

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA ROSA SANTANA GUZMÁN

AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: uma
análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas na
Universidade Federal do Maranhão

São Luís

2024

PATRÍCIA ROSA SANTANA GUZMÁN

AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: uma
análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas na
Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Guzmán, Patrícia Rosa Santana.

Ações afirmativas e povos indígenas no ensino superior : uma análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Maranhão / Patrícia Rosa Santana Guzmán. - 2024.

165 f.

Orientador(a): Àngelo Rodrigo Bianchini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Ação afirmativa. 2. Ensino superior. 3. Indígena.
I. Bianchini, Àngelo Rodrigo. II. Título.

PATRÍCIA ROSA SANTANA GUZMÁN

AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: uma
análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas na
Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito para
obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini (Orientador)

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante (Examinador interno)

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Examinador externo)

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Cassiane de Freitas Paixão (Examinadora externa)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande

Prof.^a Dr.^a Isabel Teresa Cristina Taukane (Examinadora externa)

Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho aos povos indígenas e a todas as pessoas que lutam por uma universidade mais inclusiva, plural e menos opressora.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha mãe, Ana Célia, minha maior apoiadora em todas as minhas decisões e por todas as oportunidades de estudos, de incentivo à leitura, de análise crítica do mundo, pelos conselhos e principalmente pelo amor incondicional que sempre me deu e me fez forte aos desafios da vida;

Agradeço a minha filha, Isabela, pelo amor, pelo carinho e por ser tão compreensiva aos dias que a mamãe trabalhava tanto no computador.

Agradeço às minhas irmãs, pela rede de apoio oferecida, para eu poder trabalhar, estudar e realizar a pesquisa, cuidando tão bem da minha filha, nos momentos que mais precisei.

Agradeço ao meu marido, Alcides, pelo apoio financeiro e pelas palavras de conforto.

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-graduação do PPGE-UFMA e do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana, à Profa. Dra. Lucinete Marques, pelos encontros do grupo 2 e suas importantes contribuições e em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Ângelo Rodrigo, por acreditar em mim mais do que eu mesma e pelas sábias contribuições, que me fizeram pensar, refletir, agir, seja no âmbito das teorias, das técnicas, dos caminhos e dos direcionamentos da pesquisa, seja no âmbito da vida, da inteligência emocional, das responsabilidades e dos compromissos com o que se faz. Sou muito grata por tudo e tenho muita admiração por ele como educador e como pessoa.

Agradeço, ainda, aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Acildo Leite, Prof. Dr. Carlos Dublante e Profa. Dra. Cassiane Paixão, por me fazerem enxergar as lacunas, pelas sugestões de melhoria do trabalho e por aceitarem colaborar mais uma vez na Banca de Defesa, ao qual incluo meus agradecimentos à Profa. Dra. Isabel Taukane, que gentilmente aceitou participar da banca e contribuir com o trabalho.

Agradeço aos professores e colegas Grupo de Estudos em Ações Afirmativas, Desigualdades e Trajetórias na Educação – GEADT, pelos intensos debates, leituras e construção de conhecimentos coletivos.

Agradeço à PROEN, ao STI e à UFMA pela oportunidade de qualificação que me foi oferecida e pela disponibilidade dos relatórios de dados e informações solicitadas.

Agradeço aos estudantes indígenas entrevistados, pela gentileza em ceder seus tempos e relatar suas histórias, experiências, saberes e conhecimentos que me tocaram e me transformaram profundamente e me fizeram cada vez mais engajar-me nestas pautas.

Agradeço aos meus colegas da 22ª turma do Mestrado em Educação – PPGE-UFMA pelo apoio e conselhos, em especial a Ednaldo Silva, pelo companheirismo, pelos desabafos,

pela amizade e, *in memoriam*, a Neylson Oliveira, pelo muito que deixou em cada um de nós no pouco tempo que passou pelas nossas vidas.

Agradeço a todas as outras pessoas da minha vida, que direta ou indiretamente, com palavras de apoio, vivências e trocas de saberes e conhecimentos, me ajudaram nesta caminhada.

*Neste encontro, com o outro a gente se realimenta,
se reenergiza, para ter coragem de seguir em
frente.*

Sônia Guajajara

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa “História, Políticas Educacionais e Formação Humana”, do grupo de pesquisa “Política, Gestão Educacional e Formação Humana” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e tem por objetivo compreender a educação superior aos povos indígenas no Brasil e de como este processo vem acontecendo na UFMA. A configuração construída no campo estatal e universitário brasileiros em torno das políticas de educação superior aos povos indígenas se estabeleceu em relações multidimensionais, globais e nacionais em uma sociedade marcada pela histórica hierarquização social de raças, etnias e culturas. Este estudo visa analisar a política de ações afirmativas aos povos indígenas nesta universidade, com foco na dimensão social e simbólica do processo de permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação. A dimensão epistemológica desta pesquisa incluiu a base teórica da perspectiva de Bourdieu (1996) e nos seus estudos sobre campo social, *habitus* e capitais, incorporando um diálogo constante com conhecimentos indígenas e pesquisas das realidades da educação superior indígena e do processo de colonização do Brasil, tais como as produções de Baniwa (2019), Krenak (2020), Munduruku (2026), Lima (2018), Lima e Barroso (2013), Brostolin e Cruz (2010), Coelho (2006), Oliveira (2018), Santos (2009), Santos e Meneses (2009), Souza (2013), entre outros. A permanência estudantil no ensino superior como elemento da política de ações afirmativas, em uma abordagem que integra as condições materiais e as condições simbólicas de permanência, se apoiou na teoria de afiliação universitária de Alain Coulon (2008; 2017), pesquisas como as Baniwa (2019), de Borges (2019), Santos (2009), Amaral (2012), Renault (2019), em uma constatação reflexiva quanto às especificidades da permanência dos estudantes indígenas como um grupo que deseja realizar trocas, diálogos e mudanças no campo universitário, mas manter-se diferenciado em suas racionalidades, modos de ver, conhecer e sentir o mundo. A pesquisa é quanti-qualitativa e utiliza como procedimento metodológico e instrumentos para coleta de dados, as técnicas de revisão bibliográfica, de levantamento e análise documental e de entrevistas semiestruturadas com sete estudantes indígenas dos cursos de Medicina e Odontologia. A reflexão sobre a UFMA dentro de um campo universitário e estatal (etnocêntrico) possibilitou perceber as variadas relações de poder, forças, lutas entre agentes sociais diversos, dentro e fora do campo. Os resultados da pesquisa sinalizam para um discurso de secundarização quanto ao acesso e permanência de estudantes indígenas na UFMA, até hoje presente, e visualizado pelas poucas menções desta pauta nos últimos Planos de Desenvolvimento Institucional. Os dados estatísticos do acesso de estudantes indígenas, no período de 2007 a 2021, revelam taxas de ocupação baixas e taxas de desistência elevadas. A permanência dos estudantes entrevistados sinaliza vivências e experiências marcadas por estranhamentos mais intensos no que tange ao processo de afiliação universitária, muitas vezes adiado, por limitações e obstáculos sociais, econômicos, simbólicos e pela estrutura do subcampo da UFMA estar mais alinhada aos capitais legitimados de uma fração dominante das classes dominantes da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ação afirmativa; Indígena; Ensino superior.

ABSTRACT

This research is part of the research line “History, Educational Policies and Human Training”, of the research group “Educational Policy, Management and Human Training” and aims to figure out higher education for indigenous peoples in Brazil and how this process has been occurring at the Federal University of Maranhão-UFMA. The configuration built in the Brazilian state and university field around higher education policies for indigenous peoples was established in multidimensional, global, and national relations in a society marked by the historical social hierarchy of races, ethnicities, and cultures. This study analyzes the affirmative action policy for indigenous peoples at this university, focusing on the social and symbolic dimension of the process of permanence of indigenous students in undergraduate courses. The epistemological dimension of this research included the theoretical basis of Bourdieu's perspective (1996) and his studies on the social field, *habitus*, and capitals, incorporating a constant dialogue with indigenous knowledge and research on the realities of indigenous higher education and the process of colonization in Brazil, such as the productions of Baniwa (2019), Krenak (2020), Munduruku (2016), Lima (2018), Lima and Barroso (2013), Brostolin and Cruz (2010), Coelho (2006), Oliveira (2018), Santos (2009), Santos and Meneses (2009), Souza (2013), among others. Student permanence in higher education as an element of the affirmative action policy, in an approach that integrates the material and the symbolic conditions of permanence, was based on the understanding of studies such as Alain Coulon's theory of affiliation (2008;2017), research such as Borges (2019), Santos (2009), Amaral (2012), Renault (2019), in a constant reflection on the specificity of the permanence of indigenous students as a group that wants to perform exchanges, dialogues, and changes in the university field, but to remain differentiated in its rationales, ways of seeing, knowing and feeling the world. The research is quantitative-qualitative. As a methodological procedure and instruments for data collection, bibliographic review techniques, survey techniques and document analysis, and semi-structured interviews with seven indigenous students were adopted. Reflection on UFMA within a university and state (ethnocentric) field makes it possible to perceive the various power relations, forces, and struggles between different social agents inside and outside the field. The research results indicate a discourse of marginalization regarding the access and retention of indigenous students at UFMA, still present to this day, as evidenced by the scant mentions of this issue in recent Institutional Development Plans. Statistical data on the access of indigenous students from 2007 to 2021 reveal low enrollment rates and high dropout rates. The experiences of the interviewed students signal encounters marked by more intense estrangement concerning the process of university affiliation, often postponed due to social, economic, symbolic limitations, and obstacles, as well as the structure of UFMA's subfield being more aligned with the legitimized capitals of a dominant fraction of the ruling classes in Brazilian society.

Key words: Affirmative action; Indigenous; Higher education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Quantitativo de escolas indígenas e matrículas de estudantes indígenas da educação básica por região	09
TABELA 02 - Taxa de ocupação de vagas e taxa de desistência conforme política de ingresso	71
TABELA 03 - Taxa de ocupação e taxa de desistência por curso antes e depois da Comissão	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Quantitativo de ingressantes nas vagas destinadas a indígenas.....	74
GRÁFICO 02 - Quantidade de candidatos inscritos nas vagas destinadas a indígenas no período de 2015.1 a 2018.1	75
GRÁFICO 03 - Quantidade de candidatos inscritos nas vagas destinadas a indígenas no período de 2018.2 a 2021.2	75
GRÁFICO 04 – Ingressantes indígenas nos cursos de Medicina e Odontologia – 2018 a 2021	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Ações afirmativas aos povos indígenas em cursos não específicos adotadas pelas IES pioneiras	13
QUADRO 02 - Quantitativo de ingressantes nas vagas destinadas a indígenas.....	74
QUADRO 03 - Síntese do perfil de estudantes indígenas entrevistados.....	75
QUADRO 04 – Vínculo familiar, comunitário e formação escolar dos estudantes indígenas entrevistados	109
QUADRO 05 – Auxílio financeiro concedido pela UFMA aos estudantes indígenas entrevistados	115
QUADRO 06 - Participação dos estudantes indígenas entrevistados em atividades extra-sala de aula	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CCOCALITIA - Comissão de Caciques de Lideranças da Terra Indígena Araribóia

CF-88 – Constituição Federal de 1988

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUN – Conselho Universitário

COPENE - Congresso de Pesquisadores (as) Negros (as)

COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular- COPEVE

CPAA - Coordenação de Política de Ação Afirmativa

DPU – Defensoria Pública da União

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

NEAB - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PDI – Plano Diretor Institucional

PDU - Programa Diversidade na Universidade

PGTA - Plano de Gestão Territorial e Ambiental

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROAES – Pró-reitoria de Assistência Estudantil

PROEN – Pró-reitoria de Ensino

PROLIND - Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU - Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior
SPILTN - Serviço de Proteção dos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
STF - Supremo Tribunal Federal
T.I. – Terra Indígena
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEZO - Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNB - Universidade de Brasília
UNESPAR - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-oeste
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CAMPO ESTATAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR AOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	31
2.1 Poder estatal, educação e subjugação dos povos indígenas no Brasil: lutas constantes.....	35
2.2 Campo estatal e organismos internacionais: a emergência da pauta da diversidade na universidade	42
2.3 Campo estatal e campo universitário: as lutas em torno do acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior	48
2.4.1 As licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas	54
2.4.2 Ações afirmativas aos povos indígenas em cursos não específicos de ensino superior ..	56
2.4 A permanência de indígenas no campo universitário: para além das condições materiais.....	63
3 AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NA UFMA: uma construção em (lento) andamento	69
3.1 Acesso dos povos indígenas na UFMA: primeiras lutas de classificação e as estratégias de secundarização	70
3.2 A Lei 12.711/2012 e as novas políticas institucionais de acesso aos indígenas na UFMA	79
3.3 A presença indígena na UFMA: ocupação de vagas e situação acadêmica de acordo com a política de ingresso	82
3.4 A permanência dos povos indígenas na UFMA: políticas e direcionamentos	92
4 A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFMA: análise da dimensão social e simbólica.....	99
4.1 Breve perfil dos estudantes indígenas entrevistados e análises iniciais	104
4.2 Contexto educacional, familiar e comunitário étnico dos estudantes indígenas entrevistados: “Meio branco, meio indígena, cria de um lado, cria de outro”	109
4.3 Os percalços do sonho do ensino superior e seu significado aos povos indígenas: “Um querer longe, mas deu certo...”	114
4.4 O estranhamento, as rupturas e os confrontos de <i>habitus</i> na universidade: “Nunca fui de usar sapato fechado...”	120
4.5 O tempo de aprendizagem: “Estar aqui é uma luta e uma construção diária!”	134
4.6 A afiliação universitária: “Eu consigo e agora só vai dar certo!”	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS	162
--	-----

1 INTRODUÇÃO

Os povos indígenas possuem histórias diversas, muitas vezes ocultas nos livros, nas mídias, nos jornais, nas pesquisas, nos movimentos sociais. Histórias e povos que, independentemente se estão sendo enxergados ou não pelo Estado e pela sociedade brasileira, apresentam organizações sociais complexas, distintas e de um rico repertório de conhecimentos, saberes, valores, culturas, línguas e visões de mundo. Atualmente, são 305 etnias e 274 línguas indígenas no Brasil. E por que, não muito distante de nós e em nós mesmos, durante muito tempo encaixotamos o múltiplo no uno? Por que encaixotamos toda a diversidade dos povos indígenas em uma visão do “índio” único? Por que o nosso olhar, tão viciado em uma única racionalidade, não consegue enxergar as contribuições, as ações, os conhecimentos, as racionalidades dos povos indígenas em variados momentos da história?

Esse é o primeiro questionamento que qualquer pesquisador ou pesquisadora não indígena (da qual me incluo) deve ter sempre em mente ao realizar qualquer estudo que envolva os povos indígenas: um processo de reflexividade, de perceber o quanto incorporamos da estrutura social e o quanto reproduzimos na realidade material àquilo que incorporamos dessa estrutura. Como podemos nos libertar de um agir não consciente reproduzidor de uma estrutura social, que estamos até mesmo criticando em nossos estudos?

Essas inquietações me movimentaram durante todo o decorrer da pesquisa e a todo momento a necessidade de retomá-las para esse processo de reflexividade e de tentativas de me libertar desse agir não consciente nas várias etapas da pesquisa: a) na busca dos referenciais teórico-metodológicos (São referenciais etnocêntricos? Estou utilizando autores indígenas? As pesquisas referenciadas de autores não indígenas estão “enxergando” as especificidades das realidades indígenas ou ocultando-as? Estou buscando conhecimentos indígenas ou estou ocultando-os? Estou usando as teorias em articulação com as especificidades das realidades indígenas? O caminho metodológico foi adequado o suficiente para as realidades indígenas?); b) nas abordagens das entrevistas (As perguntas apresentam algum estereótipo do “índio genérico”? Estou tendo algum tipo de postura etnocêntrica na abordagem com os estudantes indígenas?); nas análises dos documentos e resultados (“Estou encaixotando histórias diversas em uma única história? Estou percebendo a participação dos movimentos e lideranças indígenas ou estou ocultando-a? Estou evidenciando as ações e a participação dos estudantes indígenas na história ou ocultando-as? Estou enxergando todas as relações de violência simbólica ou ocultando-as?).

Este primeiro ponto de questionamento é importante para não desconsiderar as longas histórias construídas pelas sociedades indígenas no Brasil, em um cenário pós-invasão das Américas, que sempre envolveu devastação dos seus territórios, genocídio, tentativas de generalizar e invisibilizar toda a diversidade de seus povos, suas resistências, suas lutas e para estarmos sempre vigilantes e atentos, no decorrer da pesquisa, às armadilhas dos discursos hegemônicos disseminados na realidade social.

Dessa forma, não há como realizar um estudo que envolva os povos indígenas, sem compreender minimamente a relação estabelecida com o Estado, considerando que, no decorrer da história, este foi (e ainda é) um dos principais agentes opressores em relação aos seus povos. Ainda nos deparamos com notícias como as publicadas em janeiro de 2023 sobre o garimpo ilegal e suas consequências para a Terra Indígena Ianomâmi em Roraima, com a morte de quase 100 crianças por desnutrição, doenças e fome só em 2022. Esta situação foi o retrato do governo Bolsonaro¹ e do descaso com os povos indígenas em variadas áreas e de um Estado que incentivou a abertura das terras indígenas para a exploração predatória.

Em Relatório - Violência contra os Povos Indígenas do Brasil – dados 2020, elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, evidencia-se o aumento em 2020 do quadro de violências com conflitos territoriais, desassistência à saúde, assassinatos de indígenas entre outros casos presentes em todos os estados brasileiros. O Maranhão está entre os três estados com maior quantitativo de casos de invasões possessórias nas terras indígenas, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio (CIMI, 2021).

Estes dados demonstram uma das muitas facetas das violências sofridas por seus povos e por mais que no governo Bolsonaro tenham se tornado mais intensas e expressas, estas realidades já vêm sendo construídas desde o período de colonização do Brasil e de esquemas de classificação social impostos pelos colonizadores europeus, em um processo de desumanização da pessoa indígena e de desvalorização de todas as suas formas de organização social e cultural pelo Estado e por grande parte da sociedade brasileira, ao qual os povos indígenas vêm lutando e continuamente se reorganizando para resistir. Como nos faz refletir o líder indígena Krenak (2020, p. 10):

É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos os que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda a vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um

¹ Governo Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), no período de 2018 a 2022, cuja ideologia de extrema-direita, adotou posturas antiindigenistas.

horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela.

A luta e resistência indígenas sempre estiveram presentes durante todo este processo, por meio de variadas estratégias, muitas vezes não visíveis, pois as relações de poder que permeiam a estrutura social e a lógica de racionalidade do progresso da sociedade não indígena, como Krenak nos alerta, relega tudo o que está de fora desta lógica à margem do caminho, na tentativa de tornar invisíveis tudo o que move estas outras racionalidades.

Neste panorama, compreender a educação superior dos povos indígenas é extremamente complexo, pois a própria educação formal foi um instrumento de violência do Estado que atuou para a tentativa de subjugação dos povos indígenas à categoria de sub-humanidades e, ainda hoje, está permeada por modelos e propostas não indígenas. Entretanto, é indispensável compreender que há resistência e luta indígenas que, pouco a pouco, estão tornando a educação formal em um instrumento a favor de seus projetos societários, que, pela desapropriação violenta de suas terras e pelos intensos contatos com a sociedade não indígena envolvente, foram forçados a buscar novas formas de vivência, sobrevivência e resistência.

