por meio do vestibular e do Sistema de

Seleção Unificada (Sisu) em todos os câmpus. Os editais são publicados semestralmente, quando é oferecido um expressivo número de vagas para os diversos cursos de graduação (UFT, 2020).

A Lei Federal 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino, torna obrigatória, também, a adoção das cotas nestas instituições de ensino. Nesse sentido, no vestibular, a UFT oferece vagas em 03 (três) modalidades de concorrência: Ampla Concorrência (AC), Reserva Legal de Vagas e Ações Afirmativas UFT (UFT, 2019). Os vestibulares realizados pela UFT buscam atingir uma grande parcela da comunidade externa, em especial os excluídos socialmente e economicamente, reassumindo assim o compromisso do exame do vestibular ser tão somente um dispositivo para seleção dos candidatos à universidade e não um instrumento para tornar o Ensino Superior algo inacessível. Para isso, a UFT realiza anualmente 2 vestibulares e recebe cerca de 25 mil candidatos inscritos por ano (UFT, 2019).

Nos Vestibulares da UFT 2019.1 e 2019.2 foram ofertadas 1.724 (hum mil e setecentas e vinte e quatro) vagas, distribuídas em 50 (cinquenta) cursos, na primeira oferta, e 42 (quarenta e dois) cursos de graduação da UFT, na segunda oferta. De acordo com a Tabela 1, o vestibular de 2019 aconteceu em duas entradas: no primeiro e no segundo semestre. As duas chamadas são necessárias devido à grande procura por cursos de graduação na UFT. A Tabela 1 apresenta os dados dos números de vagas e de inscritos nos vestibulares da UFT 2019.1 e 2019.2. Esses resultados mostram a busca dos candidatos a uma vaga nos cursos de graduação, e refletem a grande demanda existente no Ensino Superior (UFT, 2019).

Tabela 1: Total de inscritos nos Vestibulares da UFT 2019.1 e 2019.2

	Vagas	Inscritos
2019.1	943	15.763
2019.2	781	10.774
<b>Total</b>	<b>1.724</b>	<b>26.537</b>

Fonte: STI (2020). Tabela elaborada pela autora.

Na UFT, o curso de Medicina foi o mais procurado em todas as modalidades de vagas do Vestibular 2019.1, assim como do Vestibular 2019.2. Os dados apontam que no primeiro semestre de 2019, o curso de Medicina teve no total 7.933 inscritos, que concorreram a 35 vagas para os 2 (dois) câmpus que ofertam o curso. Dessa forma, no Vestibular 2019.1, o curso de Medicina foi o curso mais concorrido, com uma concorrência de 226 candidatos por vaga. Para o câmpus de Palmas, o curso de Medicina na modalidade ampla concorrência, houve 2.499 candidatos concorrendo a 8 (oito) vagas, 86 candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade A1 Indígenas, 405 inscritos concorrendo a 3 (três) vagas para a modalidade L2 - Escola Pública - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo - PPI, 401 inscritos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade L3 - Escola Pública Independente de Renda, 13 (treze) candidatos concorrendo a 1(uma) vaga na modalidade L10 - Escola Pública - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo - PPI – PCD e 34 (trinta e quatro) candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade L14 - Escola Pública Independente de Renda - PPI – PCD (UFT, 2019).

Enquanto em Araguaína, no vestibular 2019.1, para o curso de medicina, foram 475 candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade L1 - Escola Pública - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, 596 candidatos concorrendo a 3 (três) vagas para L4 - Escola Pública Independente de Renda – PPI e 63 candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade A2 Quilombola (UFT, 2019).

Levando em conta os números do Vestibular 2019.2, nota-se um decréscimo na quantidade de inscritos em relação à primeira oferta de 2019. Nessa segunda oferta, o total de candidatos para o curso de Medicina foi de 5.781 para 31 vagas, portanto, com uma concorrência geral de 186 candidatos por vaga. Percebemos, de acordo com os dados, que há uma considerável diferença entre os números das concorrências das duas chamadas de vestibulares (UFT, 2019). No Vestibular 2019.2, na modalidade ampla concorrência, foram 2.765 candidatos concorrendo a 8 (oito) vagas para curso de Medicina do câmpus de Palmas, 63 candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade A1 Indígenas, 236 inscritos concorrendo a 3 (três) vagas para a modalidade L2 - Escola Pública - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo – PPI, 217 (duzentos e dezessete) estudantes concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade L1 - Escola Pública - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, 376 inscritos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade L5 - Escola Pública Independente de Renda, 63 candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade A2 Quilombola, 15 (quinze) candidatos concorrendo a 1(uma) vaga na modalidade L10 - Escola Pública - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo - PPI – PCD e 36 (trinta e seis) candidatos concorrendo a 1 (uma) vaga na modalidade L14 - Escola Pública Independente de Renda - PPI – PCD (UFT, 2019). Em Araguaína, nessa mesma chamada, 282 candidatos concorreram a 2 (duas) vagas para L6 - Escola Pública Independente de Renda – PPI no curso de Medicina, (UFT, 2019).

A identidade étnica é um fator determinante na elaboração das políticas públicas de ações afirmativas, para que o acesso ao Ensino Superior seja democrático e inclusivo. Sobre a composição étnica dos vestibulandos da UFT, desde 2004, a UFT disponibiliza um questionário com dados sobre a etnia do candidato, por meio de uma autodeclaração, de acordo com os documentos disponíveis no *site* da Copese. Nesse questionário, podem-se observar as categorias usadas pelo IBGE: branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a) e indígena. Além dessas categorias, o questionário possui a categoria “não declarado”, para os que optam por não se autodeclarar.

Como veremos a seguir, a tabela 2 apresenta os dados referentes à composição étnica dos candidatos ao vestibular da UFT nas versões 2019.1 e

2019.2. Nela observamos que as principais etnias, pelas quais os candidatos se declaram, são a parda, a branca, a preta e a indígena, nessa ordem. Podemos inferir que o grande número de candidatos pardos, levando em consideração a etnia, se dá pela maior oferta de vagas estabelecida pela Lei nº 12.711/2012. Fazendo uma análise preliminar, podemos constatar que o número de candidatos pardos é superior à somatória dos autodeclarados brancos, pretos e indígenas, indo ao encontro da realidade da população do estado do Tocantins, que é de 65% autodeclarada parda, segundo os dados do IBGE (2010).

Contudo, a predominância da etnia parda (54,5% em 2019. 1 e 48,8% em 2019.2) entre os candidatos nas duas chamadas do ano de 2019, chamam à atenção pela grande desigualdade racial no conjunto de candidatos ao vestibular. É possível perceber que a sociedade não está totalmente representada no ambiente universitário.

Tabela 2 – Composição étnica dos inscritos no vestibular da UFT – 2019.1 e 2019.2

Etnia	Inscritos			
	2019.1	%	2019.2	%
Branco (a)	2.994	24,4%	2.593	28,8%
Pardo (a)	6.685	54,5%	4.387	48,8%
Preto (a)	1.673	13,6%	1.128	12,5%
Amarelo (a)	390	3,1 %	254	2,8%
Indígena	270	2,2%	375	4,1%
Não declarou	246	2%	245	2,7%
Total	12.258	100%	8.982	100%

Fonte: STI (2020). Tabela elaborada pela autora.

Ao observarmos os dados da Tabela 2, podemos verificar, ainda, um número considerável de candidatos autodeclarados brancos, embora na

população do estado do Tocantins, segundo dados do IBGE (2010), esses representem apenas 21% do total de habitantes, enquanto que os dados do Censo Demográfico de 2010 revelam que a população autodeclarada branca no Brasil corresponde a 48% do total da população geral (BRASIL, 2010). De acordo com os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (BRASIL, 2018), os estudantes brancos correspondem a quase 60% do total da população universitária no país. Algo que chama à atenção é o alto índice de candidatos que não declararam pertencer a alguma etnia.

Os dados indicam que 2,2% dos candidatos declaravam-se indígenas na primeira oferta e 4,1% na segunda oferta. Esse percentual é consideravelmente menor que o desejável em um estado composto por oito povos indígenas. Uma das hipóteses para essa relevante diferença de números pode ser pela deficiência de divulgação das informações sobre os processos seletivos nas comunidades indígenas. Apesar desse número ainda insuficiente, a busca pelo Ensino Superior entre os indígenas tem crescido consideravelmente, pois o “interesse dos povos indígenas pelo Ensino Superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização” (BANIWA, 2010, p. 8).

#### 4.2.1 Reserva Legal de Vagas e a inserção dos indígenas na universidade

Diante das questões que envolvem a reserva legal de vagas, cabe destacar que somente após 13 anos da criação do projeto de Lei nº 180/2008, que tinha o intuito de criar ações afirmativas nas IFES, foi aprovada a Lei nº 12.711/2012. Essa lei garantiu a reserva de 50% das matrículas em todas as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Para esse efeito, são considerados aptos a concorrerem nessa modalidade, ainda os estudantes que cursaram Educação de Jovens e Adultos (EJA), que são certificados pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) ou Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Dentro desses 50%, estão incluídos os pretos, pardos e indígenas de cada estado, obedecendo a números do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquanto que o critério de raça é feito por meio de autodeclaração, conforme utilizado no censo demográfico, tendo o Decreto nº 7.824/2012 como designador de todos os critérios das reservas de vagas e acompanhamento dessas reservas e a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação. Nesses documentos estão dispostos os conceitos básicos, as modalidades e as fórmulas para cálculo, bem como as condições para estar apto às vagas destinadas aos cotistas (BRASIL, 2012).

De acordo com os dados do Censo de Educação Superior de 2019, 51.494 estudantes ingressaram no Ensino Superior por meio do sistema de cotas nas universidades públicas e privadas no Brasil (BRASIL, 2019). Os que ingressaram pela reserva de vagas destinadas aos estudantes que cursaram o Ensino Médio em escola pública representam 64%, os que ingressaram pelo perfil étnico são 27%, pela renda familiar são 6% e 3% são os que ingressaram por outros programas de reserva de vagas (BRASIL, 2019). Dessa forma, os dados demonstram que o número de estudantes ingressantes pelas cotas sociais é superior ao de cotas raciais.

Sobre a reserva de vagas é importante ressaltar que o Ministério da Educação (MEC) estabelece que as instituições federais de Ensino Superior, situadas em estados que possuem um grande número de indígenas, observem critérios mais específicos, pois as mesmas têm autonomia para tal. Da mesma forma, as IES são autossuficientes para definirem reservas de vagas suplementares, em consonância com a política de ações afirmativas (BRASIL, 2017). A UFT, conforme estabelece a Lei nº 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, incluindo os pretos, pardos e indígenas.

Nesse sentido, para implementação das ações afirmativas de acesso aos cursos de graduação, a UFT optou pelo sistema de reserva de vagas (cotas), em que são oferecidas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, 5% das vagas. Ressaltamos que, mesmo antes da criação da

referida lei, desde o ano de 2005, a UFT reserva também, dentro das vagas da ampla concorrência, 5% para indígenas, como veremos no próximo tópico. Diante desse panorama, no que se refere à reserva de vagas, cabe destacar a Resolução do Consepe nº 14, de 22 de março de 2017, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência na pós-graduação na UFT. Dessa forma, após a conclusão da graduação, os discentes cotistas também têm a garantia de seus direitos assistidos por meio dessa política afirmativa.

Para a graduação, na UFT, as vagas destinadas à aplicação das Leis nº 12.711/12 e nº 13.409/16 são ocupadas de acordo com a ordem de classificação, considerando as notas obtidas, segundo o que rege a Portaria Normativa nº09/2017:

I. GRUPO L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

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;

III. GRUPO L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

IV. GRUPO L4 - 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;

III. GRUPO L5 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012 e suas alterações), 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;

V. GRUPO L9 - Candidatos com deficiência 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;

VI. GRUPO L10 - 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;

VII. GRUPO L13 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

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 (BRASIL, 2017, p.7).

A Tabela 3 apresenta os dados referentes às vagas reservadas pela Lei nº 12.711/2012 do Vestibular 2019, na primeira e na segunda chamada.

Tabela 3. Reserva Legal de vagas Vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2

	Vagas	Inscritos	Concorrência
2019.1	411	6.459	15.71
2019.2	316	3.619	11.45
Total	727	10.078	13.86

Fonte: STI(2020). Tabela elaborada pela autora.

A Tabela 3, que diz respeito à reserva legal de vagas, nos mostra que o número de inscritos nos vestibulares 2019.1 e 2019.2 são bem maiores que as vagas, o que causa uma concorrência acirrada na busca por uma vaga nos cursos de graduação da UFT. Em alguns processos seletivos verificou-se que a concorrência do vestibular foi maior para os concorrentes cotistas em relação aos candidatos do sistema universal. Temos como exemplo o processo seletivo de 2013.2, quando quase 30% dos candidatos se inscreveram para concorrerem às vagas destinadas às cotas (UFT, 2013).

Na UFT, todos os candidatos inscritos para concorrerem às vagas reservadas aos pretos, pardos e indígenas assinam uma auto declaração étnico-

racial, no momento da matrícula ou posteriormente, se convocado. A esse respeito, Santana e Vaz (2018, p.44) afirmam que “a autodeclaração é *conditio sine qua non* para a configuração da expectativa de direito de concorrência às vagas reservadas e, ao mesmo tempo, para a submissão do candidato à verificação da condição racial autodeclarada”, validando o quanto é importante e indispensável o documento de autodeclaração.

Além disso, eles poderão ser avaliados por uma comissão específica ou banca de verificação, que funciona como um mecanismo de controle e combate à possíveis fraudes. Esse procedimento atende à Portaria Normativa nº 4, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão / Secretaria de Gestão de Pessoas, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à auto declaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014 e da Portaria UORG/ORG nº 240, de 25 de março de 2020 da Universidade Federal do Tocantins. De acordo com os documentos citados, a comissão deve ser formada por cidadãos que tenham participado de oficina sobre a temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo e que sejam experientes na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo. Cumpre-nos ressaltar que a banca de heteroidentificação não tem a função de definir quem é negro(a), mas somente buscar a garantia de igualdade de direitos dos grupos raciais. À comissão cabe avaliar a integridade da declaração do candidato que concorre às vagas reservadas aos cotistas. Sendo assim, compreendemos a importância da seriedade e da prudência na utilização desses instrumentos para que seja inibida qualquer tipo de fraude nos processos seletivos. Portanto, conforme cita Fux (2012), a formação de uma banca de heteroidentificação:

trata-se, antes de tudo, de um esforço da universidade para que o respectivo programa inclusivo cumpra efetivamente seus desideratos, beneficiando seus reais destinatários, e não indivíduos oportunistas que, sem qualquer identificação étnica com a causa racial, pretendem ter acesso privilegiado ao ensino público superior (FUX, 2012).

Nesse sentido, é imprescindível o acompanhamento e avaliação contínua do sistema de reserva de vagas, para que haja transparência em todo o processo e a garantia da efetividade dessa ação afirmativa aos candidatos, inibindo o ingresso de pessoas que não fazem jus à essa reserva.

#### 4.2.2 Ações Afirmativas UFT como políticas públicas de acesso na UFT

Como políticas públicas, as ações afirmativas atuam no combate aos mais diversos tipos de discriminações, seja étnica, racial, de gênero ou religiosa. Na UFT, a modalidade de reservas de vagas denominada “Ações Afirmativas UFT”, promove a participação das minorias no acesso ao Ensino Superior, por meio de cotas para indígenas e quilombolas.

As cotas são instrumentos das ações afirmativas, de modo que essas “se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus; do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro” (AGRA, 2007, p. 139). As cotas têm a função de corrigir as distorções relacionadas ao acesso e à permanência, garantindo o direito a uma universidade pública e de qualidade, comprometida com a formação das minorias. Essas ações contribuem para que mais indígenas acessem à universidade por meio das reservas de vagas que lhes são garantidas por lei, para que o Ensino Superior torne-se uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento.

O Estado do Tocantins é composto por uma população heterogênea, formada por povos indígenas de diversas etnias, e é uma das prioridades da UFT o apoio a essa diversidade étnico-cultural e seus processos educativos, para assim, “garantir a permanência e êxito dos alunos oriundos das cotas étnicas e promover políticas de igualdade racial na UFT” (UFT, 2007, p.26). Uma análise realizada por meio dos dados do Levantamento “Diagnóstico da composição étnico racial dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins”, realizado em 2003, comprovou que a composição étnico racial dos estudantes da UFT correspondia, na época, ao “percentual de pretos, pardos e brancos no Estado,

que segundo o IBGE é de 64,4% de negros (pretos e pardos) e 33,4% de brancos, mas está aquém do percentual da população indígena (0,6% no Estado, para 0,05% na UFT)". (UFT, 2004, p. 61)

Nesse viés, a UFT, como a maior instituição pública do Tocantins, comprometida com a educação em todo o estado, buscou formas de qualificar o ensino, tornando-o inclusivo e contextualizado, desenvolvendo ações direcionadas à educação indígena (UFT, 2004). Para tanto, por meio de legislação própria, foi a primeira instituição de Ensino Superior do estado a estabelecer a política de cotas para estudantes indígenas, tomando a iniciativa de reservar 5% das vagas dos processos seletivos para estes estudantes.

Aqui, destacamos que desde a sua criação, a UFT já demonstrava a sua atenção às minorias. O Projeto Político Pedagógico da UFT relata que:

atenção especial tem sido dada às diversas formas de territorialidades no Tocantins. As ocupações do estado pelos indígenas, afro-descendentes, entre outros grupos, fazem parte dos objetos de pesquisa. Os estudos realizados revelam as múltiplas identidades e as diversas manifestações culturais presentes na realidade do Tocantins, bem como as questões da territorialidade como princípio para um ideal de integração e desenvolvimento local (UFT, 2007, p. 10).

A aprovação dessas reservas é resultado da luta de estudantes e professores indígenas. Para que essa política fosse efetivada na UFT, foi instituída uma comissão especial para discutir a implementação das cotas para indígenas, como é relatado nos documentos oficiais. Assim, as cotas destinadas aos estudantes indígenas foram justificadas pelo pequeno número de candidatos às vagas e no "histórico de debates públicos que a universidade vem travando com as lideranças indígenas do estado. Os membros da Comissão Especial guardam na memória duas reuniões que tiveram com as lideranças indígenas". (UFT, 2004, p. 62).

Pereira (2011) destaca a importância do movimento indígena para busca pela reserva de vagas nos cursos de graduação da UFT. A autora lembra a capacitação de professores indígenas, realizado pela Seduc – TO, ocorrido em Tocantinópolis, quando foram discutidas:

as dificuldades e apresentadas as reivindicações, elaborando naquele momento a “A Carta dos Povos Indígenas”, assinada pelas etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente (CARTA/OF/SN/2004). Na ocasião do evento, foi elencado um conjunto de reivindicações que seria posteriormente entregue a representantes da UFT, contendo as seguintes propostas: a) apresentar real interesse por parte da UFT na causa indígena principalmente na política educacional; b) garantir participação dos indígenas nas decisões da UFT; c) garantir a permanência dos alunos indígenas na cidade para estudar, procurando parceria com os órgãos governamentais e não governamentais; d) garantir forma de preservação da cultura indígena com os professores indígenas junto ao Núcleo de Estudo e Assunto Indígena (NEAI) para atuar separadamente com acadêmicos indígenas nas questões culturais; e) acompanhamento da educação escolar indígena dentro das áreas indígenas; f) acompanhar o Curso de Formação Professores Indígenas junto à SEDUC; g) criação do curso específico para professores indígenas; h) elaboração de material didático específico na língua indígena; i) qualificação dos professores indígenas para a elaboração de materiais didáticos específicos com a participação de um orientador; j) projeto para equipar as escolas indígenas; k) cursinho preparatório para o vestibular; l) criar os cursos de graduação que possam ser ministrado dentro das áreas indígenas e m) garantir uma forma diferenciada de acesso aos cursos da UFT, reservando-se 10% das vagas de cada curso aos estudantes indígenas. (PEREIRA, 2011, p. 61).

Nessa perspectiva, com o intuito de contribuir com o processo de acesso às minorias, em 2004, foi aprovada a implantação do Sistema de Cotas para indígenas, por meio da Resolução nº 3A/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). Dessa forma, a partir do ano de 2005, a UFT começou a ofertar vagas para indígenas nos cursos de graduação. O primeiro vestibular realizado pela UFT selecionou 16 (dezesesseis) estudantes indígenas para 14 (quatorze) cursos de graduação (UFT, 2016).

Atualmente, o sistema de cotas da UFT é regido pela Lei nº 12.711/2012, pela Resolução do Consuni nº 14/2013 e pela Resolução do Consepe 3A/2004, que foi alterada pela Resolução do Consepe 10/2011. Dessa forma, para inclusão racial, a UFT destina 5% das vagas para etnia indígena (GRUPO A1) e para quilombolas 5% (GRUPO A2), conforme o § 2º do Art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação (MEC).

Na UFT, para concorrer às vagas destinadas aos indígenas e aos quilombolas, ofertadas por meio das ações afirmativas, os candidatos preenchem um questionário sociocultural no ato da inscrição. O candidato indígena poderá ter a sua condição étnico-racial analisada por uma comissão específica, conforme vimos na modalidade anterior (UFT, 2019). No ato da matrícula, o candidato indígena entrega um documento comprobatório autenticado do seu registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou Declaração da respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por três (03) lideranças reconhecidas sendo, no mínimo 02 (dois) indígenas, com número de identidade, endereço e telefone de contato (UFT, 2019). Esses procedimentos visam garantir que somente as pessoas que têm direito à reserva de vagas ingressem por essa modalidade.

É importante ressaltar que todos os candidatos indígenas ou quilombolas são isentos do pagamento da taxa de inscrição do vestibular, desde que se inscrevam no sistema de reserva de vagas das ações afirmativas da UFT. Como aponta Paladino (2012), apesar do avanço que a implementação de um vestibular com garantia de vagas específicas e de alguns benefícios concedidos representa, é fundamental que a universidade reconheça que é necessário “não apenas colocar cotas, mas também revisar sua forma de seleção, os conteúdos e a metodologia do processo de seleção” (PALADINO, 2012, p. 183). Por isso, na UFT, os critérios para avaliar a redação do candidato indígena são diferenciados, considerando que a Língua Portuguesa é a segunda língua e não a sua língua materna.

Como podemos observar na Tabela 4, a busca por uma vaga em um curso de graduação na UFT, por intermédio das ações afirmativas, é bem considerável. Nos vestibulares 2019.1 e 2019.2 houve um total de 1.546 inscritos concorrendo a 152 vagas, o que demonstra que a concorrência das vagas para essa modalidade chegou a quase 11 candidatos por vaga.

Tabela 4. Ações Afirmativas Vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2

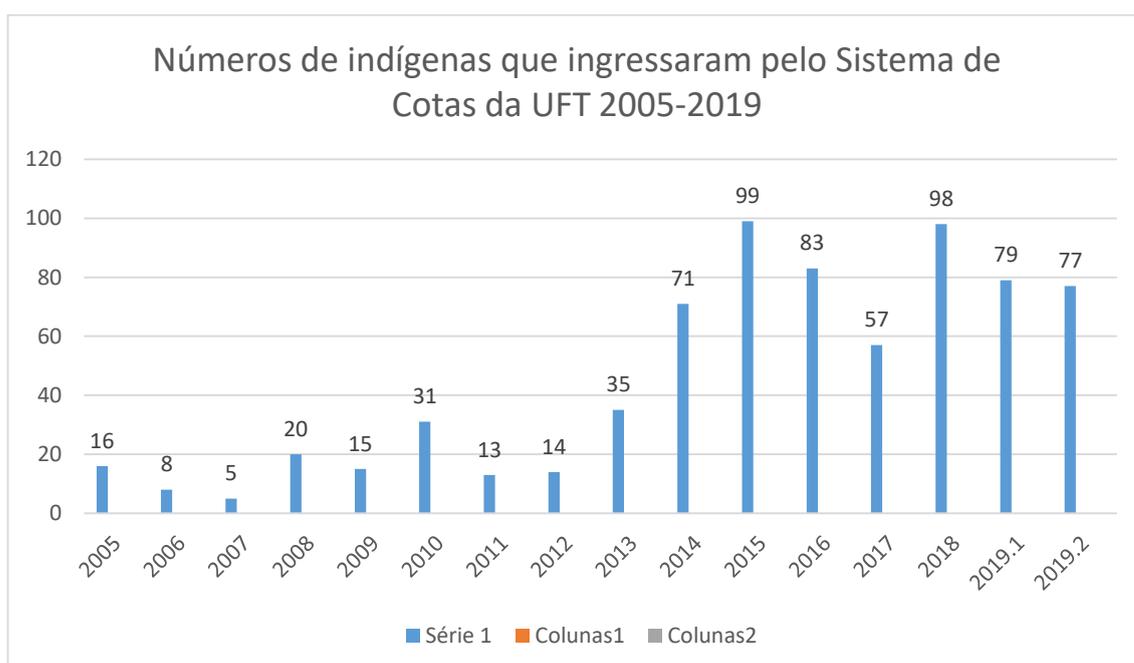
	Vagas	Inscritos	Concorrência
2019.1	77	734	9.48
2019.2	75	812	10.84
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>1.546</b>	<b>10.16</b>

Fonte: STI (2020). Tabela elaborada pela autora.

Esses registros chamam à atenção pela alta concorrência do vestibular entre os concorrentes cotistas, se fizermos essa relação com os candidatos do sistema universal, teremos muitos cursos com a mesma concorrência.

Já a Tabela 5 apresenta os dados referentes ao acesso de estudantes indígenas por meio das Ações Afirmativas da UFT no período de 2005 a 2019. Ao todo, esses processos já possibilitaram o acesso de centenas de indígenas ao Ensino Superior federal (UFT, 2016).

Tabela 5. Número de indígenas que ingressaram pelo Sistema de Cotas da UFT entre 2005 e 2019



Fonte: Relatórios do SIE (2020). Tabela elaborada pela autora.

Apesar do número de indígenas ingressantes na UFT ter aumentado durante os anos, podemos notar, em âmbito nacional, que a exclusão ainda é uma realidade, tendo em vista o elevado número de candidatos que não conseguem uma vaga no Ensino Superior (PINTO, 2004). Contudo, o sistema de cotas nas universidades brasileiras, foi pensado como um mecanismo para facilitar o acesso desses povos ao Ensino Superior, reduzindo a exclusão. Por isso, é imprescindível que haja um acompanhamento e avaliação contínua desse sistema para que seja garantido que os objetivos estão sendo alcançados.

O sistema de cotas da UFT é uma política afirmativa que vem trazendo grandes resultados, tanto por sua eficácia, quanto pela busca da ampla divulgação em seus processos. A trajetória das políticas de ações afirmativas da UFT faz parte da própria história desta universidade. Pois, mesmo antes da aprovação da lei de cotas, a UFT sempre reuniu esforços para dar subsídios aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. É notório que essa universidade, tem se tornado muito mais diversa e inclusiva, no sentido da busca de diminuir as desigualdades de acesso à educação superior.

#### 4.2.3 Sistema de Seleção Unificada - SiSU

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema responsável pelo processamento das informações no Ministério da Educação, e que, por meio dele, as IFES ofertam vagas para os candidatos que participaram do Enem. A classificação dos candidatos é feita mediante a nota que alcançaram no Enem. Somente os candidatos que realizaram a prova do Enem e alcançaram nota maior que zero na redação, podem participar do Sisu. Por meio de um login único no site do Governo Federal, o candidato tem acesso ao sistema para realizar inscrição no Sisu (BRASIL, 2012). Esse sistema, de certa forma, democratizou o acesso ao Ensino Superior, por possibilitar ao candidato concorrer a inúmeras vagas em todo o Brasil, participando de apenas um exame. Assim, o grande diferencial do Sisu é que os candidatos podem concorrer a uma vaga em

qualquer unidade da federação sem precisar se deslocar para o lugar em que a universidade está localizada (BRASIL, 2016). Sobre essa questão, Luz (2013) esclarece que:

tal sistema foi pensado com a intencionalidade de proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao Sistema de Seleção, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, no qual era necessário deslocamento até a cidade para realizar a prova, ou seja, cria oportunidades de concorrer a vagas, agora em nível nacional, o que de fato é a questão chave do Sisu, 'a seleção nacional (LUZ, 2013, p.102).

O Sisu é um dos mecanismos de avaliação para ingresso nos cursos de graduação da UFT, sendo a Resolução do Consuni nº 25 de 29 de junho de 2018 o documento que rege a adesão dessa universidade ao Sisu e todo o processo seletivo. Cabe lembrar, que além desse processo, a UFT tem o vestibular como metodologia de seleção, conforme vimos anteriormente. A seleção das vagas dos cursos de graduação oferecidas pela UFT, por meio do Sisu, é realizada unicamente baseada nas notas que o candidato obteve no Enem.

No ano de 2019, a UFT, por meio do SISU, ofereceu 1722 vagas, distribuídas nos cursos de graduação, somando as vagas ofertadas no primeiro e no segundo semestre. Assim como no vestibular, as vagas foram oferecidas em três modalidades: Ampla Concorrência, Ações Afirmativas e Sistema de Cotas (Lei nº 12.711/12). A documentação comprobatória para os candidatos que optam por concorrer às vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/12 seguem o mesmo protocolo do vestibular da UFT.

Tabela 6. Número de vagas SISU UFT 2019.1 e 2019.2

	Vagas	Inscritos	Concorrência
2019.1	942	24.502	26.01
2019.2	780	25.402	32.57
<b>Total</b>	<b>1.722</b>	<b>49.904</b>	<b>28.98</b>

Fonte: STI (2020). Tabela elaborada pela autora.

O Sisu ofertou, na versão 2019.1, 50 (cinquenta) vagas exclusivas para indígenas e 42 (quarenta e duas) vagas na versão 2019.2. Considerando o expressivo número de povos indígenas no estado do Tocantins, é justificável que esse número possa aumentar. Porém, é pertinente enfatizar que esse sistema de seleção tem oportunizado aos indígenas no Tocantins e em todo o nosso país, o acesso à uma universidade pública, por meio do Enem. Por intermédio do Sisu, eles concorrem a uma vaga na graduação, de forma mais dinâmica, sem precisar se direcionar até a universidade para realizar outro exame de vestibular. Essa adesão ao Sisu também foi a responsável pela ampliação de recursos humanos e financeiros que impactaram diretamente a vida dos estudantes indígenas da UFT, contribuindo com a melhoria das ações e programas voltados para as minorias, tanto no acesso quanto na permanência acadêmica.

### 4.3 Indígenas na educação superior: a UFT em foco

Algumas universidades brasileiras fomentam ações afirmativas, no sentido de contemplar um maior número de alunos indígenas, nos diversos cursos oferecidos e o sistema de cotas tem buscado abarcar uma demanda que aumenta a cada dia. Para tanto, a rede federal de Ensino Superior passou por uma ampliação na última década para que pudesse atender à crescente procura por um curso de graduação (BRASIL, 2019). Na UFT, essa ampliação acontece de forma gradativa, contemplando um grande número de povos indígenas. No

próximo tópico, apresentaremos os povos indígenas que habitam o estado do Tocantins.

#### 4.3.1 Povos indígenas no estado do Tocantins

O Tocantins é um estado brasileiro que possui grande diversidade cultural e demográfica, com uma população de aproximadamente 1.600.000 habitantes (população estimada pelo IBGE para 2020). O estado é composto por 139 municípios, com densidade demográfica de 4,98 habitantes por km<sup>2</sup>, de acordo com dados do IBGE (2010).

Nesse estado, há oito povos que habitam as terras indígenas oficialmente demarcadas, em diferentes regiões tocantinenses, são eles: Apinajé, Avá -Canoeiros, Javaé, Krahô, Krahô-Kanela, Karajá, Karajá-Xambioá e Xerente, habitantes de Terras Indígenas em todo o estado (ALBUQUERQUE, 1999). Estes povos vivem no meio da floresta do cerrado e sobrevivem basicamente da produção de alimentos, cultivados na agricultura, na criação de animais e na confecção de artefatos. Esses artefatos são ricos, diversificados e são expressões significantes da arte de nosso estado. Os indígenas que habitam o Tocantins, em sua maioria, não vivem de forma isolada, mas mantêm contato com a sociedade majoritária, e se relacionam em diversos espaços sociais. Porém, entre os próprios povos indígenas, esse convívio se dá de forma mais habitual (ALBUQUERQUE, 2012).

Os dados do Distrito Especial Indígena (DSEI) revelaram que a população indígena residente no estado do Tocantins era de 16.354 pessoas (DSEI - TO, 2020), distribuídas em 234 aldeias, ocupando uma área de 2.374.630 ha . Este número representa 0,9% do total da população do estado e 1,6% do total da população do Brasil. Sobre a taxa média geométrica de crescimento anual da população autodeclarada indígena no período 2000/2010, por situação do domicílio, o Tocantins teve um crescimento de total de 2,2%, sendo -4,4% na área urbana e 4,4% na área rural. Este crescimento é referente ao ano de 2010, quando a população autodeclarada indígena era de 13.581 indígenas (IBGE, 2010).

No Tocantins, segundo dados do IBGE (2010), havia 7.244 homens, desses 5.988 moravam em Terras Indígenas (TI) e 1.256 moravam na área urbana, enquanto que do total de 6.874 mulheres indígenas, 5.572 eram moradoras das TI, 1.302 residiam nas cidades. Sobre a situação linguística dos indígenas residentes no estado do Tocantins, o indicador condição de falar português no domicílio entre os indígenas que tenham de 5 anos ou mais de idade evidenciou que dos 11.870 indígenas entrevistados, 6.784 falavam a língua portuguesa em casa, enquanto que 4.271 não falavam a língua portuguesa em casa (IBGE, 2010). Nos indicadores apresentados pelo IBGE (2010), podemos conhecer também dados importantes acerca da educação do Tocantins: dos 9.838 indígenas de 10 anos ou mais de idade que residem no Tocantins, 7.253 são alfabetizados e 2.585 não foram alfabetizados. Ainda segundo informações do Inep (BRASIL, 2019), no estado do Tocantins, há 24 instituições que oferecem o Ensino Superior (IES). Dentre essas instituições, 5 são públicas e 19 privadas. Já entre as instituições públicas, 2 são federais, 1 estadual e 2 são municipais, enquanto que as privadas se apresentam em um número maior: 19 ao todo.

É oportuno destacar que o estado do Tocantins tem a quinta maior população indígena da região Norte e conta com uma realidade multicultural. O quadro a seguir apresenta os municípios do Tocantins com as maiores populações indígenas do Brasil, por situação de domicílio.

Quadro 4 . Maiores populações indígenas do Tocantins

	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	1721109	Tocantínia	2.889	1721000	Palmas	470	1721109	Tocantínia	2.716
2	1711902	Lagoa da Confusão	1.750	1702109	Araguaína	282	1711902	Lagoa da Confusão	1.744
3	1721208	Tocantinópolis	1.676	1709500	Gurupi	181	1709005	Goiatins	1.630
4	1709005	Goiatins	1.634	1721109	Tocantínia	173	1721208	Tocantinópolis	1.623
5	1708205	Formoso do Araguaia	1.089	1718204	Porto Nacional	111	1708205	Formoso do Araguaia	999
6	1710508	Itacajá	944	1713205	Miracema do Tocantins	96	1710508	Itacajá	936
7	1717503	Pium	613	1708205	Formoso do Araguaia	90	1717503	Pium	610
8	1721000	Palmas	495	1705508	Colinas do Tocantins	66	1718865	Santa Fé do Araguaia	295
9	1718865	Santa Fé do Araguaia	317	1721208	Tocantinópolis	53	1712801	Maurilândia do Tocantins	149
10	1702109	Araguaína	285	1716109	Paraíso do Tocantins	52	1720101	São Bento do Tocantins	27

Fonte: IBGE (2010)

Dos oito povos reconhecidos no estado do Tocantins, temos, com uma população de cerca de 2.873 habitantes (DSEI, 2020), o Povo Apinajé, autodenominados Panhi, que pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê. Os Apinajé vivem em aldeias situadas no extremo norte do Estado do Tocantins, numa região compreendida entre os rios Tocantins e Araguaia, conhecida como “Bico do Papagaio”. A reserva indígena dos Apinajés foi fundada em 1985, numa área de 141.904 hectares, integrando os municípios de Araguatins, Lagoa de São Bento, Maurilândia e Tocantinópolis (ALBUQUERQUE, 1999). Atualmente, as terras indígenas Apinajé sofrem a interferência direta de três rodovias: TO 126 que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, cortando a reserva no sentido norte-sul, a TO 134, BR 230 e a Transamazônica, onde estão localizadas três aldeias: São José, Patizal e Cocalinho. Já ao longo da BR 126, estão localizadas as outras quatro aldeias: Mariazinha, Riachinho, Bonito e Botica (ALBUQUERQUE, 1999).

As aldeias Apinajé estão situadas em terrenos parcialmente elevados e perto dos ribeirões perenes que desaguam nos rios Araguaia e Tocantins. Deste modo, os Apinajé preferem localizar suas aldeias no campo, utilizando as matas para a pesca, a caça e a agricultura. Esse povo sobrevive basicamente da agricultura de subsistência, da caça e da coleta do coco babaçu. Do babaçu eles extraem o azeite, a palha eles utilizam para cobrir suas casas e produzir utensílios domésticos e com as cascas eles produzem combustível para cozimento dos alimentos <sup>6</sup>.

Os Avá Canoeiros, conhecidos como Cara Preta, mas autodenominados ãwa, que significa gente, ser humano, pessoa, vivem na região do Rio Araguaia. O Povo Avá, de acordo com os dados do DISEI –TO (2020) são 12 indígenas que falam uma língua de mesmo nome, pertencente à família tupi-guarani, do tronco linguístico tupi, sofrendo influência dos dialetos encontrados no médio Araguaia e Alto do Rio Tocantins. O primeiro registo desse povo aconteceu entre os anos de 1791 e 1793, e está relacionado a uma expedição organizada pelo Capitão Tomaz de Sousa Villa Real, que aconteceu entre Belém do Pará e Goiás. Nessa expedição, mais precisamente na Ilha do Tropeço, próximo da

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis no site [www.portal.to.gov.br](http://www.portal.to.gov.br). Acesso em 14.abr.2021

cidade de Peixe –TO, ocorreu um massacre desses indígenas. A história desse povo é marcada por lutas contra o processo de dizimação. Hoje eles estão dispersos em pequenos grupos em aldeias do povo Javaé e Karajá. Há, ainda uma família em Palmas e um grupo que habita o Parque Nacional do Araguaia, na Ilha do Bananal. O processo de demarcação de suas terras está em andamento, para fundação da Terra Indígena Taego ãwa, região da Mata Azul, situada no município de Formoso do Araguaia<sup>7</sup>.

Os Javaé vivem às margens esquerda do rio Javaé, num total de 1.526 indígenas (DSEI, 2020), distribuídos em 13 aldeias. Eles são denominados o povo do meio e integram o povo Iny, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, família e língua Karajá. Esse povo chegou a habitar mais de 50 aldeias até o início do século XX. Essas aldeias tinham tamanhos diferenciados, dentre elas destacam-se as aldeias Marani Hãwa e Wariwari. Esse povo sofreu processo de mudança territorial, forçando-os a abandonar as aldeias localizadas no centro da Ilha do Bananal, ficando todos concentrados nas margens do Rio Javaé<sup>8</sup>.

Os Karajá vivem na Ilha do Bananal, por isso são chamados Karajá da Ilha ou *ibòò marãdu*. Eles são coletores e pescadores, e têm na sua cultura fortes elementos como os objetos de cerâmica e madeira, a pintura corporal, as bonecas de *Ritxokó* e a arte plumária. Os rituais e festas são bem preservados e os mais conhecidos são os rituais do *Hetohoky* e *Aruaná*, a Festa do Mel, o *Itxeo* e a *Maarasi*. De acordo com Rodrigues (1986), a família Karajá pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, dividindo-se em três línguas: Karajá, Javaé e Xambioá. Os dados do Dsei (2020) revelam que o povo Karajá da Ilha é formado por 3.768 indígenas, sendo um dos maiores povos no estado do Tocantins. Esse povo tem o Rio Araguaia como referência social e, por isso, suas aldeias estão localizadas próximas a ele. A Terra Indígena dos Karajá da Ilha ocupa uma extensa faixa nas margens do Rio Araguaia até a Ilha do Bananal (maior ilha do mundo em área territorial)<sup>9</sup>.

Os Karajá-Xambioá também são integrantes do povo Iny e são

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20. Abr. 2021

<sup>8</sup> Informações disponíveis no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20. Abr. 2021

<sup>9</sup> Informações disponíveis no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20. Abr. 2021

conhecidos também como Iraru Mahãdu, Karajá de Baixo ou Karajá do Norte. Pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e à família Karajá, falam o dialeto Xambioá . Segundo dados do Dsei - TO (2020), a população dos Karajá-Xambioá é de 448 indígenas. Eles estão divididos em duas aldeias: Xambioá e Kurehe e habitam a Terra Xambioá, no baixo Araguaia, localizada no município de Santa Fé do Tocantins. Essa região fica envolta de cachoeiras, muito próxima de Xambioá , Araguaína e Santa Fé. Devido ao decréscimo populacional e ao contato intenso com os não indígenas, principalmente pela proximidade dos centros urbanos, os Karajá-Xambioá sofreram grandes perdas culturais, principalmente sobre sua língua materna. Contudo, esse povo tem reunido esforços no sentido de promover ações de resgate da cultura e conhecimentos tradicionais do povo Iny<sup>10</sup>.

Os Krahô habitam entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. A Terra Indígena Kraholândia foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990 e fica localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no noroeste do Estado do Tocantins. A Terra Indígena Kraholândia tem uma extensão de 320mil hectares e fica entre as longitudes 46°54' W e 51°18' W e as latitudes 8° S e 9° S. É composta por vinte e cinco aldeias, dentre estas podemos destacar: Manoel Alves, Pedra Branca, Forno Velho, Santa Cruz, Aldeia Nova, Bacuri, Serra Grande, Pedra Furada, Cachoeira, Galheiro, Rio Vermelho, Lagoinha, Morro do Boi e Mangabeira. Segundo dados do Dsei - TO (2020), a população Krahô é constituída de aproximadamente 3.702 indígenas. A terra ocupada pelos Krahô tem como vegetação predominante o cerrado, porém há matas fechadas. As casas das aldeias Krahô são organizadas de forma circular, sendo que há um caminho que sai de cada casa ao centro do pátio. A arquitetura das casas é semelhante à da população regional: essas casas são feitas, em sua maioria, de palha de palmeira e rebocada com barro, desenhada no modelo de duas águas, sem janelas e sem divisão no seu interior (ABREU, 2012).

---

<sup>10</sup> Informações disponíveis no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20. Abr. 2021

O povo Krahô sobrevive da produção de mandioca, milho, banana, arroz, fava, feijão, inhame, abóbora, dentre outros. Estes indígenas plantam, ainda, urucum, cabaça e algodão. Eles criam porcos, galinhas e também utilizam a caça para completar a alimentação. As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos e estas acontecem geralmente no período da seca. Ultimamente as caçadas têm sido menos frequentes devido à escassez de animais. O povo Krahô fabrica muitos artefatos e dentre os mais conhecidos temos as cestas, pulseiras, bolsas, brincos e colares. As palhas de coqueiro e sementes variadas do cerrado são os materiais utilizados na produção desses artefatos. Entre os Krahô existem várias associações com sede em diversas aldeias. Dentre essas associações, podemos citar a Associação Mãkrare, que foi fundada em 1988 e fica situada na Aldeia Nova. Dessa associação fazem parte também as aldeias Serra Grande e Lagoinha. A Kapéj, associação civil sem fins lucrativos, que fica situada dentro da terra indígena e é composta pela maioria das aldeias Krahô. Outra associação atuante entre os Krahô é a Aukêré, que foi fundada em 2003, situa-se na aldeia Cachoeira e contribuiu imensamente na apresentação de projetos que beneficiam o povo Krahô dessa aldeia. Há, ainda, as associações Wôkrã situada na aldeia Rio Vermelho; a Inxêcati, que reúne todas as aldeias Krahô localizadas ao sul do Riozinho, a Kyiré na Pedra Branca e também a Wyty-Catê, que fica situada em Carolina, estado do Maranhão. Nessas associações os indígenas Krahô discutem sobre os problemas encontrados nas aldeias e organizam-se para poderem alcançar suas reivindicações e lutar pelos seus direitos. São organizadas, por essas associações, feiras de sementes que têm como objetivo divulgar e distribuir as sementes que estão sendo plantadas em terras indígenas Krahô (ABREU, 2012).

Os Krahô-Kanela têm na sua descendência dois povos: Krahô e Kanela, povos Timbira, pertencentes ao tronco Macro-Jê, com origens no estado do Maranhão. Segundo dados do DSei –TO (2020), os Krahô-Kanela somam uma população no total de 83 indígenas. No final dos anos de 1970, esse povo habitava as terras de Mata Alagada, situadas no município de Lagoa da Confusão, próximo aos Rios Javaé e Formoso, de onde foram expulsos. Esse povo habitou a Ilha do Bananal, antes de terem suas terras regularizadas, no ano de 2.000. Hoje, com o reconhecimento de sua etnia, o povo Krahô- Kanela habita a Terra Indígena de Lagoa da Confusão, onde mantém um trabalho de

revitalização da língua materna e de seus conhecimentos tradicionais, garantindo a continuidade de sua cultura e saberes próprios<sup>11</sup>.

Os Xerente, também conhecidos como Akwẽ, são um povo indígena que habita a margem direita do Rio Tocantins, próximo à cidade de Tocantínia - Tocantins. O termo “Akwẽ” designa “o mais notável”, “gente”, o que revela o orgulho do povo Xerente por sua identidade étnica, que os faz diferentes dos demais povos. Os Xerente falam a língua Akwẽ pertencente à família Jê e ao grupo linguístico Macro-Jê. O território Xerente - composto pelas Terras Indígenas Xerente e Funil - localiza-se no cerrado do Estado do Tocantins, no lado leste do rio Tocantins, a 70 km ao norte da capital, Palmas. Segundo dados oficiais do Dsei (2020), a população Xerente é constituída de aproximadamente 3.883 indígenas, distribuídos em 59 aldeias que integram as reservas indígenas daquela região, com 183.542 hectares de área demarcada. O povo Xerente tem tido contato com a sociedade não indígena há mais de 100 anos. Os Xerente são hábeis no artesanato em trançado e com a palha de babaçu, capim dourado e a seda do buriti, produzem cestas, balaios, bolsas, esteiras e enfeites para o corpo (ABREU; CASTIGLIONI; ANDRADE, 2013) .

É importante destacar que todos os povos, acima mencionados, têm representantes estudando na UFT, revelando a riqueza de vivências e culturas presentes na universidade.

A seguir, apresentaremos o perfil e os números referentes aos estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFT.

#### 4.3.2 Estudantes Indígenas matriculados na UFT: Perfil, números e percursos

A Universidade Federal do Tocantins está inserida numa região tradicionalmente reconhecida pela importância na conservação da biodiversidade, daí a necessidade de se integrar ao processo de luta pelo reconhecimento sociocultural dos povos indígenas. Essa universidade também

---

<sup>11</sup> Informações disponíveis no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20. Abr. 2021

está localizada em lugar privilegiado, considerando que o Estado do Tocantins possui um número considerável de Terras Indígenas tradicionalmente ocupadas, que são direitos originários dos povos indígenas, tratados no art. 231 da Constituição Federal de 1988.

Os indígenas estão presentes na UFT desde a fundação da universidade, em 2003. Porém, após a aprovação da Resolução do Consepe nº 3A/2004, o número de estudantes aumentou consideravelmente. No ano de 2020, de acordo com os relatórios da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, por meio do SIE, na UFT havia 386 estudantes indígenas matriculados nos diversos cursos de graduação (UFT, 2020). Podemos registrar, na UFT, a presença de todas as etnias pertencentes ao estado do Tocantins, inclusive de outras regiões de nosso país, demonstrando, de certa forma, que as políticas de ações afirmativas de acesso têm alcançado o público alvo.

Se observarmos na Tabela 7, que contém o número de inscritos nos processos seletivos de 2019.1 e 2019.2, veremos que a oferta de 2019.2 teve mais participantes que a oferta de 2019.1. A concorrência foi menor na primeira versão do processo seletivo de 2019.

Tabela 7 - Indígenas: Vestibular da UFT 2019.1 e 2019.2

	Vagas	Inscritos	Concorrência
2019.1	36	314	8.72
2019.2	36	402	11.17
Total	72	716	9.94

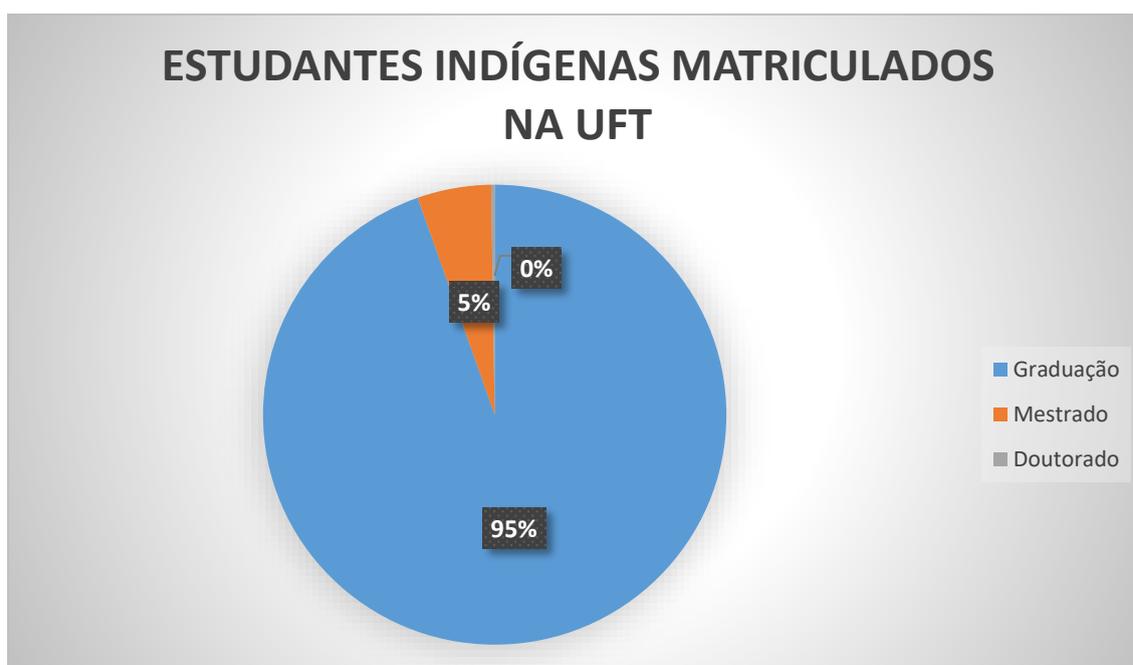
Fonte: STI (2020). Tabela elaborada pela autora.

Considerando a alta concorrência, é necessário pensarmos em alternativas para atender à demanda dos indígenas nos cursos de graduação. Há um grande número de indígenas buscando uma vaga na UFT, porém devido à insuficiência de vagas, ainda não obtiveram o acesso ao Ensino Superior. Isso reflete a necessidade que muitas comunidades indígenas têm de ampliar o

número de profissionais indígenas atuando em benefício do seu povo de origem, e com a falta de formação superior, essa demanda vem sendo reprimida. De acordo com Lima e Hoffmann (2007), essa demanda tem crescido, não somente pelo acesso, mas também pelo desejo de ter os conhecimentos tradicionais reconhecidos dentro do ambiente universitário.

Sobre o total de estudantes indígenas matriculados na UFT, em todos os níveis, registra-se que no ano de 2020, havia 386 matriculados na graduação, 21 em cursos de mestrado e 01 no curso de doutorado, perfazendo um total de 408 estudantes indígenas matriculados na UFT. Conforme Gráfico 1, a maioria dos estudantes indígenas está matriculada nos cursos de graduação, em consonância com o cenário nacional.

Gráfico 1. Estudantes indígenas matriculados na UFT.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora

É importante lembrarmos que as políticas públicas voltadas para os indígenas devem contemplar ações que combatam as desigualdades educacionais e raciais, não podendo se limitar a questões de acesso. Lima e Hoffmann (2007) afirmam que o acesso dos indígenas às universidades deve contemplar as demandas inerentes às disciplinas ofertadas, às áreas de

pesquisas, à formação profissional, aos conteúdos curriculares e à permanência, obviamente.

A presença dos indígenas na universidade, em todos os níveis de formação, seja graduação, mestrado ou doutorado, pode contribuir no fortalecimento de suas lutas, principalmente por estarem ocupando um espaço de troca de saberes. De acordo com Simas, Luciano e Garcia (2020, p. 18), “os saberes, crenças, valores, tecnologias indígenas provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências”, que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. Terena (2013) nos alerta que:

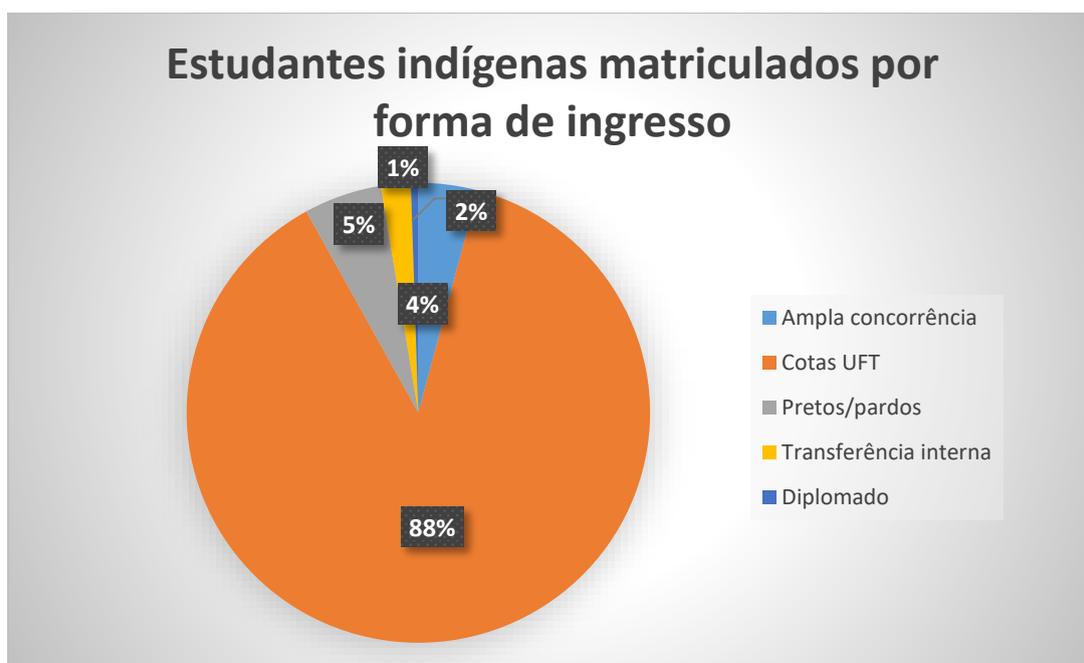
um dos ensinamentos básicos do índio tradicional, em especial daquele que vive ou mantém laços estreitos com sua comunidade, é saber perceber o que é um sistema educacional indígena e o que é um sistema educacional ocidental (TERENA, 2013, p. 9).

O entendimento sobre a diferença entre esses dois sistemas educacionais, parece ser uma das questões mais evidenciadas nesse processo. Por ser um ambiente interétnico, a universidade deve promover o diálogo entre os saberes, em uma troca de aprendizagens, construindo novos conhecimentos, porém valorizando e considerando os conhecimentos próprios dos povos ameríndios.

Em relação à forma de ingresso dos estudantes indígenas, os dados abaixo relacionados evidenciam a forte presença dos indígenas na UFT, aumentando a responsabilidade da universidade em relação às políticas de permanência e ações que contribuam com a integralização do curso, para assim alcançarem a formatura. Por isso, sobre as políticas públicas de Ensino Superior, outra questão a ser considerada é a conclusão do curso pelos estudantes indígenas. Segundo informações do Inep, apesar de haver ainda um alto índice de desistência, no ano de 2019, houve um considerável aumento no número de estudantes indígenas que concluíram o curso de Ensino Superior (BRASIL, 2019). Esse crescimento se deu em relação ao ano de 2016, com um aumento de 32,18% de formandos. A formação superior indígena compõe a temática das

lutas desse povo em prol de sua autonomia, pois em cada profissional indígena, a representatividade dele é ampliada (ALBUQUERQUE, 2020).

Gráfico 2. Estudantes indígenas matriculados por forma de ingresso na UFT.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

Observando o Gráfico 2, podemos conferir que a maioria dos estudantes indígenas matriculados na UFT, ingressou pelo sistema de cotas, correspondendo a 339 estudantes. Contudo, conforme dados compilados dos relatórios produzidos pela Prograd, os estudantes indígenas que ingressaram na UFT por outras modalidades de vagas, representam um número relevante. No ano de 2020, havia 21 estudantes indígenas que ingressaram pela reserva de vagas para pretos e pardos na UFT. Os estudantes que ingressaram pela ampla concorrência eram 16. Os que ingressaram por meio da transferência interna, realizada por meio do processo de extra-vestibular, foram 8, que corresponde aos indígenas diplomados ou que iniciaram outro curso anteriormente.

Esse relatório chama à atenção, porque embora haja as vagas reservadas para os indígenas, há um grupo de estudantes indígenas que ingressou na UFT por ampla concorrência. Desde o ano de 2001, são mais de

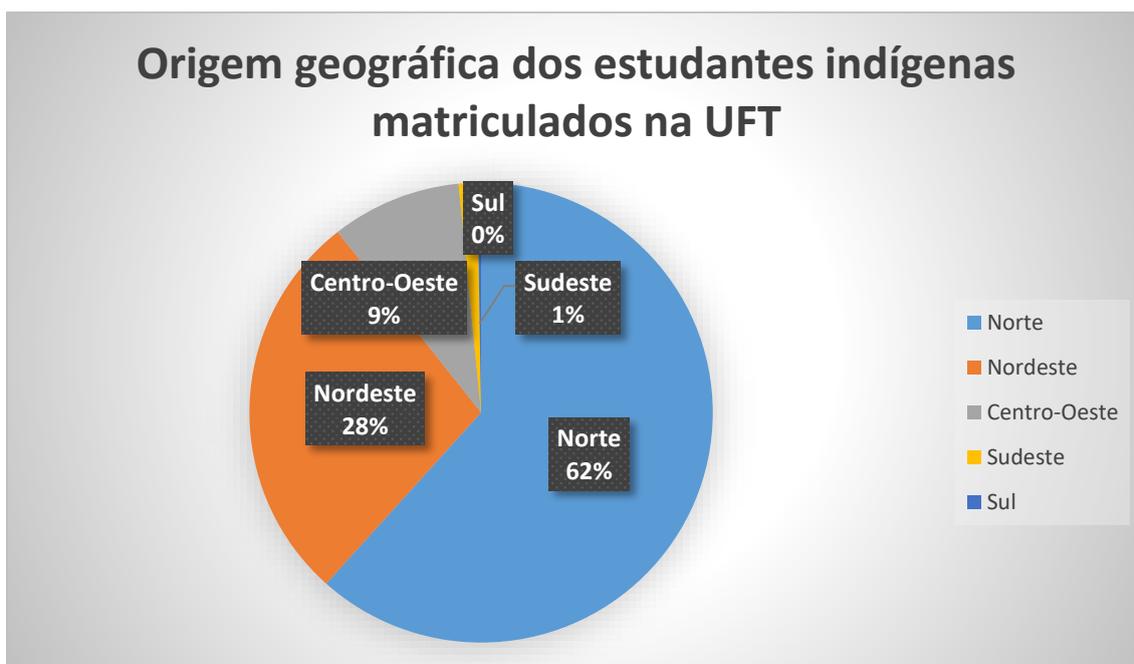
60, de acordo com o Relatório SIE 16.11.14. Nesse contexto, destacamos que a Resolução da UFT nº14/2017 determina que mesmo com a normatização das ações afirmativas UFT, os candidatos indígenas e os quilombolas podem concorrer às vagas da ampla concorrência.

§1º. Os candidatos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo. A esse respeito o Artigo 6º dispõe:

§2º. Os candidatos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência classificados, dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência, não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas (UFT, 2017, p.3).

A categoria forma de ingresso dos estudantes indígenas demonstra que a implementação da Lei nº 12.711/12 foi eficaz para o acesso à universidade, provocando uma reflexão na comunidade acadêmica sobre como está se dando a permanência e a formação desses estudantes contemplados por essas políticas públicas. Essa reflexão se estende, inclusive, aos estudantes indígenas que vieram de outras regiões geográficas para cursar uma graduação na UFT e que, pela distância, podem sentir muito mais dificuldades de adaptação no ambiente universitário. O gráfico 3 traz informações importantes sobre a origem geográfica dos estudantes indígenas matriculados na UFT.

Gráfico 3. Origem geográfica dos estudantes indígenas matriculados na UFT.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

No que se refere à origem geográfica, temos a presença de estudantes indígenas matriculados na UFT de todas as regiões do Brasil, apontando o grande número de indígenas que se deslocou de sua região para cursar uma graduação nesta universidade. Olhando atentamente, podemos notar que essa variedade, no que diz respeito às regiões do Brasil, também revela que muitos povos indígenas de diversas etnias compõem o quadro de estudantes indígenas da UFT, distribuídos nos mais diversos cursos da universidade.

A Região do Brasil absolutamente majoritária entre os estudantes indígenas da UFT é a Região Norte, no total são 238, correspondendo a um percentual de 65%. Podemos inferir que esse número é justificado pelo acesso à informação e pela proximidade das aldeias indígenas ao estado do Tocantins. A segunda região com mais representantes é a Região Nordeste com 107 estudantes indígenas matriculados, demonstrando aproximadamente 27% do total. Logo em seguida, temos a Região Centro-Oeste com 35 estudantes, ou seja, 9% do total. Os estudantes indígenas vindos da região Sudeste são 5, ou seja, cerca de 1%. A Região Sul é a menos representada entre os estudantes da UFT com apenas 1 estudante, correspondendo a menos de 1% do total de matriculados.

Convém aqui considerarmos a longa distância que os estudantes provenientes de outras regiões percorreram para se tornarem estudantes da UFT. Como podemos observar, muitas das regiões de origem dos estudantes indígenas matriculados na UFT ficam a mais de 500 km de distância, o que impede os estudantes de terem um contato diário com suas comunidades. Podemos verificar, entretanto, que esse deslocamento acontece até dentro do Tocantins, entre os estudantes da UFT pertencentes às aldeias situadas em nosso estado.

A distância entre a universidade e a aldeia é uma limitação para grande parte dos indígenas que almejam cursar uma graduação, pois essa distância acarreta inúmeras dificuldades, inclusive aumentando os custos para se manter na universidade ou contribuindo com a evasão desses estudantes (PALADINO, 2012). Essa análise vai ao encontro dos apontamentos de Baniwa (2010), que, mesmo tendo consciência das dificuldades encontradas pelos estudantes, acredita que essa busca pelo Ensino Superior:

está relacionada à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades (BANIWA, 2010, p. 8).