Esta busca se alia às reivindicações por educação formal aos povos indígenas, em propostas educativas menos padronizadoras. Algumas destas reivindicações foram conquistas materializadas na Constituição Federal de 1988 – CF-88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, que abandonam a perspectiva assimilacionista dos povos indígenas à dita “civilização” e garantem o reconhecimento de suas organizações sociais e de processos próprios de aprendizagem. Dessas possibilidades educativas, há o aumento da oferta de educação básica aos povos indígenas, principalmente a partir da década de 90, ampliando quantitativamente, desde então, as escolas indígenas nas variadas regiões do Brasil.

Em análise retrospectiva dos dados da educação escolar básica indígena nos anos de 1999 e 2005, conforme Relatório Estatístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP publicado em 2021, observa-se a seguinte distribuição:

Tabela 01 – Quantitativo de escolas indígenas e matrículas de estudantes indígenas da educação básica por região

	1999		2005	
	Escolas indígenas	Matrículas	Escolas indígenas	Matrículas
Norte	786	46.745	1469	86.002

Nordeste	283	19.319	473	37.907
Centro-oeste	210	15.741	224	25.338
Sudeste	24	2.753	49	4.773
Sul	89	5.901	108	9.673
Total	1.392	90.459	2.323	163.693

Fonte: INEP (2007).

Há um crescimento exponencial tanto de estabelecimentos quanto de matrículas e uma concentração de escolas e matrículas de estudantes indígenas na educação básica, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Em resultados da 1ª etapa do último Censo Escolar de 2022, o Brasil apresenta 3.541 escolas em territórios indígenas. Esse aumento quantitativo de escolas indígenas no Brasil vem acompanhado, gradativamente, pelos movimentos de luta e resistência indígenas, ampliando qualitativamente as propostas educativas destas escolas. Aos poucos, estas escolas vão sendo apropriadas pelos próprios povos indígenas, que buscam estabelecer propostas educativas específicas e diferenciadas, respeitando o repertório epistemológico, linguístico e cultural diverso dos seus povos.

É o caso, aqui no Maranhão, do Centro de Ensino Escolar Indígena Geanni Sartori, do povo Tentehar/Guajajara, na aldeia Juçaral do sudoeste da Terra Indígena Araribóia, localizada no município de Amarante do Maranhão. Conforme estudo de Marinho (2022), esta escola indígena passou por um processo de revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico – PPP, sugerido em 2016 pela Comissão de Caciques de Lideranças da Terra Indígena Araribóia – CCOCALITIA conforme demanda do eixo Educação do Plano de Gestão Territorial e Ambiental – PGTA, a partir de constantes negociações com o estado do Maranhão. Foi uma busca de abandonar o projeto padrão de educação formal colonizadora para a construção de um projeto intercultural e diferenciado, resultando em uma proposta não somente pautada na perspectiva de uso da língua indígena materna no ensino dos conteúdos, mas também na inclusão dos próprios conteúdos curriculares propriamente indígenas e dos modos próprios de transmissão do conhecimento indígena, em um processo de construção contínua e em estreita sintonia escola e comunidade indígena, sob orientação desta última.

Esta ampliação da educação básica aos povos indígenas, seja quantitativa, seja qualitativamente, tem como consequência o aumento da demanda para a educação superior, vista também como uma ferramenta de luta pelos povos indígenas, em um processo de compreensão do *modus operandi* e *modus pensanti* da sociedade envolvente, no caminho de

um diálogo com conhecimentos escolares e universitários, sem desconsiderar os seus próprios conhecimentos indígenas e suas próprias racionalidades enquanto sociedades diferenciadas. Sobre estas demandas, observa-se que:

Tais avanços também são relevantes na medida em que podem indicar novas perspectivas de exercício da cidadania, do protagonismo sociopolítico na construção dos planos de vida e de autonomia étnica e societária, a partir do apoio empoderado dos novos conhecimentos, habilidades e competências adquiridas na escola e na universidade, além de novos sujeitos escolarizados e intelectuais orgânicos que passam a compor as linhas de frente das lutas coletivas indígenas por seus direitos. (Baniwa, 2019, p.129)

É este o contexto de aumento de demandas para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, que se dá principalmente por duas vias: pela criação das licenciaturas interculturais indígenas para a formação de professores indígenas da educação básica e pela presença de estudantes indígenas em cursos universitários nas variadas áreas do conhecimento, via política de ações afirmativas. (Lima, 2018).

Neste ponto é que a presente pesquisa se propôs a dar sua contribuição, para compreender o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos não específicos nas universidades públicas pela via da política de ações afirmativas, focando como este processo vem acontecendo na Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

Sabe-se que os anseios sociais por ações afirmativas no ensino superior foram mobilizados no Brasil principalmente pelo movimento negro, que questionou intensamente a lógica de acesso ao ensino superior, sendo as ações afirmativas estratégias para corrigir e minimizar as desigualdades raciais historicamente construídas pelo racismo estrutural da sociedade brasileira. Para Mayorga e Souza (2012), as ações afirmativas são políticas e práticas públicas que visam garantir justiça social e corrigir desigualdades historicamente impostas a determinados grupos de indivíduos com tratamento desigual e sem o pleno acesso aos seus direitos sociais devido a determinadas características ou condições materiais que os distinguem do grupo dominante de uma sociedade.

As ações afirmativas seriam adotadas enquanto políticas de inclusão do Estado, compreendidas por Carvalho (2013) como o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riquezas e demais recursos equivalentes (materiais ou imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro segmento, vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro e que se encontra em situação crônica de vulnerabilidade socioeconômica, opressão, desvantagem por violência, racismo ou discriminação.

Esta argumentação foi sustentada por vários intelectuais do movimento negro, em conjunto com vários outros movimentos, como o indígena, de alguns grupos docentes das

universidades, de esferas judiciais, de alguns grupos políticos e até mesmo de organismos internacionais, com algumas diferenças conceituais, mas trazendo à tona as ações afirmativas como medida certa a ser tomada. As reflexões críticas de autores como Nascimento (2016), Silvério (2003), Souza (2021), Silva (2003), Baniwa (2019) evidenciam como as ações afirmativas nas universidades podem contribuir para um processo de democratização do país e de desracialização de posições sociais até então ocupadas majoritariamente por uma elite branca.

Com os questionamentos desse movimento em relação à lógica de acesso às universidades públicas, as instituições de ensino superior começaram nos anos 2000 a implantar as ações afirmativas em suas políticas de ingresso aos cursos de graduação, para materializar o processo de democratização de acesso e permanência dos alunos de grupos minoritários na universidade, a princípio, por meio de uma diversidade de propostas, conforme a realidade de cada instituição e das mobilizações locais.

Carvalho (2013) demonstra nesse período uma variedade de soluções, combinações, percentuais, categorias de sujeitos beneficiários das políticas, singularidades das universidades e muito mais diferenças do que similaridades². Em seu estudo, foram observados quatro tipos de ações afirmativas implementadas: a) as cotas, referentes a porcentagem definida das vagas totais ofertadas pela IES em cada curso; b) as subcotas (cotas das cotas), referentes a porcentagem dentro de uma cota previamente definida como mais abrangente; c) reserva de vagas a uma categoria a ser incluída, podendo ser vagas fixas ou variáveis, suplementares ou sobrevagas; d) os bônus, referentes a pontuação extra ou porcentagem da média previamente definida a ser somada a pontuação obtida nos exames dos seletivos de ingresso.

No que tange às ações afirmativas destinadas aos povos indígenas, em cursos não específicos, adotadas nas instituições de ensino superior - IES pioneiras, observamos as seguintes experiências:

Quadro 01 – Ações afirmativas aos povos indígenas em cursos não específicos adotadas pelas IES pioneiras

Ano	IES	Política de ação afirmativa adotada
2002	Universidade Estadual de Londrina – UEL Universidade Estadual de Maringá – UEM Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP	03 vagas suplementares nas IES estaduais do Paraná (posteriormente ampliada para 06 vagas); Vestibular indígena

²Para fins de conhecer as variadas políticas de ações afirmativas e suas modalidades adotadas até 2011 pelas IES, ver mapa produzido por Carvalho (2013) disponível em: [Sem título-2 \(mpsp.mp.br\)](http://mpsp.mp.br)

	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNESPAR Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Lei Estadual do Paraná nº13.134/2001 (posteriormente complementada pela Lei Estadual nº 14.996/2006)
2003	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS	Cotas de 10% para estudantes indígenas Lei Estadual nº 2.589, de 26/12/2002
	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro – FAETEC Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO	Cotas de 5% para estudantes com deficiência e estudantes integrantes de minorias étnicas; Lei Estadual do Rio de Janeiro nº 4151/2003
2004	Universidade de Brasília-UNB	Reserva de 10 vagas a estudantes indígenas; Resolução interna

Fonte: Carvalho (2013)

No âmbito da educação superior indígena, a proposta de criação de uma Universidade Indígena também estava sendo discutida por lideranças indígenas desde o início dos anos 2000, porém ainda não obteve êxito. Cabe ressaltar as experiências pioneiras de implantação de Cursos de Licenciatura Intercultural, posteriormente financiados pelo Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, em 2005, referente a cursos de graduação específicos e diferenciados em termos de currículo e metodologias, voltados para o público de estudantes indígenas a serem formados como professores da educação básica em escolas indígenas. Podemos citar, como pioneiras, a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), em 2001, e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), pelo Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena em 2003, que implantaram cursos de licenciaturas interculturais, com propostas pedagógicas específicas ao público-alvo de indígenas. No âmbito do Estado do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA é a única do estado a oferecer Curso de graduação de licenciatura intercultural para a educação básica indígena, aderindo ao PROLIND em 2013 e implantando o primeiro curso em 2016.

Várias outras IES foram gradativamente adotando ações afirmativas aos estudantes indígenas, em modelos também variados, inclusive, a UFMA, em 2007, com sua primeira política de ações afirmativas inserindo além das cotas sociais e subcotas raciais, 02 vagas suplementares por curso/turma a estudantes com deficiência e a estudantes indígenas.

Com o avançar das discussões e experiências, em meio a muitos conflitos, no âmbito federal, foi promulgada a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que padronizou as variadas políticas de ações afirmativas já implementadas até então nas universidades federais e instituiu cotas sociais como primeiro critério e subcotas étnico-raciais como segundo critério, o que gerou controvérsias por negar o critério étnico-racial como constitutivo das desigualdades sociais no Brasil.

Além disso, cabe destacar que o acesso dos povos indígenas no ensino superior brasileiro traz ainda novas demandas para compreensão das especificidades das realidades educacionais indígenas, de suas organizações sociais diferenciadas e da relação estabelecida dentro do ambiente universitário e, conforme nos fazem refletir Coelho (2006), Oliveira (2018), Baniwa (2019), o entendimento das ações afirmativas destinadas aos povos indígenas apresentam características específicas que não podem ser descartadas ou totalmente assimiladas ao contexto das ações afirmativas para pessoas negras, nem enquadradas em propostas homogeneizadoras ou integracionistas, que desconsiderem toda a diversidade e a complexidade de seus povos.

Essa diversidade inclui povos de várias etnias, línguas, culturas, organizações sociais, interações ou não com outras sociedades indígenas e não indígenas, o que implica na difícil generalização do “ser índio”. No entanto, em configurações em que seus povos não estão em “isolamento”, para Amaral e Baibich-Faria (2012), pode-se compreender o indígena como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos dessa sociedade envolvente, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que evidencia (ou oculta) marcas de sua identidade étnica característica de seu grupo de pertença. E são estas realidades que devem ser consideradas pela política de ações afirmativas no ensino superior aos seus povos, o que, muitas vezes, não vem acontecendo e o aprofundamento de um modelo de ingresso específico às suas demandas fica em segundo plano.

De qualquer forma, o processo de democratização e expansão do acesso às universidades públicas brasileiras e a implementação de políticas de ações afirmativas ganharam força, principalmente pós-Lei Federal nº 12.711/2012, provocando um aumento significativo de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas, deficientes, estabelecendo-se novas relações sociais e simbólicas dentro da universidade e gerando um desafio para promoção de ações e práticas pedagógicas que garantam a manutenção e permanência desses estudantes e gradativamente na busca de mudanças pedagógicas, administrativas, curriculares e estruturais da universidade.

Dessa maneira, o interesse em pesquisar as ações afirmativas destinadas aos povos indígenas na UFMA, principalmente no que tange a permanência estudantil, iniciou ao constatar, enquanto servidora desta universidade, que há pouca mobilização institucional para atender demandas específicas dos seus povos. Não temos um processo seletivo específico indígena como outras universidades federais já implantaram. Não temos um sistema de gerenciamento de informações adequado para acompanhar e até mesmo cadastrar informações específicas como, por exemplo, a própria etnia do estudante. Temos pouca articulação com seus povos, ficando vinculada a algumas iniciativas muito mais individuais de docentes envolvidos com a temática (principalmente da antropologia e das ciências sociais) do que iniciativas institucionais, que envolvam toda a comunidade acadêmica e todos os eixos de atuação universitária.

A partir destas observações mais locais, há de se considerar toda a configuração construída no campo estatal e universitário em torno das políticas de educação superior brasileiras, que se estabeleceram em relações multidimensionais, globais e nacionais, em uma sociedade marcada pela hierarquização social de raças, etnias e culturas.

A UFMA está localizada na unidade federativa do Maranhão, estado este que apresenta 36.272 pessoas autodeclaradas indígenas das 817 mil pessoas que se autodeclararam indígenas no Brasil, o que corresponde a 4,3% da população indígena total. É o segundo estado do Nordeste com maior percentual populacional indígena. Quanto a proporção de indígenas em relação ao total da população no estado do Maranhão, tem-se um percentual de 0,5%. As etnias identificadas no Maranhão pelo IBGE são: Tenetehara (Guajajara e Tembé), Timbira, Krikati, Kanela, Ka'apor e Guajá, destas, a etnia Tenetehara/Gujajajara apresenta o maior contingente populacional do estado com 24.428 pessoas. Na cidade de São Luís vivem 1.815 pessoas autodeclaradas indígenas, fora das terras indígenas (IBGE, 2012).

Das primeiras percepções e de progressivas leituras sobre a temática, surgiu a inquietação de saber quem são os estudantes indígenas ingressantes na UFMA, como estão se movimentando dentro do campo universitário etnocêntrico e rígido a mudanças mais estruturais, quais suas expectativas, sentimentos, dificuldades, as relações sociais estabelecidas, se estão enfrentando preconceito étnico e violências simbólicas, se estão sendo amparados por políticas de assistência estudantil e outras formas de apoio institucional e demais fatores sobre a sua permanência neste ambiente universitário, com foco em compreender principalmente as dimensões mais subjetivas e simbólicas do processo de permanência e na perspectiva de que a política de ações afirmativas só tem sucesso com uma formação qualificada e com a consequente conclusão nos cursos.

Com estas reflexões iniciais, surgiu a problemática desta pesquisa: Como a dimensão simbólica e social do percurso acadêmico do estudante indígena, beneficiário da política de ações afirmativas, interfere no processo de sua permanência nos cursos de graduação presenciais na área de saúde na UFMA?

Da problemática principal, surgem vários outros questionamentos que a complementam: Como as políticas de ingresso e permanência de estudantes indígenas se configuraram no campo universitário brasileiro e na UFMA? Quais manifestações simbólicas, dificuldades e sentimentos enfrentados no processo de incorporação de um “*habitus* acadêmico” por este aluno e os conflitos e contradições entre *habitus* dos agentes sociais diversos no campo acadêmico? Como são estabelecidas as relações sociais com colegas, professores, equipe administrativa e outros agentes sociais nas variadas vivências acadêmicas? Como as dimensões simbólica e social do percurso acadêmico dos estudantes indígenas influenciam na mobilização de estratégias de permanência?

No intuito de responder estes questionamentos, este estudo tem como objetivo geral analisar a política de ações afirmativas aos povos indígenas, com foco na dimensão social e simbólica do processo de permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação na área de saúde da UFMA e como objetivos específicos: a) discutir o campo estatal e o campo universitário no que tange às políticas de ações afirmativas destinadas aos povos indígenas no ensino superior brasileiro e na UFMA; b) mapear o campo institucional de acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação presenciais da UFMA, com foco no perfil socioeconômico dos estudantes indígenas ingressantes no período de 2007 a 2021 e nas políticas, ações e estratégias institucionais para a permanência estudantil; c) analisar o percurso acadêmico dos estudantes indígenas, com foco nas relações sociais e simbólicas estabelecidas com agentes sociais de *habitus* diversos e suas implicações nas estratégias mobilizadas para a permanência no curso;

Certa de tantas inquietações, o presente trabalho não se propõe a esgotá-las, pois apresenta um esforço de se aproximar de alguns aspectos da realidade vivida por estudantes universitários indígenas na UFMA, respondendo algumas perguntas e suscitando muitas outras no decorrer da pesquisa. Sabíamos que o caminho para nos aproximarmos das respostas seria árduo, mas a responsabilidade com um tema tão necessário e com tão poucos estudos no âmbito desta universidade nos motivou a buscar as linhas teóricas e metodológicas que consideramos mais adequadas para a compreensão do objeto dentro da perspectiva de análise escolhida. Nesse sentido, a pesquisa se estruturou conforme os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Definição da base epistemológico- metodológica e levantamento bibliográfico de apoio

A dimensão epistemológica desta pesquisa incluiu a base teórica da perspectiva de Bourdieu (1996;1998; 2007a; 2007b; 2015a; 2015b; 2019a; 2019b; 2020; 2021) e nos seus estudos sobre campo social, *habitus* e capitais. Esta base nos deu suporte para situarmos a UFMA dentro de um campo universitário e estatal que mantém variadas relações, forças, lutas entre agentes sociais diversos dentro e fora do campo e que a configuraram tal como ela é hoje.

A compreensão de campo implica em analisar “espaços que não são visíveis, que precisam ser construídos para dar conta das práticas e em cujo interior se exercem forças que só captamos através das modificações que elas causam nos indivíduos, em sua conduta” (Bourdieu, 2021). Este movimento metodológico implica em perceber além dos objetos aparentes e considerar as relações de comunicação, as trocas, as cooperações para além do aspecto visível do mundo social, que passam despercebidas, buscando interrogar-se sobre as coisas autoevidentes. Este é um processo que para Bourdieu (2021) é feito por uma orquestração entre o *habitus* e o campo, tal como explicado:

[...] aquele que tem o *habitus* do campo é, nesse campo, como um peixe n’agua ou como uma pessoa na atmosfera, o que faz com que ela não tenha nenhuma consciência do peso do ar, e se essas regularidades, essas regras, esses pesos, essas leis, essas relações objetivas são tão difíceis de analisar, é precisamente porque elas estão incorporadas, estão ao mesmo tempo na objetividade e na subjetividade, e portanto não são sentidas como tais. O trabalho de objetificação que consiste de alguma maneira em expulsá-las para enxergá-las, constituí-las, descrevê-las, analisá-las etc é difícil porque elas são escondidas por sua própria eficácia (Bourdieu, 2021, p. 33).

Para ele, essa objetivação inclui as estruturas objetivas de relações objetivas irreduzíveis a suas manifestações e interações; e as estruturas incorporadas (subjetivas) de estruturas mentais e esquemas de pensamento incorporadas como produto do próprio mundo social. E dessa forma, enxergamos o mundo por meio de um óculos imposto pelo próprio mundo, e “ao mesmo tempo nós não o enxergamos, nós enxergamos tudo, exceto os óculos que estão ao mesmo tempo em nosso cérebro e na realidade” (Bourdieu, 2021, p. 34).

Dessa forma, o desafio desta pesquisa dentro desta perspectiva foi conseguir evidenciar os aspectos visíveis e invisíveis que configuraram o processo de ingresso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, pela via da política de ações afirmativas, em um *locus* específico que é a UFMA. Como refletimos, esta não é uma análise fácil, pois muitas questões que parecem autoevidentes podem estar dissimulando manifestações de estruturas ocultas que se refletem nas interações, relações e trocas sociais variadas, que impactam na vida social dos estudantes indígenas na universidade.