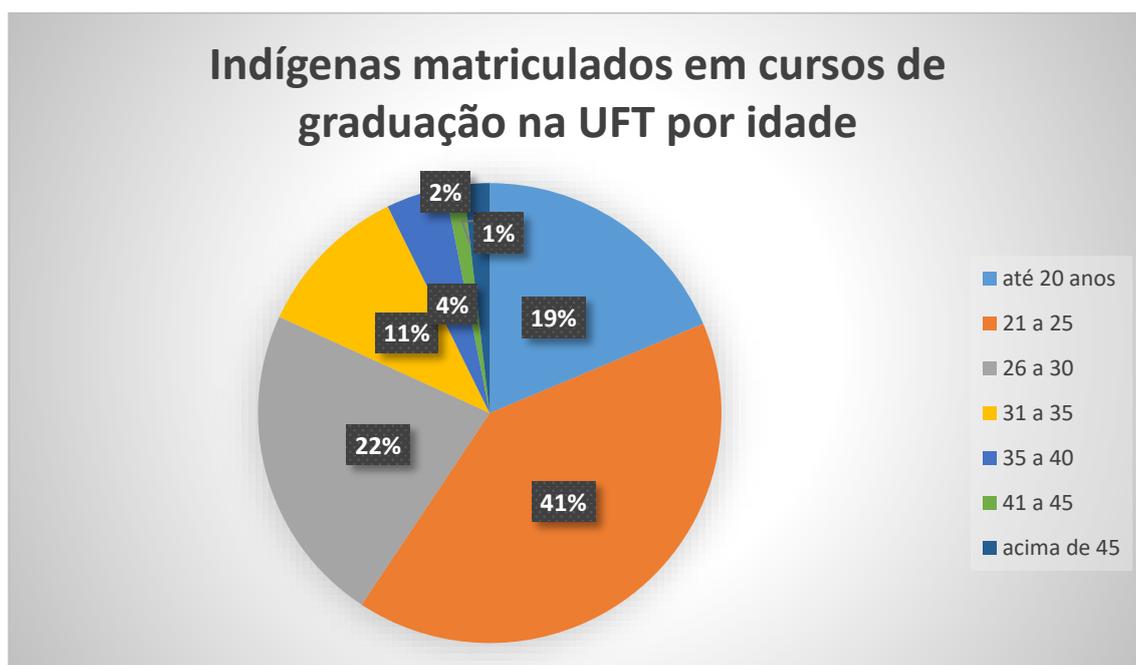
Para evitar ou pelo menos minimizar todas as dificuldades provenientes da distância entre a comunidade indígena de origem e a universidade, há um número considerável de indígenas que, ao concluir a educação básica, recorre a instituições de Ensino Superior particulares, devido à proximidade da comunidade onde reside.

Por fim, dos povos indígenas reconhecidos no estado do Tocantins, todos têm representantes estudando na UFT, como há também um número expressivo de indígenas de etnias pertencentes a muitas regiões do país. Essa conquista demonstra a importância da Lei nº 12.711/12 para reparação da dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os povos indígenas e, considerando que a diversidade é imprescindível para a construção da universidade, todas as

experiências são importantes para o desenvolvimento da pesquisa dentro desse ambiente.

O Gráfico 4 apresenta os números referentes aos estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFT por idade.

Gráfico 4. Estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação por idade



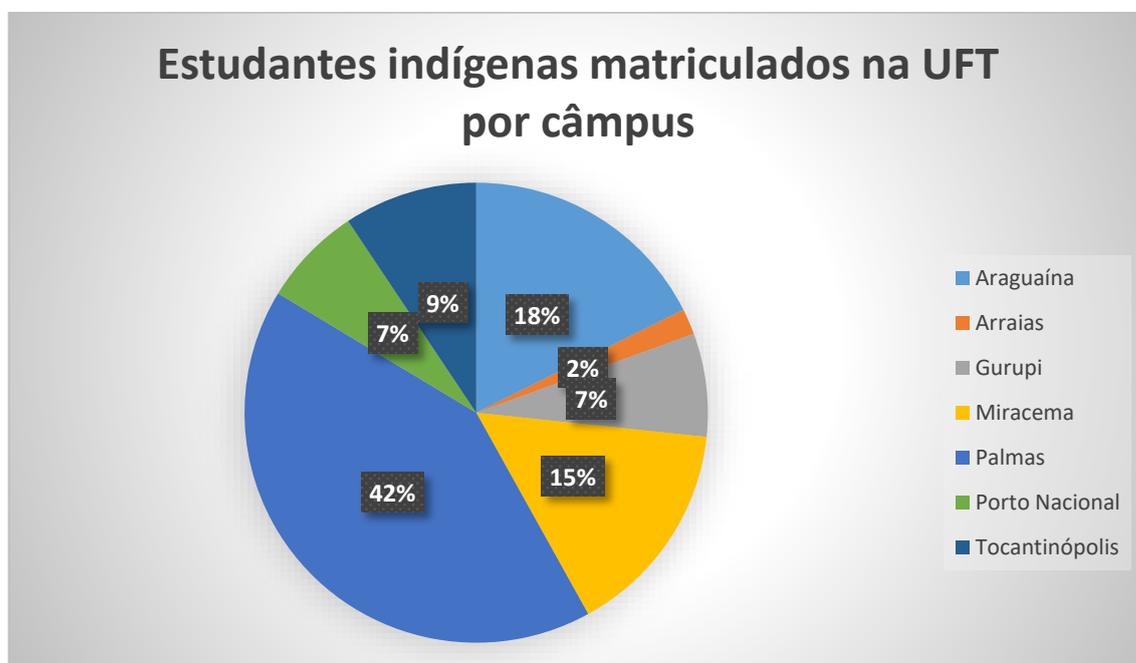
Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

Em relação à faixa etária dos indígenas matriculados, conferindo o Gráfico 4, podemos observar que a distribuição por idade varia entre 17 anos e 56 anos de idade. Entre os indígenas matriculados na UFT, a grande concentração se encontra na faixa etária entre 21 e 25 anos, o que corresponde a 41%. O grupo dos estudantes com idade entre 26 a 30 anos representa 22% do total. Dos 386 indígenas matriculados na UFT, 72 deles têm idade até 20 anos, compreendendo 18% dos matriculados. Os estudantes indígenas com idades entre 31 e 35 anos é o quarto grupo mais numeroso e correspondem a quase 10% do total. Já os estudantes com 45 anos ou mais representam um

pouco menos de 2% do total do universo, enquanto que, na faixa etária entre 41 a 45 anos, é de apenas 1%. Aqui, podemos verificar que os estudantes indígenas com mais de 40 anos são minoria. Esse ingresso tardio pode ser justificado por muitos fatores, dentre eles a formação básica que receberam, o que dificultou o acesso ao Ensino Superior.

Com base nessas informações, podemos inferir que a ideia de universidade, entre os indígenas, está vinculada à juventude. Sair da aldeia para estudar constitui um desafio, pelos inúmeros fatores que envolvem essa decisão. Podemos supor que o índice considerável de estudantes indígenas matriculados, com idade acima de 30 anos, faz parte de uma demanda reprimida de indígenas, que, mesmo tendo concluído o Ensino Médio, não tiveram oportunidade de cursar o Ensino Superior anteriormente, ou até mesmo que durante esse período esse grupo já estivesse no mercado de trabalho, na sua comunidade ou nas cidades próximas às aldeias. Vejamos agora as informações que trazem o Gráfico 5.

Gráfico 5. Estudantes indígenas matriculados por câmpus da UFT



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

No indicador estudantes indígenas matriculados na UFT por câmpus, temos uma visão preliminar da realidade de cada unidade em relação à demanda de acesso. O Câmpus de Palmas é o que tem o maior número de estudantes indígenas: eles são 161, correspondendo a 42% do total. Em seguida, temos o Câmpus de Araguaína com um número bastante considerável (68), que representa 18%. Em terceiro lugar, em número de estudantes matriculados vem o Câmpus de Miracema com 59 estudantes, com uma porcentagem de 15% do universo da UFT. Em Tocantinópolis, há 36 indígenas matriculados no câmpus da UFT, representando 9% do total. No Câmpus de Gurupi, existem 28 estudantes indígenas e em Porto Nacional 27, correspondendo a 7% dos estudantes matriculados cada, de acordo com o Relatório do SIE encaminhado pela Prograd em 2020. Dos 386 indígenas matriculados, nos sete câmpus da UFT, em 2020, 143 são estudantes de cursos de licenciatura, ou seja, 37% do universo.

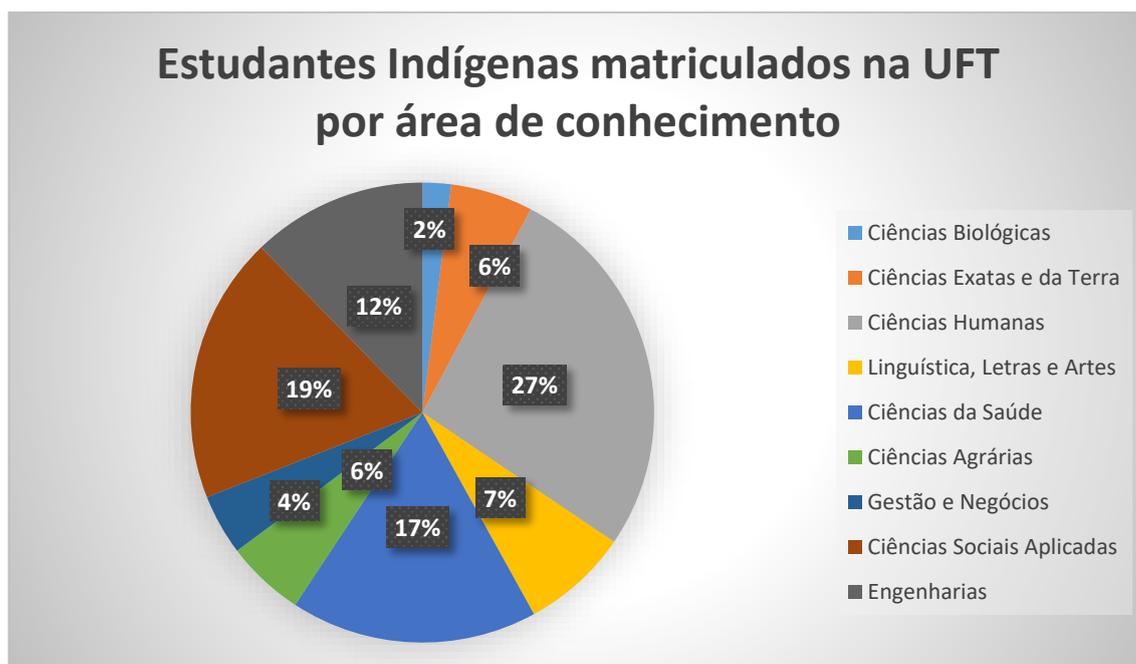
Esta quantidade de números nos leva a refletir sobre todo o caminho percorrido pelos candidatos indígenas durante a sua trajetória. Essa trajetória vai desde a escolha do curso, no momento da inscrição, até a efetuação de sua matrícula, demonstrando o quanto é complexo esse processo. Aqui, podemos pensar em diversas questões que os envolvem, como a falta de internet na comunidade que reside, que impede de fazer a inscrição do vestibular on-line, ou como se dará o procedimento do exame do vestibular, quais dificuldades poderá enfrentar durante a realização do processo seletivo ou até mesmo as expectativas em relação à universidade em que irá fazer o curso de graduação. Destacamos aqui também as fragilidades provenientes da educação básica, que podem ser evidenciadas por meio dos resultados das provas do vestibular e nos levam a refletir sobre a eficácia dos métodos de avaliação aos quais os indígenas são submetidos. Muitas questões ainda podem ser levantadas sobre os obstáculos que estes 386 (trezentos e oitenta e seis) estudantes indígenas matriculados na UFT enfrentaram para se tornar acadêmicos e que serão dificuldades mais aparentes no decorrer do curso. Como exemplo, podemos citar o grau de satisfação desses estudantes em relação ao curso escolhido ou o nível de conhecimento acerca das características do curso escolhido.

Ressaltamos que antes de frequentarem a universidade, a maioria dos indígenas não tinha contato próximo com a sociedade envolvente, o que pode contribuir com as dificuldades recorrentes dessa falta de interação com o ambiente universitário. As interações mais recorrentes entre os indígenas e os não indígenas, ocorrem com os funcionários da escola, funcionários do posto de saúde, funcionários da Funai e pesquisadores visitantes nessas aldeias (ABREU, 2012).

Conforme Sousa, Castiglioni e Andrade (2020, p. 7) “a língua é um dos principais veículos da cultura de um indivíduo, e seus discursos carregam as marcas de suas vivências”. A esse respeito Loureto, Souza e Pessoa (2020, p. 129) asseguram que “a língua é vista como uma questão fundamental para propagação da cultura de um povo, para visibilidade deste”. Por isso, é fundamental que haja adequações em todo o ambiente universitário, a fim de possibilitar um diálogo entre os estudantes indígenas e a universidade, no sentido de promover troca de saberes, para que os indígenas possam se expressar e lutar pela manutenção de suas línguas e cultura. Cabe salientar que a busca pelo Ensino Superior entre os povos indígenas também é uma forma de manifestação, por meio da qual eles buscam um diálogo com a sociedade brasileira.

No gráfico a seguir, entenderemos melhor como se dá a distribuição de estudantes indígenas, por área de conhecimentos, na UFT.

Gráfico 6. Estudantes indígenas matriculados na UFT por área de conhecimento



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

Os cursos de graduação na UFT, assim como em todas as instituições de Ensino Superior são classificados por área de conhecimentos. Essa classificação tem como objetivo proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação “uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia” (BRASIL, 2017, p. 2).

Na UFT, no ano de 2020, a área de conhecimento Ciências Humanas contava com 107 estudantes indígenas matriculados, representando a maioria, com 27% do total. Na área de Ciências Sociais Aplicadas, eram 75 estudantes indígenas matriculados, representando 19% do total de matriculados. Em seguida, o relatório apresenta os estudantes da área das Ciências da Saúde que eram 69, representando 17% e 49 estudantes indígenas cursando Engenharias, o que corresponde 12% do total. Havia ainda 30 estudantes indígenas cursando Linguística, Letras e Artes, correspondendo a 7%. No ano de 2020, havia também 22 estudantes indígenas da área de Ciências Agrárias e da área de Ciências Exatas e da Terra com o mesmo número, ou seja, cada uma das duas áreas representando 6% dos estudantes indígenas. Os cursos da área de

Gestão correspondem a 4% do total, com 17 estudantes indígenas matriculados e, por último, temos os cursos da área de Ciências Biológicas com 8 estudantes matriculados, com cerca de 2%.

Nota-se, a partir dos dados apresentados, que a procura pelos cursos superiores, entre os indígenas, se dá de forma ampla e diversificada, perpassando todas as áreas do conhecimento, como podemos observar no Gráfico 6. A apresentação inicial desta análise destaca que, dos cursos com mais estudantes indígenas matriculados na UFT, a maioria está matriculada nos cursos da área de Ciências Humanas. No entanto, os dados disponibilizados demonstram que o curso com maior número de estudantes indígenas matriculados na UFT é o de Medicina com 30 estudantes matriculados, seguido do curso de Direito com 24 estudantes indígenas matriculados.

Ao analisarmos o Gráfico 6, podemos observar que há uma grande concentração de estudantes indígenas matriculados nos cursos da área da saúde, com atenção especial ao curso de medicina, que sozinho atende a 8% desses estudantes. Esses dados evidenciam indícios de que a saúde é “uma das vertentes principais das demandas indígenas por educação superior” (PALADINO, 2012, p. 178), demonstrando a preocupação e a atenção à saúde do seu povo de origem. É fato que nas aldeias, em geral, há uma demanda reprimida que precisa ser atendida: profissionais da área da saúde que sejam qualificados e que se disponham a fazer atendimento em Terras Indígenas, respeitando os conhecimentos e as tradições desse povo.

Hoje, os indígenas são habilitados nas mais diversas áreas do conhecimento e isso tem contribuído para promover o compartilhamento de saberes com os não indígenas, cada um em sua categoria profissional. Além do mais, a procura por formação de nível superior pelos povos indígenas tem sido ampliada. Se antes as licenciaturas eram a prioridade, hoje elas deram espaços para as mais diversas áreas do conhecimento. Nas palavras de Lima (2007), existem dois vieses:

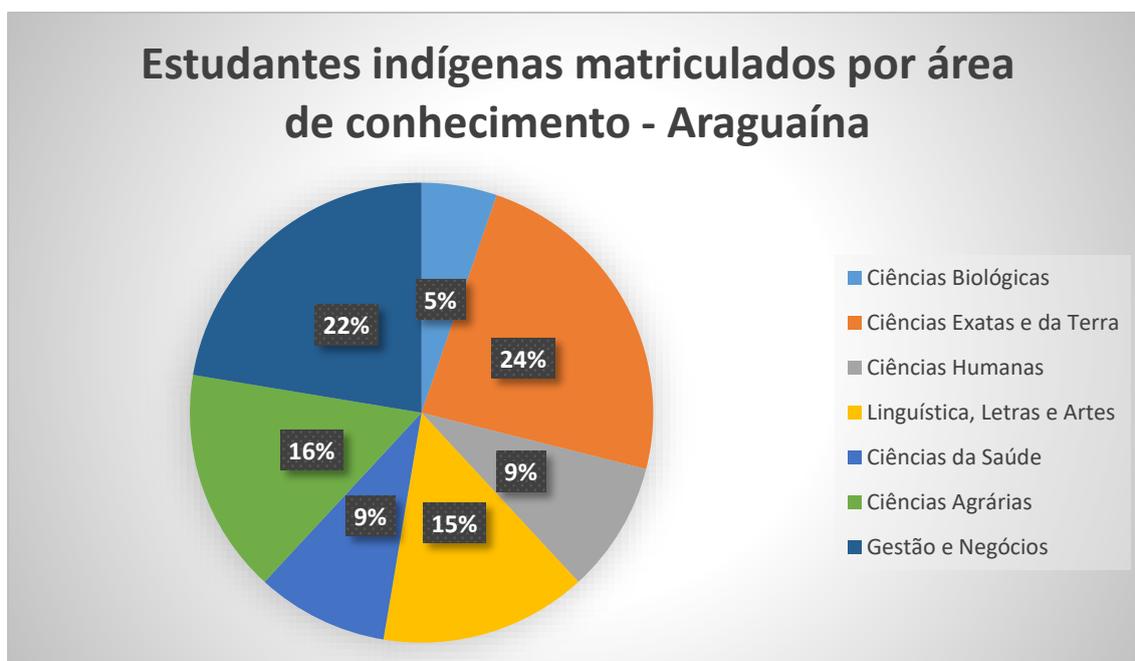
O primeiro tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, e que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-

se à frente da resolução das necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram na demarcação de terras a coletividades (LIMA, 2007, p.261).

Frente a tais circunstâncias, podemos concluir que grande parte dos cursos escolhidos pelos indígenas para estudar está na área da saúde por várias questões. Sabemos que existe uma relação muito próxima entre os candidatos indígenas e suas lideranças. Podemos inferir que a escolha do curso também perpassa por essa relação, quando o candidato prioriza as necessidades da comunidade de origem, para que, assim, possa exercer a sua profissão em prol do seu grupo. Podemos supor que as expectativas dos candidatos indígenas em relação ao curso pretendido e, até mesmo, a universidade escolhida para cursar a graduação, estão estreitamente relacionadas à sua comunidade de origem.

Nos gráficos a seguir, serão apresentados os números de estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento em cada um dos sete câmpus.

Gráfico 7. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento – Araguaína



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

No Câmpus de Araguaína, a área de Ciências Exatas e da Terra é a que conta com o maior percentual de estudantes indígenas (24%), seguida pela Gestão e Negócios (22%), Ciências Agrárias (16%) e Letras e Artes (15%). Além dessas áreas, destacam-se as áreas de Ciências Humanas (9%) Linguística, Ciências da Saúde (9%) e Ciências Biológicas (5%). Destacamos que parte significativa desse câmpus está matriculada em cursos de licenciatura (Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química), num total de 33 estudantes indígenas. No curso de Medicina, único da área da saúde em Araguaína, tem 7 estudantes indígenas. Os cursos de Medicina Veterinária e Zootecnia juntos contam com 13 estudantes indígenas, enquanto que os cursos nas áreas das tecnologias possuem 17 estudantes indígenas matriculados, de acordo com os dados dos relatórios da Prograd (UFT, 2020).

Em termos percentuais, podemos verificar que há um considerável número de indígenas que alcançaram uma vaga no Ensino Superior no Câmpus de Araguaína. Baniwa (2010) assegura que “o interesse dos povos indígenas pelo Ensino Superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização” (BANIWA, 2010, p. 8). O autor continua suas considerações acerca dos povos indígenas e acredita que o Ensino Superior para sujeitos indígenas configura-se como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento dentro e fora de suas comunidades.

Quanto ao considerável número de estudantes indígenas matriculados em cursos de licenciatura, é provável que a comunidade indígena sentiu a necessidade de ter professores indígenas formados para que pudessem lecionar em suas próprias aldeias e, assim, coordenar as ações direcionadas às políticas educacionais. A escolha por cursos que atendam às necessidades urgentes das aldeias é algo bem comum aos estudantes indígenas e vem como alternativa para que eles preencham as áreas ocupadas por profissionais que não são indígenas. Pacheco de Oliveira (1988) salienta:

A necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de

territorialização a que estão submetidos e, que culminou nas demarcações de terras para as coletividades (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 34).

Essa articulação é de suma importância, pois apesar da grande procura pelo Ensino Superior, podemos inferir que alguns fatores podem frustrar as expectativas dos estudantes indígenas ao chegar à universidade. Dentre eles, cabe citar a falta de informação, ou informações insuficientes sobre os cursos e as profissões escolhidas, que podem acarretar desmotivação ao longo da caminhada acadêmica. A condição financeira também pode ser outro fator determinante e fundamental para garantir a permanência do estudante indígena tanto na universidade, quanto na cidade que sedia o câmpus universitário em que está matriculado.

A ampliação da diversidade das áreas de formação é essencial para que os indígenas sejam especialistas nas demandas desenvolvidas por seu povo, seja ela social, política, de saúde ou ambiental. É relevante destacar que o perfil do egresso indígena, geralmente, está relacionado às demandas que envolvem liderança e articulação. O egresso indígena, aprendeu ao longo da sua jornada acadêmica a conviver com diferentes culturas, algo imprescindível para sua formação. Sem contar que o egresso indígena, ao regressar para sua comunidade de origem, traz na bagagem uma gama de experiências novas no que diz respeito às linguagens de mundo e políticas de ensino e aprendizagem.

Gráfico 8. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento - Arraias.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

Entre os matriculados no Câmpus de Arraias, vemos que a maioria dos estudantes indígenas está em cursos da área de Ciências Humanas, representado pelo curso de Pedagogia, com 5 estudantes indígenas matriculados. Na área de Ciências Sociais Aplicadas, tem-se o curso de Direito com 2 estudantes indígenas.

Podemos supor que o grande índice de procura por cursos nas áreas de licenciatura também se dá pela importância da presença dos indígenas nos processos de educação de sua comunidade. Há uma presença considerável de professores não indígenas atuando nas aldeias, o que pode influenciar diretamente na educação escolar e, conseqüentemente, indo na contramão da educação pautada na preservação da cultura e língua materna indígena (ALBUQUERQUE, 2020). Outro fator a ser considerado, é que para que haja reconhecimento profissional e garantia de conservação dos conhecimentos tradicionais por meio da escola, é necessário que os indígenas se qualifiquem profissionalmente, por meio de uma graduação, e assim poderem assumir cargos dentro das instituições de ensino.

Embora haja uma considerável procura por cursos de licenciatura, não podemos deixar de mencionar, o alto índice de desistência nesses cursos. Nos

cursos de licenciatura, a tendência é flagrante e permanente; “já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais” (BRASIL, 1997, p. 139). A desilusão quanto à carreira de magistério tem sido amenizada na UFT por meio dos programas de iniciação à docência, que conheceremos no próximo capítulo deste trabalho.

Devemos mencionar aqui também o interesse dos indígenas pelos cursos na área do Direito, curso que tradicionalmente debate questões em torno das políticas indigenistas. O curso de Direito é um curso estratégico, que pode ajudar a suprir a demanda dos indígenas na área jurídica, agregando esse diferencial ao perfil do estudante indígena nas universidades, que é construído por meio de lutas por reconhecimento político, social e cultural (CANDAU; RUSSO, 2010).

Outro elemento de destaque na discussão sobre o acesso dos indígenas ao Ensino Superior, é a reflexão sobre a necessidade de um curso preparatório para o vestibular nas aldeias. Podemos supor que essa preparação facilitaria a compreensão e o conhecimento preliminar acerca dos cursos de interesse do candidato indígena, o que poderia contribuir com a diminuição do número de evadidos, como também na procura dos cursos menos conhecidos e desejados. Azanha (1987) registrou há muitos anos essa demanda que até hoje, nos nossos dias, pode ser atual:

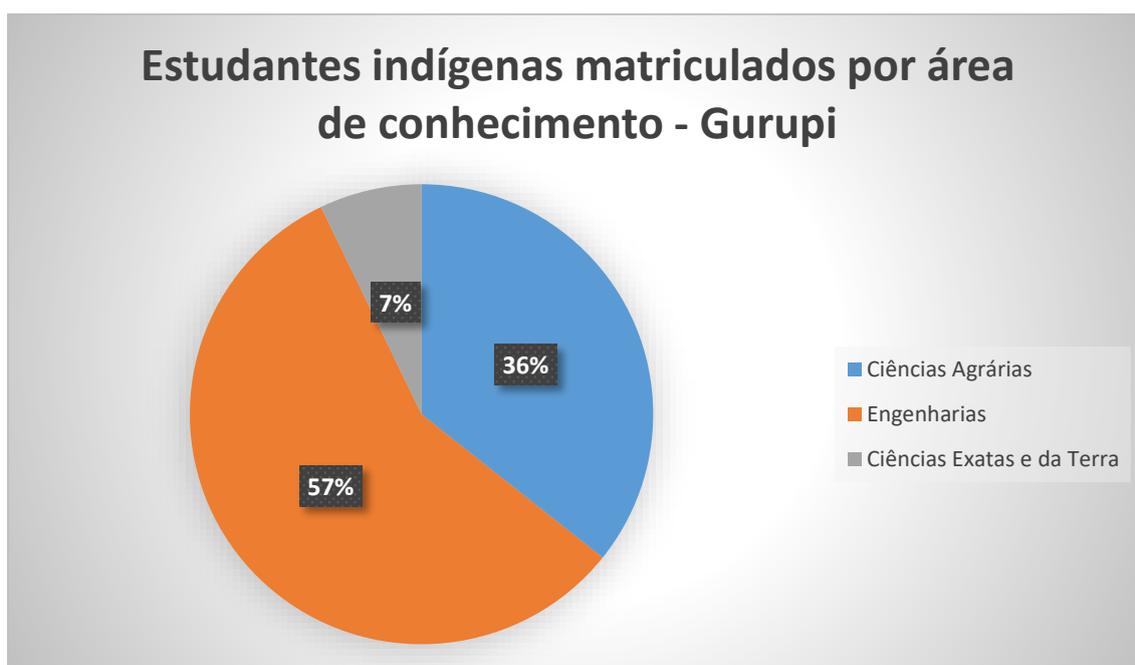
em face da massa crescente de candidatos ao ingresso nos seus cursos e na total impossibilidade de absorvê-los, a Universidade, numa reação legítima e defensável, disciplinou com severidade os exames vestibulares. Sem isso, seria o caos e não a democratização do ensino. Portanto, o que é discutível não é a severidade dos exames, mas características que eles foram assumindo e que acabaram por fazer deles, não o processo seletivo dos mais capacitados aos estudos superiores, e sim a malha que retém os bem treinados. Essa feição do atual vestibular dificulta ou até mesmo inviabiliza qualquer esforço de melhoria dos cursos públicos de 2º grau (Ensino Médio) e torna os cursinhos inevitáveis (AZANHA, 1987, p. 123-124).

A preparação resultante do cursinho pré-vestibular nas aldeias, também culminaria na questão da participação da comunidade de origem na escolha do

curso pelo candidato indígena. Durante o curso, é fundamental que os indígenas interajam por meio de atividades que envolvam suas comunidades de origem. Como dito anteriormente, podemos inferir que ao escolher um determinado curso, os indígenas priorizam as demandas da sua comunidade para que, ao se formar, possam retribuir e contribuir com o desenvolvimento do seu povo. Tal observação mostra que os indígenas valorizam os processos de escolarização do Ensino Superior como forma de se profissionalizarem e, assim, poderem contribuir para o desenvolvimento e melhoria do seu povo de origem. (MARTINS, 2007).

No Gráfico 9 temos o número de estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento no Câmpus de Gurupi.

Gráfico 9. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento - Gurupi



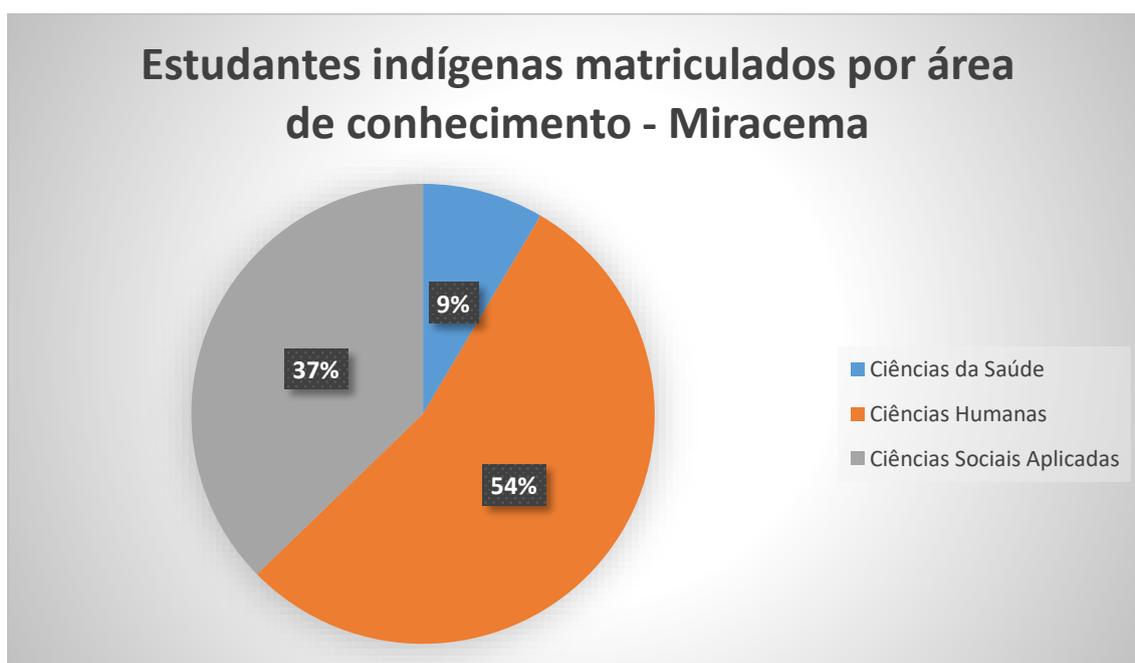
Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

No Câmpus de Gurupi, as Engenharias (Engenharia de Bioprocessos e Engenharia Florestal) recebem o maior número de estudantes indígenas: 16 ao todo, correspondendo a 57% do total de estudantes indígenas. Logo em seguida

vem a área de Ciências Agrárias com 36%, representado pelo Curso de Agronomia com 10 estudantes indígenas matriculados. Por último temos a área de Ciências da Terra e Exatas representando 7%, com 2 estudantes matriculados no curso de Química Ambiental.

No Câmpus de Gurupi podemos verificar uma busca considerável pelas engenharias. Embora haja inúmeras causas, podemos inferir que a escolha do curso e da instituição em que vai fazer o curso também pode ser determinada pela proximidade geográfica da comunidade indígena. Essa proximidade pode facilitar o convívio com a família e a manutenção do contato com sua comunidade de origem, contribuindo com seu bem estar. É possível deduzirmos que a escolha dos cursos, eventualmente, pode se dar, ainda, por influência dos meios de comunicação. Essa interação que ocorre, mesmo antes da matrícula, pode ser a porta de entrada para o início de um diálogo que se estabelecerá de forma inclusiva na universidade (TOMMASINO, 2004). De acordo com Silva (2007), a perspectiva do diálogo promove, entre os estudantes indígenas, a possibilidade de construir relações com os demais estudantes dentro da universidade. Essas relações devem ser baseadas na autonomia e respeito à diferença, pois são questões sempre atuais dentre as lutas dos povos indígenas, seja no âmbito da educação ou em quaisquer outros espaços.

Gráfico 10. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento - Miracema.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

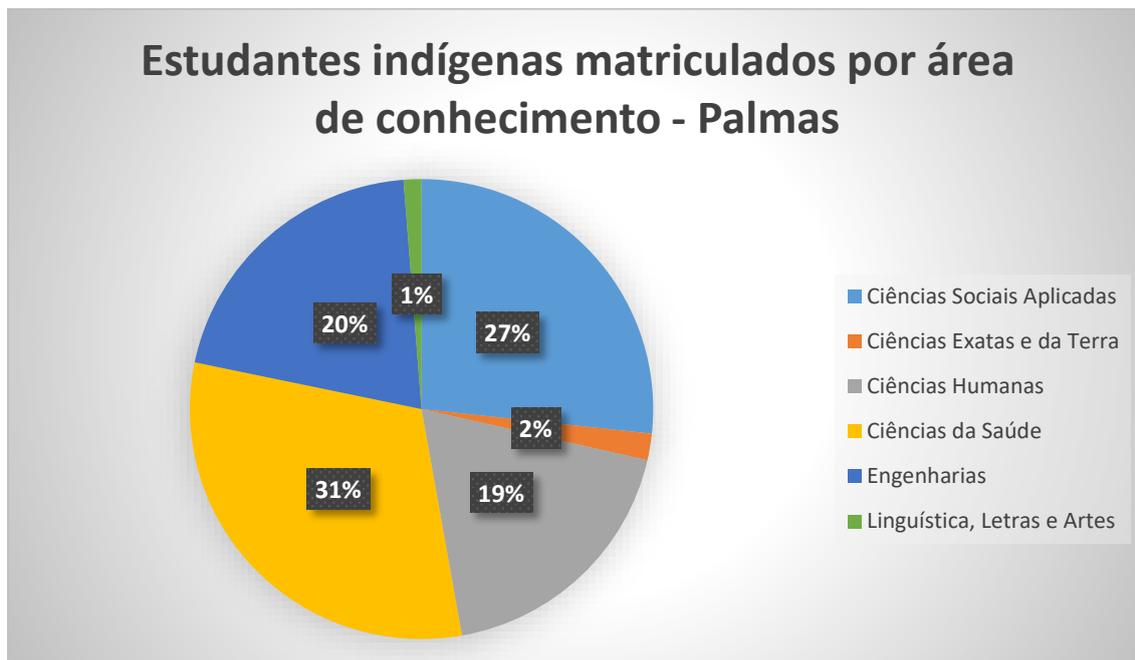
O gráfico 10 mostra que, no Câmpus de Miracema, a área de Ciências Humanas recebe 54% dos estudantes indígenas, as Ciências Sociais Aplicadas têm 37% dos estudantes em seus cursos e as Ciências Humanas apenas 9%. No Curso de Serviço Social, em 2020, havia 22 estudantes indígenas matriculados, no Curso de Pedagogia 21, em Psicologia 11 estudantes e 5 estudantes indígenas estavam matriculados no Curso de Educação Física. Acreditamos que o número de estudantes indígenas matriculados poderia ser maior, considerando que o câmpus está inserido em uma região com uma extensa área de Terras Indígenas. A este respeito, Paladino (2012) sugere que não exista:

uma correspondência entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e a localização das iniciativas por parte das universidades destinadas a garantir o acesso desse segmento ao Ensino Superior, ou seja, não se verifica um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior (PALADINO, 2012, p. 180).

O povo indígena tem exigido o seu direito constitucional de acesso à educação e, conseqüentemente ao Ensino Superior, conforme a Constituição determina: “igualdade de condições para o acesso e permanência” (BRASIL, 1988). Na opinião de Lima e Hoffmann (2007), quando a universidade promove o acesso, ela deve repensar toda a sua estrutura: desde as disciplinas e conteúdos ofertados até as áreas de pesquisas e carreiras universitárias. Podemos aqui refletir sobre questões acerca da organização curricular das universidades, que podem ser fundamentais na trajetória desses estudantes. Essa organização curricular deve ser pensada de forma a incluir os conhecimentos tradicionais indígenas aos conhecimentos da academia. Visão que remete ao que Claudino (2013, p.168) trata: “agora, na universidade, deixamos de ser objeto, para ser sujeito da pesquisa.”

No gráfico a seguir, conheceremos os quantitativos de estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento, no Câmpus de Palmas.

Gráfico 11. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento - Palmas.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

No Câmpus de Palmas, os cursos que têm estudantes indígenas matriculados, estão divididos em 6 áreas de conhecimento: Ciências da Saúde (31%), Ciências Sociais Aplicadas (27%), Engenharias (20%), Ciências Humanas (19%), Ciências Exatas e da Terra (2%) e Linguística, Letras e Artes (1%).

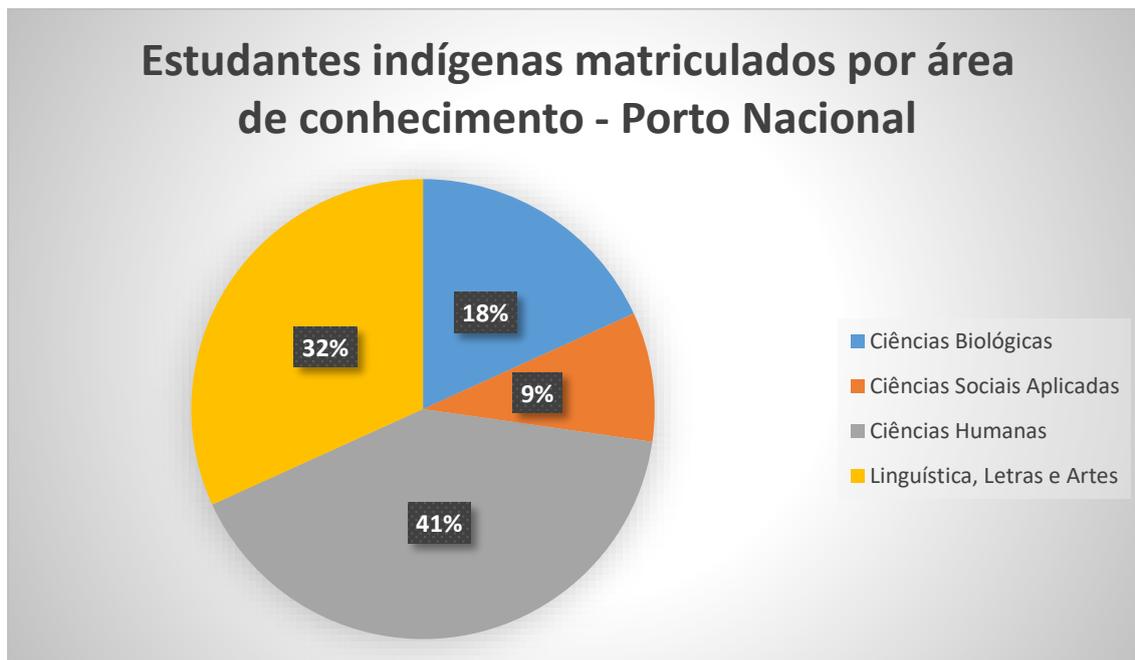
O curso em que há mais estudantes indígenas matriculados é o de Medicina, com 24 estudantes, seguido do curso de Direito, com 22 matriculados e 14 indígenas matriculados no curso de Enfermagem, logo após há o curso de Engenharia Elétrica com 13 estudantes indígenas matriculados, Pedagogia com 12 e Nutrição também com 12 estudantes indígenas. Os cursos de Jornalismo, Ciências Contábeis e Filosofia têm 8 estudantes em cada um. Os cursos de Engenharia Ambiental e Arquitetura possuem 7 estudantes indígenas matriculados em cada curso. O curso de Administração tem 6 estudantes indígenas matriculados e o de Ciências da Computação tem 3, enquanto que os cursos de Ciências Econômicas, Engenharia de Alimentos e de Teatro têm apenas 2 estudantes indígenas matriculados em cada um.

Diante da diversidade de cursos ofertados no Câmpus de Palmas, escolher qual graduação irá cursar pode se tornar um desafio para o candidato. Já sabemos que a escolha do curso pode ser influenciada por diversos fatores, inclusive pelo incentivo da família ou da comunidade à qual ele pertence, o que conseqüentemente, podem influenciar a permanência ou a desistência do curso escolhido. Para que a desistência de um não seja uma alternativa, é fundamental que seja repensada toda a estrutura da universidade, no sentido de que ela se torne um ambiente de inclusão social e cultural para os povos indígenas e suas comunidades de origem. Essas mudanças são necessárias, porém como dizem Lima e Hoffmann (2007, p.14), “não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos, nem da noite para o dia”.

Por estar localizado na capital do estado, o Câmpus de Palmas traz uma série de fatores inerentes aos grandes centros, com uma dinâmica bem diferente das aldeias ou dos municípios próximos a elas. Sabemos que a intensificação do contato com a sociedade envolvente traz aos indígenas uma série de mudanças do seu dia a dia (ALBUQUERQUE, 1999), por isso, o contato do indígena com a universidade pode causar intensos conflitos pessoais. Esse contato ocasiona inúmeras mudanças e podem trazer conseqüências positivas ou negativas em vários aspectos, tais como: relações interpessoais, hábitos alimentares, condições de saúde, aspectos econômicos, concepções religiosas, dentre outros.

No Gráfico 12 conheceremos os números relacionados aos estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento, no Câmpus de Porto Nacional.

Gráfico 12. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento – Porto Nacional.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

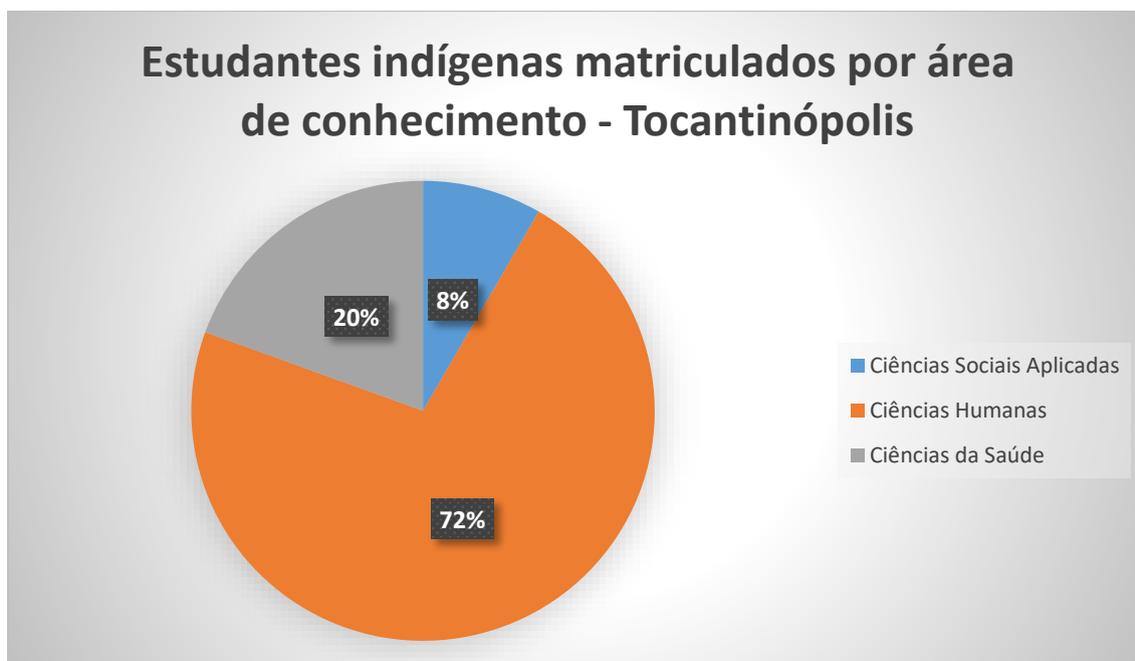
No Câmpus de Porto Nacional, há uma maior concentração de estudantes indígenas na área de Ciências Humanas (41%). A área de Linguística, Letras e Artes recebe 32%, Ciências Biológicas 18% e Ciências Sociais Aplicadas, 9%. O câmpus tem distribuído entre o curso de História 8 estudantes, no curso de Letras 7 estudantes indígenas matriculados, no curso de Geografia 5, no de Ciências Biológicas 4, no curso de Ciências Sociais 2 estudantes e no curso de Relações Internacionais 1 estudante. Os dados apresentados indicam que a política de acesso tem alcançado uma parte dos indígenas. Essa política de acesso ao Ensino Superior para os estudantes indígenas no Câmpus de Porto Nacional, assim como em todas as instituições de Ensino Superior no Brasil, é um direito adquirido por meio de demanda indígena e muita luta realizada pelos movimentos sociais.

Como resultado dessa política, os estudantes indígenas podem vivenciar diversas experiências na UFT, influenciando, de certa maneira, nas atividades, nas interações e até mesmo nos costumes desses estudantes. O ambiente

universitário deve ser, indubitavelmente, um lugar estratégico para aquisição dos conhecimentos do mundo acadêmico, contudo deve garantir a autonomia dos povos indígenas, para que eles possam fortalecer suas organizações, elaborar suas próprias políticas, na busca dos seus direitos, sendo incluídos no processo educacional (GRUPIONI, 2002). Essa inclusão deve eliminar a invisibilidade social sofrida pelos indígenas e o sentimento de não-pertencimento ao ambiente acadêmico, de outra forma, a discriminação racial pode contribuir para um desempenho acadêmico abaixo do esperado e trazer muitos outros prejuízos para os estudantes indígenas. Cabe aqui destacar que pode ser um desafio para os estudantes indígenas se sentirem inseridos na universidade, cuja discriminação racial pode se apresentar das mais variadas formas, inclusive quando os indígenas têm a sua história e identidade questionadas ou quando não recebem a devida atenção entre os seus colegas de curso.

No gráfico a seguir, temos o quantitativo de estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento no Câmpus de Tocantinópolis.

Gráfico 13. Estudantes indígenas matriculados por área de conhecimento - Tocantinópolis.



Fonte: UFT - Relatório SIE 16.11.03 de 03/11/2020. Gráfico elaborado pela autora.

No gráfico anterior podemos observar que a Área de Ciências Humanas recebe a maioria dos estudantes indígenas do Câmpus de Tocantinópolis, 72% do total, com 18 estudantes indígenas matriculados no curso de Educação do Campo e 8 no curso de Pedagogia, enquanto que as Ciências da Saúde contam com 20% (7 estudantes do Curso de Educação Física) e as Ciências Sociais Aplicadas 8%, representada por 3 estudantes do curso de Ciências Sociais.

O acesso desses estudantes ao Câmpus de Tocantinópolis, bem como às demais IES situadas em território nacional, configura-se como um bem assegurado pela Constituição, também como um instrumento capaz de conceder benefícios ao seu povo de origem. Embora as populações indígenas ainda enfrentem muitas dificuldades de acesso ao Ensino Superior, no Câmpus de Tocantinópolis, há um número considerável de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura. Assim, podemos inferir que os indígenas escolhem os seus cursos por necessidades individuais e também coletivas, pois além de uma maior possibilidade de após a formatura conseguir um trabalho na comunidade indígena de origem, também existe um desejo, em grande parte dos cursistas, em atuar nas escolas de suas aldeias, contribuindo assim, com a educação escolar do seu povo (PARECI, 2007). Dessa forma, o processo de formação precisa ser norteado por um “referencial de qualidade educacional construído, democraticamente, visando contemplar a diversidade e a complexidade dos sujeitos a quem o processo educacional se destina” (CASTRO; SANTOS; BARBALHO, 2014, p. 183). Aqui destacamos a importância das ações que busquem possibilitar uma formação política e social dos estudantes indígenas, a fim de fortalecer e valorizar a educação escolar indígena em todos os níveis.

Consideramos relevante citar a proximidade da cidade de Tocantinópolis às aldeias indígenas do Povo Apinajé, que contribui, de certa forma, para que as idas e vindas sejam bem corriqueiras entre eles. Essa proximidade atrai também a entrada permanente de agências, como Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), Companhia Independente de Polícia Militar Ambiental (Cipama), Secretaria de Educação e Cultura (Seduc), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Funai, Funasa, Missões e pesquisadores não indígenas nas aldeias (ALBUQUERQUE, 1999). Esse contato com a

sociedade não indígena trouxe consigo várias necessidades para os indígenas, inclusive o desejo de frequentar uma universidade.

Em suma, a universidade torna-se um espaço para o diálogo e aprendizado mútuo a partir do momento que abre as portas para a diversidade cultural. Os indígenas matriculados na UFT têm participado de projetos e pesquisas no âmbito acadêmico e desenvolvido atividades de extensão universitária. Com o aumento da demanda, a universidade está, aos poucos, buscando atendê-la. Podemos citar como exemplo, a oferta da disciplina Saúde Indígena no Curso de Medicina, vagas específicas para indígenas nos cursos de pós-graduação, o Grupo de Trabalho Indígena, o Laboratório de Línguas Indígenas, dentre outras ações que apresentaremos no próximo capítulo.

## **5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Neste capítulo, apresentaremos o Programa Nacional de Assistência Estudantil e os programas de assistência estudantil da UFT, problematizando as conquistas e os avanços de universitários indígenas no Ensino Superior. Buscaremos identificar como se dá a implementação de políticas públicas voltadas para os indígenas na UFT, bem como as dificuldades e os avanços que essa universidade tem enfrentado para garantir os direitos dos povos tradicionais, no que se refere ao Ensino Superior, para assim compreendermos como se dá a política de permanência dos estudantes indígenas dessa instituição de Ensino Superior.

Apresentaremos dados sobre a situação acadêmica dos estudantes indígenas para melhor entendermos os resultados dos programas de assistência estudantil, e se esses programas têm atendido às expectativas desses estudantes. A geração dos dados que serão apresentados no decorrer desse capítulo, foi realizada por meio do Sistema de Informações Educacionais (SIE) e por meio de documentos oficiais da UFT, que disponibilizaram as informações aqui apresentadas. Essas informações permitem realizar a análise da situação acadêmica e contribui com o momento da definição de metas e de estratégias para solucionar problemas de reprovação e de retenção, fatores que dificultam a permanência na universidade.

### **5.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes e sua expansão nas universidades federais**

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é uma política pública reservada aos estudantes de graduação presencial das instituições federais de Ensino Superior, que estejam em situação socioeconômica vulnerável (BRASIL, 2010). Criado em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39/2007 do Ministério da Educação, o Pnaes só foi regulamentado pelo Decreto

nº 7.234/2010, em 19 de julho de 2010. O programa tem como objetivo, de acordo o parágrafo 1º da portaria de criação, viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, agindo, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010). Os princípios e diretrizes que regem esse programa orientam a implementação de projetos ou ações que viabilizam o acesso, permanência e a conclusão dos cursos de graduação, reafirmando o Ensino Superior como política pública de Estado. Para isso, conforme estabelece o Decreto nº 7.234/2010, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que aderiram ao Pnaes, devem desenvolver ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

O Pnaes tem como finalidade propiciar assistência estudantil aos estudantes, oportunizando melhores condições de permanência, dando apoio pedagógico necessário ao bom desempenho acadêmico do estudante e promovendo, assim, a inclusão social, prioritariamente os de situação social vulnerável (UFT, 2020). Além disso, o programa busca ampliar as condições de permanência no Ensino Superior, diminuindo, dessa forma, as desigualdades que surgem durante o curso de graduação. O programa tem o intuito de assistir às demandas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para supressão de toda e qualquer forma de racismo ou preconceito, e promover a justiça e inclusão social, o programa oferece ainda “o eixo acessibilidade, que garante atendimento especial aos alunos e alunas com deficiência, indígenas e quilombolas” (UFT, 2020, p.39).

Destacamos aqui que, em 2013, com o aumento da demanda da assistência estudantil, ocasionada pelo acesso equalitário dos estudantes cotistas, o Governo Federal buscou formas de garantir a permanência desses estudantes por meio de reforço orçamentário, dessa forma a política de

assistência estudantil foi ampliada. Nesse mesmo ano, de acordo com informações do Portal do MEC<sup>12</sup>, o recurso destinado para o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) teve um aumento considerável, chegando em torno de R\$ 600 milhões de investimento para todas as universidades e institutos federais. Essa articulação foi realizada entre o MEC e as universidades, a fim de melhorar a política de acolhimento dos estudantes cotistas matriculados no Ensino Superior (FONAPRACE, 2014).

O Fórum Nacional de Pró-reitorias de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE), chegou a questionar a eficácia do programa, devido à diminuição dos recursos do Pnaes naquele ano:

O Fonaprace reconhece todos os esforços empreendidos pelo MEC e os avanços nas políticas de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior nos últimos anos, mas percebe igualmente que os recursos para permanência não aumentaram no volume da expansão e inclusão por meio do SISU e da lei de cotas. Assim sendo, reagirá fortemente para que nenhum estudante, calouro em nossas instituições, volte para casa porque não garantimos a ele sua condição de permanência. Se aderirmos ao SISU e à Lei de Cotas, precisamos assumir as consequências de nossos atos. E o MEC não pode continuar se omitindo em resolver a situação, deixando o ônus em nossas Reitorias (FONAPRACE, 2014, p. 15).

É importante destacar que o Decreto de criação do programa determina que as IFES fixem mecanismos de avaliação e acompanhamento do Pnaes, fornecendo subsídios para garantia da eficiência e eficácia das ações do programa, assegurando a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e diminuindo o número de estudantes reprovados e evadidos (BRASIL, 2013). Isso porque, à medida que os programas de assistência estudantil crescem, a necessidade de garantir a eficiência e verificar os seus impactos aumentam na mesma proporção, certificando a democratização dos serviços públicos oferecidos à população em geral (UFT, 2017). O Relatório da Pesquisa sobre Assistência Estudantil na UFT (2017) explica que a avaliação e o acompanhamento dessas ações podem trazer melhores direcionamentos no que diz respeito à otimização dos recursos

---

<sup>12</sup> Informações do site <http://portal.mec.gov.br/pnaes> . Acesso em 21-10-2019

utilizados em cada programa que assiste aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Esses mecanismos são essenciais, ainda, na prestação de contas e na observância dos critérios estabelecidos pela legislação em cada programa. A contínua avaliação e acompanhamento do Pnaes é fundamental para a garantia da continuidade do processo, para que seja consolidado como política pública. E ainda, atue na prevenção das situações que levam à evasão, à retenção ou à reprovação, melhorando a qualidade de vida e do desempenho acadêmico, contribuindo com a formação integral e a diplomação em tempo desejável (UFT, 2017).

## **5.2 Permanência na UFT: A atuação da universidade na promoção de ações de permanência para estudantes indígenas**

Sobre as políticas de permanência estudantil, Paulino (2008, p. 148) esclarece que “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem”. As políticas públicas de acesso, portanto, devem estar alinhadas à permanência dos estudantes até a conclusão do curso, observando os fatores culturais e econômicos que são determinantes na questão do acesso e da permanência (BARBOSA, 2015). Vemos, por conseguinte, a necessidade da discussão mais profunda acerca da permanência acadêmica na universidade, refletindo sobre quais ações podem ser desenvolvidas para esse fim.

Nesse contexto, ressalta-se a importância das políticas de permanência na UFT, que desde a sua criação, principalmente devido à realidade econômica do estado do Tocantins, buscou elaborar ações para atender às demandas acadêmicas, científico e cultural dos estudantes matriculados (UFT, 2004). A assistência estudantil, ação da política de permanência, iniciou-se na UFT em 2005, por meio de projetos e de programas sociais do Governo Federal, com recursos financeiros bastante escassos (UFT, 2008). Esse momento coincidiu com a chegada dos primeiros estudantes indígenas cotistas na UFT, que tiveram suas pautas ampliadas na busca não somente do acesso, mas também da qualidade das condições de permanência e conclusão dos cursos. Naquela época, a

UFT já manifestava a preocupação de como seria a permanência deles na universidade:

A grande questão que dificulta e muitas vezes impossibilita a permanência desse indígena na universidade é a falta de programas de permanência adequado, que dê um suporte para acadêmicos permanecerem até o final na Universidade. Considerando uma série de dificuldades que, conseqüentemente, terá de enfrentar, tais como, diferenças culturais, saudade da aldeia, pouca condição para se manter na cidade (estadia, alimentação e transporte), por isso há a necessidade de um programa de acompanhamentos desses alunos (SILVA, 2007, p. 9).

As ações para garantir a permanência dos estudantes se tornaram mais urgentes, diante da nova demanda trazida pela reserva de vagas para indígenas. A possibilidade desses indígenas concluírem seus cursos de graduação com muitas dificuldades ou mesmo nem conseguirem concluir o curso era bem considerável. Pois, apesar de estarem em uma universidade pública, o acesso é apenas um dos problemas a ser enfrentado (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Diante desse cenário, as discussões públicas se mostraram preocupadas com a permanência, e, conseqüentemente, com as políticas de assistência estudantil voltadas para os estudantes indígenas. Cabe aqui evidenciarmos que existem inúmeros fatores que contribuem ou não com a permanência do indígena no Ensino Superior. Destacamos, primeiramente, o fato de os indígenas receberem uma escolarização bilíngue, que difere bastante da formação escolar dos estudantes não indígenas (ALBUQUERQUE, 1999), e que dificulta não somente o acesso a uma vaga no Ensino Superior, como também a sua permanência na universidade. Aliados a esse fator, existem a discriminação e a falta de recursos financeiros para custear moradia, transporte, alimentação e materiais didáticos, o que podem levá-los a dificuldades no rendimento acadêmico ou até mesmo evasão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT (PDI 2016-2020) reitera que as ações de Assistência Estudantil têm como finalidade criar e implementar ações que possibilitem melhores condições de acesso e garantia de permanência com êxito. A UFT, assim como as demais universidades, enfrenta

a cada ano o desafio de não apenas garantir o acesso, mas também a permanência com êxito. Para isso, é necessário o aumento dos recursos para custear as ações de assistência estudantil. A ampliação do quantitativo de auxílios concedidos pode contribuir com a permanência e melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes beneficiários (UFT, 2020).

A demanda pela ampliação de recursos destinados à assistência estudantil aumentou concomitantemente ao aumento do número de vagas oriundas da política de cotas da UFT. Com isso, sabendo que a maioria dos estudantes indígenas está em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, por isso, necessitam de uma atenção maior em relação à sua permanência, a UFT intensificou o processo de ampliação de recursos destinados à assistência estudantil, com “ações voltadas para a promoção da permanência e do êxito dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida” (UFT, 2016, p.97).

Essa série de ações foi desencadeada para melhoria da permanência estudantil, buscando experiências em políticas de ações afirmativas (UFT, 2016), que foram iniciadas com a Resolução do Consuni nº 09/2006, instituindo a primeira versão do Programa Bolsa Permanência na UFT. De acordo com o art. 1º, o programa integra a política de assistência estudantil da UFT e destina-se “aos estudantes de graduação comprovadamente de baixa renda. Tem por objetivo viabilizar a permanência do aluno na Universidade bem como sua qualificação acadêmica” (UFT, 2006, p.1). Em 2010, a Resolução que regia essa versão do programa foi revogada pela Certidão Consuni nº 254 de 2010, para dar lugar ao Pnaes. De acordo com Alves (2010):

A UFT aderiu ao Pnaes, apresentando à Secretaria de Ensino Superior do MEC – SESU, o projeto “Plano de Assistência Estudantil da UFT: permanência através da Integração dos Saberes”. O projeto previa ações de incentivo à aprendizagem e à permanência, utilizando como instrumentos a prática de atividades esportivas, acesso à leitura e ampliação do atendimento aos alunos de graduação carentes. Previa também a compra de um veículo com objetivo de propiciar o deslocamento dos acadêmicos carentes aos sete câmpus da universidade em ocasiões como eventos e projetos da universidade (ALVES, 2010, p.119).

Como estratégia para alcançar as metas instituídas pelo Pnaes, em 2008 foi criada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, que veio para contribuir com a produção de conhecimentos para subsidiar políticas públicas para a melhoria do acesso e da permanências dos estudantes indígenas na UFT. Em sua pesquisa de mestrado, em que investigou o Programa de Bolsa Permanência na UFT, Alves (2010) destacou a relevância da fundação dessa Pró-reitoria:

Dos avanços que a UFT teve na área da assistência estudantil, os gestores e técnicos entrevistados consideraram que o maior deles foi a criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis que veio dispor de estrutura física, recursos humanos e financeiros especificamente para tratar das políticas voltadas aos estudantes da instituição (ALVES, 2010, p.171).

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), por meio dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), promove ações nas áreas de alimentação, saúde, moradia, inclusão digital e apoio para participação em eventos para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além dos fatores de ordem socioeconômicas, a Proest desenvolve ações como as iniciativas para recepção e acolhimento dos estudantes, o acompanhamento do rendimento dos estudantes, juntamente com a monitoria para inclusão digital (UFT 2018). O Pnaes versa sobre as modalidades de assistência estudantil e tem como principal finalidade garantir a permanência com êxito dos estudantes de graduação da UFT. Para isso, a Proest realiza um rigoroso processo de seleção a fim de identificar os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, garantindo dessa forma o atendimento aos estudantes que, de fato, têm o perfil para o Pnaes (UFT, 2020). Todas as diretrizes do Pnaes, bem como os critérios para participação da seleção dos auxílios são divulgados pela Pró-reitoria por intermédio dos “meios oficiais de comunicação da UFT, como a Rádio Universitária, a página na internet da UFT, cartazes, folders, editais, e os não oficiais como redes sociais” (UFT, 2020, p. 39).

As ações e os programas desenvolvidos pela Proest estão alinhadas à política nacional de permanência estudantil, que oportunizam a preparação para ingresso na graduação, além do acesso, acompanhamento e permanência dos estudantes até a conclusão do curso de graduação.

A universidade, de forma geral, tem se empenhado no aprimoramento de legislação que dê embasamento às políticas de permanência, adotando ideias que incentivem a busca de conhecimento, dando suporte técnico e operacional para que as ações de assistência estudantil sejam efetivadas de forma satisfatória, principalmente para os que estão em situação socioeconômica vulnerável e para as minorias, que incluem os indígenas (UFT, 2020).

Passados quinze anos após os primeiros indígenas ingressarem por meio de reservas específicas na UFT, podemos verificar que esse número só vem aumentando e, por isso, é de extrema importância que as ações de permanência sejam a cada dia efetivadas e melhoradas, integrando os programas de assistência estudantil com os programas acadêmicos de ensino, extensão e pesquisa, de modo que promovam a formação integral do estudante. Buscando, ainda, consolidar as políticas de permanência estudantil, implementando e avaliando os programas de assistência estudantil.

Cabe destacarmos que a UFT tem avançado no processo não só de acesso, mas também de permanência dos estudantes matriculados. Hoje, essa universidade mantém programas voltados para os estudantes indígenas como forma de prevenir a evasão, garantir a permanência e uma boa formação desses estudantes, promovendo ações diferenciadas e específicas, indo ao encontro das demandas dos estudantes indígenas (UFT, 2020). Os programas de assistência estudantil como aliados contra a evasão e a retenção, contribuem com a boa formação dos estudantes indígenas da UFT, assim como na promoção de políticas públicas institucionais de acesso, de permanência e de formação em cursos de graduação, como veremos no próximo tópico.

### 5.3 Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da UFT

A Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da UFT é um conjunto de programas, ações e serviços que unidos objetivam além da permanência, a inclusão social, a produção de conhecimento, a melhoria do rendimento acadêmico, como também a formação integral do estudante da UFT. Essa política atende a todos os estudantes da universidade, buscando sempre a igualdade de oportunidades e a diminuição da reprovação, da retenção e da evasão, principalmente as desencadeadas pelos fatores socioeconômicos, pedagógicos e culturais (UFT, 2017). Esses programas se destacam pelas ações desenvolvidas para garantir a permanência com êxito dos estudantes matriculados, em especial, entre os que apresentam baixo desempenho acadêmico durante o curso e “são de suma importância para a promoção de uma educação de qualidade e para viabilizar não só o acesso do educando no âmbito do Ensino Superior, como também sua permanência e desenvolvimento intelectual” (MENEZES; SIMAS; WEIGEL, 2021, p. 17). Os programas de assistência estudantil têm contribuído para diminuir as taxas de evasão, reprovação e retenção, situações recorrentes entre os estudantes, fortalecendo o desempenho acadêmico de todos os estudantes e contribuindo com a democratização da permanência acadêmica para os estudantes indígenas da UFT, pois oportunizam condições de vida com mais qualidade (UFT, 2020).