Considerando que todo objeto social já se encontra classificado nas *doxas* dos campos e incorporados pelas pessoas de forma não consciente nos seus *habitus*, foi necessário, por parte desta pesquisadora não indígena, uma tentativa, vigilante e permanente, de romper com as pré-noções e pressupostos já inscritos na realidade social e na experiência comum, cujas representações e ações relacionadas aos povos indígenas são naturalizadas como verdades incontestáveis. Foi um processo intenso de diálogos com os estudantes indígenas e suas vidas, de leituras e releituras sobre povos, tão diversificados, mas que sabemos tão pouco.

Por isso, foi extremamente importante um levantamento bibliográfico sobre como as pesquisas estão compreendendo as realidades indígenas no contexto do ensino superior, principalmente as focadas nos processos de permanência estudantil. Nesta caminhada, a pesquisa de Estado do Conhecimento, realizada no decorrer da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, do Mestrado em Educação =PPGE-UFMA, em 2021, contribuiu para conhecer as produções científicas em torno do tema.

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é considerada por Romanowski e Ens (2006) como a sistematização da produção científica de uma determinada área do conhecimento, de forma a examinar as ênfases, temáticas abordadas, referenciais teóricos ou perspectivas nas quais os fenômenos vêm sendo estudados em um setor de publicações. Na época, realizei uma pesquisa de maior amplitude em relação à temática, para fins de compreender a discussão do tema mais geral “Trajetória e Permanência estudantil de estudantes beneficiários da política de ações afirmativas”, nas produções científicas (dissertações de mestrado e teses de doutorado), no recorte temporal de 2012 a 2020, feita no banco de dados do Portal da Capes. O critério de inclusão deste estudo envolveu as pesquisas sobre a trajetória e a permanência do (a) aluno(a) cotista após o ingresso à instituição de ensino superior, em investigações sobre experiências acadêmicas, processos de integração acadêmica, relações étnico-raciais em suas vivências, estratégias de aprendizagem e de permanência, participação em programas e ações institucionais para a permanência estudantil, entre outras questões que permeiam a vida acadêmica do estudante. A amostragem foi composta de 66 trabalhos acadêmicos, sendo 55 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado, categorizadas pela divisão em 4 recortes temáticos: Permanência e trajetória do (a) estudante cotista negro (a), com 17 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado; Permanência e Trajetória do (a) estudante cotista indígena, com 08 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado; Permanência e trajetória do (a) estudante cotista de camadas populares, com 11 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado; e Permanência e Assistência Estudantil Institucional, com 19 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Alguns destes trabalhos mereceram atenção, incorporando-se como referenciais bibliográficos da presente pesquisa de mestrado ou sinalizando ênfases teóricas de apoio para uma análise mais específica aos objetivos da pesquisa. Destacou-se, assim, a pesquisa feita por Oliveria (2017) intitulada “Afiliação universitária: trajetória de estudantes cotistas e não cotistas em curso de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia”, que realiza uma análise comparativa das dificuldades e das estratégias utilizadas entre estudantes cotistas e não cotistas no processo de afiliação nos cursos de Medicina e Direito desta universidade e concluiu que existe um tempo de estranhamento e da aprendizagem do ofício universitário para todos os estudantes ingressantes, porém o estranhamento é mais longo e as aprendizagens mais difíceis para os estudantes cotistas, tendo em vista que o capital cultural, social e econômico desde a entrada na universidade até o momento da afiliação são fatores imbricados em sua condição de vida estudantil, além de questões vivenciadas das relações étnico-raciais, como preconceitos e racismo.

O estudo de Oliveira (2017) confirmou a intenção anterior de utilizar a teoria de afiliação acadêmica de Alain Coulon (2008;2017) para fins de análise do processo de permanência estudantil, pois permite aprofundar a compreensão sobre as regras explícitas e implícitas envolvendo o trabalho universitário e de todos os pormenores de como o ingresso na vida universitária permite ou não o aprendizado do ofício de ser estudante, ou seja, a afiliação intelectual que permite ao estudante iniciante descobrir e se apropriar das rotinas e situações já naturalizadas e dissimuladas nas práticas do ensino superior. A afiliação acadêmica seria entendida como o método através do qual alguém adquire um *status* social novo e um *habitus* de “estudante universitário”. Para o autor:

Para compreender esse fenômeno, é necessário abrir a “caixa preta” da seleção da universidade e tentar ver, pela prática de uma etnografia de campo, como se fracassa, quais são os mecanismos e as conexões internas desse processo de seleção e classificação social que distingue aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos (COULON, 2008, P.31)

Dessa forma, a teoria de afiliação acadêmica será utilizada para compreender o processo de permanência dos estudantes, porém dentro da perspectiva crítica apoiada pela base teórica de *habitus* e campo de Bourdieu e da compreensão de como determinados *habitus* específicos de um campo estão estruturados e estruturantes nas relações de poder estabelecidas entre os variados grupos de frações das classes dominantes e dominadas, que irão impactar no próprio ingresso e afiliação acadêmica dos estudantes indígenas, considerando que muitas vezes suas culturas e seu *habitus* não são os valorizados e considerados legítimos dentro do campo universitário.

Destacou-se, também, na pesquisa do Estado do Conhecimento realizada, as pesquisas como a de Borges (2019), Santos (2009), Amaral (2012), Renault (2019), entre outros, que trouxeram uma constatare reflexão quanto as especificidades da permanência dos estudantes indígenas como um grupo que deseja realizar trocas, diálogos e mudanças no campo universitário, mas manter-se diferenciado em suas racionalidades, modos de ver, conhecer e sentir o mundo. A compreensão da permanência estudantil no ensino superior como elemento da política de ações afirmativas, em uma abordagem que integra as condições materiais e as condições simbólicas de permanência com formação qualificada e sucesso na conclusão do curso, evidenciados nesses estudos mais específicos da educação superior indígena também integrarão a base teórica desta dissertação.

Por isso, a base teórica também incorpora um diálogo constante com os conhecimentos indígenas, com estudos e pesquisas considerados mais relevantes do levantamento bibliográfico quanto às realidades da educação superior indígena (nacional e maranhense) e do processo de colonização do Brasil, tais como as produções de Baniwa (2019), Krenak (2020), Munduruku (2026), Lima (2018), Lima e Barroso (2013), Brostolin e Cruz (2010), Coelho (2006), Oliveira (2018), Santos (2009), Santos e Meneses (2009), Souza (2013) entre outros.

b) Instrumentos para coleta de dados e pesquisa de campo

Como procedimento metodológico e instrumentos para coleta de dados, foram adotadas técnicas de revisão bibliográfica, técnicas de levantamento e análise documental e entrevistas semiestruturadas. As técnicas de revisão bibliográfica, iniciadas no início da pesquisa, perduraram durante todo o processo, possibilitando um aprofundamento nas perspectivas teóricas adotadas e nos estudos sobre a área até então produzidos, de forma a estabelecer um marco teórico de referência, um corte epistemológico e o estabelecimento dos níveis de reflexão e de objetividade do conhecimento e sua abrangência em termos temporais, auxiliando na interpretação e explicação dos dados empíricos coletados (Prodanov; Freitas; 2013).

As técnicas de levantamento e análise documental buscaram desvelar o social instituído na materialidade dos objetos, como as leis, as normativas, as resoluções, as portarias, as atas, os documentos da instituição. Para May (2004), este instrumento de coleta de dados pode nos dizer muitas coisas sobre a maneira na qual os eventos são construídos, as justificativas empregadas, as intenções, aspirações e estruturas das decisões tomadas diariamente pelas pessoas. Esta análise de documentos não foi feita no vazio, mas considerando-se as condições

sociais de sua produção, dentro da perspectiva de campo social bourdieusiano. Os documentos selecionados para análise foram: resoluções e normativas internas sobre as políticas de ingresso nos cursos presenciais desta universidade, editais de vestibular (2007 a 2010), editais de regulamento do seletivo de ingresso (2010 a 2021), relatório de ingressantes indígenas do SIGAA/UFMA do período de 2007 a 2021, plano de desenvolvimento institucional (2017 a 2021 e 2021 a 2024), e programas e políticas de apoio a permanência estudantil disponível no site oficial da UFMA

Quanto às técnicas de entrevistas semiestruturadas foram feitas com sete estudantes indígenas nos cursos de Medicina (São Luís e Pinheiro) e Odontologia (São Luís), ingressantes após o período de 2018.³ (pois apenas a partir deste período letivo houve o funcionamento da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica), sendo apenas um estudante entrevistado antes desse período, indicado por outro estudante indígena entrevistado.

c) Análise dos dados e organização da exposição dos resultados

A análise dos dados coletados será subsidiada pela base teórico-epistemológica adotada na pesquisa, pela análise descritiva estatística e pelos pressupostos da análise do discurso, na vertente do próprio Bourdieu (2008), considerando os seguintes entendimentos:

- A análise das trocas linguísticas é mediada pelas condições de produção e de utilização da língua;
- O manejo da língua é parte de um domínio particular e distintivo do corpo e de tudo o que se associa à competência corporal, do qual existem privilégios expressivos vinculados a propriedades das condições de produção e de utilização da língua, que revelam interesses materiais e simbólicos decisivos de grupos diferenciados;
- O discurso é resultado de variadas trocas linguísticas e da capacidade de agentes com maior *habitus* linguístico dentro de um campo e de uma estrutura social em impor significados e normas através da linguagem.

Neste entendimento, há uma relação entre linguagem e poder, com uma implicação nas práticas linguísticas, que podem contribuir na manutenção da estrutura social, pois o *habitus*

³ Com a Lei Federal n. 12.711/2012, a UFMA aderiu a autodeclaração étnica como requisito único para concorrer às vagas destinadas a indígenas, em uma interpretação literal da lei, perdurando até o período de 2018.1. Isto só veio mudar após reivindicações de lideranças indígenas e do Ministério Público em torno das denúncias de fraudes e ocupação indevida de vagas, após o qual foi retomada a atuação de uma Comissão de Verificação em 2018.2.

linguístico valorizado em determinado campo, posiciona diferentes participantes socialmente, no qual alguns tem autoridade de falar e de ser escutado e outros acabam silenciados/marginalizados. As posições sociais dos falantes influenciam no conteúdo e na recepção do discurso. Dessa forma, essa compreensão irá subsidiar as análises dos dados coletados, visualizando que o discurso em torno do acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade é construído em trocas linguísticas materializadas nos documentos, nas normas institucionais, nas lutas simbólicas, na posição dos agentes com autoridade de dizer e ser escutado, nas interações linguísticas vivenciadas pelos estudantes indígenas, nas expressões linguísticas que perpetuam desigualdades, etc.

A dissertação está estruturada em 5 seções. Esta primeira seção, a Introdução, visa apresentar de forma geral como esta pesquisa foi pensada e organizada, viabilizando uma discussão introdutória sobre o objeto de estudo e evidenciando as motivações, a relevância, a justificativa, os objetivos, os marcos teórico-epistemológicos e a metodologia da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “*Campo estatal e as políticas de educação superior aos povos indígenas no Brasil*”, discutirá as relações estabelecidas no campo estatal e campo universitário brasileiro que resultaram em políticas de educação superior aos povos indígenas, dentro de uma configuração de colonização brasileira e uma atuação estatal voltada para impor medidas de subjugação dos povos indígenas, ressaltando também os processos de lutas e resistências indígenas.

A terceira seção, intitulada “*Ações afirmativas e os povos indígenas na UFMA: uma construção em (lento) andamento*”, irá apresentar uma análise de dados da UFMA, *lócus* da pesquisa, de forma a refletir sobre o processo de implantação das ações afirmativas aos povos indígenas nesta instituição dentro de um campo universitário etnocêntrico e compreender o campo institucional no qual os estudantes indígenas estão entrando, as lutas e os embates sociais envolvidos neste ingresso, como o discurso institucional em torno desta pauta é mediado por trocas linguísticas assimétricas, o poder de ocupação das vagas destinadas a indígenas nos cursos e como o processo de permanência desses estudantes vem sendo tratado pela instituição.

A quarta seção, intitulada “*A permanência dos estudantes indígenas na UFMA: análise da dimensão social e simbólica*”, discutirá os resultados da pesquisa de campo junto aos estudantes indígenas ingressantes na UFMA quanto a sua afiliação universitária e a sua permanência no curso, elucidando a dimensão social e simbólica deste processo.

Por fim, serão discutidas na última seção as “*Considerações finais*”, revisitando as principais discussões e as conclusões primordiais do estudo, assim como perspectivas de pesquisas futuras.

2 CAMPO ESTATAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR AOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A educação superior aos povos indígenas, tal como se configura hoje no Brasil, foi construída a partir de variadas relações estabelecidas tanto globalmente como localmente, em uma estrutura social historicamente hierarquizada cujos povos indígenas ocupam posições de desvantagem com suas sociedades constantemente ameaçadas pela sociedade nacional brasileira e pelo próprio Estado.

No caminho de compreender esta configuração, esta seção discutirá as relações estabelecidas no campo estatal brasileiro, que resultaram em políticas de educação superior aos povos indígenas, considerando-se a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1996; 2021), na compreensão do Estado enquanto campo burocrático mobilizado por variados agentes sociais, com posições sociais diferentes dentro da estrutura deste campo, em relações de poder nos quais determinadas frações dominantes da classe dominante se sobrepõem na imposição de categorias de pensamento consideradas legítimas seja no próprio Estado, seja em todas as outras coisas do mundo social, materializadas em atos de instituição, políticas e principalmente em sistemas de ensino.

Para esta reflexão, faz-se mister tecer algumas breves considerações sobre os conceitos de campo segundo Bourdieu e as implicações do poder estatal na tentativa de subjugação dos povos indígenas no Brasil, em relações locais e globais, o que impactou e (ainda impacta) nas configurações das atuais políticas de educação superior aos seus povos.

Um campo, na visão de Bourdieu (2019; *apud* Vieira; Marques, 2018), é definido como uma rede de relações objetivas entre os agentes ou instituições, que ocupam posições diferenciadas, conforme a posse de diferentes tipos de poder, garantindo-lhes benefícios materiais e simbólicos dentro dele. Apresenta uma estrutura e hierarquia próprias, uma certa autonomia em relação a outros campos, além de disputas, lutas simbólicas e formas específicas internas pela busca do poder de distribuição do capital específico acumulado em lutas anteriores e garantidores das estratégias ulteriores. São exemplos: campo artístico, campo econômico, campo estatal, campo universitário, etc.

É regido por leis gerais, mas com propriedades específicas, peculiares a cada campo particular, incorporadas na *doxa* de “pessoas prontas para jogar o jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento das leis imanentes do jogo, questões” (Bourdieu, 2019, p. 110).

A *doxa* seria essa espécie de experiência do mundo social puramente disposicional, pré-explícita, pré-tética, infraconsciente, infraverbal, que orienta a maioria das ações ordinárias

e que contribui para o *habitus* dos agentes. O *habitus* é definido como um sistema de disposições duráveis, adquiridos nas experiências práticas, em condições materiais e sociais específicas de existência, funcionando como uma matriz de percepções e apreciações, orientada para funções e ações do agir cotidiano, dentro de conjunturas de um campo (ou campos) que o estimulam. É na relação e mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos agentes sociais que o *habitus* funciona como “estrutura estruturante”, organizador das práticas e suas percepções incorporadas da realidade objetiva e “estrutura estruturada”, princípio e materialidade de divisão de classes lógicas (Bourdieu, 2007a).

Nessa perspectiva, é no campo social que é produzido e reproduzido as visões sociais do mundo, configurado como um microcosmo de relações sociais relativamente autônomos, com regras de organização e hierarquia social, no qual os agentes sociais agem segundo sua posição social neste espaço delimitado. Para Bourdieu (apud Assunção, 2016, p. 166),

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdades, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo, em consequências suas estratégias.

Para Bourdieu (2015a; 2015b), a mudança ou manutenção da posição dos agentes dentro de uma hierarquia de um campo depende do volume de capital acumulado/mobilizado pelos agentes. Por mais que cada campo também defina um tipo de capital específico àquele campo, Bourdieu define três principais: o capital econômico vinculado ao patrimônio e aos bens financeiros; o capital social; e o capital cultural. Além desses, há o capital simbólico que garante o valor e a legitimidade para os agentes que possuem os demais capitais.

O capital social constitui uma rede durável e útil de relações garantidoras de recursos atuais ou potenciais, envolvendo o interconhecimento e inter-reconhecimento dos membros, ou seja, um agente individual irá possuir um determinado volume de capital social a depender da rede de relações que efetivamente ele poderá mobilizar e do próprio volume de outros capitais (econômico, cultural ou simbólico) que os membros desta rede possuem, em um processo de trocas legítimas e lucros materiais e simbólicos (Bourdieu, 2015a).

O capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) engloba a aquisição da cultura considerada legítima socialmente. No estado incorporado, o capital cultural é pessoalmente inculcado, assimilado e investido ao corpo do próprio investidor em um processo longo de trabalho de aquisição do sujeito sobre si, tornando-se parte integrante da pessoa e constituindo seus esquemas de visão de mundo, percepção, apreciação, prática e ação do agir

cotidiano. No seu estado objetivado, o capital cultural é transmissível em sua materialidade, tais como coleção de quadros, escritos, monumentos e outros bens culturais em sua forma material, “apropriados pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam no campo da produção cultural” (Bourdieu, 2015b, p. 86).

No estado institucionalizado, o capital cultural é objetivado nas formas de títulos escolares e diplomas, que garantem a determinado agente possuidor dos títulos um reconhecimento institucional, um valor convencional, juridicamente garantido de posse da cultura “legítima”. É uma forma de capital cultural com relativa autonomia frente a seu portador, pois os benefícios materiais e simbólicos advindos pelo diploma, assim como seu valor distintivo, estão em transmutação conforme processos históricos de conflitos nas relações de poder da sociedade (Bourdieu, 2015b).

Quanto ao capital simbólico, Bourdieu (2007a) explica que é um capital de reconhecimento e quem o detém possui um poder (invisível) de enunciar legitimamente a verdade no mundo, de construir a realidade e o seu sentido imediato, ou seja, é um poder de constituir os dados pela capacidade de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo, exercendo-se por ser reconhecido por todos e ignorado como arbitrário.

O Estado, enquanto um campo social, dentro desta perspectiva, concentra e institucionaliza diferentes tipos de capital (econômico, político, cultural e principalmente simbólico), além de instrumentos de força física e de coerção, como as instituições do exército e da polícia, construídos e conquistados no decorrer da história. A concentração de capital econômico envolveu a imposição de recolhimento de impostos para cobrir despesas de guerra e proteção de território (nação) e, conseqüentemente, envolveu concentração de força física. O reconhecimento da legitimidade de impostos fiscais e da concentração das forças armadas foi possível em conjunto com a crença na necessidade de uma instância transcendente aos agentes encarregados de realizá-los, consolidado no Estado e em sua legitimidade para agir em nome dos interesses da coletividade.

A concentração de capital simbólico envolveu o reconhecimento coletivo de outros tipos de capitais, atribuindo-lhes um valor e uma distinção social e, conseqüentemente, uma autoridade e poder. A concentração do capital de informação (inclui o cultural) envolveu a unificação do mercado cultural pelo Estado, da análise e distribuição de informação, dos códigos jurídicos, linguísticos, métricos, burocráticos e escolares, moldando estruturas mentais, sistemas de classificações, princípios de visão, divisão e forma de pensar comuns (Bourdieu, 1996).

Enquanto detentor de diferentes tipos de capital, o Estado exerce um poder sobre os outros tipos de capital e conseqüentemente sobre os seus detentores. A concentração deste “metacapital” viabiliza a construção de diversos campos correspondentes (como o campo universitário) e a emergência de um capital específico estatal, “que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles” (Bourdieu, 1996, p. 99). Há, então, relações de força e um jogo de lutas entre os detentores de diferentes tipos de capital pelo poder do Estado e pelo seu capital específico estatal que garante este “metapoder” sobre os diferentes tipos de capital e sua reprodução.

O Estado possui também o poder de distribuir e institucionalizar capital simbólico sob o tácito consenso social, passando de um estatuto de capital simbólico difuso para um capital simbólico objetivado, delegado e garantido pela burocracia estatal. É o caso, por exemplo, dos títulos escolares concedidos pelo Estado via instituições escolares, como já citados, que atestam aos seus detentores um valor de distinção social e os benefícios materiais e simbólicos decorrentes do fato de se ter um título (Bourdieu, 1996; Bourdieu; Boltanski, 2015).

Neste ponto, os atos de instituição do Estado contribuem para a submissão dos governados a estrutura de uma ordem social percebidos como autoevidentes, ou seja, naturais e incorporados na *doxa* e na experiência cotidiana do senso comum pelos agentes no mundo social, tal como explicitado:

A ordem simbólica apoia-se sobre a imposição, ao conjunto dos agentes, de estruturas cognitivas que devem parte de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, pelo menos na aparência, coerentes e sistemáticas e estarem objetivamente em consonância com as estruturas objetivas do mundo social. É nesse acordo imediato e tácito (oposto em tudo a um contrato explícito) que se apoia a relação de submissão dóxica que nos liga, por todos os liames do inconsciente, à ordem estabelecida. (Bourdieu, 1996, P. 118).

Dessa forma, o Estado não necessariamente precisa dar ordens ou exercer a força física para conseguir uma submissão dóxica à ordem social, por agir de modo a convergir as estruturas mentais incorporadas às estruturas objetivas produzidas. Nesse sentido, as frações dominantes das classes dominantes, ao dominarem (e criarem) o Estado, ocupando posições de autoridade e poder dentro deste campo, dominam também este “metacapital”, dando-lhes maiores mecanismos de impor seu ponto de vista particular como ponto de vista universal.

Entretanto, cabe destacar que o Estado, por ser um campo de forças e um campo de lutas, não é integralmente a serviço das classes dominantes, pois nas lutas de classificação, há,

em alguns momentos e períodos, as lutas políticas e a configuração de realidades ambíguas, tal como demonstra Bourdieu em análise do Estado em períodos mais recentes do neoliberalismo:

O Estado é uma realidade ambígua. Não se pode dizer apenas que é um instrumento a serviço dos dominantes. Sem dúvida, o Estado não é completamente neutro, completamente independente dos dominantes, mas tem uma autonomia tanto maior quanto mais antigo ele for, quanto mais forte, quanto mais conquistas sociais importantes tiver registrado em suas estruturas etc. Ele é o lugar dos conflitos (por exemplo, entre os ministérios financeiros e os ministérios "gastadores", encarregados dos problemas sociais). Para resistir à involução do Estado, isto é, contra a regressão a um Estado penal, encarregado da repressão, sacrificando pouco a pouco as funções sociais, educação, saúde, assistência etc, o movimento social pode encontrar apoio nos responsáveis pelas pastas sociais, encarregados da ajuda aos desempregados crônicos, que se preocupam com as rupturas da coesão social, com o desemprego etc, e que se opõem aos responsáveis pelas finanças, que só querem saber das coerções da "globalização". (Bourdieu, 1998, p.31)

Isto posto, é necessário compreender o campo estatal brasileiro, considerando sua constituição histórica e percebendo as relações de forças e lutas políticas entre frações de classes dominantes e dominadas, locais e globais, que geraram intervenções, mesmo que muito lentamente e ainda sem uma mudança mais estrutural de seu campo e das posições ocupadas pelos variados grupos de agentes dentro dele, mas que reconfiguram alguns dos direcionamentos da atuação estatal.

2.1 Poder estatal, educação e subjugação dos povos indígenas no Brasil: lutas constantes

Dentro destas compreensões iniciais, em análise do percurso histórico da relação Estado e povos indígenas no Brasil, há de se confirmar que sempre foi marcada pela violência, seja a física, seja a simbólica. Durante centenas de anos, as ações estatais voltadas aos povos indígenas foram no sentido de extermínio físico, moral e cultural. Isto foi favorecido principalmente pela acumulação de poder simbólico pelo Estado ocidental, em um campo burocrático mobilizado por agentes que incorporaram esquemas de classificação dessa estrutura social hierarquizada e atravessada por representações de desumanização da pessoa indígena, caracterizada como um ser animalizado e transitório, que deveria passar por estágios de evolução e de desenvolvimento para atingir o *status* civilizatório.

Estas representações vêm junto ao processo de colonização do Brasil, com a lógica de racionalidade ocidental europeia e seu Estado com sistemas de classificações já estabelecidos impondo-se sobre todas as formas de organização social já existentes em nossos territórios, em relações de forças físicas e simbólicas assimétricas, com mobilizações de estratégias que vão

desde o aldeamento dos povos indígenas e sua catequização até o trabalho escravo explícito ou dissimulado.

Para Souza (2021), este modelo de racionalidade construiu toda a estrutura social brasileira pelo racismo multidimensional e pelo ideário da superioridade da branquitude europeia, resultando em relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares que tornam o racismo regra e orientam as diversas ações individuais e coletivas da sociedade brasileira. Para o autor, a gênese deste processo em todas as sociedades que tiveram interferências da Europa ocidental está vinculada a uma base moral e não econômica, referente a uma gramática moral comum de oposição espírito x corpo, na qual determinadas pessoas e grupos foram historicamente vinculadas ao espírito (seres superiores) e outras ao corpo (seres inferiores), favorecida por processos de socialização que permitem uma incorporação inarticulada e inconsciente desta gramática moral, e por ser invisível se mostra tão eficaz.

Esta oposição espírito x corpo da moralidade ocidental remonta à religiosidade ética judaica. Anteriormente a ela, o mundo espiritual e o mundo profano não se distinguiam em termos de uma moral punitiva, pois os deuses gregos e romanos possuíam qualidades e defeitos similares aos dos seres humanos, muitas vezes representando-os tal qual se apresentavam na realidade material. Com o judaísmo, o mundo espiritual passa a estabelecer mandamentos, contratos sagrados entre Jeová e seu povo e uma conduta ética cotidiana como objeto de obediência via pressão coletiva do seu povo. O mundo espiritual passa, então, a definir uma moralidade ao mundo profano, insurgindo no fundamento centrado na ideia de indivíduo com capacidade de julgamento autônomo e uma consciência individual apta a tomar decisões morais de obedecer a condutas éticas judaicas ao invés de fazer o que estava inclinado a fazer (Souza, 2021).

Com a emergência do Cristianismo, a mensagem ética cristã se universaliza, agregando alguns pressupostos da ética judaica (mandamentos, Deus pessoal, consciência individual), porém configurado em uma comunidade aberta a toda a sociedade e não apenas a um povo específico. Esta moral cristã prega o controle do espírito (verdade divina dentro de si) sobre o corpo (desejos).

As hierarquias e distinções sociais emergem desta oposição: quando pessoas e grupos estão mais próximos do caminho da salvação, mobilizados por um pensamento mais racional, consequentemente mais próximos de Deus (espírito), maior reconhecimento social possuem; quando mais presos ao pensamento sensorial do corpo e dos sentidos, menor reconhecimento social possuem. E dessa forma “tudo que associamos ao que é superior e nobre irá se refletir ao

espírito, ao passo que tudo que é inferior e considerado vulgar será associado ao corpo (Souza, 2021, p.72).

Este sistema de classificação e avaliação da realidade impera em todas as outras configurações futuras, mesmo quando o cristianismo deixa de ser predominante e o desenvolvimento da sociedade industrial vai substituindo a matriz moral religiosa de disciplina da mente a serviço da divindade/salvação eterna para uma matriz de disciplina utilitarista a serviço da sociedade/bem comum, pelo controle do corpo para o trabalho útil e para a realização individual de objetivos, imperando novas formas da oposição espírito x corpo, com distinções sociais de trabalho intelectual (espírito) x trabalho manual (corpo), culturas consideradas superiores como a europeia e a americana (espírito) x culturas consideradas inferiores como as latinas, africanas e indígenas (corpo).

Este entendimento explica as ações e disposições sociais dos agentes colonizadores do Brasil, que ao se depararem com povos tão distantes do mundo espiritual cristão e de toda a ética correspondente vinculada ao espírito e à racionalidade europeia dominante, impuseram-lhe classificações vinculadas ao corpo, em um processo de animalização e de perda da humanidade, ainda presente nos dias atuais. Observa-se, assim, que desde o processo de colonização, os povos indígenas vêm sendo alvo de intensos dispositivos externos impostos pelo homem branco, que invade seus espaços, suas terras, suas línguas, suas formas de organização, pensamentos, lógicas de racionalidade e seus processos de socialização, culturas.

Santos e Meneses (2009) afirmam ser este um projeto de colonização de homogeneização do mundo, suprimindo diferenças de povos e culturas não-ocidentais e não-cristãs, o que resultou em um desperdício de muita experiência social e uma redução da diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Os resquícios de sobrevivência desta diversidade de epistemologias foram submetidos à norma epistemológica dominante, e todo conhecimento não dominante relegados a saberes locais e contextuais, utilizáveis como matéria-prima para pesquisa científica ou como instrumentos do governo indireto, para tentar inculcar nos povos e práticas dominadas a “ilusão credível de serem autogovernados”. Ou seja, o colonialismo se manteve sob outras formas de dominação, pois não houve o fim de relações sociais desiguais que a colonização gerou tanto nas relações entre grupos sociais e o Estado, como nas relações de classes e grupos sociais no interior do próprio Estado.

Um dos fundamentos mais primordiais desse colonialismo, na visão de Santos (2009), foi a instauração do pensamento abissal de um sistema de distinções visíveis e invisíveis, que dividem o universo social em duas linhas: a “deste lado da linha”, correspondente a realidade dominante relevante; e a “do outro lado da linha”, correspondente a uma realidade inexistente,

excluída de visibilidade. Do outro lado da linha concentram-se todos os Outros que não se encaixam nos modos de conhecer moderno (ciência, filosofia e teologia), como os leigos, populares, africanos, indígenas e todos os seus conhecimentos considerados incomensuráveis e incompreensíveis, pois longe da verdade científica moderna.

O fato de os povos indígenas terem sido colocados na “linha do lado de lá”, possibilitou uma invisibilidade de seus conhecimentos e de suas realidades, o que também contribuiu para o quase inexistente conhecimento do diverso repertório epistemológico indígena por parte da sociedade nacional brasileira e dos agentes do Estado, implicando em representações genéricas do “ser índio”.

Para Souza (2013), nos primórdios da ideologia colonial houve uma oscilação entre a redução dos coletivos indígenas ao estado de natureza pura (entendidos como animais irracionais) ou o da mentalidade infantil incapaz. No século XIX, com a independência nacional e o projeto de construção de uma identidade nacional, surge a concepção de “índio romântico”, puro e nobre (bom selvagem). Já com o desenvolvimento do capitalismo e da teoria evolucionista antropológica, os indígenas passam também a ser considerados seres transitórios não-civilizados, que estão em um estágio anterior de desenvolvimento cultural e, por isso, precisariam de uma ajuda para acelerar seu processo civilizatório.

Estas representações e estes sistemas de classificação que os agentes sociais fazem do mundo social e do que (não) entendem em relação aos povos indígenas, também fazem parte da verdade objetiva do mundo social, pois são os agentes sociais que o estruturam e no âmbito do Estado produzem atos de instituição e ações objetivas neste mundo. Isto posto, no decorrer da história, os agentes do Estado brasileiro que obtiveram outorga de poder, reconhecimento e autoridade delegada pela própria sociedade nacional (pela via da imposição ou da aparente representatividade) mobilizaram disposições e ações na prática social, mediadas por lutas ou por acomodação, que resultaram (e ainda resultam) em políticas públicas aos povos indígenas com efeitos sociais de subjugação de seus povos ou de poucas mudanças desta estrutura.

Nesse caminho, os contornos da atuação do Estado em relação aos povos indígenas se configuraram para um regime tutelar, tal como demonstra Santos:

Os índios passaram a receber tratamento especial, paternalista e exclusivo pelo Estado brasileiro através de uma agência indigenista criada centralmente para integrá-los pelo regime de tutela, porque os índios foram considerados semicapazes e o Estado assumiu a responsabilidade (autoritária) de promover sua transformação necessária em camponeses produtores, e, assim, cidadãos civilizados (Santos; 2013, p. 119).

Estes órgãos indigenistas iniciam com um Diretório dos Índios, em 1755; seguido do Serviço de Proteção dos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN, em 1910,

impulsionando o surgimento de uma rede de escolas de primeiras letras e de algum ofício; e culminando na Fundação Nacional do Índio – FUNAI em 1967, que nacionalizou essa rede de escolas e adicionou novas medidas educacionais como ensino bilíngue com professores indígenas. Em geral, apesar das diferenças em relação ao período histórico de cada uma dessas instituições, coincidiam em definições de como os indígenas deveriam se organizar, considerando os interesses econômicos, agrícolas e políticos do governo vigente, convergindo sempre para pautas de civilização e pacificação do índio, de forma a integrá-lo à nação brasileira e torná-los trabalhadores nacionais (Oliveira; Freire, 2006).

Até muito recente, tal como demonstra Abdias Nascimento (2016), as metas sobre a questão indígena, fixadas pelo governo brasileiro na gestão presidente Geisel em 1976, eram declaradamente de extermínio cultural desses povos, conforme a própria fala do Ministro do Interior, Rangel Reis, através da FUNAI concedida em entrevista ao Jornal do Brasil:

Vamos procurar cumprir as metas fixadas pelo presidente Geisel para que, através de um trabalho concentrado entre vários ministérios, daqui a 10 anos possamos reduzir para 20 mil os 220 mil índios existentes no Brasil, e daqui a 30 anos, todos eles estarem devidamente integrados na sociedade nacional. (Reis apud Nascimento, 2016, p.51)

Estes entendimentos denotam claramente um viés integracionista e assimilacionista e confirmam as posições de tentativa de subjugação dos povos indígenas, que para existir (ou deixar de existir) precisariam “civilizar-se”, cabendo à educação um papel primordial neste processo.

Para Fontan (2017), a política estatal da educação escolar indígena seria esse subcampo decorrente do campo estatal, em uma relação existente entre a estrutura de ações estatais e a reprodução de conceitos e concepções próprias de uma cultura dominante hegemônica, fundamentada no etnocentrismo e em um espaço no qual os agentes sociais com maior acúmulo de capital legítimo neste campo agiram dentro deste paradigma de hierarquias, na promulgação de políticas educacionais, que por serem oficiais e instituídas por agentes “autorizados”, contribuíram para impor de forma mágica uma visão de mundo e projeto de sociedade considerados legítimos.

Por isso, é necessário desvelar às intenções estatais mais profundas em relação aos povos indígenas, por serem reflexões importantes, considerando principalmente as mudanças culturais das realidades indígenas, a partir de contatos constantes com as sociedades não indígenas e das recentes mobilizações indígenas para maior participação nas esferas estatais de decisões em relação a seus povos.

Estas mobilizações indígenas são estratégias resultantes da constante ameaça às suas populações desde o início do processo de colonização europeia. A resistência indígena está presente desde o século XVI, por variados mecanismos, que incluem alianças de grupos indígenas contra os portugueses; guerras; fuga e dispersão populacional para o sertão e áreas longe de aldeamentos, entre outros; e, desde então, os contatos com não indígenas vem gerando novos dispositivos e estratégias de organização social e defesa de seus povos em relação aos projetos de subjugação de suas sociedades.

A partir da década de 70, a mobilização de setores progressistas da Igreja Católica e da Academia pela luta por reconhecimento dos povos indígenas como povos étnico-culturalmente diferenciados e o surgimento do CIM, apoiador da diversidade cultural dos povos indígenas e contrários a sua extinção e assimilação à sociedade nacional, contribuíram para a formação de um movimento indígena organizado, por meio de encontros, assembleias, oficinas de formação técnico-política das lideranças indígenas. Esta foi uma luta também apropriada pela luta maior contra a ditadura militar e que resultou em intenso debate junto aos movimentos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte, inserindo pautas reivindicadas no ordenamento constitucional (Baniwa, 2019).

O surgimento de movimentos indígenas sistematizados e de variadas entidades indigenistas, desde organizações não governamentais altamente profissionalizadas, agências governamentais até órgãos internacionais multilaterais, impulsionaram, a partir da década de 80, o estabelecimento de algumas destas estratégias de defesa pelos povos indígenas, gerando um novo entendimento da necessidade de valorização do patrimônio epistemológico, cultural e linguístico dos povos indígenas, garantindo um pós-constituinte com repercussões no ordenamento jurídico quanto a implementação de políticas indigenistas, de demarcação de territórios, saúde e também educação (Lima, 2018; Lima; Barroso, 2013).

Estas repercussões giram em torno da busca do reconhecimento das organizações sociais dos povos indígenas e de suas autonomias para intervir nas decisões estatais que os afetem, além da quebra do paradigma de tutela do Estado. A CF-88, no capítulo VIII, garante, assim, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originários dos povos indígenas sobre a terra que tradicionalmente ocupam, além de considerá-los como partes legítimas para ingressar em juízo para defesa de seus direitos e interesses (BRASIL, 1988). Na área educacional, garante, no ensino fundamental, a utilização de língua materna e de processos próprios de aprendizagem, abrindo espaço para um novo cenário de práticas de educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada, conforme normatizado, também, pela LDB em 1996 (Brasil, 1996).

Para Baniwa (2019), a CF-88 se configurou como uma mudança de paradigma na percepção dos povos indígenas como povos étnico-culturalmente diferenciados e expressa um sentimento mais otimista, que, deixa para trás, pelo menos no âmbito jurídico, as intenções de promover o desaparecimento e a extinção física, cultural e simbólica dos povos indígenas, pois a Carta Magna reconhece a organização social de seus povos e a continuidade histórica dos povos originários. Há o abandono do ideário de tutela dos indígenas pelo Estado brasileiro, pois se reconhece a capacidade civil e cognitiva dos mesmos.

Com a CF-88, a relação Estado e povos indígenas seria (ou deveria ser) estabelecida via parceria, tendo o Estado a função de suprir as necessidades básicas dos indígenas, de gerenciar a proteção territorial e cultural de seus povos e de garantir o protagonismo político e a corresponsabilização dos indígenas na implementação e desenvolvimento de políticas públicas de seus interesses. Este pressuposto constitucional abandonou a ideia de que a ação indigenista deveria ser autossustentável via exploração das terras e mão-de-obra indígenas e impôs ao Estado a responsabilidade financeira pelos projetos e políticas indigenistas adotadas.

Isso possibilitou uma ampliação nas experiências em termos de ações, programas e políticas implantadas pelos ministérios no âmbito do governo federal e por outros setores no âmbito de governos estaduais e municipais.

No âmbito da educação, observa-se no governo Fernando Henrique Cardoso, um salto quantitativo de escolas indígenas, como demonstra o Censo Escolar, em 2002, com 1.706 escolas indígenas e 117.446 estudantes indígenas e em 2015, com 3085 escolas indígenas e 285.303 alunos indígenas matriculados (Baniwa, 2019).

Neste governo, com o Decreto Federal n. 26/1991, a competência de coordenar ações referentes à educação indígena em todos os níveis foi transferida da FUNAI para o Ministério da Educação - MEC, cabendo ao órgão indigenista ser ouvido quando necessário. Se por um lado isso gerou um período de transição um pouco conflituoso, principalmente pela transferência de responsabilidade por escolas indígenas aos estados e municípios, por outro lado, houve o aporte financeiro e de pessoal do MEC que favoreceu a ampliação de ações estatais para este segmento.