Sobre os recursos destinados a esses programas, o Relatório de Gestão (UFT, 2020) informa que foram empenhados, em 2019, um total de mais de R\$ 18 milhões de recursos de custeio. Dessa forma, a dotação orçamentária do Pnaes para a UFT passou de R\$ 17.307.545,00 no ano de 2018, para R\$ 18.419.508,00 em 2019 (UFT, 2020, p.77). De acordo com informações da Proest<sup>13</sup>, no ano de 2018, mais de 1.500 estudantes receberam auxílio permanência, 494 auxílios alimentação, 355 foram beneficiados com o auxílio moradia, 30 estudantes receberam auxílio saúde e 781 estudantes indígenas e quilombolas foram atendidos pelo Programa Permanência Mec. No relatório há

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) Acesso em 23-10-2019

informações de que em 2019 foram concedidos 18.667 auxílios permanência, 4.119 auxílios moradia, 6.247 auxílios alimentação, 408 auxílios saúde e 3.900 refeições por dia nos Restaurantes Universitários espalhados pelos câmpus. No total, foram mais de 35 mil auxílios, incluindo os programas de monitoria de inclusão digital e participação em eventos. No ano corrente, também foi promovido o acompanhamento do rendimento dos estudantes, juntamente com a implantação do projeto de monitoria para inclusão digital e a implantação de nova sistemática para a participação nos programas de assistência estudantil (UFT 2020, p. 4). No quadro 5, constam as informações sobre os recursos destinados à assistência estudantil na UFT no ano de 2019.

Quadro 5. Recursos destinados à Assistência Estudantil em 2019

AÇÃO	VALOR DO RECURSO
Auxílio Permanência	R\$ 7.779.034,00
Monitoria de Inclusão Digital	R\$ 76.400,00
Auxílio-Saúde	R\$ 135.000,00
Auxílio-Moradia	R\$ 1.912.000,00
Manutenção dos Serviços de Restaurantes Universitários	R\$ 3.966.574,81
Auxílio-Alimentação	R\$ 4.180.784,00

Fonte: UFT (2020). Quadro elaborado pela autora

A Política de Assistência Estudantil da UFT é regida pela Resolução do Consuni nº 26, de 17 de outubro de 2017, e é composta por programas, ações e serviços voltados para permanência dos estudantes, principalmente dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Os programas atendem aos estudantes do ingresso à universidade até a sua formatura, com objetivo de contribuir com a permanência com êxito e com uma formação de qualidade. Cabe aqui ressaltar que nem todos os programas institucionais aqui apresentados são exclusivos para os estudantes indígenas e que cada um tem um foco de atuação, porém eles podem contribuir com a permanência e a formação dos estudantes indígenas, como veremos a seguir.

O Programa Institucional de Monitoria Indígena, antes denominado Projeto Institucional de Monitoria Indígena, foi criado em 2007, por meio da Resolução do Consepe nº 20/2007, sendo posteriormente revogada pela Resolução do Consepe nº 9/2012. De acordo com o artigo nº 24 da Resolução do Consuni nº 26/2017, o Pimi é uma política pública que busca “contemplar atividades de caráter didático-pedagógico, desenvolvidas pelos alunos da graduação e orientadas por professores, que contribuam para a formação acadêmica do estudante indígena” (UFT, 2017, p.3). O artigo 1º da resolução vigente apresenta como objetivo principal do programa “facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência e êxito acadêmico” (UFT, 2017, p.4). O Pimi busca viabilizar a inclusão dos estudantes indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão como forma de promover a permanência e a formação integral desses estudantes. O estudante assistido pelo Pimi tem a oportunidade de ter um monitor, que é remunerado ou voluntário, selecionado por meio de edital, sob a supervisão do colegiado do curso em que ele estiver matriculado (UFT, 2020).

No quadro a seguir, temos a quantidade de bolsas pagas pelo Pimi nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Quadro 6. Quantidade de bolsas pagas pelo PIMI por ano

<b>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA - PIMI</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE BOLSAS PAGAS</b>
2017	317
2018	445
2019	392

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

Quadro 7. Valores empenhados para o PIMI por ano

<b>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA - PIMI</b>	
<b>ANO</b>	<b>VALORES EMPENHADOS</b>
2017	R\$ 151.600,00
2018	R\$ 151.600,00
2019	R\$ 157.000,00

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

A Resolução do Consuni nº 26/2017, em seu artigo nº 12, diz que o Programa de Apoio à Participação dos Discentes em Eventos (Pape) é uma política pública que oferece auxílio financeiro aos estudantes para contribuir com as despesas referentes à participação em eventos de cunho técnico, científico, cultural ou político-acadêmicos, dentro do país, tais como: conferências, congressos, cursos, encontros, jornadas, fóruns, simpósios, olimpíadas do conhecimento, seminários, mesas redondas, feiras, workshops e eventos esportivos. Ainda, segundo o documento, o objetivo desse programa é conceder auxílio financeiro para que os estudantes participem de eventos que contribuam para melhoria do desempenho acadêmico destes. O Pape é administrado pela Proest e concede auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, selecionados por meio de edital, apresentarem trabalhos aprovados em eventos acadêmicos e científicos (UFT, 2020). De acordo com o Relatório de Gestão (2020), no ano de 2019 o programa ofereceu 214 auxílios, garantindo que esse número de estudantes apresentasse trabalhos em eventos nacionais, com um total de R\$100.000,00 em recursos financeiros.

A importância desse programa, para os indígenas, se dá, fundamentalmente, pela oportunidade desses estudantes participarem de discussões acerca da efetivação dos seus direitos de cidadania em eventos acadêmicos e científicos. Por meio do Pape, a universidade pode fomentar a presença dos estudantes indígenas nesses eventos, pois a participação deles contribui para o enriquecimento do diálogo sobre a construção de políticas públicas específicas para indígenas, quando eles poderão representar os

interesses individuais e coletivos dos povos tradicionais, enquanto que, por meio do Programa de Mobilidade Acadêmica os estudantes de graduação da UFT têm a oportunidade de cursarem algumas disciplinas do currículo de seu curso em outra universidade. Conforme a Resolução nº26/2017, o PMA é um programa que “permite aos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) conveniadas cursarem parte das disciplinas do currículo de seu curso em outra instituição” (UFT, 2017). O programa tem como objetivo “regular a relação de reciprocidade em cursos de graduação de IFES brasileiras” (UFT, 2020, p.19). No Relatório de Gestão podemos verificar que houve a diminuição do número de bolsas destinadas a este programa, considerando o valor reservado no orçamento da UFT e da Capes (UFT, 2019). Porém, o Programa de Mobilidade Acadêmica torna-se um elemento importante na formação superior indígena, pois promove a interação com outras comunidades, dando a oportunidade de compartilhamento e difusão de conhecimentos científicos e culturais.

Instituído na UFT em 2007, desde o primeiro edital da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa criado pelo MEC, executado nacionalmente pela Capes e que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores. Na UFT, o Pibid é desenvolvido em parceria com escolas públicas de educação básica, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins e às Secretarias Municipais de Educação de municípios do Estado do Tocantins (UFT, 2017). Os editais são lançados pela Capes e são ofertadas vagas para estudantes bolsistas e voluntários, em que se desenvolvem subprojetos em parceria com escolas públicas municipais e estaduais do Tocantins (UFT, 2020). O programa tem como principal objetivo incentivar a iniciação à docência, contribuindo com a otimização da formação de docentes e para aperfeiçoamento da educação básica pública no Brasil. De acordo com as premissas do Pibid, a formação de professores nos cursos de licenciatura deve garantir que os formandos tenham habilidades e competências suficientes para promover uma educação de qualidade nas escolas de educação básica (UFT, 2020).

A Resolução de criação do programa na UFT, dispõe que as ações a que o programa se propõe buscam “promover a construção de estratégias de socialização dos impactos e resultados como parte constitutiva dos estudos referentes às dimensões da iniciação à docência” (UFT, 2017, p. 14). Ainda segundo à Resolução nº26/2017, os principais objetivos que regem o programa são:

I - incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UFT, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problema identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas;

VII - promover a aproximação entre ensino e pesquisa, compreendendo a prática da educação como campo de pesquisa educacional e geração de conhecimento (UFT, 2017, p.14).

Para a formação dos estudantes indígenas, o Pibid constitui-se fundamental como forma de incentivar os acadêmicos de licenciatura na prática da docência, levando sempre em consideração as especificidades inerentes à cultura indígena. A relevância desse programa para os estudantes indígenas, se dá ainda, por viabilizar o diálogo entre a comunidade indígena e a UFT, como forma de valorizar os conhecimentos e saberes próprios dos povos tradicionais e proporcionar uma melhoria na qualidade dos processos educativos do público a quem se destina o programa.

No quadro a seguir, temos a quantidade de bolsas pagas pelo Pibid nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Quadro 8. Quantidade de bolsas pagas pelo Pibid

<b>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - Pibid</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE BOLSAS PAGAS</b>
2017	5.088
2018	2.042
2019	5.160

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

Quadro 9. Valores empenhados para o Pibid por ano

<b>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - Pibid</b>	
<b>ANO</b>	<b>VALORES EMPENHADOS</b>
2017	R\$17.850,00
2018	R\$17.850,00
2019	R\$21.050,00

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

Outro programa que faz parte da política de formação acadêmica da UFT é o Programa de Integração dos Discentes Ingressantes (PIDI), que é uma política pública, que busca acolher os estudantes ingressantes no meio acadêmico, por meio de ações de recepção (UFT, 2017). Tem como objetivo principal recepcionar e acolher os estudantes ingressantes na graduação (UFT, 2020). A Resolução que rege o programa apresenta os objetivos que guiam o Pidi:

I disponibilizar informações institucionais essenciais aos estudantes ingressantes para familiarização e integração com o ambiente universitário;

II desenvolver ações educativas visando à melhoria do processo de adaptação/transição do estudante no ambiente acadêmico;

III envolver a direção do campus, coordenação de curso, setores de assistência estudantil, diretório acadêmico, centro acadêmico no processo de integração dos discentes (UFT, 2017, p.6).

Esse programa é desenvolvido pela comunidade acadêmica e teve seu início no Câmpus de Arraias. Com o crescimento do número de estudantes indígenas na UFT, a necessidade de criar condições favoráveis de integração também aumentou. Por isso, ações de recepção visando propiciar uma melhor adaptação para os estudantes indígenas são imprescindíveis para que se adaptem de forma mais rápida e satisfatória possível.

O Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) tem como principal objetivo dar suporte aos estudantes que ingressaram na graduação, prioritariamente os que estejam matriculados no 1º e/ou 2º período ou que foram reprovados nas disciplinas que compõem a base do currículo do curso (UFT, 2020). De acordo com Almeida e Soares (2013, p. 19) “o primeiro ano na universidade caracteriza-se como um período crítico, potencializador de crises e desafios, sendo determinantes dos padrões de desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória”, ratificando a relevância desses programas para os ingressantes. Esse programa é regido por duas Resoluções: a primeira é a Resolução nº 18/2015, que cria e regulamenta o programa na UFT e a segunda é a Resolução nº 26/2017 que versa sobre a Política de Assistência Estudantil. O Padi que tem como objetivos primários:

I ampliar o atendimento aos estudantes ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação;

II propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário;

III contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UFT;

IV promover a democratização da Educação Superior com excelência (UFT, 2017, p. 10).

O Artigo 3º da Resolução de criação diz que o programa oferece disciplinas de tutorias em que os tutores e tutorandos, com o intuito de otimizar a aprendizagem, desenvolvem atividades para esse fim. No quadro abaixo, temos a quantidade de bolsas pagas pelo Padi nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Quadro 10. Quantidade de bolsas pagas pelo Padi

<b>PROGRAMA DE APOIO AO DISCENTE INGRESSANTE - Padi</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE BOLSAS PAGAS</b>
2017	798
2018	818
2019	563

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

Quadro 11. Valores empenhados para o Padi por ano

<b>PROGRAMA DE APOIO AO DISCENTE INGRESSANTE - Padi</b>	
<b>ANO</b>	<b>VALORES EMPENHADOS</b>
2019	R\$196.000,00

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

Para os tutores, é exigido que seja mantido um rendimento acadêmico igual ou maior que 7,0 (sete) nas disciplinas vinculadas à área de conhecimento do curso de graduação ao qual está vinculado, bem como participar das atividades de desenvolvimento do programa e preparar material didático, orientado pelo professor, para apresentação nos eventos relativos ao programa (UFT, 2015). No Padi, os estudantes indígenas (assim como os demais estudantes da UFT) podem participar, tanto como tutor e receber uma bolsa

auxílio, ou participar como tutorando, o que irá contribuir com o processo de formação e melhoria de rendimento acadêmico.

Destacamos aqui também o Programa de Monitoria de Inclusão Acadêmica (Pmiac), que “contempla atividades de caráter didático-pedagógicas desenvolvidas pelos alunos e orientadas pelo setor de Assistência Estudantil de cada câmpus, que contribuem para a formação acadêmica e de inclusão do estudante da Universidade” (UFT, 2020, p.61). O Pmiac tem como função cooperar com a formação integral e incluir o estudante na UFT, realizando atividades didático-pedagógicas, que deverão ser executadas por estudantes monitores, sempre com a supervisão dos profissionais do setor de apoio psicopedagógico de cada câmpus da UFT (incluído pela Resolução Consuni n.º 08/2018, de 14/03/2018).

O artigo 26º da Resolução da Assistência Estudantil da UFT diz que o Pmiac tem como principais objetivos:

- I auxiliar no processo de inclusão dos discentes desta Universidade;
- II auxiliar no processo de integração e permanência, nesta universidade, dos discentes que necessitarem de atendimento diferenciado;
- III auxiliar aos discentes ingressantes ao contexto universitário, no processo de acolhimento inicial para viabilizar sua integração;
- IV informar no início do período letivo ou quando necessário, que:
  - a) A existência de procedimentos acadêmicos básicos contidos nas normativas, Resoluções e no Regimento Geral da UFT, bem como introduzir e orientar sobre as temáticas que tangem a estrutura e dinâmica organizacional da Universidade Federal do Tocantins;
  - b) Guia do aluno e Portal do Aluno;
  - c) A existência de Programa de Bolsas Institucionais, tais como: monitoria, iniciação científica, extensão, assistência estudantil, entre outras;
  - d) A dinâmica e funcionamento das atividades complementares, bem como as resoluções que normatizam os procedimentos necessários para a realização dos mesmos;
- V Propiciar o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos estudantes na busca de soluções, referentes aos desafios do cotidiano universitário;

VI Contribuir para a redução dos fatores de retenção, desistência e abandono, promovendo ações que identifiquem e minimizem os problemas no âmbito dos cursos. (Incluídos pela Resolução Consuni n.º 08/2018, de 14/03/2018).

No quadro a seguir, temos a quantidade de bolsas pagas pelo Pmiac nos anos de 2017, de 2018 e de 2019.

Quadro 12. Quantidade de bolsas pagas para o Pmiac por ano

<b>PROGRAMA DE MONITORIA DE INCLUSÃO ACADÊMICA (PMIAC)</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE BOLSAS PAGAS</b>
<b>2017</b>	<b>240</b>
<b>2018</b>	<b>120</b>
<b>2019</b>	<b>36</b>

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

O Pmiac é um programa que pode contribuir com o processo de inclusão do estudante indígena, auxiliando na permanência desse estudante na universidade. Como monitor, o estudante indígena pode apoiar os demais estudantes, esclarecendo dúvidas e contribuindo com a elaboração de metodologias, conteúdos e ações, por meio da orientação de aprendizagem. Como estudante que recebe a monitoria, ele pode ser beneficiado com acompanhamento acadêmico e auxílio na utilização dos sistemas de informações institucionais.

Por meio do Edital nº 188/2021, a UFT publicou um processo seletivo para candidatos participarem do programa na Modalidade de Monitoria em Inovação Pedagógica para ações afirmativas. O programa tem como propósito auxiliar o Núcleo de Inovação Pedagógica na realização de estudos que busquem a inclusão de estudantes indígenas e quilombolas na UFT, por meio de ferramentas de tecnologias educacionais e inovação pedagógica. O programa

se compromete a auxiliar na permanência dos estudantes indígenas e quilombolas, principalmente daqueles que precisam de apoio na utilização dos sistemas de informações institucionais (UFT, 2021). Os candidatos selecionados terão como missão o atendimento e o mapeamento dos estudantes indígenas e quilombolas para fins de acompanhamento pedagógico dos cursos e núcleos docentes.

Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) promove ações que buscam fomentar a formação de pesquisadores, priorizando a participação de estudantes que apresentem desempenho acadêmico desejável, que desenvolvam projetos de pesquisa com mérito científico (UFT, 2017). Dentre outros objetivos, o Pibic visa a:

I contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa e para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;

II contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação;

III incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica;

IV possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação;

V qualificar alunos para os programas de pós-graduação;

VI estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural;

VII proporcionar ao bolsista ou estudante voluntário, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa (UFT, 2017, p.12-13).

O Pibic dá oportunidade para que o estudante indígena inicie sua vida de pesquisador nas mais diversas áreas do conhecimento, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC/AF). O desenvolvimento de atividades científicas, tecnológicas, profissionais e culturais são de extrema relevância para que o estudante indígena conheça

melhor a comunidade acadêmica. Ademais, a participação em projetos estimula os estudantes à criatividade e a aprender a resolver problemas relacionados aos estudos científicos (UFT, 2020).

A Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da UFT também apresenta o Programa Auxílio Alimentação (PAA). De acordo com a Resolução nº 26/2017, é uma política pública que visa suprir as necessidades de alimentação básica dos estudantes da UFT, por meio do pagamento de auxílio financeiro e pelo oferecimento de alimentação nos restaurantes universitários distribuídos pelos câmpus da UFT (UFT, 2017). Por meio do PAA, as necessidades básicas de alimentação dos discentes são supridas, contribuindo com sua permanência com êxito e conclusão do curso em tempo desejável. O PAA tem como objetivos:

- I fornecer refeições diárias em dias e horários de funcionamento dos Restaurantes Universitários existentes nos câmpus;
- II estudar, fiscalizar e avaliar permanentemente a qualidade da alimentação, com o menor custo possível;
- III promover programas de reeducação alimentar direcionado aos estudantes (UFT, 2017, p.7).

Os restaurantes universitários da UFT (RU's), funcionam nos câmpus de Araguaína, Gurupi, Palmas e Porto Nacional e também integram a Política de Assistência Estudantil da UFT. Os RU's visam a oferecer refeições sempre higiênicas e balanceadas, com preços acessíveis à comunidade acadêmica. Com capacidade para oferecer até 2,5 mil refeições diárias, os restaurantes da UFT são coordenados pela Proest e também são utilizados como campo de estágio e laboratório de pesquisa dos estudantes do Curso de Nutrição (UFT, 2020). O documento que rege o programa explica que nos câmpus, em que ainda não há Restaurante Universitário, o auxílio alimentação é efetuado por meio de repasse financeiro ao estudante beneficiário (UFT, 2017).

Outro programa integrante da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da UFT é o Programa Moradia Estudantil (PME), que tem o intuito de dar condições ideais de moradia para os estudantes de graduação da UFT, para que eles possam desenvolver suas rotinas acadêmicas de forma plena (UFT, 2017). Por meio do PME, o estudante pode ser beneficiado com uma vaga em um imóvel pertencente à UFT ou alugado para esse fim, ou ainda receber mensalmente um auxílio financeiro para pagamento do aluguel. Conforme versa a Resolução nº 26/2017, o programa tem como principais objetivos:

I implantar a estrutura física adequada que garanta condições dignas de moradia estudantil;

II contribuir com o custeio das despesas de moradia dos estudantes que sejam oriundos de municípios externos à cidade sede do câmpus de vinculação e cujas famílias não possuam imóveis em tais cidades;

III estabelecer política de gestão para moradia estudantil junto às entidades representativas dos estudantes;

IV viabilizar o auxílio financeiro para custeio da moradia dos estudantes não atendidos com vagas na residência estudantil (UFT, 2017, p.7).

A UFT, no total, dispõe de 9 (nove) casas para estudantes distribuídas nos câmpus de Araguaína, Arraias, Gurupi, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, sendo que em Palmas, Araguaína e Miracema há 3 (três) exclusivas para os estudantes indígenas, que são mantidas pela Uneit (União dos Estudantes Indígenas do Tocantins). De acordo com informações do site da UFT, as casas de estudantes da UFT têm capacidade para receber até 300 estudantes. A Casa do Estudante nos Câmpus de Arraias e de Porto Nacional atendem no total 160 (cento e sessenta) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UFT, 2020). As casas pertencem ao Governo do Estado do Tocantins, e no caso de Arraias pertence ao governo municipal, e são administradas por comissões estudantis, que são eleitas pelos próprios moradores das residências estudantis. Apenas a casa do estudante de

Tocantinópolis é administrada pela UFT por estar dentro das dependências do câmpus. Para que o estudante participe do programa de moradia é necessário que ele se submeta a um processo seletivo organizado pelos administradores das casas, que observam a disponibilidade das vagas e os critérios socioeconômicos (UFT, 2020); já o Programa Auxílio Saúde (Psaúde), como política pública, desenvolve ações em saúde, que contribuem para melhoria da qualidade de vida dos estudantes assistidos por esse programa. Segundo a Resolução da Assistência Estudantil da UFT, o programa “disponibiliza subsídio financeiro para tratamento em saúde mental dos estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mediante avaliação psicológica” (UFT, 2017, p.9). Os objetivos do Psaúde são:

I investir em ações de prevenção que levem em consideração os determinantes sociais da Saúde que influenciam no estilo de vida dos estudantes e em agravos à saúde como estresse, dependência química, transtornos alimentares, doenças sexualmente transmissíveis (DST), dentre outros;

II assegurar ações de educação em saúde que incentivem condutas voltadas à qualidade de vida e bem estar emocional do estudante favorecendo seu desempenho acadêmico e melhoria na qualidade de vida;

III realizar ações específicas na área de saúde mental, que visem apoiar os estudantes com dificuldades emocionais;

IV identificar e mobilizar redes de atendimento à saúde para encaminhamento dos estudantes quando necessário;

V acompanhar o processo saúde doença do estudante atendido por este programa (UFT, 2017, p.9).

Esse auxílio, funciona como um subsídio financeiro para que os estudantes de graduação, que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que têm indicação de tratamento e gastos com medicação, possam custear despesas com atendimento psicológico ou psiquiátrico (UFT, 2020).

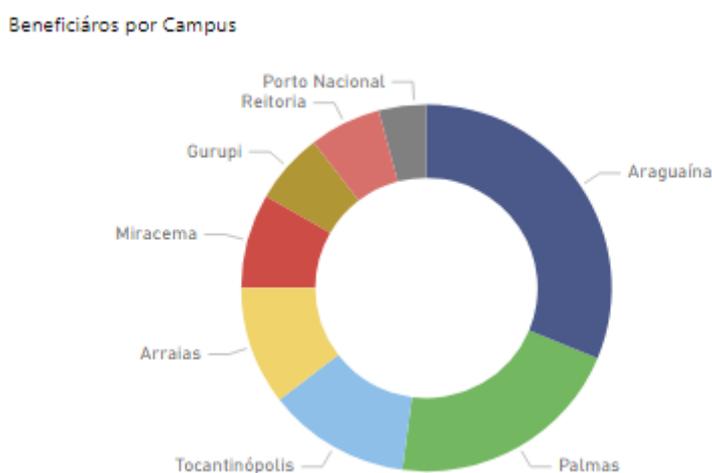
Apresentamos aqui também o Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), programa que concede auxílio para estudantes de graduação

da UFT que estejam vinculados a programas de extensão cadastrado na Proex (UFT, 2017). O artigo 19 da Resolução nº 26/2017 destaca que os objetivos do Pibex são:

- I promover a cidadania;
- II fortalecer as ações de inclusão social;
- III apoiar a diversidade étnico-cultural;
- IV promover a arte e a cultura;
- V fortalecer o tripé ensino-pesquisa-extensão;
- VI assegurar a cooperação entre professores, técnicos-administrativos e acadêmicos para o desenvolvimento de atividades de extensão da universidade (UFT, 2017, p.11).

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Portal da Transparência (UFT, 2021), o Pibex, em 2020, beneficiou 48 estudantes, com investimento total de R\$ 77.600,00, conforme dados do Gráfico 14.

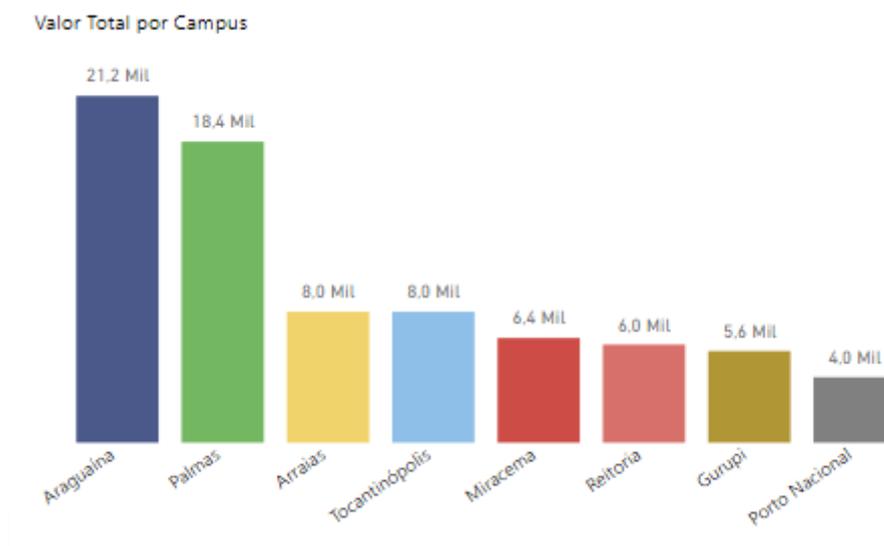
**Gráfico 14 - Estudantes beneficiários do Pibex em 2020 por câmpus**



**Fonte: Portal da Transparência UFT (2021)**

De acordo com informações do Gráfico 14, o Câmpus de Araguaína foi o que mais teve estudantes contemplados no programa, enquanto que o Câmpus de Porto Nacional foi o que menos teve estudantes beneficiados por esse programa estudantil. Os estudantes contemplados tiveram oportunidade de aprimoramento na formação, por meio da participação dos projetos desenvolvidos. A participação nos projetos de extensão estimula, ainda, os estudantes a buscarem outras atividades, tanto curriculares quanto as extracurriculares, o que contribui para formação de profissionais preparados e atualizados. No Gráfico 15, podemos verificar os valores investidos no Pibex por câmpus, em 2020.

**Gráfico 15 - Valor investido no Pibex em 2020 por câmpus**



Fonte: Portal da Transparência UFT – 2021

De acordo com o edital nº 78/2020, o programa visa a excelência da “extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, baseando-se nos processos educativo, científico, cultural e de interação da universidade com outros setores da sociedade” (UFT, 2020, p.1). O programa tem um compromisso com as minorias por isso busca “estimular a participação do corpo discente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica (ação afirmativa), nas atividades de extensão com vistas a integrá-lo, plenamente, na formação acadêmica”

(UFT, 2020, p. 2). Para isso, no certame há vagas exclusivas para ações afirmativas, na intenção de atender a esse público de forma equalitária e justa.

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa que, de acordo com o artigo 25 da Resolução da Assistência Estudantil da UFT, é formado por grupos tutoriais, ligados a cursos de graduação, podendo ser vinculados a temas específicos, de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Criado em 1979 pela Capes, esse programa inicialmente era denominado “Programa Especial de Treinamento” e somente em 2004 passou a ter o nome de Programa de Educação Tutorial. Conforme informações disponíveis no site da UFT, em março de 2007, no câmpus de Palmas, foram iniciadas as atividades dos Grupos PET de Pedagogia e Engenharia de Alimentos.

Dentre muitos objetivos do programa, o principal deles é “desenvolver atividades extracurriculares, destinadas a complementar a formação acadêmica e, por conseguinte, proporcionar a melhoria da qualidade dos cursos de graduação” (UFT, 2017, p. 14). O programa preza pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, princípio que norteia o Ensino Superior nas universidades públicas, desenvolvendo atividades extracurriculares, com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade dos cursos de graduação da UFT e, conseqüentemente, com a formação acadêmica de qualidade dos concluintes.

No quadro a seguir, temos a quantidade de bolsas pagas pelo PET nos anos de 2017, de 2018 e de 2019.

Quadro 13. Quantidade de bolsas pagas para o PET por ano

<b>PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE BOLSAS PAGAS</b>
<b>2017</b>	<b>1.108</b>
<b>2018</b>	<b>1.108</b>
<b>2019</b>	<b>1.108</b>

Fonte: Relatório de Gestão (2020). Quadro elaborado pela autora

O Programa de Acesso Democrático Universitário (PADU) e o Programa de Acesso Democrático de Indígenas e Quilombolas (PADIQ) são políticas públicas que buscam a equidade no acesso e oportunidade de egressos oriundos de escolas públicas, indígenas e quilombolas, diminuindo “as consequências históricas de exclusão social educacional destes segmentos da sociedade, atuando desta forma como política institucional de responsabilidade social da UFT” ( UFT, 2017, p. 11). O Padu e o Padiq têm como objetivos:

- I minimizar os efeitos das desigualdades raciais, sociais e regionais no acesso, permanência material e simbólica, com vista à conclusão do ensino superior de segmentos da sociedade que historicamente foram alijados dessa modalidade de educação;
- II coadunar com a política de cotas e acesso à universidade do Governo Federal;
- III reduzir as taxas de retenção e evasão;
- III contribuir para promoção da inclusão social pela educação;
- VI promover a cidadania;
- IV fortalecer a diversidade etnicorracial;
- V incentivar a troca de saberes, bem como fortalecimento cultural e valorização das identidades culturais das comunidades tradicionais e da população negra;
- VI amparar ações colaborativas entre professores, técnicos-administrativos e acadêmicos no desenvolvimento de atividades de extensão universitária;
- VII assegurar ações articuladas com atividades de ensino e pesquisa (UFT, 2017, p.11-12).

De acordo com o Edital Proex/UFT nº 30/2020, o programa tem como finalidade integrar os cursos preparatórios para as seleções de vestibular e Enem na UFT. O programa se volta para a responsabilidade social, no intuito de diminuir as consequências da exclusão social sofrida, que os impede de acessarem a um Ensino Superior gratuito (UFT, 2020).

Neste tópico apresentamos os programas de assistência estudantil, que fazem parte das políticas públicas de permanência, que embora, alguns não sejam de exclusividade para os estudantes indígenas, podem contribuir com a melhoria das condições de vida, e conseqüentemente, nos aspectos que envolvem o acadêmico e o social. Esperamos, ainda, que esse levantamento possa contribuir para posteriores pesquisas, posto que são ações que estão sendo desenvolvidas com o intuito de contribuir com a permanência dos estudantes indígenas na UFT.

### 5.3.1 Programa Bolsa Permanência MEC (PBP): contextualização e desenvolvimento

O Programa de Bolsa Permanência, programa que integra as ações da Política Nacional de Assistência Estudantil, foi instituído pela Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, e regido pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, com redação dada pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 e pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2013). Esse programa integra as políticas públicas que buscam minimizar as dificuldades acadêmicas oriundas das dificuldades socioeconômicas e das discriminações sofridas pelas minorias, que inclui os indígenas e quilombolas.

Para que os estudantes das instituições federais de Ensino Superior possam ter acesso a esse benefício, é necessário que essas instituições realizem um cadastro no programa e assinem o Termo de Adesão ao Programa Bolsa Permanência. Esse documento fica disponível no site que gerencia o programa e assegura que as informações dadas pelas instituições acerca dos estudantes são verdadeiras. Ao assinar o Termo de Adesão, as Ifes designam um Pró-reitor para ser o responsável pela administração do programa, inclusive autorizar o pagamento mensal, via sistema (BRASIL, 2013).