Brostolin e Cruz (2010) demonstram que o gerenciamento da educação escolar pelo Ministério da Educação e Cultura, até então sem conhecimento sobre as realidades indígenas, voltou-se para aspectos estruturais e quantitativos de ampliação da rede de escolas. Por volta de 1995-2002, no governo FHC, a Secretaria Geral de Apoio a Escolas Indígenas/Secretaria de Educação Fundamental/MEC implementou ações com maior abrangência quantitativa em termos de instalação de escolas indígenas.

Neste período, também foram publicados atos normativos quanto a padronização e organização curricular e estrutural da educação indígena: o Parecer n. 14/1999 da Câmara de Educação Básica, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, sinalizando para uma educação diferenciada e para uma categorização da “escola indígena” com autonomia em estabelecer projetos pedagógicos particularizados e de se autogerirem financeiramente (Brasil, 1999); e a Resolução n. 03/1999, que regulamentou o funcionamento, organização e estrutura das escolas indígenas (Brasil, 1999).

Estes atos de instituição contribuíram para uma educação escolar indígena a ser implementada, no entanto, entram em contradição quando, ao mesmo tempo que garantem a diferença e a particularidade dos povos indígenas, permitem uma homogeneização que integram a educação escolar indígena ao Sistema Nacional de Educação, por meio de modelos normatizados de currículo comum, estrutura e uso da língua portuguesa (a língua materna como secundária), sem um aprofundamento da diversidade étnico-indígena presente no Brasil.

Estas políticas estavam majoritariamente focadas na educação básica, na ampliação de educação indígena diferenciada e bilíngue e no atendimento às especificidades dos povos indígenas até o limite da padronização regulamentar. Mesmo com avanços e retrocessos, à medida que se ampliou a oferta da educação básica a seus povos, se ampliaram também as demandas para a educação superior.

Estas demandas caminharam em conjunto com as pautas de inclusão étnico-racial no ensino superior, mobilizadas pelos movimentos sociais, principalmente negros, mas também impulsionados por relações estabelecidas com organismos internacionais multilaterais, estes últimos com intenções neoliberais de um projeto desenvolvimentista econômico, voltados para a formação de novos nichos sociais a serem explorados pela esfera produtiva.

2.2 Campo estatal e organismos internacionais: a emergência da pauta da diversidade na universidade

Paralelo às reivindicações indígenas e sociais no acesso à educação escolar, não se pode desconsiderar as relações do campo estatal brasileiro no âmbito internacional com agências multilaterais e bancos mundiais, por meio de suas políticas de empréstimos, fomentos a projetos e recomendações de direcionamentos governamentais em variadas áreas de atuação estatal, incluindo a educacional., intensificadas a partir da década de 90, principalmente no governo FHC, que alavancaram a pauta da diversidade na universidade, com preocupações na aparência similares aos dos movimentos sociais, mas na essência voltadas para um projeto neoliberal de

desenvolvimento da economia, ou seja, um projeto de Estado mínimo e de fomento à liberdade da iniciativa econômica às forças do mercado.

Dentro da ordem democrática e constitucional, instituições financeiras como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE passaram a atuar na proposição de políticas, programas e princípios comerciais para melhorar a gestão da educação brasileira e seus resultados esperados de indicadores internacionais. O Banco Mundial, um dos mais importantes organismos de influências nos países latinos, atuou política, ideológica e economicamente em quatro fases. A primeira fase, no período pós-guerra mundial (1944 a 1968), foi voltada para a reconstrução das economias por meio de cooperação técnica e financeira aos governos nacionais. Na segunda fase (1968 a 1989), prevalece a teoria do capital humano e nos empréstimos para áreas sociais em projetos desenvolvimentistas de aceleração da economia. Na terceira fase (1990 a 2008), configuram-se as políticas de adesão dos países-membros aos ajustes estruturais e à reforma do Estado, com empréstimos para programas de setores focalizados e processos de regulação transnacional. Na quarta fase (2008 a 2016), entram-se nos direcionamentos para acumulação financeira pelos fundos de investimentos rentistas (Pereira; Silva, 2018).

No Brasil, isto repercutiu, a partir da década de 90, na predominância de uma postura neoliberal de atuação do Estado para ampliar os mercados livres a outros nichos, os nichos sociais. Nesse sentido, a própria educação tornou-se um nicho a ser explorado economicamente, com sua abertura para a esfera privada, tanto diretamente pela oferta de ensino, quanto indiretamente pela oferta de consultoria educacional ou vagas escolares aos órgãos estatais em troca de subsídios, ou abstenção de impostos. Assim, houve uma redução do financiamento das políticas sociais com programas de privatização do patrimônio público, parcerias público-privadas, direcionamento de verbas públicas à iniciativa privada e construção de um Estado fiscalizador e regulador desses serviços (Pereira; Silva, 2018).

Libâneo (2016) ao analisar os impactos nos direcionamentos das políticas educacionais do Brasil sob influência dos organismos internacionais, observa que a função emancipadora do conhecimento escolar vem sendo desconfigurada pela reformulação de currículos, agora mais instrumentais e voltados para resultados em torno de um aprendizado mínimo de habilidades e conhecimentos necessários ao mercado de trabalho. Estas orientações curriculares estão pautadas sob os fundamentos da contenção da pobreza (entrave à globalização), busca de competitividade no mercado de trabalho, convívio harmonioso, acolhimento social, solidariedade, cidadania e diversidade social. Intensifica-se um processo de territorialização das políticas sociais, de redefinição do papel do Estado e do papel da educação, a partir da

articulação de responsabilidades compartilhadas entre Estado, sociedade e agentes públicos e privados.

Assim, as práticas de cooperação internacional e financiamento multilateral foram fomentadas a partir deste período, o que resultou em variadas consequências na administração de programas e projetos na área de educação no Brasil, considerando que estas cooperações viriam com o poder econômico de financiamento e o poder simbólico de legitimidade de suas intenções.

Esta acumulação de poderes e a utilização de mecanismos por parte dos agentes dos organismos internacionais são compreendidos por Bourdieu (apud Vieira;Marques; 2018) como resultado de uma concentração extraordinária de todos os tipos de capitais ao nível global, gerando uma dominação simbólica sem precedentes, por meio de um amplo controle de linguagem, mídias, da própria administração do Estado e de outros recursos materiais dos campos sociais, naturalizando medidas arbitrárias do neoliberalismo na *doxa* da sociedade e fazendo valer a ideia de que as regras do mercado são indispensáveis e o indivíduo o único responsável em se colocar com sucesso neste mercado.

Muitas foram as relações estabelecidas entre organismos internacionais e o Estado brasileiro no que tange às pautas de inclusão étnico-racial. Já em 1965, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Em 1989, outro documento com premissas de não discriminação étnico-racial de forte impacto na esfera internacional foi a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, promulgada na Conferência Geral em Genebra, que estabeleceu a autodeterminação dos povos indígenas como critério para defini-los e preconizou a consulta aos povos indígenas sempre que alguma medida política ou administrativa os afetasse diretamente. Esta convenção foi aprovada no Brasil 11 anos depois pelo Decreto Legislativo 143, de 20 de junho de 2002.

Em 2001, outro evento de importância foi a Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas - ONU em Durban, na África do Sul e que resultaram em dois documentos: uma Declaração e um Plano de Ação, aos quais constavam recomendações, medidas e mecanismos de erradicação do racismo, incluindo propostas educacionais e compensatórias sob responsabilidade dos Estados-membros.

Em 2007, na Assembleia Geral da ONU, foi aprovada a Declaração Universal sobre os Direitos dos Povos Indígenas, uma proposta de documento iniciada desde 1993 que enfrentou muitas resistências quanto aos direitos à terra e aos recursos naturais pelos povos indígenas,

mas que nas novas configurações dos anos 2000 de mobilizações indígenas ao redor do mundo, a declaração foi aprovada por 143 votos favoráveis, apenas 4 votos contra e 11 abstenções (Almeida, 2008).

Fundamentada pela necessidade de fomentar relações harmoniosas e de cooperação entre os Estados e os povos indígenas, esta Declaração reconhece o direito de todos os povos à autodeterminação de suas condições políticas, econômicas, sociais e culturais, a serem diferentes e respeitados enquanto tais e a serem livres de toda forma de discriminação. O Estado, assim, deverá atuar ativamente para garantir a integridade física, cultural e territorial dos povos indígenas, vistos como povos distintos, com direito a não sofrer assimilação forçada ou destruição de sua cultura. A dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações devem ser refletidas na educação pública e nos meios de comunicação (ONU, 2007).

Nesse sentido, as pautas de inclusão étnico-racial na educação são apropriadas nos discursos destes organismos, porém a inclusão da gestão da diversidade é estratégia para construir a vida em uma sociedade plural sem conflitos, com uma diversidade de pessoas a serem contratadas ou de segmentos específicos de consumidores a serem considerados. Caberia a escola, então, apaziguar os conflitos sociais, pela via do desenvolvimento de relações harmoniosas, cooperativas, participativas, comunitárias e em parcerias público-privadas, em um processo de atendimento às diferenças com um ocultamento das desigualdades sociais, étnicas e raciais e de busca de soluções locais e individuais dos problemas sociais (Libâneo, 2016).

A utilização dos termos cultura e diversidade cultural torna-se estratégia destes organismos para intervirem nos países que atuam, em preocupações de inserir segmentos minoritários na sociedade majoritária como medida que atenderia aos anseios sociais, mas sem discussões das causas e das perspectivas de alterações das relações sociais construídas sob a lógica da dominação e da exploração. Sabe-se que a pauta do combate à pobreza das agências multilaterais surge quando a pobreza se torna um entrave ao modelo desenvolvimentista e neoliberal das sociedades. E a inclusão social surgiria dentro desta concepção de incluir o ramo social marginalizado no mundo consumidor e na participação do mercado de trabalho, de forma a aumentar a produtividade, o desenvolvimento econômico e conter conflitos sociais (Faustino; Novak; Cipriano, 2013; Almeida, 2008).

No Brasil, o desenvolvimento da temática da diversidade étnica e racial na agenda política enquanto estratégia de combate à pobreza pelo Ministério da Educação teve forte influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, do seu fomento a aceleração do crescimento econômico e a um conjunto de reformas setoriais para os Estados Nacionais, com

recomendações, ainda, de financiamento privado da educação, entendida como responsabilidade de toda a sociedade e não apenas dos governos.

Uma das ações desse financiamento culminou no Programa Diversidade na Universidade - PDU instituído pela Lei Federal 10.558, de 13 de novembro de 2002, vigente entre os anos de 2002 a 2007, idealizada no final do governo FHC e operacionalizada no início do governo Lula; e na implementação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade em 2004 na gestão Lula, que vieram como resposta para as várias das pressões anteriores (Almeida, 2008)

Em análise deste Programa, Almeida (2008) demonstra que o cenário político em 2002 era de muitas reivindicações sociais em torno de cotas a pessoas negras em cargos públicos e universidades. O ministro da Educação da gestão FHC, Paulo Renato, em posição institucional contrária às cotas, responde às pressões presentes, tanto nacional quanto internacionais, com um programa voltado ao suporte financeiro a entidades experientes na organização de cursinhos pré-vestibulares com recorte racial no público-alvo beneficiário. Dessa forma, ao invés das cotas, investiria no período entre ensino médio e ensino superior, em medidas para apoiar a aprovação de segmentos minoritários no vestibular, mas que não reestruturariam o próprio processo seletivo universal de ingresso nas universidades. Além disso, o PDU enquanto um programa que prevê diversidade na universidade, foi pensado para jovens negros, gerando cobranças de movimentos e organizações indígenas para modificar o desenho do projeto e incluir os povos indígenas como beneficiários. Isto gerou alterações não só em projetos de cursinhos pré-vestibulares, mas na construção de outras linhas de ação dentro do Programa, como o Projeto Inovadores de Cursos – Professores Indígenas, com ações educacionais de formação de professores que pudessem atuar no ensino básico das escolas indígenas e o Projeto Inovador de Fortalecimento de Escolas de Ensino Médio Indígena.

Outra parceria público-privada realizada com repercussões para o fomento no ingresso de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro foi o “Projeto Trilhas de Conhecimento: o ensino superior de indígenas no Brasil”, firmada entre o Pathways to Higher Education Initiative da Ford Foundation e o Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - Laced do Setor de Etnologia e Etnografia/ Departamento de Antropologia/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolvido nos anos de 2004 e 2010, o projeto tinha como objetivo garantir às lideranças indígenas atuar sobre elas mesmas e na relação com o Estado e demais instituições. Para isso, a formação universitária de indígenas seria fomentada a partir da produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, permanência e sucesso dos estudantes indígenas no ensino superior. Para Lima (2013):

A intenção inicial era proceder a uma série de reuniões e seminários entre segmentos de IES públicas e comunitárias, organizações e lideranças indígenas, e segmentos governamentais, de modo a garantir uma rede articulada de iniciativas dispostas nacionalmente, com especial atenção para as demandas de formação dos quadros dos movimentos indígenas. (p.27)

Havia uma intenção inicial com foco nas coletividades indígenas atuando em rede e não um foco apenas no indivíduo. Porém, as alterações para novas linhas diretoras da *Pathways to Higher Education Initiative* da Ford foram focadas na universidade e em seu processo de transformação para adotar iniciativas de ações afirmativas para a formação individual de lideranças indígenas ao nível universitário, assim como no suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas. Haveria, também, o fomento à capacitação de profissionais universitários para mediar o acompanhamento dos estudantes indígenas e as relações entre seus povos e as IES; e o fomento à garantia das políticas governamentais voltadas à sustentabilidade dessas experiências universitárias.

As ações iniciais deste Projeto envolviam contatos e parcerias com universidades, seminários, elaboração de livros e paradidáticas vinculados a formação superior indígena, criação de vídeos, criação de sites e grupos de discussão, participação em comitês e avaliação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, suporte financeiros às pesquisas e publicações de coletâneas científicas sobre a temática.

Posteriormente, a partir de 2007, em sua segunda etapa, as ações envolviam treinamento do quadro docente e técnico-administrativo das IES para a melhoria de políticas institucionais relativas ao acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior; a capacitação das organizações indígenas para que estas acompanhem estas políticas; processo de autorreflexão e de produção de conhecimento acerca da criação de políticas governamentais e institucionais de acesso e permanência de indígenas em IES públicas e privadas do país (Lima, 2013).

Entre as ações deste projeto, destaca-se o seminário “Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil”, com financiamento da Fundação Ford e do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Foi um evento realizado em agosto de 2004 em Brasília e teve grande participação de organizações indígenas, setores governamentais, organizações não governamentais e universidades, resultando em uma tomada de posição quanto a educação superior de indígenas pela Secretaria de Educação Superior - Sesu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad do MEC, impulsionando a criação do Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind, de 2005 (Lima, 2013).

Cabe destacar que até aquele momento o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior vinha acontecendo principalmente nas faculdades privadas, em ações a princípio da Funai e, posteriormente, do Programa Universidade para Todos instituído no governo Lula em 2005, que viabilizava bolsas integrais e parciais em instituições privadas, prevendo percentual de cotas destinadas às ações afirmativas para estudantes indígenas. Porém, o acesso de indígenas nas universidades públicas ainda estava caminhando lentamente e essas reivindicações se apoiaram majoritariamente às lutas dos movimentos negros pela democratização do acesso ao ensino superior público, em um processo de constantes questionamentos a estrutura do campo universitário, constituído majoritariamente por uma elite branca.

2.3 Campo estatal e campo universitário: as lutas em torno do acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior

As primeiras iniciativas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior brasileiro surgiram principalmente a partir da concessão de bolsas em instituições privadas, com forte mediação da FUNAI e do Programa Universidade para Todos nos anos 2000. Além disso, com a intensificação das articulações do Projeto Trilhas do Conhecimento, Secad/MEC e movimentos indígenas, as reivindicações em torno das demandas para acesso de indígenas no ensino superior público crescem, o que gera novos embates e consequências para o campo universitário, que já estava também passando por fortes questionamentos quanto a sua estrutura e a sua lógica de acesso, mobilizados por pressões da conjuntura internacional sobre esta pauta e por pressões dos movimentos sociais, majoritariamente negros, resultando em lutas simbólicas em torno da definição das políticas de ingresso adotadas pelas universidades públicas brasileiras.

Em compreensão do campo universitário, Bourdieu (2019b; 2015a) nos esclarece ser este um campo decorrente do campo estatal, porém com uma lógica própria, sendo um campo social de produção de produtores, mas também científico, relativamente autônomo, cujas relações de poder acontecem entre os agentes sociais posicionados diferentemente dentro de uma estrutura hierárquica estabelecida em lutas por capital considerado legítimo dentro deste campo, para manter pelos agentes detentores de maior capital suas posições de dominação.

Nesse sentido, o campo universitário brasileiro, por ter essa relativa autonomia e por estar majoritariamente ocupado por uma elite branca, era mobilizado por agentes sociais dispostos a manter a ordem “natural” de sua lógica de acesso, de forma a defender o capital

acumulado individual e coletivamente e a manter as posições privilegiadas aos que tinham acesso a este campo e a tudo o que poderiam conquistar em outros campos.

Entre os capitais considerados legítimos dentre deste campo destacam-se o capital cultural, principalmente o institucionalizado (títulos, diplomas), e o capital social, pois as lutas para a definição da intelectualidade e da consequente capacidade de impor a verdade legítima perpassa pelo volume de capital simbólico acumulado pelo grupo de agentes que estarão em posição de poder dizê-la, favorecidas pelo acúmulo do capital cultural e capital social. A ciência e o poder de dominá-la e dizê-la ocupam posições centrais neste processo (Bourdieu, 2019b).

Além destes, elencam-se alguns capitais específicos, como o capital de poder universitário, referente ao pertencimento em posições de direção e instâncias consultivas; o capital de poder científico, referente a direção de organismos de pesquisa, revistas, conselhos superiores da pesquisa científica, etc.; o capital de prestígio científico; o capital de notoriedade intelectual; e o capital de poder político ou econômico, referente a ocupação de posições no campo político ou econômico (Bourdieu, 2019a).

Outra questão que perpassa neste campo, resultado do acúmulo destes vários capitais, é o “fazer ciência” com seu poder altamente institucionalizado e performativo, ou seja, para além de constatar como os sujeitos são classificados no mundo social, como se hierarquizam e se distribuem considerando suas condições materiais de existência, também predizem (performam) como as realidades poderiam ser e à medida que são enunciadas fazem existir o que enunciam. Entretanto, para fazer existir o que enunciam, é necessário que os enunciadores tenham chance de que suas palavras performativas alcancem sucesso, o que acontece quando acumulam capital simbólico suficiente para que seu discurso seja autoverificado e apresentem autoridade social e reconhecimento suficiente para que suas palavras tenham uma eficácia social (Bourdieu, 2020).

É por isso que o campo universitário, que institucionalizou e objetificou capital simbólico acumulado no decorrer da história, habilita seus agentes com maiores capitais a atuarem com autoridade social e reconhecimento. Mesmo hoje, com tantos questionamentos em torno da legitimidade da ciência (principalmente a social), observa-se nos meios de comunicação, quando em tratativas de temáticas especializadas, uma recorrência a cientistas e professores universitários considerados mais renomados para falar sobre o assunto.

É evidente que, mesmo dentro do sistema de ensino superior brasileiro, ainda há distribuição diferenciada de capital simbólico, considerando cenários históricos diferenciados por região e por condições socioeconômicas. Da mesma forma, dentro de uma mesma instituição, também há grupos de agentes com maior acúmulo de capital simbólico, com

maiores vantagens nas lutas para a definição pela verdade legítima, pela intelectualidade em jogo e pelos caminhos a serem seguidos na universidade.

Dessa forma, dentro deste campo, sempre haverá lutas, “cujas formas específicas devem ser sempre procuradas, entre o novo concorrente, que tenta eliminar os obstáculos do direito de entrada, e o dominante, que tenta defender o monopólio” (Bourdieu, 2019, p.110).

Nos anseios sociais de questionar este campo universitário brasileiro e sua lógica do acesso às universidades públicas, agentes sociais vinculados aos movimentos negros iniciaram debates importantes intensificados na década de 90, mas com delineamentos mais pragmáticos a partir dos anos 2000, principalmente pela constatação, em pressão nacional e internacional, por parte dos governos estaduais e federal da existência de uma diversidade étnico-racial na sociedade brasileira que não estava presente dentro da universidade e da adoção paulatina de leis estaduais ou normativas institucionais das IES de políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior de segmentos minoritários.

As lutas para definir a verdade legítima sobre o acesso à universidade pública emergem com o debate sobre as desigualdades étnico-raciais e as ações afirmativas como possível estratégia de minimizar o processo meritocrático dos seletivos de ingresso e da injustiça social imposta àqueles grupos que não possuíam as condições materiais e simbólicas de existência para obter êxito nesse processo.

Dessa forma, emerge o debate sobre as ações afirmativas no ensino superior. Para Mayorga e Souza (2012), as ações afirmativas são compreendidas como políticas e práticas públicas que visam garantir justiça social e corrigir desigualdades historicamente impostas a determinados grupos de indivíduos com tratamento desigual e sem o pleno acesso aos seus direitos sociais devido a determinadas características ou condições materiais que os distinguem do grupo dominante de uma sociedade.

Neste cenário, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade do Estado da Bahia - Uneb foram as pioneiras nesse processo, adotando uma política de cotas nos cursos de graduação em 2002 e, logo em seguida, a Universidade de Brasília – UnB, em 2004.

Cabe destacar que a UERJ e a Uneb instituíram cotas para estudantes negros e as primeiras iniciativas de oferta de vagas a indígenas no ensino superior público foram das universidades estaduais do Paraná, por meio de legislação estadual em 2001 e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, por meio de normativa institucional em 2002 (Sachser Angnes, 2014).

O fato de universidades de grande prestígio e autoridade social (alto volume de capital simbólico) como a UERJ e a UnB terem adotado uma política de ações afirmativas garantiu

uma força maior para outras universidades seguirem esse caminho, mas obviamente estas ações não ficaram isentas de críticas por grande parte da sociedade, principalmente mídias, partidos políticos, artistas, grupos de intelectuais nas próprias universidades e parte da opinião pública.

Em análise dessas críticas, Petronilha Silva (2003) demonstra que muitos destes críticos compreendiam as cotas como “esmolas” e estas supostamente não combinariam com uma sociedade democrática. Para a autora, as cotas gerariam um efeito justamente contrário a essa concepção, pois é justamente a falta de participação de pessoas negras nas esferas democráticas do país, que comprometeria a construção de uma sociedade democrática, justa e coesa. A universidade, enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político, não poderia continuar a atender um único segmento privilegiado e se manter isenta na construção de uma sociedade justa, pois ao inserir na universidade grupos de jovens até então impedidos de formação superior, seria inserir também novas bases epistemológicas que colocariam em questionamento ideologias, teorias e metodologias fortemente marcadas pela racionalidade europeia, redimensionando seu próprio campo de visão e produção de conhecimento.

Outro elemento fortemente presente nos debates sobre cotas foi a dualidade entre cotas sociais e cotas raciais. Do lado dos defensores das cotas sociais, a pobreza era compreendida descartando-se as questões étnico-raciais e de gênero em sua constituição e do lado dos defensores das cotas raciais, a pobreza era percebida considerando-se a construção das desigualdades sociais estruturada no racismo estrutural/cultural.

Em análise desta dualidade, Silverio (2003) denuncia o daltonismo social presente em muitas das argumentações contrárias às cotas nas universidades públicas. Estas argumentações estavam pautadas na concepção de sociedade que descartou o papel da raça/cor como critério adscritivo de alocação dos indivíduos em posições subalternas no mercado de trabalho e em oportunidades educacionais excludentes. Os contrários às cotas alegavam a existência da mestiçagem e da falta de separação racial rígida no Brasil e do entendimento da universidade como não reparadora social e, por isso, as cotas iriam ferir o critério universal de seleção dos mais habilitados. Esta concepção é fortemente rebatida, pois as ações afirmativas iniciariam um processo de desracialização das elites e das posições de maior *status* e renda.

Foram necessários muitos estudos e debates, seja no âmbito do campo universitário e do uso do próprio poder performativo da ciência social por agentes mobilizados nesta luta, seja em embates nos outros campos sociais, inclusive no âmbito do judiciário, por meio da apreciação de ação de inconstitucionalidade impetrada pelo Partido Democrata (DEM) contra o modelo de cotas para negros da Universidade de Brasília e decidido no Supremo Tribunal Federal - STF, que proferiu decisão unânime favorável a adoção de cotas nas universidades, no

dia 26 de abril de 2012, com papel preponderante de Joaquim Barbosa Gomes, primeiro ministro negro do STF.

Em debate constitucional sobre as ações afirmativas, Joaquim Barbosa Gomes (2003) compreende as ações afirmativas como medidas compensatórias garantidoras do princípio constitucional da igualdade em prol da comunidade negra brasileira, voltadas para a neutralização dos efeitos da discriminação e para a garantia prática de direitos. Isso requereu uma nova compreensão do princípio da igualdade jurídica, substituída de uma visão formal para uma visão substancial que considerasse as condições fáticas e econômicas da sociedade, nas quais as situações desiguais fossem tratadas de maneira dessemelhantes, impedindo a perpetuação das exclusões dos grupos socialmente fragilizados. Este campo jurídico ressignificou o ser humano, anteriormente abstrato, destituído de cor, sexo, idade, classe social, agora visto com todas estas particularidades e, portanto, alvo de uma atuação ativa por parte do Estado.

Esta foi uma luta simbólica travada no campo universitário (e também no estatal) para impor uma visão legítima das divisões e classificações, ou seja, das formas nos quais os seletivos de ingresso dos cursos presenciais das IES vinham sendo pensados, até então naturalizados como os corretos e os legítimos. Cada grupo, de acordo com suas posições, tentou defender seu capital e sua visão legítima em torno do assunto. Bourdieu explica:

A luta simbólica tem então como objetivo mudar os grupos, as relações entre os grupos, a divisão em grupos e a hierarquia dos grupos ao mudar a visão dos grupos, quer dizer, a visão que os grupos tem dos grupos, a visão que as pessoas que fazem parte dos grupos tem dos grupos dos quais fazem parte e também a visão dos outros grupos. O objetivo é mudar o princípio de visão ou de di-visão e não existe visão que não seja divisão (Bourdieu, 2020, p.112).

Os grupos privilegiados até então em posição de conforto quanto à naturalização dessas regras de acesso à universidade integravam o coro das argumentações contrárias a política de cotas, enquanto os movimentos sociais, principalmente negros e um grupo de intelectuais de universidades envolvidos no debate contra-argumentavam e se mobilizavam para demonstrar o papel de ações afirmativas no processo de democratização do Brasil.

Em certos aspectos e até o limite dos interesses econômicos, o apoio de organismos internacionais e do órgão jurídico máximo do país pela decisão favorável a cotas do STF teve um peso importante para as universidades que já adotavam algum tipo de política de ações afirmativas pudessem mantê-las, outras pudessem adotar e os próprios governos federal e estaduais direcionassem sua atuação para a proposição de leis.

As mobilizações iniciais em torno das cotas, como se observa, estavam majoritariamente vinculadas às populações negras e mesmo que algumas IES viessem implantando ações afirmativas para indígenas, não foram com mobilizações do mesmo peso que em relação às cotas para negros, pois muitas vezes as organizações e povos indígenas não estavam totalmente envolvidos em muitas destas iniciativas, seja por suas atuações estarem mais envolvidas com as pautas da demarcação territorial e sustentabilidade de terras indígenas, seja pelo pouco diálogo que a maioria das universidades estabelecia com os povos indígenas.

Paladino (2013) demonstra que, até o final da década de 90, o acesso à educação superior a indígenas era pauta praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais, pois as atenções ainda estavam muito voltadas a atender às demandas da educação básica dos povos indígenas. Algumas ações isoladas por parte da Funai, em conjunto com algumas IES, viabilizavam auxílio financeiro para os estudantes indígenas cursarem em faculdades privadas, em iniciativas muito mais individuais e familiares do que coletivas. Até 2003, a Funai estimava em torno de 1300 estudantes indígenas no ensino superior, sendo 60-70% em IES privadas, a maioria de baixa qualidade.

Com as mobilizações se intensificando, a atuação estatal voltou seu olhar para atender também as demandas de acesso dos estudantes indígenas às universidades públicas e observou-se um delineamento de ação em duas vias: a das licenciaturas interculturais, voltadas à formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias em vários estados brasileiros e apoiados por ONG, organizações de professores indígenas e universidades; e, posteriormente, os cursos não específicos das variadas áreas do conhecimento, em busca de formação no nível superior, como estratégia para formar um quadro de indígenas que pudessem mediar este novo relacionamento de suas sociedades indígenas com a sociedade e Estado brasileiros, no protagonismo de luta por direitos e de afirmação de seus povos, de modo a prescindir de não indígenas nessa mediação (Brostolin e Cruz, 2010).

A demanda de acesso a cursos não específicos pelos povos indígenas, como mencionado, integrou-se às demandas das lutas por cotas dos grupos negros e dos intensos questionamentos à estrutura das universidades e de suas políticas de ingresso até então excludentes aos segmentos minoritários.

No entanto, as ações afirmativas para povos indígenas no ensino superior, em análise de José de Carvalho (2013), não geraram tantas críticas e revoltas comparadas às ações afirmativas para pessoas negras, pois neste primeiro momento as vagas indígenas não eram em grande volume (considerando o percentual populacional menor) e eram geralmente vagas

suplementares, não acarretando uma concorrência às demais vagas originalmente ocupadas pela elite branca.

Isto acabou possibilitando direcionamentos nos quais, a medida que as ações afirmativas nas universidades iam sendo implementadas pelas IES, as vagas indígenas integravam o público-alvo de beneficiários como um apêndice, ficando muitas vezes à mercê das principais discussões em torno desta pauta, centradas muito mais para a questão do acesso das universidades às pessoas negras.

Dessa forma, até hoje as pautas indígenas apresentam especificidades muitas vezes ignoradas nas amplas discussões e em muitas situações os direcionamentos de inclusão de estudantes indígenas via cotas ou vagas suplementares nos cursos regulares não foram acompanhadas de outras estratégias em torno das realidades indígenas das variadas regiões, que estavam sujeitos a iniciativas isoladas por parte das IES, que a depender do grau de envolvimento ou de prévias interações já estabelecidas com os grupos indígenas da região resultavam em intervenções mais (ou menos) eficazes em relação à permanência destes estudantes nos cursos.

Isto posto, faz-se importante compreender como estas duas vias de formação de ensino superior aos povos indígenas vem acontecendo desde então, de forma a refletir sobre o panorama deste acesso e suas principais discussões, considerando os seus limites e possibilidades dentro de um campo universitário ainda engessado para mudanças mais estruturais.

2.3.1 As licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas

Os pressupostos constitucionais de educação diferenciada e de processos próprios de aprendizagem das escolas indígenas e da crescente atuação majoritária de professores indígenas impulsionaram as demandas por formação superior desses professores em um formato também diferenciado com propostas pedagógicas que valorizassem a interculturalidade já presentes nas suas realidades.

O atendimento às pressões por esta demanda integrou algumas metas no Plano Nacional de Educação 2001-2011, que foi um marco normativo importante de fomento a formação de professores indígenas ao estabelecer em meta 17 a formulação em dois anos de um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas no nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

Algumas universidades mobilizadas com esta pauta, como o caso da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), pioneira neste processo em 2001, e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), pelo Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena em 2003, implantaram cursos de licenciaturas interculturais, com propostas pedagógicas específicas ao público-alvo de indígenas.

Nesse caminho, impulsionados pelo movimento de professores indígenas e pelas expectativas geradas pelos povos indígenas no governo Lula, já no início do seu primeiro mandato e com Cristóvão Buarque como ministro da Educação, foi criado um grupo de trabalho na Sesu, com participação de indígenas, ONGs indigenistas, Funai e universidades. As ações do governo federal, via SECAD e Sesu, ampliaram gradualmente o Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas, atuando na formação inicial no nível de ensino médio — Magistério Indígena; Formação Continuada — Saberes Indígenas na Escola (PSIE) e PAR Indígena e um investimento maior no nível secundário com a instituição do Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, em 2005, mediada por execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Baniwa, 2019; Oliveira, 2016).

O Prolind funciona por meio da publicação de editais de convocação às IES interessadas em criar e executar cursos de licenciaturas específicos para a formação de professores indígenas e objetiva mobilizar e sensibilizar as IES tanto para a implantação de políticas de formação superior indígena pelas licenciaturas específicas com incentivo a participação de formadores indígenas quanto para a implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação. O primeiro edital de convocação nº 05, de 29 de junho de 2005, viabilizava três eixos: implementação a novos cursos ou manutenção dos mesmos; criação de projetos de cursos a serem implantados em momento posterior; apoio a programas de permanência de estudantes indígenas nas universidades.

Para Lima (2013), o fato de o Prolind ser uma política de governo e não de Estado gerou uma instabilidade no fluxo de recursos orçamentários, cujo repasse às universidades conveniadas aconteceu de forma muito desnivelada. Em análise das avaliações quanto às experiências do primeiro edital do Prolind, destacaram-se as realizadas no Seminário do Trilhas de Conhecimento em 2006, que evidenciou a necessidade de o Prolind ter investimentos permanentes do Estado brasileiro, uma participação regular de outras agências da administração pública envolvidas em ações para indígenas e programas de bolsas para permanência e para iniciação científica.

Ainda assim, em termos quantitativos, em 2007, o Prolind contribuiu para a implantação de licenciaturas interculturais em 11 universidades, 8 federais (Amazonas, Acre, Roraima, Amapá, Minas Gerais, Dourados, Tocantins, Goiás) e 3 estaduais (Amazonas, São Paulo, Mato Grosso) e em 2010, foram um total de 22 universidades.

No âmbito do Estado do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão é a única a oferecer Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, aderindo ao Edital Prolind n. 02, de 07 de agosto de 2013 e implementando o primeiro curso em 2016 (Oliveira, 2016).

Para Oliveira (2016), estas licenciaturas podem se configurar como um dos principais mecanismos de afirmação cultural e gestão territorial e a construção de seus programas possibilitou uma grande participação de lideranças, pajés, rezadores, entre outros membros de suas comunidades, nas várias fases do desenvolvimento dos cursos, estabelecendo um vínculo entre alunos-professores, comunidades e universidade responsável e um caminho de trabalho com uma interculturalidade crítica, na qual uma cultura não se sobrepõe a outra.

No entanto, o Prolind contemplava o desenvolvimento de cursos de licenciatura interculturais para formação de professores indígenas e não abarcavam formação superior em outras áreas de conhecimento, demanda esta que vai sendo atendida pela via das ações afirmativas nas IES públicas.

2.3.2 Ações afirmativas aos povos indígenas em cursos não específicos de ensino superior

Diferentemente dos cursos de licenciaturas interculturais de formação de professores indígenas que são pensados e planejados de forma a atender um público-alvo específico de povos indígenas, muitas vezes ministrado na própria língua nativa, os cursos chamados não específicos ou regulares apresentam uma organização curricular baseada na tradição científica das universidades, ainda pouco aberta para um diálogo intercultural e que só muito recentemente abriram as portas, a base das pressões e das lutas, para os segmentos até então excluídos e dos quais os povos indígenas também começaram a entrar pela via da política de ações afirmativas.

A partir dos anos 2000, as IES instituíram modelos próprios de políticas de ações afirmativas para os povos indígenas. Em 2008, em análise feita pelo Projeto Trilhas do Conhecimento/Museu Nacional/UERJ, das 213 IES em estudo, 43 apresentavam algum tipo de ação afirmativa para o acesso aos indígenas nos cursos, correspondendo a um percentual de 20%, sendo 28 estaduais e 15 federais. Os estudantes indígenas inseriam-se no nível superior

como forma de acesso a outras fontes de recursos para sua subsistência e como fonte de formação científica para luta por suas terras, permeada por aparato jurídico e pelo fortalecimento de suas organizações. (Cipriano; Faustino; Novak, 2013).

Em levantamento mais recente realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ quanto às políticas de ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras em 2019, foi constatado que havia 53 universidades públicas com ações afirmativas desenhadas exclusivamente para a população indígena, distribuídas por 18 estados brasileiros. Destas, 26 possuíam processos seletivos exclusivos para indígenas. Outro dado importante foi a identificação de que 44 universidades federais utilizavam cotas para indígenas, conforme a Lei Federal 12.711, de 2012 (Freitas, 2019).

Quanto às principais justificativas para a oferta de vagas a indígenas nas universidades públicas, Barroso e Lima (2013) evidenciam:

Alguns intelectuais indígenas têm bastante clareza de que se acesso às universidades é importantíssimo e que as cotas podem servir como um instrumento valioso tanto para a situação de povos territorializados quanto para aqueles que, muitas vezes motivados pela busca da educação, dentre outros fatores, se deslocaram para os centros regionais ou mesmo para cidades distantes, como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. Também veem a importância do estudo para aqueles que vivem em trânsito permanente entre os territórios e ambientes urbanos, próximos ou distantes, e para os que acompanham as mudanças em aldeias que estão adquirindo o perfil das cidades. Afinal, salvo pelos cursos específicos de formação de professores surgidos essencialmente sob o influxo do Prolind, foram pouquíssimos os indígenas que acessaram universidades públicas antes de nelas existirem cotas (Barroso e Lima, 2013, p. 64).

Sobre este ponto, o estudo de Oliveira (2018) traz uma compreensão sobre as motivações dos indígenas Tenetehara/Guajajaras no ensino superior do Maranhão e demonstra que as necessidades dos povos indígenas são singulares e as instituições devem pensar em ações que atendam as especificidades e que reflitam sobre todo o histórico de construção do debate a respeito da educação escolar diferenciada e das propostas de interculturalidade. Para a autora: “Além da solicitação/demanda de professores indígenas, existe também a necessidade de buscar os conhecimentos dos não indígenas para fortalecer a “luta por direitos” como dizem os Tenetehara.” (Oliveira, 2018, p. 21).

Dessa forma, as demandas indígenas por formação superior em variadas áreas de conhecimento começaram a ser atendidas pelas IES com a implantação das políticas de cotas, mas muitas vezes sem um diálogo adequado com eles e sem uma reflexão de todo o aparato necessário para a instituição adequar-se às realidades indígenas e as especificidades e a diversidade de suas coletividades.

Em debate sobre diversidade, ações afirmativas e povos indígenas, Coelho (2006) argumenta que com a Constituição Federal de 1988 houve uma quebra no princípio universalista que configurou o Estado brasileiro até então, e, com a nova Constituição, abriram-se espaços para políticas compensatórias e particularistas, cujo reconhecimento formal de necessidades sociais diferenciadas e da pluralidade cultural dos cidadãos se fazem presente. Há uma abertura, assim, para a produção de espaços de significação subalternos, mobilizados por pressões e movimentos sociais e que, no âmbito da educação, materializam-se em políticas compensatórias, como, por exemplo, as políticas de ações afirmativas.