O programa também é orientado pelas demais disposições legais relacionadas e tem como principais objetivos:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013, p. 2).

De acordo com a Resolução da Política de Assistência Estudantil da UFT, o PBP é uma política pública que oferece auxílio financeiro com vistas à permanência do estudante com êxito na graduação até a conclusão do curso, contribuindo, assim, para sua formação integral. Ainda segundo esse documento, o programa, dentre outros objetivos, busca:

viabilizar a concessão de auxílio financeiro aos estudantes a fim de suprir suas necessidades básicas, levando em consideração o tempo regulamentar do curso e o rendimento.

reduzir os índices de retenção e evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica;

garantir condições de permanência necessárias para o bom desempenho acadêmico do estudante (UFT, 2017).

A portaria de criação institui que essa política pública, por meio de auxílio financeiro, viabilize a permanência dos estudantes indígenas e quilombolas na universidade, buscando diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para que os estudantes assistidos permaneçam com êxito e obtenham diplomação em tempo desejável.

De acordo com o mesmo documento, as diretrizes são definidas pelo MEC e o valor do auxílio deve ser estabelecido pelo FNDE, em consonância com as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, com valor sempre superior ao dobro pago para os demais bolsistas do programa (BRASIL, 2013). De acordo com a normativa que rege o programa, para que o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica faça jus ao recebimento da bolsa, ele deve ter uma renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo por pessoa. O cálculo da

renda familiar é feito por meio da soma dos proventos mensais (salários e aposentadorias) de todos os componentes do grupo familiar. O valor total da renda da família deve ser dividido pela quantidade de pessoas que compõem o grupo familiar. Além disso, o estudante deve estar devidamente matriculado em um curso de graduação com carga horária de no mínimo 5 horas diárias. Cumpre destacar que essas condições não são exigidas para os estudantes indígenas e quilombolas. Porém, eles precisam comprovar, por meio de documentos, a identidade étnica à qual pertencem (BRASIL, 2013).

Em relação aos valores pagos, a portaria esclarece que variam de acordo com a situação em que o estudante está cadastrado. Para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e matriculados em cursos com carga horária de 5h diárias, o valor é de R\$400,00 (BRASIL, 2013). Segundo a portaria de criação, a Bolsa Permanência, direcionada aos indígenas e quilombolas, é diferenciada devido às particularidades existentes entre esses estudantes de graduação, principalmente no que se refere à organização social de suas comunidades de origem, localização geográfica, línguas, crenças, costumes e tradições, que são resguardados pela Constituição Federal do Brasil. Portanto, o valor da bolsa para os indígenas e quilombolas é de R\$ 900,00 (BRASIL, 2013).

Todos os estudantes beneficiários do Programa Bolsa Permanência recebem o valor da bolsa pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio de uma conta benefício criada para esse fim. Desde a sua criação, as diretrizes do programa estabelecem que o estudante terá direito ao recebimento da bolsa até a conclusão do curso, considerando os critérios estabelecidos pelo programa (BRASIL, 2013). O estudante beneficiário do Programa Bolsa Permanência poderá receber outras bolsas comitadamente, desde que a origem do recurso não seja o FNDE. Portanto, os estudantes indígenas que recebem bolsas provenientes de recursos próprios das instituições ou do Pnaes podem acumular com as bolsas de assistência estudantil ou acadêmica (BRASIL, 2013).

Cumpre destacar que a Universidade Federal do Tocantins foi uma das primeiras instituições no Brasil que aderiu a essa fundamental política pública de Ensino Superior. De acordo com as informações do Portal da Transparência da UFT, em 2019, foi executado um valor de R\$ 1.270.000,00 em bolsas do

Programa Bolsa Permanência do MEC na UFT, beneficiando um total de 723 estudantes dessa universidade. Do total do recurso de 2019, R\$ 271.800,00 foi destinado ao Câmpus de Araguaína, que corresponde a 21% do total, para o Câmpus de Arraias R\$216.000,00, cerca de 16%, para Gurupi R\$75.600,00 , o que corresponde a mais de 5%. Nos Câmpus de Miracema, Palmas e Porto Nacional foram destinados R\$ 86.400,00 (6%), R\$ 422.800,00 (33%) e R\$ 147.600,00 (11%) respectivamente, enquanto que para o Câmpus de Porto Nacional foi destinado R\$ 52.200,00 , cerca de 4% do total do recurso destinado ao Programa Bolsa Permanência na UFT.

Refletindo em números, o Câmpus de Palmas correspondeu a maior parte dos beneficiários em 2019: 251 ao todo. No balanço desse mesmo ano, foi constatado que em Araguaína 151 estudantes foram contemplados com o programa Bolsa Permanência, em Arraias foram 120 estudantes e em Gurupi 42 estudantes foram beneficiados. Já em Miracema, 42 estudantes participaram do programa, em Porto Nacional 82 e no Câmpus de Tocantinópolis foram 29.

Os editais para participação no programa têm os prazos instituídos pelo MEC e divulgados pelas Ifes, onde constam todas as informações necessárias para cadastro. A ampla divulgação do programa, bem como dos procedimentos necessários para participação no programa são fundamentais para que um maior número de estudantes seja assistidos por essa política. O Programa Bolsa Permanência torna-se um subsídio fundamental para que os estudantes indígenas sejam incluídos no Ensino Superior e possam permanecer na universidade, concluindo o curso com qualidade e em tempo desejável.

### 5.3.2 Grupo de Trabalho Indígena e Quilombola – GTIQ

O Grupo de Trabalho Indígena e Quilombola da UFT tem como objetivo promover a recepção e o acolhimento aos estudantes indígenas e quilombolas, discutir as políticas públicas na UFT voltadas para os povos indígenas e quilombolas, inclusive de acesso, permanência e melhoria da qualidade de vida e educação desses grupos minoritários.

O GTIQ propõe reuniões periódicas no intuito de incentivar o intercâmbio entre os estudantes indígenas e quilombolas e os demais integrantes da

comunidade acadêmica da UFT, debatendo sobre a diversidade cultural e a educação inclusiva na universidade. Também são atribuições do GTIQ propor projetos de extensão voltados para a diversidade étnico-racial e compor a Comissão Especial de Políticas de promoção para Igualdade Racial da UFT (UFT, 2019).

Os representantes do GTIQ são escolhidos por meio de eleição. A presidência do grupo é composta por sete membros: presidente, vice-presidente, 1º secretário e 2º secretário, além de três conselheiros fiscais. Na composição do grupo é obrigatório haver pelo menos um conselheiro natural do Tocantins e que seja formada por quilombolas e estudantes indígenas de diferentes etnias (UFT, 2020).

### 5.3.3 Laboratório de Línguas Indígenas – Lali

Criado em março de 2005, o Laboratório de Línguas Indígenas da UFT está localizado no câmpus de Araguaína. Ele é coordenado, desde a sua criação e implantação, pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque com a colaboração dos estudantes indígenas e não indígenas matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UFT, bem como da comunidade externa. O Lali funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno com o auxílio dos estudantes bolsistas do Projeto de Observatório da Educação Escolar/CAPES/INEP, bolsistas de graduação, mestrado e doutorado e estudantes bolsistas do PIBIC. O espaço do laboratório também é utilizado para ministração das aulas de Sociolinguísticas do Mestrado e Doutorado/ PPGL – UFT. O Lali está ligado às ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô/Krahô-Kanela, ao Projeto de Revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da Aldeia Lankraré, ao Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas/NEPPI, ao Grupo de Práticas em Pesquisa com Povos Indígenas do Tocantins: Perspectivas Interdisciplinar e Intercultural e dos Programas do Observatório da Educação Escolar Indígena (UFT, 2019).

O Lali tem como objetivo contribuir com a compreensão dos processos socioculturais, históricos e linguísticos, colaborando com os estudos e pesquisas sobre os povos indígenas habitantes do Estado do Tocantins. As ações desenvolvidas no Lali são de grande relevância no apoio aos estudantes cotistas e professores envolvidos com pesquisas sócio-históricas, socioculturais, linguísticas e em Educação Escolar Indígena. Essas ações também cooperam na elaboração do conteúdo programático dos aspectos históricos e culturais nas escolas das redes pública e privada do estado do Tocantins, buscando contribuir com o fortalecimento e manutenção da cultura e línguas indígenas, para que estas sejam respeitadas e fortalecidas, em meio a situações de conflitos linguísticos-culturais (UFT 2019).

O grupo de pesquisa Práticas em Pesquisas com povos Indígenas do Tocantins: Perspectivas Interdisciplinar e Intercultural, que integra o Laboratório de Línguas Indígenas, busca colaborar com as pesquisas realizadas pelos pesquisadores da UFT do campus de Araguaína no que concerne aos povos indígenas. Com esse projeto, os colaboradores têm a finalidade de promover ações do sistema de cotas para alunos indígenas que pretendem ou que já fazem os cursos de graduação na UFT. O projeto visa, ainda, cooperar com pesquisas sobre revitalização e manutenção de culturas e línguas dos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins. Dentre as atividades de maior destaque, podemos elucidar a elaboração de materiais didáticos, que são publicados observando os elementos da educação bilíngue e específica, assim como prevê a legislação.

O Projeto de apoio pedagógico à educação escolar Indígena Apinayé/Krahô tem como objetivo a capacitação e aperfeiçoamento dos professores indígenas que trabalham nas escolas indígenas Krahô e Apinayé, com vistas a habilitá-los para desenvolverem suas atividades no Ensino Fundamental e Médio. Para isso, são realizadas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes e aos discentes, sempre observando e reconhecendo os saberes próprios dos povos que participam dessas atividades. O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô também tem como finalidade produzir materiais pedagógicos em Língua Krahô e Apinayé. A elaboração e a organização desses materiais são realizados pelo coordenador

do projeto, pelos colaboradores e pelos indígenas das comunidades que participam do projeto. Esse projeto surgiu como resultado da demanda que os próprios professores apresentaram, por entenderem a necessidade que existia em melhorar a escrita em língua materna, como forma de manter e/ou revitalizar essa língua.

Em suma, o Lali busca proporcionar aos povos indígenas a valorização dos seus conhecimentos, bem como a construção de uma educação escolar de qualidade, diferenciada, específica e que atenda às expectativas dos povos a quem ela se destina.

#### **5.4 Acompanhamento das ações e dos programas de assistência estudantil para indígenas**

Com o intuito de avaliar todas essas ações que foram elencadas no tópico anterior, a UFT realiza anualmente uma pesquisa de satisfação dos estudantes. Esse tipo de pesquisa pode auxiliar com a elaboração de políticas específicas e diferenciadas que contribuam com a permanência com êxito e na formação de qualidade dos estudantes indígenas, diminuindo os números de retenção e evasão na UFT. No ano de 2019, o índice de satisfação dos usuários dos programas de assistência estudantil chegou a 81,25%, dos quais 65,5% são beneficiários do Programa Auxílio Permanência<sup>14</sup>. É importante que sejam conhecidas a opinião e a satisfação dos estudantes indígenas que ingressaram na UFT para que a organização administrativa-pedagógica da universidade tenha noção da percepção que os indígenas têm da universidade à qual fazem parte. Nesses espaços, os estudantes indígenas têm a oportunidade de refletir e debater sobre ações afirmativas no âmbito da universidade, como forma de mobilizar a comunidade acadêmica em geral sobre a temática indígena e, ao mesmo tempo, promover a valorização da cultura e dos saberes indígenas, pois a qualidade da permanência estudantil também depende da existência de

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26297-pesquisa-objetiva-analisar-programas-de-assistencia-estudantil> Acesso em 23-10-2019

espaço para manifestações culturais (UFT, 2019). É importante destacar que todas as informações acerca dos beneficiários dos programas e dos auxílios concedidos, com detalhamento dos valores investidos por mês e ano, estão disponíveis no Painel da Transparência da Assistência Estudantil no site da UFT (UFT, 2020).

No Relatório de Gestão (2019), consta os trabalhos de avaliação e auditoria em ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esses trabalhos foram solicitados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Ofício nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC). O benefício assistencial à moradia dos estudantes foi avaliado e algumas deficiências foram encontradas, no que concerne à regulamentação interna, aos fluxos de monitoramento e ao processo de desligamento dos beneficiários. Em relação à avaliação do programa, também foram indicadas ações corretivas e de melhoria.

A Auditoria interna da UFT também avaliou os controles e riscos relacionados aos Programas de monitoria PIM, PIMI e PADI. De acordo com o Relatório de Gestão (2019), os objetivos propostos pelos programas supracitados, tais como a redução dos índices de evasão e retenção dos estudantes, não foram alcançados. Isso porque, ao analisarem os resultados, constatou-se que os índices não foram alterados no período em que os programas foram executados (UFT, 2019).

O indicador relacionado aos auxílios concedidos mostra que foram oferecidos 35.408 auxílios dos programas de alimentação, moradia, atenção à saúde, permanência e inclusão digital. Se compararmos com o ano de 2018, podemos verificar que houve um aumento de 2,9% do número de auxílios concedidos. Já o indicador Índice de Satisfação quanto à Assistência Estudantil revelou que em 2019, 82,28% dos estudantes contemplados com os programas de assistência estudantil estão satisfeitos, enquanto que em 2018 esse número era de 81,25%, o que configura um acréscimo de 1,03% em relação ao ano anterior. O indicador que revela a vulnerabilidade socioeconômica do estudante apresentou IVS I – vulnerabilidade extrema (1.435); IVS II – vulnerabilidade alta (1.180); IVS III – vulnerabilidade moderada (382); IVS IV – vulnerabilidade moderada (187), dentre os 3.191 estudantes com análise socioeconômica analisada. O indicador que demonstra o número de atendimento no Restaurante

Universitário confirma que em 2019, 585.565 estudantes foram atendidos no Restaurante Universitário, demonstrando um aumento de 6,1% de atendimento aos usuários dos restaurantes, se compararmos os 551.881 atendimentos realizados em 2018 (UFT, 2020).

#### 5.4.1 Situação acadêmica e acompanhamento do rendimento dos estudantes indígenas

O sucesso das ações voltadas para os estudantes indígenas têm sido questionadas, no que concerne à sua efetividade e à sua eficácia nas áreas de permanência com êxito nos cursos de graduação. Com o aumento de número de vagas para indígenas nos cursos de graduação da UFT, a necessidade de ampliação de ações que visam o acompanhamento acadêmico desses estudantes também cresceu (UFT, 2017). Desse modo, é importante refletirmos sobre a permanência dos estudantes indígenas, no sentido de apoiá-los na superação de possíveis obstáculos de ordem educacional. Um dos objetivos do Pnaes é justamente reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais, no que diz respeito à permanência e à conclusão da graduação, diminuindo, dessa forma, as taxas de reprovação e retenção, que constituem como principais fatores para evasão (BRASIL, 2010).

Para isso, é importante a realização de estudos para que sejam identificadas as causas do desempenho acadêmico insuficiente, impedindo a permanência com êxito na graduação e para que sejam instituídas ações de acompanhamento e acolhimento para todos os estudantes indígenas. A universidade é responsável por realizar ações de melhoria e acompanhamento do rendimento acadêmico dos estudantes e, por isso, o acompanhamento acadêmico se faz necessário para que sejam identificadas as causas da evasão, da retenção e do baixo rendimento acadêmico, buscando soluções adequadas para cada problema (UFT, 2017). Outrossim, desde a sua criação, o Pnaes já previa a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para que as ações de acompanhamento acadêmico fossem desenvolvidas para os estudantes atendidos pelo programa de assistência estudantil (BRASIL, 2010).

Tal problemática leva a necessidade de investigar os fatores que manteriam o aluno estudando. A equidade no Ensino Superior não se refere somente ao acesso, também à permanência com qualidade. Neste sentido, a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados. (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFT realiza, desde 2017, o acompanhamento dos programas de assistência estudantil financiados com o Pnaes. Uma das ações realizadas nesse acompanhamento é a análise da situação acadêmica dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil. De acordo com as informações que constam no Relatório de Gestão (2019), o acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiários dos programas de assistência estudantil da UFT é realizado por meio da integração do Cadastro Único dos Bolsistas (Cubo) com o Sistema de Informação do Estudante (SIE). Esse sistema fornece os dados necessários para levantamento da situação acadêmica, e as informações recebidas permitem realizar uma análise da situação acadêmica do semestre, possibilitando identificar os estudantes em situação de evasão e retenção, bem como rendimento acadêmico insuficiente (UFT, 2020). Essa sistemática contribui no momento da definição de metas e estratégias para solucionar problemas de evasão, reprovação e retenção, como por exemplo, a intervenção pedagógica que tem o intuito de promover uma melhoria no rendimento acadêmico dos estudantes indígenas.

O quadro 14 apresenta o número de estudantes atendidos por programa de Assistência Estudantil e o rendimento acadêmico dos estudantes assistidos por esses programas.

Quadro 14. Resultados dos programas no tocante ao rendimento acadêmico dos beneficiários

**Resultados dos programas no tocante ao rendimento acadêmico dos beneficiários.**

<b>Programa de Assistência Estudantil</b>	<b>Estudantes Atendidos (as)</b>	<b>Rendimento Acadêmico*</b>
Programa Auxílio-Permanência	2.329	92%
Programa Auxílio-Alimentação	833	100%
Programa Auxílio-Alimentação/Educampo	139	82%
Programa Auxílio-Moradia	513	93%
Programa Auxílio-Participação em Eventos	139	94%
Programa Auxílio-Saúde	76	86%
Programa Bolsa Permanência MEC	900	80%
Programa Moradia/Casa do Estudante*	108	88%

\* É considerado rendimento acadêmico satisfatório, matrícula em carga horária de 240h, no mínimo, com aprovação igual ou superior a 50% da carga horária matriculada.

Fonte: Relatório de Gestão 2019.

Apesar desse relatório não apresentar os índices relacionados aos estudantes indígenas, podemos inferir que, no geral, os programas têm buscado atingir os objetivos a que se propõem. De acordo com o Relatório de Gestão (2019), o acompanhamento acadêmico é realizado também com o intuito de garantir o atendimento aos estudantes, que estão dentro das finalidades dos programas de assistência estudantil, verificando se estão de acordo com as normas estabelecidas. Os critérios observados são vulnerabilidade socioeconômica, rendimento acadêmico, quantidade mínima de disciplinas matriculadas e status acadêmico (matriculado, formado, evadido, etc.) (UFT, 2019).

Para melhor avaliação, são utilizados indicadores que auxiliam nesse processo. As informações obtidas, por meio desses indicadores, possibilitam detectar alterações e, conseqüentemente, modificar ou fortalecer os programas executados pelo Pnaes, que têm como principais objetivos garantir a permanência dos estudantes indígenas na universidade (UFT, 2019). Nas tabelas abaixo, apresentamos os resultados referentes aos estudantes indígenas, para logo após compararmos com os números dos demais estudantes de graduação da UFT. Os indicadores estão divididos em 4 categorias:

O Indicador 1 apresenta o número de estudantes beneficiários indígenas com Coeficiente de Rendimento (CR) maior ou igual a 5,0 (cinco) em 2019. Esse indicador visa identificar o coeficiente de rendimento dos estudantes da UFT,

possibilitando avaliar se o programa cumpre seu papel no sentido de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas.

Tabela 8. Número de estudantes beneficiários indígenas com Coeficiente de Rendimento (CR) maior ou igual a 5,0 (cinco) em 2019

	Total de estudantes	CR $\geq$ 5,0	%
Estudantes indígenas beneficiários	289	130	44,98%
Estudantes de Graduação da UFT	15.398	8.471	55,01%

Fonte: SIE (2019) . Tabela elaborada pela autora

O Indicador 2 nos mostra o número de estudantes beneficiários formados em 2019, ou seja, o número de estudantes indígenas beneficiários que concluíram o curso em 2019.

Tabela 9. Número de estudantes beneficiários formados em 2019

	Total de estudantes	Número total de formados
Estudantes indígenas beneficiários	289	15
Estudantes de Graduação da UFT	15.398	649

Fonte: SIE (2019). Tabela elaborada pela autora

O Indicador 3 apresenta o número de estudantes com evasão em 2019. A taxa de evasão corresponde às situações no SIE: trancamento, desistência, desvinculado, matrícula cancelada, jubulado e transferência interna.

Tabela 10. Número de estudantes com evasão no ano de 2019

	Total de estudantes	Número total de evadidos	%
Estudantes indígenas beneficiários	289	41	14,18%
Estudantes de Graduação da UFT	15.398	1.395	9,05%

Fonte: SIE (2019). Tabela elaborada pela autora

O desempenho acadêmico abaixo do desejável torna-se um dos principais fatores desencadeadores da evasão. O êxito acadêmico é um dos motivos que mantém o estudante motivado para dar continuidade ao curso, funcionando como uma mola propulsora. Portanto, é fundamental que seja realizado um estudo mais apurado sobre quais disciplinas apresentam um número maior de reprovados, para que medidas sejam tomadas para sanar o problema.

Já o Indicador 4 apresenta o número de estudantes beneficiários retidos em 2019. Considera-se retido o estudante que ultrapassou o tempo regulamentar do curso. Entende-se por tempo regulamentar o prazo para a integralização do curso de graduação fixado no Projeto Pedagógico do Curso-PPC em períodos mínimo e máximo para a integralização do curso, expressos em semestres (UFT, 2017).

Tabela 11. Número de estudantes beneficiários retidos no ano de 2019

	Total de estudantes	Número total de retidos	%
Estudantes indígenas beneficiários	289	16	5,53%

Estudantes de Graduação da UFT	15.398	337	2,18%
--------------------------------	--------	-----	-------

Fonte: SIE (2019). Tabela elaborada pela autora

O resultado da análise desses indicadores é utilizado como forma de pensar ações que diminuam a evasão, a retenção, a reprovação e contribua com a conclusão do curso no prazo previsto. No que diz respeito ao rendimento acadêmico dos estudantes indígenas assistidos pelos programas de assistência estudantil, os resultados mostram um bom desempenho no índice geral, como podemos observar nas tabelas acima. É oportuno salientar que os indígenas recebem uma escolarização bilíngue, o que difere bastante da formação escolar dos alunos estudantes não indígenas (ALBUQUERQUE, 2012). Isso aliado à discriminação e à falta de recursos financeiros para custear moradia, transporte, alimentação e materiais didáticos pode levá-los a dificuldades no rendimento acadêmico ou até mesmo evasão. Dessa forma, o acompanhamento acadêmico é eficaz no sentido de auxiliar os estudantes, na melhoria do desempenho acadêmico, beneficiando também, a própria universidade nas avaliações a que é submetida pelos órgãos avaliadores.

a incapacidade de realizar o trabalho acadêmico é muito menos importante do que a perda da motivação, a insatisfação com a vida no câmpus, a mudança de interesse em termos da carreira, os problemas familiares, as dificuldades financeiras e os problemas de saúde (BOWEN; BOK, 2004, p.108).

O acompanhamento acadêmico deve ser uma ação contínua, instituída pela legislação da universidade, pois proporciona aos estudantes indígenas, principalmente aos ingressantes, a oportunidade de uma atenção direcionada por parte de um professor ou monitor. Essa ação busca minimizar as dificuldades advindas do ensino médio, dando ao estudante condições de permanência e de êxito no curso. De acordo com o Pnaes, todas essas ações previstas devem contribuir com o aumento do desempenho acadêmico, de forma a prevenir as situações de reprovação, retenção, bem como a evasão (BRASIL, 2010). É preciso que haja um trabalho voltado, principalmente, para as disciplinas que

apresentam o maior índice de retenção, em que monitores, professores e alunos atuem juntos buscando identificar os fatores que contribuem para o insucesso acadêmico.

Esses resultados nos levam a pensar sobre a situação geral dos estudantes que entraram pelo sistema de cotas, sobre as ações que devem ser realizadas para diminuição das desigualdades que ainda permeiam esse universo. Esses registros podem auxiliar na elaboração de ações de cunho pedagógico, para que sejam definidos programas voltados para melhoria do rendimento acadêmico, além de detectar possíveis questões que envolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esses dados também podem subsidiar estudos sobre a relação entre evasão e a falta de ações de permanência na universidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado se dispôs a analisar as políticas públicas para indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), para problematizar as conquistas e os avanços de universitários indígenas no Ensino Superior. Buscou, ainda, descrever as políticas públicas de acesso e permanência voltadas para os indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFT; discutir os programas de assistência estudantil da UFT destinados aos estudantes indígenas matriculados nesta universidade e apresentar dados sobre a situação acadêmica dos estudantes indígenas para melhor entender e discutir os resultados dos programas de assistência estudantil.

Neste trabalho, tivemos a oportunidade de fazer algumas considerações acerca do indígena no contexto do Ensino Superior, dando ênfase ao processo de permanência e aos desafios que enfrenta no âmbito da universidade. Definimos ações afirmativas, políticas públicas e seus processos para melhor compreendermos as políticas públicas educacionais para indígenas no contexto das IES, principalmente no que diz respeito à promoção e ao acesso. Contamos um pouco da história da UFT, verificando as formas de ingresso que esta universidade adota. Apresentamos, ainda, os povos indígenas que habitam o estado do Tocantins e o perfil dos estudantes indígenas matriculados na UFT. Fizemos algumas considerações decorrentes de nossa pesquisa apresentada nos capítulos desse estudo, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil e os programas de assistência estudantil da UFT, enfatizando os direcionados aos estudantes indígenas. E, finalizando este trabalho, o acompanhamento das ações e programas de assistência estudantil para indígenas e a situação acadêmica e acompanhamento do rendimento dos estudantes indígenas matriculados nesta universidade.

A nossa investigação sobre como se dá a implementação de políticas públicas voltadas para os indígenas na Universidade Federal do Tocantins, por meio de referenciais normativos, permitiu-nos entender como a UFT desenvolve as ações e programas para buscar garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas. Contudo, compreendemos que não se trata do

encerramento desse questionamento, mas, de uma janela que se abre para o começo de novas pesquisas voltadas para os estudantes indígenas da UFT.

Sabemos que a UFT é uma das universidades pioneiras na elaboração de ações afirmativas para indígenas no Brasil, e que há um crescente número de estudantes indígenas que manifesta o desejo de ingressar em um curso de graduação nesta universidade, de acordo com os relatórios de número de inscritos nos vestibulares da UFT, que apresentamos no Capítulo 4. Isso se deve ao progresso no que diz respeito às políticas públicas de Ensino Superior destinadas aos povos indígenas, como também à militância de luta de jovens indígenas.

Por meio de nossa pesquisa, constatamos que os programas de assistência estudantil são fundamentais para o acesso e para permanência dos estudantes indígenas na UFT. Entretanto, alguns gargalos continuam presentes, impossibilitando a qualidade do acesso e da permanência dos estudantes indígenas. A análise dos relatórios do SIE e das resoluções vigentes sobre assistência estudantil na UFT mostra que os programas instituídos estão em consonância com os programas de assistência estudantil a nível nacional, demonstrando a intencionalidade da universidade em atender às necessidades dos estudantes indígenas. Um dos maiores desafios apresentados nos documentos é o de garantir a permanência com êxito até a conclusão do curso. Para isso, como vimos no capítulo 5, há um considerável número de programas e ações na UFT que buscam manter os estudantes no curso, porém eles precisam ser melhorados e discutidos para que possam atender de forma satisfatória e eficaz. Ademais, é essencial que a aplicação dos recursos financeiros seja ampliada, de modo que seja contemplado um maior número de estudantes indígenas.

No que se refere ao direito dos indígenas de acessarem ao ensino superior gratuito, vimos que a UFT realiza um considerável número de processos seletivos durante o ano, que evidencia a intencionalidade de democratizar o acesso ao ensino superior para os indígenas. Alguns programas específicos como o SISU e o programa de cotas na UFT, ainda que de forma insuficiente, têm buscado atender a esta demanda, por isso entendemos que estes programas são políticas que têm contribuído com a democratização do acesso ao ensino superior pelos indígenas, possibilitando a inclusão desses indivíduos

em cursos de graduação em universidades públicas. Contudo, apesar da criação de reservas de vagas para os indígenas na UFT, por meio da Resolução nº 3A/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), ter possibilitado uma maior oportunidade de alcançar esse direito, em condições de igualdade de acesso, a UFT não garantiu efetivamente o direito à educação superior para os indígenas. Em consonância com essa afirmação, a análise dos dados dos editais apresentados no capítulo 4 deste trabalho, mostra que o número de vagas reservadas para os estudantes indígenas é bem menor que o número de candidatos indígenas.

Outra importante verificação, de nosso estudo, é que os cursos de maior demanda são os que estão direcionados às áreas que possibilitam aos indígenas um retorno à sua comunidade, como forma de retribuir pelo incentivo e apoio, conforme vimos no capítulo 4 de nossa tese. Mas, cabe aqui pensarmos que, provavelmente, o principal responsável pelo aumento da demanda no Ensino Superior é o desenvolvimento das escolas e de todos os processos que a envolvem. Assim, podemos concluir que o número crescente de estudantes indígenas matriculados nas universidades é fruto de ações que começam lá nas aldeias, em que as lideranças têm se engajado na promoção da Educação Escolar Indígena, bem como das políticas públicas estabelecidas pelo governo, voltadas para os povos indígenas. Isso somado às lutas dos povos indígenas, que são direcionadas para muitas pautas, que envolvem manutenção e valorização de sua cultura, acabam abrangendo outras questões, como os processos de escolarização. Destarte, a busca pelo Ensino Superior pelos indígenas tem contribuído no empenho para melhoria da educação escolar e na luta da garantia dos seus direitos, refletindo diretamente na valorização de suas línguas e cultura.

Em suma, verificamos que há, na UFT, ainda que insuficiente, uma intenção de buscar melhorias no acesso e permanência dos estudantes indígenas, com a implantação dos programas de assistência estudantil, e com a disponibilização de recursos humanos trabalhando diretamente com ações específicas para os estudantes indígenas. Porém, compreendemos que muitas das conquistas desses estudantes são advindas de movimentos nacionais, protagonizados pelos próprios estudantes, juntamente com as lideranças indígenas e representantes dos movimentos que apoiam as causas das

minorias. Por meio desta constatação, entendemos que é imprescindível refletirmos sobre a ampliação de políticas públicas para indígenas no ensino superior, instituídas pela própria UFT, como podemos constatar alguns exemplos no capítulo 5 dessa tese. Por isso, embora haja grandes avanços no desenvolvimento de ações de permanência, um dos desafios que a UFT deve enfrentar, é buscar alternativas para atendimento da grande diversidade étnica existente entre os estudantes, devido às especificidades e diferenças culturais existentes entre os povos indígenas que estão nesta universidade.

Como sugestão para o fortalecimento das políticas públicas para indígenas no ensino superior, primeiramente, pensamos na melhoria no sistema de acesso, como por exemplo, um vestibular específico para os indígenas concorrerem às vagas de graduação da UFT. Essa proposta está diretamente relacionada ao incentivo à autonomia dos povos tradicionais, principalmente no que diz respeito à língua e à cultura. O vestibular específico seria um instrumento de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas, garantindo o compartilhamento entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos acadêmicos e que, de fato, exista uma relação entre os dois.

No tocante às ações de permanência para estudantes indígenas na UFT, o desenvolvimento da política de acolhimento para estudantes indígenas também pode ser pensada como estratégia para buscar a permanência. Nesse momento, é imprescindível destacar a importância da participação dos docentes no processo de acolhimento dos estudantes indígenas. Essa ação pode fazer um diferencial, proporcionando a esses estudantes a oportunidade de participarem do ambiente acadêmico. Também, os próprios indígenas, que já são veteranos, têm uma grande parcela de contribuição no momento de recepção dos ingressantes e são fundamentais nesse processo de entrada. Alguns exemplos exitosos mostram que, para permanecer na universidade, os próprios indígenas têm empenhado esforços para romper com os preconceitos, organizando-se em pequenos grupos dentro dos cursos.

As ações de acolhimento desses estudantes, podem ser determinantes para a sua continuidade, ou não, na universidade. Podemos afirmar que os estudantes indígenas se deparam com muitas mudanças de uma só vez, o que pode impedir de se adaptarem facilmente à nova realidade. Essa nova realidade

torna-se uma grande barreira para os estudantes indígenas: eles sofrem um choque cultural com a saída brusca da comunidade de origem para a cidade, em que está sediado o câmpus universitário. Algumas ações, que podem contribuir de forma positiva nesse processo de transição, que é a saída da sua comunidade e chegada à universidade, já são desenvolvidas na UFT, como o Padi. É preciso, portanto, que haja melhoria nesses mecanismos de promoção do acolhimento para que eles se adaptem e se familiarizem de forma mais rápida ao ambiente universitário.

Outra sugestão, é a de um direcionamento para cursos específicos e diferenciados, assim como programas de tutoria e nivelamento, o que pode causar grande impacto e render bons frutos. Como por exemplo, podemos citar a elaboração de oficinas para trabalhar as dificuldades que possam existir em determinadas disciplinas, como apoio aos programas de monitoria, principalmente com os conteúdos do ensino básico, contribuindo com o processo de formação dos estudantes indígenas. Outra alternativa seria a oferta de cursos de informática básica e também de produção de texto, já no primeiro período do curso, para auxiliar na elaboração de trabalhos. A criação de uma monitoria em que o monitor receberia, além da bolsa, horas para compor as atividades extracurriculares obrigatórias nos cursos de graduação, também seria de grande valia, tanto para o monitor, quanto para o monitorado.

E, como proposta para que a UFT torne o seu ambiente mais próximo do ideal para receber os indígenas, trazemos a possibilidade de reestruturação dos seus espaços físicos, ampliando os locais específicos de atendimento dos estudantes indígenas, na busca de uma infraestrutura adequada. Acreditamos que, as mudanças que os estudantes indígenas precisam ver muitas vezes são impedidas pela falta de discussão nos espaços apropriados e democráticos. É importante realçar que o indígena, na universidade, traz para si discussões acerca das políticas públicas que o envolve, ratificando que esse espaço é importante para que eles se apropriem de conhecimentos do mundo acadêmico, essenciais para a garantia dos seus direitos.

É válido esclarecer que as políticas públicas devem buscar a promoção da inclusão dos grupos minoritários como forma de combater a discriminação de toda natureza. Aqui, é possível afirmarmos que as comunidades representadas

pelas minorias que adentram as universidades têm nos estudantes a representatividade e a possibilidade de mudar a sua realidade por meio deles. Portanto, espera-se que as universidades, como um todo, promovam uma política educacional que garanta o acesso e a permanência, incentivando uma cultura universitária, onde seja prioridade a aprendizagem e a formação integral dos seus acadêmicos. Acreditamos que a implementação de políticas públicas no Ensino Superior é, de fato, um trabalho bastante complexo e que exige muito dos representantes das minorias. Dessa forma, é imprescindível que a UFT junte-se às comunidades indígenas para promoção de debates acerca das políticas públicas de Ensino Superior para indígenas, reforçando em suas práticas o respeito à diversidade.

Verifica-se, portanto, que o sucesso da permanência dos indígenas na UFT depende não somente deles, mas da associação de vários atores e, principalmente, do compromisso e das práticas institucionais da universidade. Proporcionalmente, quanto mais cresce a demanda de estudantes indígenas que busca uma vaga na UFT, maiores são os desafios enfrentados por essa universidade na luta para conseguir atender a esse público. Por isso, ao se pensar em políticas de acesso e de permanência no Ensino Superior voltadas para os indígenas, é preciso estar atento para que essas políticas, de fato, atendam às necessidades dos estudantes indígenas, ou corre-se o risco de promover algo inadequado e que não atende às suas demandas. Ao se criar novas políticas de acesso ao Ensino Superior, é necessário que se tenha claro o que se pretende alcançar e como chegar a esse objetivo. Para isso, a formação de nível superior dos indígenas deve proporcionar às comunidades a oportunidade de ter em suas aldeias um ensino diferenciado e de qualidade, com profissionais capacitados que conhecem a realidade deles. Espera-se que esse profissional, formado em um curso superior, contribua com a elaboração de metodologias para interação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos acadêmicos, garantindo a luta pelos seus direitos e legitimação de suas conquistas no contexto político e social.

Por fim, esse tipo de pesquisa que realizamos mostra-se relevante por apresentar as conquistas e os avanços no que concerne às políticas públicas de Ensino Superior para indígenas, como também por destacar as dificuldades e

gargalos que ainda existem. Destacamos que nem sempre as dificuldades de acesso ao ensino superior entre os indígenas se dão pelas fragilidades da formação na educação escolar. Contudo, salientamos a necessidade do aprofundamento e ampliação das pesquisas sobre educação indígena em todos os níveis, sobretudo no superior, pois esses estudos podem ser fundamentais para a criação de estratégias direcionadas aos povos tradicionais.

Ressaltamos a importância da continuidade de estudos sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior para que essas políticas contribuam com a minimização das desigualdades sociais, promovendo não somente a permanência estudantil, no que diz respeito à parte financeira ou pedagógica, mas também na permanência de perspectiva cultural, no sentido de valorizar os saberes tradicionais indígenas dentro do âmbito da universidade. Desse modo, esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído para conhecimento e melhoria das políticas públicas de Ensino Superior oferecidas pela UFT, e que possibilite uma reflexão acerca da elaboração de novas diretrizes para nortear a assistência estudantil nessa instituição de ensino.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca** : uma contribuição para educação escolar / Marta Virginia de Araújo Batista Abreu. Araguaína, 2012.

\_\_\_\_\_. CASTIGLIONI, Ana Claudia; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Dicionário escolar xerente – português/português – xerente**: uma breve análise da macro e da microestrutura. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 102-113, ago./dez. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).

\_\_\_\_\_. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Cultura, Língua e a manutenção da identidade do Povo Krahô no Tocantins**. Teatro: criação e construção de conhecimento, V. 8, N. 1 e 2, p. 174-183, 2020.

ADESKY, Jacques. **Políticas públicas e ação afirmativa no Brasil**, IPCN, mimeo, Rio de Janeiro, 1999.

AGRA, W. M. **Curso de Direito Constitucional**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. O sentido e a função da leitura e da escrita para as crianças Apinayé de Mariazinha. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. APINAYÉ, Ana Rosa Salvador. APINAYÉ, Maria Célia Dias Apinayé. **Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena: Relatos e experiências Apinayé**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. **Português Intercultural**. Printcolor. Fortaleza, 2008. 270 p.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé**. UNEMAT. v.6, n.1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural** / Francisco Edviges Albuquerque, (org). – Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2011. 240 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso: 11-mar-2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Atividades do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena UFT/CAPES/Edital 01/2009 – Projeto 014**. In: Educação escolar indígena e diversidade cultural / Francisco Edviges

Albuquerque, Severina Alves de Almeida, (Org.). – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso: 23-fev-2019.

\_\_\_\_\_. **O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé**. Teoria e Prática da Educação, v. 16, p. 69-79, 2013

\_\_\_\_\_. **Entrevista**. REVISTA POLYPHONÍA, v. 31, p. 345-354, 2020.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação escolar indígena Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: Um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. Araguaína: UFT, 2011.

\_\_\_\_\_. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé em perspectiva**. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso em 23-set-2019. Pp. 825-846.

ALTAFIN, Juarez. **Cotas na universidade**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. 142p.

ALVES, Elaine Jesus. **Avaliação do programa Bolsa Permanência na Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas**. 2010 196 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANAYA, James. **Report on the situation of human rights of indigenous people in Brazil**. 2009.

AZANHA, José Mário Pires. **Documento sobre o vestibular**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v.13(2), p.121-126, jul./dez. 1987.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BANIWA, G. dos S. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, set./ dez. 2015.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IE/PUC- SP, 2001.

BARNES, Eduardo Vieira. (2010), "**Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas**". In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio

Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 1. ed. , 2010, pp 220.

BELTRÃO, Jane Felipe. CUNHA, Mainá J. Sampaio da . **Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará**. Espaço Ameríndio (UFRGS), v. 5/3, p. 10-38, 2011.

BERMAN, P. El estudio de la macro e micro implementación. In **L. F. Aguilar Villanueva, Antologías de la política pública** (pp. 281-321). México: Miguel Angel Porrúa, 1993.

BERNARDI, L. T. M., & CALDEIRA, A. D. (2011). **Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática**. Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática, 4(1), 21-39.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M, de. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Documento técnico preliminar para a formação de professores. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 12.416/ 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010**. Regulamenta O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Versão online. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) acesso em: 08/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2031, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** SESu/MEC – ANDIFES – ABRUEM. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº10.032, de 23 de outubro de 2.000.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 07. Mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 717, de 18 de abril de 2001.** Nomeia a primeira Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.** Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de ações afirmativas e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 15 mai 2019.

\_\_\_\_\_. **Acordo de Cooperação nº 1/02, de 17 de julho de 2002.** Viabiliza a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 15 mai 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 658, de 17 de março de 2004.** Aprova Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 11. mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 88, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 11. mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 08. mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) acesso em: 03. Dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 28. Abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 11. mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017.** Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 18. Mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018.** Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 10. Mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura. Censo da Educação Superior 2010.** Divulgação dos principais dados do Censo da Educação Superior 2019. Brasília: MEC, 2020.

CABRAL NETO, A. As Reformas Educacionais e a Política de Formação de Professores. In Ferreira Valfredo Sousa; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento; PEREIRA, Marsílvio Gonçalves. (Org). **Congresso Internacional de Formação Continuada e Profissionalização Docente.** 1 Ed. João Pessoa/ UFPB/ Editora Universitária, 2005, v. 1, p. 23-28.

CAJUEIRO, Rodrigo & ROSENTHAL, Vinícius. (2008). **Levantamento de ações afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas federais e estaduais do Brasil.**

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de educação, V. 13, n. 37, Jan/Abr. 2008.

\_\_\_\_\_; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Rev. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Fabíola; CARVALHO, Fábio de Almeida. A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. In: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad Cultural e interculturalidad em educación superior: experiencias en America Latina y el Caribe (IESALC).** Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008, p. 157-166.

CASTRO, A. M. D. A; SANTOS, L. T. G; BARBALHO, M. G. C. **Qualidade da educação, democratização do acesso, permanência e avaliação: os desafios da educação brasileira.** In: França, M; Momo, M. (Orgs.). Processo democrático participativo: a construção do PNE. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

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

CUERVO MRM, Radke MB, Riegel EM. **PET-Redes de atenção à saúde indígena: além dos muros da universidade, uma reflexão sobre saberes e práticas em saúde.** Interface (Botucatu). 2015; 19(1):953-63.

CHAUÍ, Marilena de S. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2020.

CLAUDINO, Z. K. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena Kanhgág.** 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CROSBY, F. J.; CORDOVA, D. I. **Words worth of wisdom: toward an understanding of affirmative action.** Journal of Social Issues, [S.l.], v. 52, n. 4, p. 33- 49, 1996.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência.** 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura (pp.136-161)*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIEHI EE, Pellegrini MA. **Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais**. Cad Saúde Pública. 2014; 30(4):867-74.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. tradução Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. New Jersey: Prentice-Hall, 1981.

\_\_\_\_\_. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs: Prentice- Hall, 1984.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2000; 2001.

FREIRE, José R. Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FELICETTI, Vera Lucia and MOROSINI, Marília Costa. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2009, vol.17, n.62, pp.9-24.

FELLICETTI, V.; MOROSINI, M.C. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão**. Ensaio: aval. Pol. pub. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FERNANDES, F. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA João Ferreira de. .As reformas da Educação Superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FILHO TERRIBILLI; BARREITO, I, M. F. A. Educação Superios no período noturno: políticas, intenções e omissões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan/mar. 2007.

FINATTI, Elmer Betty e ALVES, Jolinda de Moraes. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL – indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil**. In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. Apoio Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

FLEURI, R. M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: 25ª **Reunião Anual da ANPEd**, Resumos. Caxambu, ANPed, GT 06 Educação Popular, p. 1-27, 2002.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Carta do Fonaprace à Andifes**. 2014. Disponível em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br>. Acesso em: 20. set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em: 20. set. 2020.

FREITAS, A.E. de C.; HARDER, E. **Alteridades Indígenas no Ensino Superior: Perspectivas Interculturais contemporâneas**, 2013. Disponível em: <[http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/21\\_6\\_2011\\_7\\_57\\_56.pdf](http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/21_6_2011_7_57_56.pdf)>. Acesso em: 20. set. 2020.

FURTADO, C. O direito dos indígenas à voz. **Inclusão social.**, Brasília, DF, v. 4 n. 1, p.106-108, jul./dez. 2010.

GARCIA, R. **Para quem investigamos** – Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Pesquisar em educação**: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional: tendências e perspectivas*, Curitiba, v.6, n.19, p. 25-35, set/dez, 2006.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa -. (2013) "Ações afirmativas". Disponível em: [http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217](http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217). Acesso em 13.jan.2020

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003a.

\_\_\_\_\_. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Org.). *Povos indígenas e tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001. p.39-80.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª. Edição. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mar./abr. 1995.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio da constitucional da igualdade: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 40.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

\_\_\_\_\_. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In: Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas.* Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** In: SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.15-57.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos.** In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos indígenas no Brasil – 1996/2000.* São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

\_\_\_\_\_. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade.** São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: Edusp: Unesco, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Coleção Educação Para Todos, Vol.8, MEC/UNESCO, Brasília, 2006.

GUNTER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2020.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-94.

\_\_\_\_\_. Ação afirmativa: estratégias pós-Durban. In: Átila Roque, Sônia Correa, Fernanda Carvalho. (Org.). **Observatório da Cidadania - Relatório 2002.** 1a ed. Rio de Janeiro: IBASE, v.6, 2002, p. 55-61.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 38ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.**

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, Campinas, SP, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estimativa das populações de cidades e estados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010: Educação e deslocamento.** Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2012.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Proposta curricular do curso de formação de professores do Parque Indígena do Xingu para o magistério.** Organização: Maria Cristina Troncarelli e Marina Kahn. Consultores que colaboraram na redação: Esteia Würker, Susana Grillo Guimarães, Renato Gavazzi, Bruna Franchetto, Jackeline Rodrigues Mendes, Lucy Seki. Colaboraram indiretamente: Nietta Lindenberg (Proposta curricular de formação de professores do Acre), Jussara Gruber (Proposta curricular/Artes) e Betty Mindlin (Proposta curricular de formação de professores de Rondônia (Iamá). São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Relatório das reuniões com lideranças em maio/2000, maio e junho 2001, reuniões nas aldeias sobre educação.** Relatórios de Maria Cristina Troncarelli, Kátia Zorthêa, Adriane Costa, Makupa Kayabi. São Paulo, 2001.

KYMLICKA, W. **Ciudadania multicultural. Barcelona.** Paidós, 1996.  
LASWELL, H.D. **Politics: who gets what, when, how.** Cleveland: Meridian Books, 1958.

LACERDA, Rosane. **Do mito do Estado-Nação aos Estados Plurinacionais na América Latina: Contribuições dos movimentos indígenas para a construção de um novo modelo de estado pelas vias da Descolonialidade, da Desobediência Epistêmica e da Interculturalidade Crítica.** 2013. Projeto de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 244 págs.

LASSIBILLE, G; GÓMEZ, L. N. **Why do higher education students drop out? Evidence from Spain.** Education Economics, v.16, n.1, p.89 -105, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMAN, Maria Barroso. Universidade e povos indígenas no Brasil; desafios quanto ao reconhecimento dos conhecimentos indígenas e para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade. In: **Desafios para a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil; políticas públicas de ação afirmativa e direitos**

**culturais diferenciados.** Rio de Janeiro: Museu Nacional/CACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?** Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, 2012. Disponível em: <[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA\\_OPINIAO\\_N05.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA_OPINIAO_N05.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: André Augusto Brandão (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LOURETO, M. B.; SOUZA, SHELTON ; PESSOA, V. I. F. **Educação escolar na floresta: dilemas e perspectivas de professores indígenas no I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena na Aldeia Morada Nova/Feijó (Acre).** Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 1, p. 119-142, 2020.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil,** 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

LUKDE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA WF, Nordi ABA. Nossa caminhada no projeto de extensão landé Guatá. In: Cruz PJSC, Rodrigues APME, Pereira EAAL, Araújo RS, Alencar, IC. **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens.** João Pessoa: Editora do CCTA; 2018. v. 1, p. 79-102.

LUZ, Jackeline Lourenço Noronha da. **O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso.** Cuiabá: UFMT, 2013. 186 p.

LYNN, L. E. Designing public policy: **A casebook on the role of policy analysis.** Santa Monica, Califórnia: Goodyear, 1980.

MARÉS, C.F. "O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil". In: GRUPIONI, L.D.B. (org.). **Índios no Brasil.** São Paulo, SMC, 1992.

MARTINS, L. S. T. R. Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural. 2007. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto, 2007.

MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MEAD, L. M. **Public policy: vision, potential, limits**. Policy Currents, fev: 1-4. 1995.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília. MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe** /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;Unesco, 2007.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes nº 49. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>  
Acesso em: 05/08/2019.

MENEZES, R. O. ; SIMAS, HELLEN CRISTINA PICANÇO ; WEIGEL, V. A. C. M. ; SILVA, M. G. . **Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM**. LINHAS CRÍTICAS (UNB), v. 27, p. 1-22, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Histórias Locais / Projetos Globais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 117, p. 197-217, Nov. 2002 . Acesso em 08/06/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC. v. 2, p. 610, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre. et. al. **Movimentos sociais, ações afirmativas e universalização de direitos**. In: Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Rio de Janeiro – UFRJ, nº. 19-20. jan – jun, 2004.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural [manuscrito]: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues ; PEREIRA, Laura Belém ; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade**. RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 10, p. e59110212979, 2021.

- NETTLE, Daniel; ROMAINE, Suzanne. **Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages**. New York: Oxford University Press, 2000.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 15-34.
- OLIVEIRA, Romulado Portela de. **Reformas educativas no Brasil na década de 90**. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 77-94.
- PACHECO de OLIVEIRA, J. **“O Nosso Governo”**: os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo: Marco Zero/MCT-CNPq, 1988.
- Pacheco, E., & Ristoff, D. I. (2004). **EDUCAÇÃO SUPERIOR: DEMOCRATIZANDO O ACESSO**. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 9(4). Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1284>
- PALADINO, M. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012.
- PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- PARECI, F. N. As políticas públicas federais e a cooperação internacional para a educação superior de indígenas. In: LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007. p. 60-63
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002. 598 p.
- PAULA, Maria de Fátima. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 14, núm. 1, março, 2009, pp. 71-84.
- PIMENTEL DA SILVA, M. DO S. P.; BORGES, M. V. **Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011.
- PROENÇA, M. NEVENÉ, M. **Educação e Diversidade: Interface Brasil-Canadá** – SP- Casa do Psicólogo, 2005.
- PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade**

Federal do Tocantins (UFT)/ Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Ceará, 2011.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, EUA: Chatham House, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PINHO, Maria José de. **Políticas de Formação de Professores: intenção e realidade**. Canone Editorial. Goiânia, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O Acesso à educação superior no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial – Outubro de 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n.124, p. 43-55, jan/abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf> Acesso em: 22 mar. 2020

POJO. Eliana Campos. **Educação Superior Indígena: Perspectivas de uma Gestão Colegiada**. Pesquisado em 13 de fevereiro de 2020. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC21.pdf>

POMPA, Cristina. **A religião como tradução**. Bauru / SP: EDUSC,2003.

PROJETO TUCUM. **Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas, 1996-2000.

RODRIGUES, Aryon.. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Loyola. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. Delta, n. 9, p. 83-103, 1993.

\_\_\_\_\_. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção**. Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília. Brasília, 2005 .

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: RUA, Maria das Graças e CARVALHO, M.I. (Orgs.). O estudo da política. Brasília: Paralelo, 2001.

SANTANA, Livia Maria Santana; VAZ, SantAnna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra falsidade de autodeclaração raciais. In: DIAS, Gleidson Roberto; TAVARES. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. As cotas na

Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. 2012, Salvador: CEAO.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 237- 280, 2002c.

SANTOS, S. K. **Política públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Anais... UFRGS, 2011. Disponível em: . Acesso em: 08 jun. 2020.

SANTOS, S.C. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: SILVA, A.L; GRUPIONI, L.D.B.(Orgs). A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 3, jul. 2009.

SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, n. 13(1), p. 11-30, jan.-abr. 2005.

SECCHI, Darci. **Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas**. Congresso brasileiro de qualidade da educação, MEC, Brasília, Anais... 2003.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e protagonismo indígena nas políticas públicas**. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S.; KARIM, T. M. (orgs.). Cadernos de Educação Escolar Indígena, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2019

SCHMIDT, João Pedro. **Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos**. In: REIS, Jorge Renato; LEAL, Rogério Gesta (Org.). Direitos sociais & políticas públicas - Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. t.8. p.2307-2333.

\_\_\_\_\_. **Gestão de políticas públicas: elementos de um modelo pós-burocrático e pós-gerencialista**. In: REIS, Jorge Renato; LEAL, Rogério Gesta (Org.). Direitos sociais & políticas públicas - Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. t.7. p. 1988-2032.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 11 out. 2019.

SIMAS, H. C. P.; LUCIANO, R. R. F. ; GARCIA, F. M. **Políticas Públicas para Indígenas: da Educação Escolar ao Ensino Superior**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 11, p. 571-605, 2020.

SILVA, M. F. e AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena Na Escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: 2004. p.149 – 166.

SILVA, Ana Maria; REAL Giselle Cristina Martins. **As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro**. v. 36, n. 1, Revista Inter - Ação, 2011.

SILVA, F. G. **Educação escolar indígena no Tocantins**. 2007. Disponível em [www.fao.org.br](http://www.fao.org.br). Acesso em 02.Mai.2019.

SOUSA, R. R. ; CASTIGLIONI, A. C. ; ANDRADE, K. S. . **Aspectos socioculturais expressos no léxico da língua: uma análise a partir do lexema quilombo**. CONFLUÊNCIA, v. 59, p. 267-280, 2020.

SOUZA, Aparecida Raquel. **Da Unitins à UFT: Modelos e práticas na educação superior no Tocantins no limira do século XXI**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, Boaventura de S. (ed.). **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 71–110.

SOUZA, S. L.; SILVA-ANTUNES, P. T. **Ensino e aprendizagem de Português como língua estrangeira, segunda língua/língua adicional: diálogos com estudos de língua(gens) de caráter multi/inter/trans/indisciplinar**. Muiraquitã (UFAC), v. 7, p. 2-9, 2019.

TOMMASINO, K. **Homem e natureza na ecologia dos Kaingang da Bacia do Tibagi**. In: Tommasino, K; Mota, L. T.; Noelli, F. (Org.). Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Eduel, p. 355-413, 2004.

TERENA, M. **O estudante indígena no ensino superior**. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Org.). Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório da Comissão de implantação da UFT**. Palmas: UFT, 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 002, de 19 de agosto de 2003.** Designa o professor mestre Zezuka Pereira da Silva, professor titular aposentado da UFG, para o cargo de coordenador do Gabinete da UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 16. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consepe nº 3A/2004.** Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 16 mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Ata da 4ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.** Votação que aprova o sistema de cotas para estudantes indígenas na UFT. Palmas, 2004. Disponível em: [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br). Acesso em 13.mar.2021.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) 2007-2011.** 2007. Disponível em: [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br). Acesso em: 13. mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **PPI - Projeto Político Institucional da Universidade Federal do Tocantins.** 2007. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 16 mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consepe nº 10, de 25 de maio de 2011.** Dispõe sobre a alteração na Resolução do Consepe nº 3A/2004, que trata da implantação de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 26. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Vestibular 2013.1 - Edital N° 106/2012, 13 de dezembro de 2012.** Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 09. Jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consuni nº 14/2013, de 19 de novembro de 2013.** Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 22. Jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consepe nº 18/2015, de 19 de novembro de 2015.** Aprovar a criação e regulamentação do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 25. mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico da Universidade Federal do Tocantins. 2014.** Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 20. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2020 da Universidade Federal do Tocantins.** Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 22. Jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consepe nº 14, de 22 de março de 2017.** Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 26. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da UFT** / elaboração e organização: Berenice Feitosa da Costa Aires; Samara Queiroga B. G. da Costa; Solange Bitterbier; Patrícia Sampaio; Betania Maria Barbosa. – Palmas, TO, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consuni nº 25, de 29 de junho de 2018**. Dispõe sobre a redução do percentual de oferta de vagas da UFT por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU/ENEM) do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 22. Jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2018**. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 26. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2019**. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 28. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 01/2018 – UFT / Prograd / Copese, de 06 de setembro de 2018**. Concurso seletivo para ingresso em cursos de graduação – vestibular UFT 2019.1. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 09. Jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 10/2018 – UFT / Prograd / Copese, de 19 de dezembro de 2018**. Concurso seletivo para ingresso em cursos de graduação – vestibular UFT. 2019.2. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 09. Jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2020**. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 29. Mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução Consuni nº 24, de 09 de abril de 2020**. Aprova ad referendum do Conselho Universitário, o Regimento que disciplina a estrutura, atribuições e competências da Coordenação de Processos Seletivos (Copese) da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 22. Jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório SIE 16.11.14 de 28 de agosto de 2020**.

\_\_\_\_\_. **Relatório SIE 16.11.03 de 31 de outubro de 2020**.

\_\_\_\_\_. **Programa Institucional de Inovação Pedagógica-AF. Edital nº 188/2021, 09 de março de 2021**. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 25. mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Programa de Acesso Democrático a Universidade (PADU). Edital PROEX/UFT Nº 30/2020, 18 de maio de 2020**. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 27. mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pibex - Seleção Pública Bolsa de Extensão. Edital nº 78/2020 Proex UFT, 14 de março de 2018.** Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 26. mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2021-2025 da Universidade Federal do Tocantins.** Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 21. mai. 2021

\_\_\_\_\_. **Resolução do Consuni nº 15, de 31 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a aplicabilidade da Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 26. Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Consuni nº 09/2006.** Institui o Programa Bolsa Permanência na UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 28. Abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Certidão do Consuni nº 254/2010.** Revoga o Programa Bolsa Permanência na UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 28. Abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Consuni nº 26, de 17 de outubro de 2017.** Dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 28. Abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Pesquisa sobre Assistência Estudantil na UFT.** Câmpus de Palmas, Proest – 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação Institucional – UFT 2018.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins, Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento. Comissão Própria de Avaliação, 2018. Disponível em <http://www.uft.edu.br>. Acesso em 26. Mar. 2019.

WALSH, C. **Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad.** In: WALSH, C. (Org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.* Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WENCZENOVICZ, T. J.; BAEZ, N. L. X. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n.2, p. 95-107, jul./dez. 2016.

**ANEXO 1: DECRETO Nº 4.228, DE 13 DE MAIO DE 2002**

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 4.228, DE 13 DE MAIO DE 2002**

Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

Art. 2º O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS;

II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;

III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e

IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

~~Art. 3º Fica constituído o Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas, com a finalidade de:~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~I – propor a adoção de medidas administrativas e de gestão estratégica destinadas a implementar o Programa;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~II – apoiar e incentivar ações com vistas à execução do Programa;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~III – propor diretrizes e procedimentos administrativos com vistas a garantir a adequada implementação do Programa, sua incorporação aos regimentos internos dos órgãos integrantes da estrutura organizacional da Administração Pública Federal e a conseqüente realização das metas estabelecidas no inciso I do art. 2º;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~IV – articular, com parceiros do Governo Federal, a formulação de propostas que promovam a implementação de políticas de ação afirmativa;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~V – estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~VI – promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça e as que se vinculam às pessoas portadoras de deficiência;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~VII – articular ações e parcerias com empreendedores sociais e representantes dos movimentos de afrodescendentes, de mulheres e de pessoas portadoras de deficiência;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~VIII – sistematizar e avaliar os resultados alcançados pelo Programa e disponibilizá-los por intermédio dos meios de comunicação; e~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~IX – promover, no âmbito interno, os instrumentos internacionais de que o Brasil seja parte sobre o combate à discriminação e a promoção da igualdade.~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~Parágrafo único. O Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas apresentará, no prazo de sessenta dias, propostas de ações e metas a serem implementadas pelos órgãos da Administração Pública Federal.~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~Art. 4º O Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas tem a seguinte composição:~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~I – Secretário de Estado dos Direitos Humanos, que o presidirá;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~II – Presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, que substituirá o presidente em suas faltas e impedimentos;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~III – um representante da Presidência da República;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

- ~~IV – um representante do Ministério das Relações Exteriores; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~V – um representante do Ministério do Desenvolvimento Agrário; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~VI – um representante do Ministério da Ciência e Tecnologia; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~VII – um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~VIII – um representante do Ministério do Trabalho e Emprego; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~IX – um representante do Ministério da Cultura; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~X – um representante do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDA; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~XI – um representante do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~XII – um representante do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD; e (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~XIII – um representante do Grupo de Trabalho Interministerial e Valorização da População Negra; (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~§ 1º O Presidente do Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas poderá convidar para participar das reuniões um membro do Ministério Público do Trabalho. (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~§ 2º Os membros de que tratam os incisos III a XIII serão indicados pelos titulares dos órgãos representados e designados pelo Ministro de Estado da Justiça. (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~
- ~~Art. 5º Os trabalhos de Secretaria-Executiva do Comitê de Avaliação e Acompanhamento de Ações Afirmativas serão prestados pelo IPEA. (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de maio de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Miguel Reale Junior*  
*Celso Lafer*  
*Paulo Jobim Filho*  
*Guilherme Gomes Dias*  
*Francisco Weffort*  
*Ronaldo Mota Sardenberg*  
*José Abrão*

**ANEXO 2: LEI Nº 10.032, DE 23 DE OUTUBRO DE 2000.**

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.032, DE 23 DE OUTUBRO DE 2000.**

[Vide Decreto nº 4.279, de 2002](#)

Autoriza o Poder Executivo a instituir a  
Fundação Universidade Federal do  
Tocantins.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a Fundação Universidade Federal do Tocantins, vinculada ao Ministério da Educação, com sede na cidade de Palmas, Estado do Tocantins.

Art. 2º A Fundação Universidade Federal do Tocantins adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição do seu ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas, do qual será parte integrante seu estatuto aprovado pela autoridade competente.

Art. 3º O patrimônio da Fundação será constituído pelos bens e direitos que essa entidade venha a adquirir, incluindo os bens que lhe venham a ser doados pela União, pelo Estado, pelos Municípios e por outras entidades públicas e particulares.

Parágrafo único. A Fundação Universidade Federal do Tocantins só receberá em doação bens livres e desembaraçados de quaisquer ônus, inclusive dos decorrentes de demandas judiciais.

Art. 4º Os recursos financeiros da Fundação serão provenientes de:

- I – dotação consignada anualmente no orçamento da União;
- II – auxílios e subvenções que lhe venham a ser concedidos por quaisquer entidades públicas ou particulares;
- III – remuneração por serviços prestados a entidades públicas ou particulares;
- IV – operações de crédito e juros bancários;
- V – receitas eventuais.

Parágrafo único. A implantação da Fundação Universidade Federal do Tocantins fica sujeita à existência de dotação específica no orçamento da União e ao disposto na [Lei nº 9.962, de 22 de fevereiro de 2000](#).

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 23 de outubro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Paulo Renato Souza*

*Martus Tavares*

**ANEXO 3: LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.****Presidência da República**

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

**LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.**[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

Art. 2º (VETADO).

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

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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. ([Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016](#))

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. ([Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016](#))

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Aloizio Mercadante*

*Miriam Belchior*

*Luís Inácio Lucena Adams*

*Luiza Helena de Bairros*

*Gilberto Carvalho*

**ANEXO 4 : DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012****Presidência da República**

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

**DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

**DECRETA:**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita** ; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata o [art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012](#), serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o [inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita** ; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata [o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012](#), serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º :

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º .

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

~~I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e~~

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

~~II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.~~

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do **caput** do art. 2º e o inciso II do **caput** do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente. ([Incluído pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA  
José  
Aloizio  
Gilberto  
Luiza Helena de Bairros

*Eduardo*

ROUSSEFF  
Cardozo  
Mercadante  
Carvalho

**ANEXO 5: DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012****Presidência da República**

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

**DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

**DECRETA:**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata o [art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012](#), serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o [inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata [o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012](#), serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º :

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º .