Coelho (2006) afirma que as políticas de ações afirmativas, tal como se expressam no Brasil, quando destinadas aos povos indígenas, evidenciam uma problemática referente a tornar sinônimos compensação com afirmação. Resgatando o sentido de dicionário, compensar implica em reparar um mal com um bem e afirmar implica confirmar, tornar firme, consolidar. No âmbito das discussões sobre ações afirmativas, predomina o sentido de compensação, ou seja, corrigir as discriminações aos grupos minoritários para mitigar os seus efeitos e garantir uma efetiva igualdade de bens fundamentais.

Mas tratando dos povos indígenas, considerando que estes estão aqui antes mesmo de um Estado brasileiro, podemos dizer que as ações compensatórias possibilitarão a afirmação de seus povos com suas lógicas de racionalidades específicas e diferenciadas? Qual a igualdade que será atingida aos povos indígenas com as ações compensatórias? Tornar-se igual à sociedade hegemônica? É a igualdade para assumir os mesmos cargos, empregos e posições dos não indígenas?

Esta é uma discussão que pressupõe problemáticas que nos coloca a repensar a compreensão de compensação aos povos indígenas, pois situar as sociedades indígenas como um grupo minoritário da sociedade brasileira já é uma forma colonialista e opressora por colocá-los em situação de desigualdades de um mundo cultural diferente dos seus, pois a “referência que se toma para defini-las como minorias é o acesso ao poder e às decisões no âmbito do Estado” (Coelho, 2006, p.87).

Por mais que se expresse na Constituição Federal de 1988 o reconhecimento da organização social dos povos indígenas, que de fato foi um avanço no ordenamento jurídico, no âmbito da educação é previsto uma educação escolar atrelada ao Sistema Nacional de Educação, moldada por pressupostos não indígenas. Alguns apontamentos quanto à diversidade étnica surgem de forma secundária, como, por exemplo, no parágrafo único do artigo 231 que assegura secundariamente à língua portuguesa o uso de suas línguas maternas indígenas. Observa-se, então, o confronto de construir cidadanias diferenciadas e cidadania nacional, ou

seja, permite-se as diferenças de organização social dos povos indígenas contando que estejam vinculados a uma única ordem social desejada que é a da sociedade neoliberal, com o Estado brasileiro o único poder estatal e soberano (Coelho, 2006).

A partir da promulgação da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, com cotas sociais e étnico-raciais, reservando 50% das vagas de cada curso para estudantes que tenham concluído o ensino médio em escolas públicas e deste percentual, metade das vagas destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda de até 1,5 salário-mínimo *per capita* (Brasil, 2012), se por um lado houve uma padronização dos modelos anteriormente adotados pelas IES federais, por outro lado, houve um aumento significativo de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas.

Esta gradativa mudança de perfil dos estudantes da graduação gerou desafios institucionais às IES em relação ao processo de atendimento das demandas de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, tal como observa Coelho (2006, p.91):

A possibilidade de pensar em políticas afirmativas para povos indígenas implica enfrentar a questão da interculturalidade. Pensar sobre as relações índios e brancos no Brasil não se constitui tarefa simples pois a categoria índio generaliza situações muito diferenciadas. Tomando como referencia empírica o Maranhão, pode-se apontar povos indígenas que possuem mais de quatrocentos anos de contato com a sociedade brasileira e povos que estão em contato há cerca de três décadas. Isso significa povos que possuem domínio razoável do português e das regras do Estado brasileiro e povos que desconhecem a língua português e o significado desse Estado.

Este desafio ainda não foi enfrentado até mesmo pelas próprias políticas públicas e diretrizes nacionais que estão sendo formuladas, pois se parte do princípio da diversidade e da concepção genérica do “ser índio”, sem um diálogo com os povos indígenas e do processo intercultural que permeiam suas existências. Assim, a superação deste panorama seria proposição de estratégias contra-hegemônicas, multiculturalismo policêntrico e na descolonização das representações e das relações de poder desiguais entre povos e culturas (Coelho, 2006).

Dessa forma, o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior nestes cursos “regulares” das universidades gerou questionamentos quanto todas estas contradições, pois por um lado há o formato de educação superior, majoritariamente moldado por uma cultura hegemônica da racionalidade científica moderna eurocêntrica; e, por outro lado, as demandas dos movimentos indígenas por um diálogo com os conhecimentos universitários, sem que esta formação promova uma ruptura com suas próprias culturas e suas próprias formas de organização social e de construção de conhecimentos, de forma que os povos indígenas também

possam protagonizar as lutas em uma sociedade (brasileira) que ainda vem avançando e esmagando os seus povos.

Na reflexão desta contradição, Baniwa (2019) problematiza a necessidade de ruptura de uma educação de colonialidade e de opressão, para uma educação direcionada a uma proposta intercultural crítica, que ultrapasse o mero reconhecimento da diversidade cultural (exótica), para uma compreensão das ocultas relações de poder, de desigualdade e de exclusão entre sujeitos culturais distintos, na luta pelo reconhecimento e reposição de sujeitos colonizados, subalternizados e silenciados, baseados em suas autonomias societárias e cosmológicas e na busca por um diálogo e coexistência dialética, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Esta busca de diálogo contribuiria na compreensão da lógica do pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente, pois compreender o *modus pensanti* e o *modus operandi* desta sociedade (ainda) colonial, seria dar subsídios para defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade. Baniwa (2019, p.62) expõe:

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante.

Esta é uma proposta que se fundamenta pelo princípio do “Bem Viver”, baseado nas relações respeitadas, recíprocas, orgânicas, complementares e dialéticas no plano cósmico, ou seja, conceitos e teorias científicas, conhecimentos indígenas e outros conhecimentos produzidos por variadas fontes na humanidade são formas de ver o mundo que podem dialogar e muitas das vezes se complementarem e se completarem na sua diversidade.

Nesse sentido, no âmbito da educação superior pública, ainda há poucos espaços para esse diálogo intercultural crítico nos currículos, que questione a própria construção histórica da estrutura social brasileira, baseada na hierarquização das raças e etnias e na consequente hierarquização de conhecimentos legítimos e não legítimos.

Como evidencia Bourdieu (2015), prevalece nas universidades uma valorização do capital cultural vinculado a uma fração dominante da classe social dominante e as práticas educativas se direcionam majoritariamente para legitimar este capital cultural, possibilitando êxito escolar àqueles que no seio familiar já o acumularam.

É certo que a própria escola básica se configurou como um dispositivo externo imposto na cultura dos povos indígenas e, durante muito tempo, atuou como opressora e colonizadora

de seus povos, por conta das históricas políticas de assimilação dos povos indígenas à “civilização”. Porém, a resistência indígena de mais de 500 anos está conseguindo aos poucos reverter esta situação, principalmente pós-Constituição de 88, em um cenário de apropriação da escola pelos povos indígenas enquanto instrumento a seu favor, a partir de projetos educativos específicos, multilíngues e diferenciados. Da mesma forma, o acesso dos povos indígenas aos cursos não específicos de ensino superior poderá também reverter a universidade a favor de seus projetos societários, cósmicos e de produção de conhecimentos, para colocar em prática o princípio do “Bem Viver”, assim como o processo de desvelamento das hierarquizações de povos, culturas, conhecimentos e das opressivas relações de poder presentes nesta humanidade.

Pouco a pouco, as ações afirmativas para povos indígenas vão assumindo características próprias e específicas evidenciadas pelos povos e lideranças indígenas e pelos próprios estudantes beneficiários destas políticas, que reivindicam propostas menos padronizadoras e integracionistas e buscam uma política de ações afirmativas que ultrapassem a mera garantia do ingresso e caminhem em direção a garantia das condições de permanência e de conclusão do curso.

No intuito de atender esta prerrogativa da permanência, as mobilizações dos agentes defensores da política de ações afirmativas impulsionaram algumas iniciativas tanto na esfera governamental por meio de novas leis de assistência estudantil, como na esfera institucional, por meio de resoluções, normativas internas e políticas de assistência estudantil próprias.

Esta direção vai ao encontro da perspectiva de que a política de ações afirmativas não se encerra no ingresso à graduação, mas que envolve todo o processo do percurso acadêmico dos estudantes, antes, durante e após a finalização do curso, a partir da compreensão da formação qualificada, da continuidade dos estudos e da atuação na área de formação.

Nesse sentido, as políticas para a permanência estudantil no ensino superior ganham destaque e começam a ser melhor desenvolvidas. É certo que desde a Constituição Federal de 1988 as prerrogativas da educação como direito público e da igualdade das condições de acesso e permanência dos estudantes na educação já sinalizavam para uma mudança na compreensão da assistência estudantil, antes fortemente marcada por menções generalistas e clientelistas.

Para Silva (2020), a compreensão da assistência estudantil no ensino superior parte da indissociabilidade do tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) e da articulação destes três eixos para a formação científica e cidadã, em um sentido educativo de rompimento da concepção de assistencialismo como favor do Estado e de entendimento do apoio ao estudante como um direito universal. Por isso, a autora questiona as ações de assistência delimitadas para

um perfil de beneficiários cada vez mais seletivo e focalizado nos critérios socioeconômicos, o que acaba por deixar de fora outras necessidades de apoio ao estudante.

Uma política nacional de assistência estudantil só veio a ser concretizada no governo Lula, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, com previsão de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo substituída em 2010 pelo Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010. As principais áreas de abrangência de atendimento do PNAES são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Em 2013 (já no governo Dilma Rousseff), instituiu-se a Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, referente ao detalhamento do Programa Bolsa Permanência, disponibilizando bolsas a estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, priorizando indígenas e quilombolas.

Com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as metas de ampliação da assistência estudantil no ensino superior, fomentam-se estratégias para reduzir as desigualdades étnico-raciais, de forma a apoiar a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes egressos de escolas públicas, negros, indígenas e com necessidades especiais. Em estratégia específica 12.13 da meta 12, a previsão é de “expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (Brasil, 2014).

Estas demandas de garantia da permanência e conclusão dos cursos foram sendo atendidas muito tardiamente, por conta da grande problematização por parte da sociedade brasileira em torno das cotas (principalmente negras) nas universidades, o que comprometeu a compreensão das ações afirmativas em seu sentido amplo, pois estava sendo entendida como sinônimo de cotas, ficando resumida a este debate.

Da mesma forma, as ações afirmativas nos cursos “regulares” de ensino superior voltadas aos povos indígenas também se concentraram na garantia do acesso. As cotas para indígenas muitas vezes foram implantadas sem o aprofundamento necessário das realidades indígenas diversas e sem o aprofundamento das mudanças necessárias a serem feitas pelas universidades para acolher um novo perfil de alunado.

Observa-se que mesmo no plano normativo a expectativa tenha sido de um suporte a permanência de estudantes indígenas, muitos estudos demonstram que as ações ainda são

insuficientes para o volume de demandas nas universidades e as ações institucionais realizadas estão ainda focadas majoritariamente no apoio às condições materiais de permanência.

2.4 A permanência de indígenas no campo universitário: para além das condições materiais

O campo universitário brasileiro, com o processo de democratização do seu acesso, sofreu transformações no seu interior, principalmente no que tange a composição da comunidade acadêmica e às novas forças oriundas de reivindicações de grupos sociais anteriormente excluídos do ensino superior, mas que gradativamente vem ocupando espaço nas posições desta estrutura, o que também gradativamente impulsiona novas lutas e mudanças na tomada de decisões, pois a democratização do acesso não implica necessariamente a democratização do saber universitário, esta última é também um processo permeado de lutas e conquistas.

Quanto à democratização do acesso ao ensino superior pela via da política de ações afirmativas, Paula (2017, p.306) menciona:

Essas iniciativas enfrentam barreiras relacionadas à permanência desses estudantes no sistema, pois eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas a sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural. O aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, entre outros, não são acompanhados satisfatoriamente por políticas que garantam a conclusão dos cursos de graduação.

Neste panorama, a ampliação do acesso de povos indígenas nos cursos não específicos de ensino superior estabeleceu novas relações sociais e simbólicas dentro da universidade, gerando transformações e redirecionamentos das políticas de assistência estudantil e das ações governamentais e institucionais que garantissem a permanência desses estudantes.

Como já mencionado, as políticas de democratização do acesso, como a de ações afirmativas, vem integrando novas políticas para a permanência estudantil, como foi o caso da implantação do PNAES em 2007 e do Programa Bolsa Permanência em 2013, em iniciativas que visam minimizar as problemáticas de evasão e na compreensão de que a permanência dos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas é elemento essencial para a efetividade e sucesso desta política.

Sabe-se que com o desmonte da educação superior no governo Bolsonaro, as áreas de financiamento de variados programas de assistência ao estudante na universidade tiveram

volumosos bloqueios orçamentários e vêm apresentando dificuldades para colocar em prática as ações de apoio a permanência estudantil em seu sentido amplo.

Porém, gradativamente, as instituições de ensino superior e seus agentes buscam ultrapassar o foco restrito dos aspectos materiais e econômicos da permanência estudantil para a inclusão de elementos de apoio a permanência sob o viés mais subjetivo, social e simbólico, vinculados principalmente a grupos de estudantes com demandas diferenciadas e específicas, como são o caso dos estudantes indígenas, que se movimentam no campo universitário muitas vezes atravessados por violências simbólicas impostas por um espaço engessado e dominado por uma racionalidade eurocêntrica, legitimadora do capital cultural das frações dominantes das classes dominantes e com pouca abertura para um diálogo intercultural.

Dessa forma, é importante elucidar os conceitos sobre o processo de permanência estudantil na educação superior, enfatizando os aspectos materiais e simbólicos da permanência e refletindo sobre as especificidades da permanência dos estudantes indígenas.

Em discussão sobre permanência estudantil, Alain Coulon (2017) destaca que o estudante, na transição da vida escolar para a vida acadêmica, pode não aprender o ofício de ser estudante, por dificuldades para se integrar ao seu novo universo de novos códigos intelectuais de trabalho, regras de apropriação do saber, rotinas, condutas, práticas, relações sociais e simbólicas, que devem rapidamente ser assimiladas para o sucesso acadêmico.

Ao abordar a afiliação acadêmica, Coulon (2017) a define como um processo pelo qual o estudante adquire um estatuto social novo, já se tornando um membro competente da comunidade acadêmica, conhece os códigos, linguagens, regras formais e informais, técnicas, rotinas de trabalho, relações sociais, evidenciados por variados marcadores de afiliação como: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, presença de referenciais teóricos e bibliográficos nos trabalhos escritos, desempenho acadêmico, caminhos para inserção em atividades extracurriculares, etc.

Para o autor, o processo de afiliação acadêmica é dividido em três fases: tempo da estranheza, tempo de aprendizagem e tempo da afiliação. No tempo da estranheza, o estudante é separado de um passado familiar, escolar e de amigos e inserido em um mundo diferente ao qual ele estava acostumado, com um novo ritmo de aulas, novas regras formais e informais, novas exigências de professores, novos colegas de classe. No tempo de aprendizagem, o estudante começará a se relacionar com os colegas e professores e a apropriar-se deste novo universo, começando a perceber necessárias outras competências e habilidades como, por exemplo, a autonomia para o estudo. No tempo de afiliação, os estudantes descobrem e

aprendem os variados códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis ao ofício de ser estudante.

Já Santos (2009), ao discutir sobre o processo de permanência estudantil na perspectiva filosófica e antropológica de Kant e Lewis, entende a permanência como uma condição de durar no tempo, possibilitando uma constância do indivíduo, mas também uma condição de se transformar nessa existência ao longo do tempo, pelo diálogo e por trocas necessárias e construidoras, a partir de três dimensões inter-relacionadas.

A primeira dimensão diz respeito a permanência enquanto duração do estudante no tempo do curso, se o estudante terá ou não as condições materiais para se manter integral e plenamente dedicado ao curso (ter bolsa e apenas estudar ou vivenciar o curso com pouca participação na vida acadêmica por ter que trabalhar ou ajudar a família). A segunda dimensão envolve a simultaneidade da permanência, ou seja, a referência do estudante universitário para outros jovens da sua comunidade, que inserem um novo caminho possível influenciando positivamente outros jovens a ingressarem na universidade em um processo de transformação do indivíduo, mas também do meio social que ele circula. E a terceira dimensão refere-se à sucessão e pós-permanência, com a possibilidade de continuidade de estudos e atuação na área de formação (Santos, 2009).

Uma permanência qualificada incluiria estas três dimensões, abrangendo uma permanência material, que possibilitaria as condições materiais de existência, tais como apoio financeiro, e uma permanência simbólica, que envolveria as condições simbólicas de existência, incluindo apoio pedagógico, desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencer e ser reconhecido no grupo. Quando há fragilidades pelas condições materiais inadequadas, isto impacta na permanência simbólica.

Em análise dos modelos teóricos sobre evasão, acompanhamento acadêmico e permanência dos discentes nas universidades públicas, Borges (2019) atenta para a compreensão deste processo em sua multidimensionalidade de elementos objetivos e subjetivos, cuja evasão impacta no âmbito acadêmico e econômico das universidades, na vida pessoal dos discentes com projetos educacionais e profissionais interrompidos e no mercado de trabalho com perda de potenciais profissionais. O autor faz um levantamento bibliográfico de teóricos, incluindo abordagens em uma perspectiva material, focado nas dificuldades econômicas enfrentadas pelos estudantes para se manter no curso; e em perspectivas subjetivas e sociais, focado em aspectos que ultrapassam os fatores meramente econômicos.

Dentro desta última perspectiva, Borges (2019) destaca os estudos de Pascarella, nos quais são observados aspectos referentes ao capital social e cultural dos estudantes, a partir de

quatro eixos principais: características demográficas ou pré-universitárias (sexo, renda, idade, cor da pele, educação da família, etc), características da instituição (organização administrativa e acadêmica), experiências acadêmicas (tempo dedicado aos estudos, créditos de disciplinas cumpridos, atividades extracurriculares) e experiências não acadêmicas dos estudantes (responsabilidades domésticas, trabalho, lazer, esporte, etc). A análise desses quatro eixos possibilita um melhor acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes. Estes estudos indicam também que a relação professor-aluno é muito importante para a afiliação acadêmica e simbólica na universidade, que inclui frequência e qualidade de contatos informais com professores. Outro aspecto é a participação na comunidade acadêmica, a convivência e criação de vínculos com os colegas, a identidade com o curso e a formação de *habitus* profissional com envolvimento na área de formação, seja em iniciação científica, em estágios ou outras atividades extras realizadas fora da sala de aula.

A compreensão da permanência de estudantes indígenas no ensino superior deve ser em seu sentido amplo e multidimensional, pois as ações institucionais que visam apenas atender o apoio às condições materiais (econômicas) de permanência não serão suficientes para dar conta de toda a problemática que envolve o percurso e sucesso acadêmico desses estudantes, principalmente na perspectiva das condições simbólicas de permanência, onde ainda há fragilidades a serem superadas.

Sobre este ponto, Bourdieu (2015) compreende a universidade enquanto instituição escolar ainda legitimadora da cultura dominante das classes dominantes, sendo este capital cultural exigido em seu interior, impondo-se pela violência simbólica. A ideia de igualdade formal de chances escolares é desvelada em suas análises, pois os sistemas educacionais estariam configurados em relação direta com as desigualdades. Para ele, as instituições escolares estariam vinculadas a uma legitimação desse capital cultural da classe dominante em um contexto no qual a herança cultural e o dom social do estudante de elite é tratado como dom natural, ou seja, o nível cultural global das famílias (mais aproximados da cultura da classe dominante) influenciaria desde às aspirações subjetivas em relação ao encorajamento do esforço e êxito escolar até a uma melhor apropriação de valores, normas, conteúdos, metodologias e critérios avaliativos, alinhados com a cultura dominante e exigidos no interior das instituições educacionais.