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

~~I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e~~

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

~~II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.~~

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do **caput** do art. 2º e o inciso II do **caput** do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente. ([Incluído pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA  
José  
Aloizio  
Gilberto  
Luiza Helena de Bairros

*Eduardo*

ROUSSEFF  
Cardozo  
Mercadante  
Carvalho

**ANEXO 6: RESOLUÇÃO DO CONSEPE Nº 3ª/2004**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

---

**RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO –  
CONSEPE Nº 3A/2004**

Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, em sessão realizada no dia 03 de setembro de 2004, considerando o resultado de estudos elaborados pela Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial, desta Instituição,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

§ 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e *campi* da UFT.

§ 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem a documentação exigida no edital do processo seletivo da UFT. *(Redação dada pela Resolução nº10/2011 do Consepe)*

**Art. 2º** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Palmas, 03 de setembro de 2004

Ativar c  
Acesse Cc

---

**Prof. Alan Barbiero**



**ANEXO 7: RESOLUÇÃO DO CONSEPE Nº 10/2011**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO  
(CONSEPE) N.º 10/2011**

Dispõe sobre a alteração na Resolução do Consepe n.º 03A/2004, que trata da implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins.

O Egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, reunido em sessão ordinária no dia 25 de maio de 2011, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

RESOLVE:

**Art. 1º.** Alterar a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) N.º 03A/2004, que dispõe sobre a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins, como a seguir:

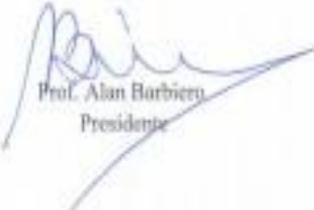
1 – O §2º, do art. 1º da referida Resolução passa a vigorar com a seguinte redação:

*“§2º. Tendo direito a usufruir do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem a documentação exigida no edital do processo seletivo da UFT.”*

**Art. 2º.** Os demais dispositivos permanecem inalterados.

**Art. 3º.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Palmas, 25 de maio de 2011.

  
Prof. Alan Barbiero  
Presidente

**ANEXO 8: RESOLUÇÃO DO CONSUNI Nº 14/2013**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

---

**RESOLUÇÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSUNI)****N.º 14/2013**

Dispõe sobre a implantação do sistema de cota para os quilombolas em todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins.

O Egrégio Conselho Universitário – CONSUNI da Universidade Federal do Tocantins – UFT, reunido em sessão ordinária no dia 19 de novembro de 2013, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e CONSIDERANDO:

O art. 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece que o Plano Nacional de Educação tem como objetivo promover a articulação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração como forma de assegurar a manutenção, desenvolvimento e universalização do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades a todos;

Os termos das Leis nº 5.537/1968, nº 9.394/1996; nº 10.172/2012 e, ainda as orientações da Portaria MEC nº 389/2013 que cria o Programa de Bolsa Permanência destinado a viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes indígenas e quilombolas;

Os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010) que atestam que 72,25% da população do estado do Tocantins, aproximadamente 999.544 indivíduos (do total de 1.383.445 habitantes do Estado), são predominantemente pardos e pretos;

Que há no estado do Tocantins 29 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares e que outras 20 comunidades identificadas não foram ainda certificadas. E, que conforme dados do IBGE (2010), 37,62% da população do Estado possuem idade entre 18 e 39 anos, o que representa uma população de 78.397 indivíduos negros, sendo que 37.325 destes possuem nível médio completo.

E, considerando ainda que a população rural do estado representa 21,1% do total e que as cidades que possuem população negra e quilombola possuem uma população rural

maior que a média do Estado (a população negra rural do Estado é de aproximadamente 211.803 indivíduos);

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar a implantação do sistema de cota para os quilombolas em todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins, **a partir do 2º semestre de 2014.**

§ 1º. Fica estabelecido que será destinado aos estudantes quilombolas o percentual de 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos de graduação da UFT.

§ 2º. Serão considerados remanescentes das comunidades dos quilombos, em conformidade com o art. 2º do Decreto no 4.887, de 20 de novembro de 2003, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

**Art. 2º.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Palmas-TO, 19 de novembro de 2013.

**Prof. Márcio Silveira**  
Presidente

**ANEXO 9: RESOLUÇÃO DO CONSUNI Nº 26/2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO - CONSUNI

Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores (Socs)  
Bloco IV, Segundo Andar, Câmpus de Palmas  
(63) 3232-8067 | (63) 3232-8238 | socs@uft.edu.br

**RESOLUÇÃO Nº 26, DE 17 DE OUTUBRO DE 2017**

Dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Tocantins.

O Egrégio Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), reunido em sessão ordinária no dia 17 de outubro de 2017, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Aprovar, conforme o anexo desta resolução, a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Tocantins.

**Art. 2º** Ficam revogadas as Resoluções Consuni nºs 12/2010 e 16/2017.

**Art. 3º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

LUÍS EDUARDO BOVOLATO  
Reitor

**ANEXO 10: PORTARIA Nº 389, DE 9 DE MAIO DE 2013****DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**

Publicado em: 13/05/2013 | Edição: 90 | Seção: 1 | Página: 12

Órgão: Ministério da Educação/GABINETE DO MINISTRO

**PORTARIA Nº 389, DE 9 DE MAIO DE 2013**

Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, no Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010, na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, na Lei no 12.801, de 24 de abril de 2013 e no Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, resolve:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa de Bolsa Permanência, destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior;

**I- DO PROGRAMA E SEUS OBJETIVOS**

Art. 2º O Programa de Bolsa Permanência - PBP reger-se-á pelo disposto na Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, com a redação dada pela Lei no 12.801, de 24 de abril de 2013, no Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010 e nesta Portaria, bem como pelas demais disposições legais aplicáveis.

Art. 3º O PBP tem por objetivos:

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;

II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e

III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

§ 1º O valor da Bolsa Permanência será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica das Secretarias de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, em valor

não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

§ 2o A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

§3o O valor da Bolsa Permanência concedida a estudantes indígenas e quilombolas será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes.

§ 4o Estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores farão jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses.

§5o Parafins desta Portaria, consideram-se indígenas aqueles assim definidos no art. 1o da Convenção no 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, aprovada pelo Decreto Legislativo no 143, de 20 de junho de 2002;

§ 6o Consideram-se quilombolas aqueles assim definidos no art. 2o do Decreto no 4.887, de 20 de novembro de 2003;

§ 7o A comprovação da condição de estudante indígena ou quilombola dar-se-á pelos critérios estabelecidos no Anexo I.

Art. 5o Poderá receber a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições:

I - possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo;

II - estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias;

III - não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;

IV- ter assinado o Termo de Compromisso conforme Anexo II; e

V - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.

§ 1o O disposto nos incisos I e II não se aplica aos estudantes indígenas ou quilombolas.

§ 2o O recebimento dos benefícios está condicionado à existência de dotação orçamentária anualmente consignada ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 6o A Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com auxílios para moradia, transporte, alimentação e creche criados por atos próprios das instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Para fins de cumprimento do disposto no caput, a IFES informará, no ato de cadastro do beneficiário, a soma total dos benefícios pecuniários de permanência recebidos pelo estudante, que não poderá ultrapassar o valor de 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) por estudante, salvo para os estudantes indígenas e quilombolas.

Art. 7o A implementação e a execução do PBP nas universidades federais serão supervisionadas pela Secretaria de Educação Superior - SESu e, nos institutos federais, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação.

Art.8o As bolsas permanência serão pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, de acordo com o disposto na Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968 e suas alterações.

Parágrafo único. Os procedimentos para o pagamento das bolsas no âmbito do PBP serão estabelecidos pelo FNDE, mediante Resolução.

## II - DOS PARTICIPANTES E SUAS COMPETÊNCIAS

Art. 9o São participantes do Programa de Bolsas Permanência:

I- as Secretarias de Educação Superior - SESu, de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, na condição de gestoras do Programa, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, na condição de assessora quanto aos temas relativos aos estudantes indígenas e quilombolas;

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável pelo pagamento de bolsas;  
e

III - as instituições federais de ensino superior - IFES que aderirem ao programa por meio do Termo de Adesão conforme Anexo III.

Art. 10. Compete às Secretarias de Educação Superior SESu e de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação, gestoras do Programa:

I - nomear, por portaria, os servidores que serão responsáveis por homologar, por meio de certificação digital, as autorizações para pagamento dos lotes mensais de bolsas a serem encaminhados ao FNDE;

II - coordenar o desenvolvimento, a atualização e a manutenção do sistema informatizado específico para acompanhar a concessão das bolsas de permanência e o cumprimento das condições para as solicitações de pagamento mensal aos bolsistas por parte das IFES;

III - fornecer ao FNDE as metas anuais para o pagamento de bolsas do programa e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa

da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento das bolsas;

IV - transmitir eletronicamente ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE os cadastros dos bolsistas que tenham assinado o devido termo de compromisso com o programa (Anexo II);

V - monitorar e validar as solicitações de pagamentos aos bolsistas registradas no sistema pelos gestores responsáveis pelo programa em cada uma das IFES envolvidas;

VI - homologar as solicitações mensais de pagamento aos bolsistas aptos a receber o pagamento da bolsa, registradas pelas instituições federais de ensino superior no sistema de informação específico e transmitir eletronicamente ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE o lote mensal para pagamento;

VII - gerar e transmitir ao FNDE, por meio de sistema informatizado, as alterações cadastrais de bolsistas;

VIII - solicitar oficialmente ao FNDE a interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsa a beneficiário, quando for o caso;

IX- notificar a IFES, com cópia para o FNDE, sobre eventuais casos de exigência de restituição de valores recebidos indevidamente por bolsista; e

X - informar tempestivamente ao FNDE sobre quaisquer ocorrências que possam ter implicação no pagamento da Bolsa Permanência;

Art.11. Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

I - executar as ações necessárias para o pagamento das bolsas;

II- elaborar, em comum acordo com a SESu , SECADI e a SETEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas do programa;

III - suspender o pagamento da bolsa sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SESu ou da SETEC;

IV - prestar informações às secretarias gestoras sempre que solicitado; e

V - divulgar, no portal [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), os nomes dos beneficiários, os valores pagos a cada um deles e as IFES em que estão matriculados.

Art. 12. Compete às Instituições Federais de Ensino Superior:

I- assinar eletronicamente, via sistema de informação, o Termo de Adesão ao Programa de Bolsa Permanência (Anexo III);

II - selecionar e cadastrar, via sistema de informação, os estudantes que fazem jus à bolsa permanência;

III - solicitar dos estudantes beneficiados documentos comprobatórios de sua elegibilidade quanto aos critérios estabelecidos por esta Portaria (Anexo I)

IV - arquivar, pelo período de 5 (cinco) anos, a contar da data de desligamento do estudante do PBP, os documentos citados no inciso III;

V - repassar mensalmente ao MEC, por meio de sistema de informação, dados relativos aos estudantes que fazem jus às bolsas permanência;

VI - realizar o acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados e enviar os resultados para o MEC, sempre que solicitado;

VII- designar um Pró-Reitor ou equivalente, e seu eventual substituto, responsável pela homologação mensal das informações dos estudantes beneficiados no sistema de informação e pelo bom funcionamento do Programa;

VIII - disponibilizar, via sistema de informação, os termos de compromisso assinados pelos estudantes beneficiados (Anexo II);

IX - cadastrar e manter atualizadas as informações sobre os alunos beneficiados;

X - homologar o pagamento dos estudantes beneficiados com cronograma estabelecido pela SESu/SETEC; e

XI - criar comissão interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica, sempre que houver estudantes indígenas ou quilombolas beneficiados.

Parágrafo único. Poderão as IFES exigir documentos comprobatórios adicionais além daqueles estabelecidos pelos incisos III e IV e elencados no Anexo I.

## II - DA CONCESSÃO DAS BOLSAS

Art. 13. Aos alunos beneficiados serão concedidas Bolsas Permanência a serem pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, mediante a assinatura, pelo estudante beneficiado, de Termo de Compromisso (Anexo II).

Art. 14. Para que o FNDE proceda ao pagamento da bolsa é indispensável que:

I - o bolsista tenha assinado Termo de Compromisso (Anexo II);

II - o desempenho acadêmico do bolsista tenha sido informado pelo Pró-Reitor ou equivalente responsável pelo Programa no âmbito da instituição; e

III - a SESu/SETEC/MEC envie ao FNDE, por meio do sistema de informação, a solicitação de pagamento dos bolsistas, em lotes mensais devidamente atestados por certificação digital.

Art. 15. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**ALOIZIO  
MERCADAN  
TE OLIVA**

## ANEXO I

### CRITÉRIOS PARA COMPROVAÇÃO DO ATENDIMENTO DOS REQUISITOS DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA

#### I-DOCUMENTAÇÃO MÍNIMA PARA COMPROVAÇÃO DA RENDA FAMILIAR BRUTA MENSAL

##### 1. TRABALHADORES ASSALARIADOS

1.1 Contracheques;

1.2 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

1.3 CTPS registrada e atualizada;

1.4 CTPS registrada e atualizada ou carnê do INSS com recolhimento em dia, no caso de empregada doméstica;

1.5 Extrato atualizado da conta vinculada do trabalhador no FGTS;

1.6 Extratos bancários dos últimos três meses.

##### 2. ATIVIDADE RURAL

2.1 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

2.2 Declaração de Imposto de Renda Pessoa Jurídica IRPJ;

2.3 Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros da família, quando for o caso;

2.4 Extratos bancários dos últimos três meses da pessoa física e das pessoas jurídicas vinculadas;

2.5 Notas fiscais de vendas.

##### 3. APOSENTADOS E PENSIONISTAS

3.1 Extrato mais recente do pagamento de benefício;

3.2 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

3.3 Extratos bancários dos últimos três meses.

##### 4. AUTÔNOMOS E PROFISSIONAIS LIBERAIS

4.1 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

4.2 Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros de sua família, quando for o caso;

4.3 Guias de recolhimento ao INSS com comprovante de pagamento do último mês, compatíveis com a renda declarada;

4.4 Extratos bancários dos últimos três meses.

## 5. RENDIMENTOS DE ALUGUEL OU ARRENDAMENTO DE BENS MÓVEIS E IMÓVEIS

5.1 Declaração de Imposto de Renda Pessoa Física – IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver.

5.2 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos.

5.3 Contrato de locação ou arrendamento devidamente registrado em cartório acompanhado dos três últimos comprovantes de Recebimentos.

## II - DOCUMENTAÇÃO MÍNIMA COMPROBATÓRIA DA CONDIÇÃO DE ESTUANTE INDÍGENA E QUILOMBOLA

1. Auto declaração do candidato;

2. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas;

3. Declaração da Fundação Nacional do Índio - Funai de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; e

4. Declaração da Fundação Cultural Palmares de que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola.

## ANEXO II

### TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

Declaro para os devidos fins que eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ domiciliado em \_\_\_\_\_ (endereço), \_\_\_\_\_ (CEP) detentor do Registro Geral \_\_\_\_\_ (no do RG), do Cadastro de Pessoa Física no \_\_\_\_\_ (nodo CPF), filho de \_\_\_\_\_ (nome da mãe), aluno(a) devidamente matriculado(a) no curso \_\_\_\_\_ (nome do Curso de Graduação) e matriculado sob o número \_\_\_\_\_ (número da matrícula), em nível de graduação da \_\_\_\_\_ (nome da Universidade Federal ou Instituto Federal), tenho ciência das obrigações inerentes à qualidade de bolsista do Programa de Bolsa Permanência, e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar todas as condições previstas na Portaria de criação do Programa e das

demais normas que venham a substituir ou complementar a legislação vigente e DECLARO que:

I - Possuo renda familiar per capita não superior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio);

II - Estou matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias;

III - Não ultrapasso dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estou matriculado para me diplomar;

Declaro ainda que responderei civil, administrativa e criminalmente pelas informações prestadas, inclusive no âmbito do sistema de informação do programa e AUTORIZO o FNDE a bloquear ou estornar valores creditados em minha conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subsequentes, nas seguintes situações:

- 1) ocorrência de depósitos indevidos;
- 2) determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público;
- 3) constatação de irregularidades na comprovação do meu desempenho acadêmico;
- 4) constatação de incorreções nas minhas informações cadastrais como bolsista.

OBRIGO-ME ainda a, no caso de inexistência de saldo suficiente na conta-benefício e não havendo pagamentos futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias, a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada.

A inobservância dos requisitos citados acima, e/ou se praticada qualquer fraude pelo(a) bolsista, implicará no cancelamento da bolsa, com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com os índices previstos em lei competente, acarretando ainda, a impossibilidade de receber benefícios por parte de qualquer órgão vinculado ao Ministério da Educação, pelo período de cinco anos, contados do conhecimento do fato.

Assinatura do(a) bolsista: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

### ANEXO III

#### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA

A Instituição Federal de Ensino Superior  
\_\_\_\_\_ (nome da IFES) - inscrita no INEP sob o no  
\_\_\_\_\_ (no de registro no INEP), neste ato representada  
por \_\_\_\_\_ (nome do Reitor), detentor do Registro  
Geral \_\_\_\_\_ (no do RG do Reitor), do Cadastro de Pessoa

Física no \_\_\_\_\_ (no de CPF do Reitor), vem formalizar sua adesão ao Programa de Bolsa Permanência.

#### DO OBJETIVO

CLÁUSULA PRIMEIRA - Participar como Instituição Federal de Ensino Superior no Programa de Bolsas Permanência, habilitando-se como instituição responsável pela veracidade do cadastro e acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados pelo programa, respondendo civil, administrativa e criminalmente pelas informações prestadas e assumindo todas as responsabilidades e atribuições contidas na Portaria de criação do Programa e das demais normas que venham a substituir ou complementar a legislação vigente.

Parágrafo único: O Programa de Bolsas Permanência visa viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio da concessão, pelo Governo Federal, de auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

#### DA ADESÃO

CLÁUSULA SEGUNDA - Este Termo de Adesão, assinado pelo titular da Instituição Federal de Ensino Superior, junto com cópia da cédula de identidade e do ato de nomeação do signatário, deve ser disponibilizado eletronicamente no sistema de informação do programa, passando a ter eficácia a partir da homologação de seu registro pelo gestor do sistema no âmbito do Ministério da Educação.

#### DA PARTICIPAÇÃO

CLÁUSULA TERCEIRA - A adesão abrange Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF habilitados a ofertar cursos com carga horária superior ou igual a cinco horas diárias.

Parágrafo primeiro: Poderá a Instituição Federal de Ensino Superior cadastrar como beneficiários do programa os alunos que, cumulativamente, cumprirem todas as condições estabelecidas na Portaria de criação do Programa.

Parágrafo segundo: Deverá a Instituição Federal de Ensino Superior indicar um Pró-Reitor, ou cargo equivalente, responsável pela homologação mensal, via sistema de informação, dos dados dos estudantes que fazem jus às bolsas permanência.

Parágrafo terceiro. Sempre que houver estudantes indígenas ou quilombolas beneficiados, as IFES devem criar comissão interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica.

#### DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - Uma vez formalizada a adesão ao Programa de Bolsas Permanência, sua vigência será válida por tempo indeterminado, ou até que seja solicitado o seu cancelamento pela Instituição Federal de Ensino Superior, a qualquer tempo, mediante ofício assinado por seu titular ao Ministério da Educação, implicando a interrupção definitiva do apoio financeiro aos estudantes beneficiados com o programa.

#### DA PUBLICIDADE

CLÁUSULA QUINTA - As opções por adesão, seu cancelamento, ou desistência de participação no Programa serão divulgadas em listas publicadas no Portal do Ministério da Educação na internet.

E, por estar de acordo com todas as condições e cláusulas deste Termo de Adesão, firmo o presente instrumento.

---

(Local e data)

---

(assinatura do titular da Instituição de Ensino Superior)

(\*) N. da Coejo: Publicada nesta data por ter sido omitida no DOU de 10-5-2013, Seção 1.

**ALOIZIO  
MERCADAN  
TE OLIVA**

**ANEXO 11: RESOLUÇÃO Nº 48, DE 22 DE SETEMBRO DE 2021 –  
CONSUNI/UFT**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO - CONSUNI  
Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores (Socs)  
Bloco IV, Segundo Andar, Câmpus de Palmas  
(63) 3229-4067 | (63) 3229-4238 | socs@uft.edu.br

**RESOLUÇÃO No 48, DE 22 DE SETEMBRO DE 2021 – CONSUNI/UFT**

Dispõe sobre a Normativa dos Programas de Assistência Estudantil para estudantes dos Cursos de Graduação presencial da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O Egrégio Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), reunido em sessão ordinária no dia 22 de setembro de 2021, via web conferência, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

**RESOLVE:**

Art. 1º Aprovar a Normativa dos Programas de Assistência Estudantil da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, conforme anexo único a esta Resolução.

Art. 2º Revogar a Resolução Consuni no 28/2018, de 29/08/2018.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, conforme dados do processo no 23101.000542/2021-82.

LUÍS EDUARDO BOVOLATO

Reitor

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

NORMATIVA DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DOS  
(AS) ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA  
UFT.

Anexo único da Resolução nº 48/2021 - Consuni

Aprovada pelo Conselho Universitário em 22 de setembro de 2021.

Palmas/TO,2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO Nº 48/2021 – CONSUNI

NORMATIVA DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DOS  
(AS) ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA  
UFT.

## CAPÍTULO I

### Da Finalidade, dos Programas e da Vinculação

Art. 1o Os Programas de Assistência Estudantil da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proest) visam atender estudantes de cursos de graduação presencial, da UFT, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, propiciando condições para a permanência e conclusão do curso, diminuição das desigualdades sociais e redução dos índices de retenção e evasão decorrentes de insuficiência de condições financeiras.

§ 1o Os Programas da Política de Assistência Estudantil da Proest não se aplicam à:

- I - estudante especial de graduação;
- II - estudante de graduação do Programa de Formação de Professores (Parfor);
- III - estudante de graduação de intercâmbio internacional; e
- IV - estudante de graduação em mobilidade acadêmica na UFT.

§ 2o Estudantes do Programa Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), poderão participar, desde que comprovem vulnerabilidade socioeconômica, ressalvada regulamentação em contrário.

Art. 2o Os Programas de Assistência Estudantil da Proest que concedem auxílios e subsídios financeiros constituem-se de:

§ 1o Programa Auxílio Alimentação (PAA) - atende as necessidades de alimentação básica dos (as) estudantes, mediante:

- I - Fornecimento de refeições no Restaurante Universitário (RU):
  - a) Para a concessão de subsídio ou isenção do valor das refeições é obrigatório ter análise socioeconômica deferida no Cadastro Único de Bolsa e Auxílio (Cubo);

b) A regulamentação do uso do RU e da seleção para ter subsídio ou isenção será estabelecida por meio de Regimento de Funcionamento do RU, aprovado pelo Consuni.

II - Concessão de auxílio financeiro nos câmpus que não dispõem de RU.

§ 2o Programa de Moradia Estudantil (PME) - busca oferecer condições adequadas de moradia aos (às) estudantes, mediante:

I - oferta de vagas em Casas do Estudante da UFT em conformidade com a Resolução Consuni nº 37, de 06 de Dezembro de 2017;

II - concessão de auxílio moradia:

a) Nos câmpus que dispõem de Casa do Estudante, a concessão do auxílio moradia somente poderá ocorrer caso não haja vagas disponíveis na casa.

§ 3o Programa Auxílio Apoio Pedagógico (PAAP) - consiste na oferta de auxílio financeiro para possibilitar a permanência dos (as) estudantes.

§ 4o Programa de Apoio à Participação dos Discentes em Eventos (PAPE) - oferece auxílio financeiro aos (às) estudantes para custear despesas referentes à participação em eventos de cunho técnico, científico, cultural ou político acadêmico.

§ 5o Programa Auxílio Saúde (Psaúde) - disponibiliza auxílio financeiro para tratamento em saúde mental dos (as) estudantes, mediante avaliação psicológica.

Art. 3o Os Programas de Assistência Estudantil regulamentados nesta Resolução ficam vinculados à Proest, que terá competência para coordenar e acompanhar o cumprimento das normas estabelecidas.

## CAPÍTULO II

### Das Ações de execução dos Programas

Art. 4º Para possibilitar a permanência do (a) estudante na UFT, os Programas de Assistência Estudantil adotam as seguintes ações:

- I - Identificação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- II - Acolhimento e integração de estudantes ingressantes;
- III - Concessão de auxílio financeiro;
- IV - Concessão de refeições no RU;
- V - Acompanhamento acadêmico.

#### Da Análise Socioeconômica

Art. 5º Para participar dos Programas de Assistência Estudantil, previstos no art. 2º, o (a) estudante deverá comprovar a vulnerabilidade socioeconômica por meio da análise socioeconômica.

Art. 6º A Análise Socioeconômica tem por objetivo identificar e classificar as situações de vulnerabilidade socioeconômica dos (as) estudantes regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação presencial da UFT.

Art. 7º A análise socioeconômica é realizada por Assistentes Sociais atuantes nos Setores de Assistência Estudantil da UFT, fundamentada em critérios definidos em Edital específico.

Art. 8º A análise socioeconômica permite gerar o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), que é utilizado para classificar o (a) estudante em cinco níveis:

- I - IVS I - estudante com vulnerabilidade socioeconômica extrema;
- II - IVS II - estudante com vulnerabilidade socioeconômica alta;
- III - IVS III - estudante com vulnerabilidade socioeconômica moderada;

IV - IVS IV - estudante com vulnerabilidade socioeconômica baixa;

V - IVS V - estudante com vulnerabilidade socioeconômica muito baixa;

VI - IVS VI – estudante sem vulnerabilidade socioeconômica.

### Da Participação nos Programas

Art. 9º O acesso aos Programas de Assistência Estudantil dar-se-á por meio de Editais específicos.

Art. 10. Para ser participante dos Programas de Assistência Estudantil o (a) estudante deverá atender aos seguintes critérios, sem prejuízo de demais requisitos definidos em Edital específico:

I - Ter análise socioeconômica deferida no Programa de Indicadores Sociais (Piso);

II - Ser estudante de curso de graduação presencial e estar regularmente matriculado no semestre e em disciplinas do curso de ingresso:

a) Estudante cursando a segunda graduação pode participar dos programas, desde que dada prioridade no atendimento ao (à) estudante de primeira graduação.

III - Ter matrícula semestral em carga horária mínima conforme definida no Edital do Programa:

a) Exceto no caso de situação de exercício domiciliar;

b) Para cômputo da carga horária mínima, não será considerada a carga horária das disciplinas nas quais o estudante já tenha integralizado a carga horária exigida no eixo do currículo.

IV - Não ultrapassar 2 (dois) semestres do tempo de duração do Curso cadastrado no e-MEC:

a) Para definição do tempo limite de permanência do (a) estudante nos Programas de Assistência Estudantil, será considerada a duração do Curso cadastrada no e-MEC em que o estudante estiver vinculado, sendo calculado o tempo a partir da data da primeira matrícula na UFT.

Art. 11. A quantidade de vagas, o valor e a vigência dos auxílios serão estabelecidos nos Editais dos respectivos programas.

Art. 12. A classificação dos (as) estudantes nos processos seletivos para participação nos Programas de Assistência Estudantil será de acordo com o IVS, tendo prioridade os (as) estudantes com IVS I a II.

Art. 13. A seleção para ocupação de vagas na Casa do Estudante da UFT será feita por Edital específico, seguindo a Resolução Consuni nº 37, de 06 de Dezembro de 2017.

#### Do Acúmulo de Auxílios

Art. 14. A concessão de auxílios financeiros será feita dando prioridade para estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica.

a) O acúmulo de auxílios de assistência estudantil no PNAES não poderá exceder o limite de 1,5 salários mínimo (um e meio salário mínimo) vigente;

b) Auxílio financeiro eventual não é considerado no cômputo do acúmulo de auxílios financeiros;

c) Estudante atendido (a) em outros programas de assistência estudantil poderá acumular a bolsa e/ou auxílio com os auxílios do PNAES, respeitada a prioridade de atendimento definida no edital.

Parágrafo único. É vedado o acúmulo de auxílios e bolsas de assistência estudantil que tenham a mesma finalidade.

#### Do Acompanhamento Acadêmico

Art. 15. O acompanhamento acadêmico é um conjunto de procedimentos que objetiva contribuir na permanência e melhoria do rendimento acadêmico do (a) estudante.

a) O (A) estudante será acompanhado no tocante à: renovação de matrícula, carga horária matriculada, frequência nas disciplinas matriculadas no semestre, trancamento parcial, trancamento total, evasão do curso, integralização curricular e desempenho acadêmico semestral;

b) A verificação da situação acadêmica ocorrerá no ingresso do (a) estudante nos Programas de Assistência Estudantil e ao término do semestre para verificar o desempenho acadêmico.

Art. 16. Estudante identificado com risco de retenção ou com retenção será notificado por Edital publicado pela Proest.

Art. 17. A Proest encaminhará a lista dos (as) estudantes notificados para a Direção de Câmpus, Coordenação de Curso e Setor de Assistência Estudantil.

#### Da Suspensão de Auxílio Financeiro

Art. 18. O pagamento de auxílio financeiro ao (à) estudante será suspenso quando:

I - apresentar dados bancários com irregularidades (conta inativa, conta encerrada e dados incompletos);

II - em razão de pendência na prestação de contas.

Parágrafo único. O pagamento do auxílio poderá ser retornado assim que regularizada a situação, fazendo jus aos valores retroativos, exceto para a situação prevista no inciso II.

## Do Cancelamento de Auxílio Financeiro

Art. 19. O (a) estudante terá seu auxílio cancelado:

I - por constatação de inveracidade das informações prestadas pelo beneficiário;

II - por cessar a condição de vulnerabilidade socioeconômica;

III - a pedido do estudante;

IV - por realizar mobilidade acadêmica ou intercâmbio durante a vigência do programa na qual é beneficiário;

V - por integralizar o Curso de Graduação;

VI - por evasão ou perda de vínculo com a UFT;

VII - por não renovar matrícula semestralmente em disciplinas do curso de ingresso e em carga horária mínima exigida em edital;

VIII - por realizar mudança do curso de ingresso;

IX - por ultrapassar 2 (dois) semestres do tempo de duração do Curso cadastrado no e-MEC;

X - por realizar trancamento total;

XI - por realizar trancamento parcial que implique em redução da carga horária inferior à mínima prevista no edital do programa;

XII - por reprovação em todas as disciplinas no semestre;

XIII - por aprovação em carga horária inferior a 50% das disciplinas matriculadas no semestre;

XIV - por constatação de acúmulo indevido de auxílios.

Parágrafo único. O setor da Proest responsável pelo acompanhamento acadêmico poderá emitir parecer referente aos casos de reprovação e aprovação em carga horária inferior a 50% das disciplinas matriculadas.

Art. 20. O procedimento de cancelamento de auxílio deverá ser precedido de notificação ao (à) estudante, garantindo o direito à ampla defesa.

### CAPÍTULO III

#### Da Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil

Art. 21. Os Programas de Assistência Estudantil serão avaliados anualmente, garantida a participação de todos os agentes envolvidos no processo, conforme previsto na Resolução Consuni no 26/2017.

Art. 22. Os dispositivos e a metodologia para realizar a avaliação serão organizados pela Proest.

Art. 23. A Proest irá gerar e divulgar semestralmente os indicadores de avaliação e metas da Política de Assistência Estudantil.

#### Das Disposições Gerais

Art. 24. A execução financeira dos Programas de Assistência Estudantil fica condicionada à disponibilidade orçamentária da UFT, prevista no Plano de Desenvolvimento Orçamentário (PDO) da Proest e à transferência de recursos financeiros por parte do Governo Federal.

Art. 25. A Proest poderá propor a implementação, criação ou extinção de Programas de Assistência Estudantil em conformidade com a Política de Assistência Estudantil da UFT e do PNAES.

§ 1º A execução de Programas de Assistência Estudantil no âmbito do PNAES ocorrerá de acordo com as necessidades identificadas, prioridade de atendimento, finalidade, objetivo e áreas de atuação definidos no Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010.

Art. 26. Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pela Proest e/ou instância superior competente.

Palmas/TO, 22 de setembro de 2021