Estas instituições são organizadas em termos de currículo e do próprio julgamento do professor em convergência com a cultura dominante e os estudantes oriundos desta classe apresentam maior probabilidade de corresponder às expectativas, considerando sua

familiaridade com a cultura exigida na escola, pois as aptidões, valores e atitudes herdadas nas famílias de elite se naturalizam em termos de exigências escolares.

O ensino superior não é isento deste processo, e de acordo com Bourdieu (2015, p.60):

[...] no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores de classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério.

Este jogo universitário permeado de regras não explícitas inicia a validação da cultura “legítima” já nos próprios exames para ingresso nas instituições de ensino superior e permanece durante todo o percurso acadêmico dos estudantes, tornando-se um mecanismo de exclusão aos estudantes que não detêm este capital cultural.

Isto posto, há de ser compreender que o estudante indígena apresenta-se distante deste capital cultural, pois em grande parte são educados sob valores, crenças, normas de conduta, linguagem e lógicas de racionalidades específicas e diferenciadas e ao adentrar no campo acadêmico este choque de *habitus* pode se tornar ainda mais dificultoso para o estudante, caso a universidade não abra espaço para compreender estas realidades e mudar seu formato integrando no currículo os conhecimentos indígenas e suas formas de viver e ver o mundo.

Este é um ponto importante a ser considerado nos processos de compreender a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, que, como os estudos demonstram, enfrentam dificuldades diferenciadas neste ambiente.

Entre os estudos que analisam a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, destaca-se o de Amaral (2012) que evidencia na trajetória desses estudantes das IES do Paraná, um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário, cuja permanência se dá pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e de seus grupos de origem, assim como no aprendizado e experiências para novas perspectivas e reflexões sobre sua identidade étnica e uma abertura analítica para sistemas regionais multissocietários e multilinguístico no contraditório contexto capitalista. Os estudantes indígenas da pesquisa de campo relataram um sentimento de estrangeirismo na universidade, as precárias condições materiais e financeiras para a permanência e a ausência de um acompanhamento institucional pelas IES.

Em pesquisa de Renault (2019) sobre a trajetória, expectativas e desafios dos estudantes indígenas na UnB, constatou-se que as dificuldades relatadas foram diversas e agrupadas em pessoais, institucionais e culturais. Quanto às dificuldades pessoais, destacou-se a distância da família e da sua cultura. Nas dificuldades institucionais, identificaram-se as problemáticas em torno das irregularidades no repasse de bolsas (âmbito financeiro) e falta de apoio e orientação

(âmbito acadêmico). E nas dificuldades culturais, destacou-se a língua e a baixa diversidade étnico-cultural da universidade.

Observa-se, assim, um caminho longo ainda a ser trilhado no campo universitário, pois um programa articulado de permanência em seu sentido amplo, como vimos, inclui variados aspectos e dimensões, e no caso dos estudantes indígenas, há de se estabelecer estratégias mais específicas, considerando as particularidades dos seus povos, que enfrentam dificuldades materiais já desde antes do ingresso com o deslocamento para a realização dos seletivos e após o ingresso com as condições financeiras para se manter estudando; além de dificuldades simbólicas que também iniciam antes do ingresso com provas cujo conteúdo exigido é de uma cultura dominante distante das suas e após o ingresso em um espaço marcado por violências simbólicas, que podem impactar no sentimento de pertencimento ao campo, nos vínculos sociais e afetivos estabelecidos, nas dificuldades de linguagens e comunicação, na identificação com o curso e com o próprio currículo.

Estes são apenas alguns autores que problematizam a permanência agregando outros elementos importantes além dos econômicos, inserindo aspectos como os pedagógicos, os acadêmicos, os sociais e os simbólicos, que podem dificultar ou facilitar a permanência dos estudantes. Para fins da presente pesquisa, será adotada a compreensão da permanência a partir da teoria de afiliação acadêmica de Alain Coulon (2008), considerando o conceito de *habitus* e campo de Bourdieu (200) e em diálogo constante com autores que pesquisam a realidade da educação indígena no ensino superior. Esta discussão será aprofundada na seção 4 desta dissertação.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NA UFMA: UMA CONSTRUÇÃO EM (LENTO) ANDAMENTO

O campo universitário, conforme explicitado por Bourdieu (2019;2021), é este lugar de luta para determinar as regras do jogo, ou seja, as condições e os critérios de pertencimento e hierarquias legítimos, as propriedades eficientes, os capitais legítimos que asseguram benefícios específicos produzidos pelo campo, onde diferentes conjuntos de agentes ou grupo de agentes se definem por estes diferentes critérios e condições (vivenciados desigualmente de acordo com suas posições) e ao mesmo tempo esforçando-se por fazê-los reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, como capital específico.

A Universidade Federal do Maranhão – UFMA faz parte do campo universitário brasileiro e não esteve isenta das intensas pressões sociais em torno das condições e critérios da sua lógica de acesso aos seus cursos de graduação presenciais nos anos 2000. As forças das lutas simbólicas vivenciadas por várias universidades no cenário nacional quanto a pauta da democratização do acesso aos grupos minoritários e o debate sobre desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira também se fizeram presentes na UFMA, obviamente em configurações específicas considerando as condições regionais e locais do ensino superior no Maranhão, dos agentes sociais envolvidos neste subcampo e pela autonomia didático-administrativa de todas as universidades, que lhes confere particularidades nos direcionamentos e políticas em cada instituição.

Considerando ser a UFMA o *locus* da pesquisa, esta seção irá refletir sobre a materialidade das intenções e os mecanismos adotados no processo de implantação das ações afirmativas aos povos indígenas na UFMA, desde a sua primeira política instituída em 2006, buscando compreender como o ingresso de estudantes indígenas vem acontecendo desde então, as lutas de classificação e embates sociais envolvidos e como a UFMA vem tratando a permanência dos estudantes indígenas no âmbito de seus atos de instituição e de seu discurso institucional.

Sabe-se que a história no estado objetivado está acumulada nos documentos, instrumentos, costumes, tradições, ou seja, nos seus atos ou ritos de instituição que materializam objetivamente a instituição a ser como ela, resultado das múltiplas relações estabelecidas entre os agentes no decorrer do processo de incorporação das regularidades do campo ao qual faz parte e de suas lutas simbólicas para definir suas verdades legítimas, em condições de existência específicas e, como já mencionamos, pela via das posições e disposições deste campo.

Estes atos ou ritos de instituição, também chamados por Bourdieu (2021) de atos sociais de consagração, contribuem para o processo de incorporação das regularidades sociais do campo, ou seja, para além de uma ação do mundo social exercida por uma educação sem educadores, sem agente educador e sem educado consciente, há também as intervenções expressas de educação, que são estas ações explícitas consagradas, conforme o seguinte entendimento:

Os ritos de instituição aumentam, de certa maneira, o efeito da lei tendencial do ajuste das esperanças às chances ou estruturas subjetivas às estruturas objetivas. É nesse sentido que se trata de uma função de consagração. Como a palavra “consagração” diz bem, a consagração de certa forma não adiciona nada: para consagrar é preciso que algo já esteja feito. Mas a consagração faz mais que sancionar: ela santifica. Ela diz: “Isso é assim” e, mais que isso, ela diz implicitamente: “É bom que seja assim”.

Compreender estes atos de consagração contribui para desvelar o social instituído na materialidade dos objetos como as leis, as normativas, as resoluções, as portarias, as atas, os documentos da instituição, pois estes produzem efeitos a partir de suas publicações, já que os conteúdos oficiais, explicitamente expressos, integram um discurso dotado de autoridade, fazendo existir (de forma oficial) na realidade material aquilo que designam e contribuindo para consagrar as divisões e classificações sociais desta realidade material.

Não cabe neste momento, uma discussão de todas estas variantes, porém fazer um recorte de alguns destes aspectos para compreender o campo institucional no qual os estudantes indígenas estão entrando e de como esta entrada foi tratada pela Universidade Federal do Maranhão. Para isso, esta seção se apoiará na análise documental, análise bibliográfica e análise estatística descritiva, por meio de pesquisas anteriores sobre a temática, pelas resoluções e normativas internas sobre as políticas de ingresso nos cursos presenciais desta universidade, editais de vestibular (2007 a 2010), editais de regulamento do seletivo de ingresso (2010 a 2021), relatório de ingressantes indígenas do SIGAA/UFMA do período de 2007 a 2021, relatório de candidatos inscritos nas vagas indígenas (2015 a 2021), plano de desenvolvimento institucional (2017 a 2021 e 2021 a 2024), e programas e políticas de apoio a permanência estudantil disponível no site oficial da UFMA.

3.1 Acesso dos povos indígenas na UFMA: primeiras lutas de classificação e as estratégias de secundarização

O campo universitário é estruturado por meio de múltiplos princípios e regularidades e é importante ressaltar que:

[...] o campo universitário é o lugar de uma luta das classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado das relações de força entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como pode ser apreendida objetivamente num dado momento do tempo: mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas (Bourdieu, 2019a, p.40)

Dessa forma, os agentes que movimentam este campo, posicionados diferentemente nesta estrutura, estão em constantes lutas de classificação para conservar ou transformar os critérios, as propriedades, as forças, a distribuição de capitais e poderes, e assim o fazem utilizando variadas estratégias, visíveis ou ocultas.

Nesta compreensão, a UFMA, enquanto pertencente ao campo universitário, passou por aquele período crítico de primeiras lutas de classificação quanto às condições e critérios utilizados na política de acesso aos seus cursos superiores, em configurações similares ao cenário nacional, mas também específicas em movimentações locais e particulares, considerando sua autonomia constitucional.

A UFMA, assim como outras universidades brasileiras, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, organizando-se a partir da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, conforme preconiza o artigo 207 a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A UFMA normatiza os preceitos de organização institucional em um estatuto, reestruturado de forma contínua e regulamentado atualmente pela Resolução CONSUN n. 365 de 08 de novembro de 2021, organizado em Conselhos Superiores (como o Conselho Diretor, Conselho Universitário e demais instâncias deliberativas), Órgão Executivo Central (Reitoria), Órgãos Executivos de Gestão (como as Pró-reitorias), Órgãos Executivos Auxiliares (como Superintendências, Infraestrutura, Bibliotecas etc) e Órgãos Acadêmicos (como Centros, Departamentos, Coordenações de Cursos e demais subunidades acadêmicas).

A autonomia das universidades, então, é exercida considerando-se os princípios da gestão democrática, assegurada a existência desses órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional, no entanto, e em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes, de acordo o artigo 56 da Lei Federal nº 9.396/1996 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD (BRASIL, 1996).

Estes preceitos constitucionais de gestão democrática foram bravamente defendidos por entidades vinculadas às universidades públicas no período da redemocratização do Brasil e

resultado das decisões na Assembleia Nacional Constituinte, na qual a então Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES teve papel preponderante.

Assim, foi instituído legalmente uma hierarquia de agentes em termos de poder de decisão nas instâncias colegiadas e diretivas das universidades. Este é um dos princípios de hierarquização dentro de uma pluralidade de outros princípios que regem o campo universitário, mas não se pode desconsiderar que um dos capitais específicos neste campo, que é o capital de poder universitário, referente ao pertencimento das posições deliberativas, consultivas e diretivas, está objetivamente codificado em posições a serem oficialmente ocupadas majoritariamente pelo grupo docente. Outro ponto a ser destacado entre estes princípios, é que o capital de poder científico, o capital de prestígio científico, o capital de notoriedade intelectual e o capital de poder político e econômico, mesmo sendo de menor codificação, também são capitais conquistados majoritariamente pelo grupo docente.

O próprio acesso a vaga docente é resultado do volume de capital cultural (seja o institucionalizado, seja o incorporado), capital econômico e capital social, ou seja, o volume destes capitais pelos agentes nos outros campos contribui tanto para a entrada no campo universitário (que legitima a cultura dominante), quanto possibilita no seio deste campo, maiores probabilidades de obter êxito no acúmulo de capitais específicos do campo e nas lutas por poderes entre os próprios docentes.

Isto é percebido quando esta ocupação de vagas varia conforme área de saber almejada, recaindo nas “capacidades” conquistadas em graus diversos considerando as diferentes faculdades, hierarquizadas em seu valor social legitimado. As áreas de Medicina e de Direito, por exemplo, são as áreas ocupadas por agentes com maiores capitais, econômico e cultural, e os docentes ali presentes agem dentro das disposições para manter o valor social desta área, repercutindo no próprio acesso de alunos aos seus cursos, em geral, os mais concorridos e com maior grau de seletividade social.

A hierarquia social das disciplinas e áreas de saber evidencia:

[...] as diferenças que separam as faculdades e as disciplinas, tal como se pode apreendê-las por meio das propriedades dos professores, apresentam uma estrutura homóloga à do campo do poder em seu conjunto: as faculdades temporalmente dominadas, faculdade de ciências e, em menor grau, faculdade de letras, se opõem às faculdades socialmente dominantes, nesse sentido praticamente confundidas, faculdade de direito e faculdade de medicina, por todo um conjunto de diferenças econômicas, culturais e sociais, no qual se reconhece o essencial do que faz a oposição, no interior do campo do poder, entre a fração dominada e a fração dominante (Bourdieu, 2019, p. 71).

Isto pode ser observado em análise retrospectiva da ocupação do cargo máximo diretivo da UFMA, desde que esta foi instituída como Fundação Universidade do Maranhão - FUMA pela Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966, no qual o cargo de reitor foi ocupado prioritariamente por docentes da área de saúde, principalmente de Medicina, seguido de Odontologia, Farmácia e Enfermagem. Os mandatos deste cargo que foram de outras áreas vincularam-se ao Direito, que nas ciências humanas e sociais é a área mais valorizada socialmente. Isto sinaliza que neste espaço se faz presente também princípios de hierarquização de diferentes áreas de saber.

Percebe-se que neste subcampo o grupo docente tem papel primordial em muitas das definições das regras do jogo, em relações multidimensionais com outros agentes, como os do grupo discente, os do grupo técnico-administrativo, os de outros campos sociais, como o campo econômico, campo jurídico, campo cultural, movimentos sociais etc.

Dessa forma, nos anos 2000, um grupo de docentes na UFMA intensifica os debates em torno das desigualdades étnico-raciais, conforme já relatado, dentro de um período no qual todo o campo universitário estava sendo questionado e dentro de ações de fomento à diversidade na universidade, mediante propostas viabilizadas por acordos internacionais, pelo governo federal na figura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação e Cultura – MEC e até mesmo por pressupostos de inclusão sócio-racial enquanto mecanismo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (da qual a UFMA aderiu pela Resolução CONSUN nº104/2007). Havia, então, uma articulação do governo federal (via SECAD/MEC) com a constituição de grupos de discussão permanente sobre educação e diversidade étnico-racial, em diálogos com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros- NEAB de várias IFES (Pantoja, 2007).

E foram os pesquisadores e estudiosos membros do NEAB - UFMA que elaboraram a proposta inicial de um programa de ações afirmativas apoiado em experiências de programas já implantados em outras universidades como a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Universidade de Brasília - UnB, além do intenso debate promovido no III Congresso de Pesquisadores (as) Negros (as) – COPENE, realizado em São Luís – Maranhão, no período de 05 a 08 de setembro de 2004, cujo tema foi “Pesquisa Social e Política de Ação Afirmativa para Afrodescendentes”, com seminários, oficinas, mesas-redondas e reuniões com a administração da universidade para a apresentação da proposta (Maciel, 2009).

Destacaram-se, também, outros dois eventos: o seminário “Ações afirmativas nas universidades públicas”, realizado em maio de 2005 e o evento “Ações Afirmativas para além das cotas: seminário para implantação de programa de ação afirmativa na UFMA”, realizado

em agosto de 2006, este último com público em torno de 500 participantes e convidados do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, do NEAB-UFMA, da administração superior da UFMA, do sindicato de professores da UFMA, contando ainda com a presença do professor Jocélio Santos da Universidade Federal da Bahia e da professora Andreia Lisboa, representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação e Cultura – MEC (Pantoja, 2007; Maciel, 2009).

As articulações do NEAB-UFMA com a Comissão Permanente de Vestibular-COPEVE, esta última responsável pela minuta final do processo seletivo a ser aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, geraram alguns impasses quanto às visões diferentes em torno das ações afirmativas a serem adotadas. Enquanto a COPEVE-UFMA se posicionava resistente a adoção de cotas com perfil étnico-racial, por receio de retaliações jurídicas no processo do vestibular e, dessa forma, defendia as cotas sociais (vagas apenas para estudantes de escolas públicas); o NEAB-UFMA se posicionava a favor de percentuais separados para estudantes negros (as) e para estudantes de escolas públicas, em consonância com as sugestões de docentes do Centro de Ciências Humanas e Departamento de História da UFMA, na perspectiva de que prejuízos sociais também ocorriam com estudantes negros (as) nas escolas particulares (Pantoja, 2007).

Estes impasses estavam centrados na dualidade “cotas sociais” e “cotas raciais”, estas últimas voltadas às populações negras, sendo as cotas indígenas uma pauta secundária nas principais discussões ocorridas nesta universidade, cuja comunidade acadêmica não apresentava nem em seu corpo docente, nem em seu corpo discente, de forma oficial, indígenas mobilizados neste processo. Além do que, conforme relatou Oliveira (2018), havia uma ausência de articulação com as entidades representativas, com os povos indígenas e com mais estudiosos sobre a temática para reivindicar um maior aprofundamento nesta reflexão.

Os embates mais decisórios quanto a um programa de ações afirmativas na UFMA, como se observa, foram travados por agentes sociais vinculados majoritariamente ao NEAB-UFMA e aos setores da administração superior, nos espaços de colegiados em relações de interação assimétricas quanto a pauta indígena, a medida em que não havia agentes sociais em posições de poder e mobilizados para entrar neste campo de forças, que promovesse um maior aprofundamento quanto às especificidades vinculadas a inclusão de estudantes indígenas na UFMA.

Observa-se que estavam à frente das discussões o grupo de docentes, principalmente das áreas sociais e do NEAB, que já enfrentavam resistências de grupos docentes de outras áreas do saber, principalmente a área de saúde (Maciel, 2009).

Essa resistência pode ser explicada por a área de saúde ter os cursos com maior seletividade social, como os cursos de Medicina e Odontologia e, conforme demonstrado por Bourdieu (2019;2020), os agentes do campo universitário que dominam as áreas de saber com maior legitimidade social lutam para manter o seu valor social controlando as suas fronteiras, ou seja, controlando, a partir de variados mecanismos, quem entra ou não nesta área, e utilizando a estratégia clássica de todos os grupos dominantes que é “erguer o direito de entrada, fazer com que o custo do acesso se torne mais difícil” (Bourdieu, 2020, p.114). Considerando que estes cursos tradicionalmente abarcavam discentes oriundos das classes economicamente mais favorecidas, com maior capital econômico e cultural, abrir as possibilidades de acesso às vagas destes cursos a grupos minoritários, com menor capital econômico e cultural, gerariam o desconforto da classe dominante dessas áreas de saber, que por solidariedade aos “seus”, entram nesta luta simbólica para tentar impor os critérios de acesso ao seus cursos, em uma posição contrária a política de ações afirmativas na UFMA.

Dessa forma, os agentes do NEAB e demais docentes a favor da política de ações afirmativas ainda precisaram defender a própria adoção desta política na UFMA para a comunidade acadêmica em geral (nas várias áreas do saber, mas principalmente na área de saúde) e dentro das suas pautas de discussão, definiram suas prioridades, das quais o acesso das pessoas negras ao ensino superior enquanto medida de combate às desigualdades raciais era discussão preponderante, ficando à margem do debate o acesso de indígenas na universidade.

Esta hierarquia de prioridades não pode ser entendida como uma construção deliberada, cínica e consciente por parte dos agentes do campo (Bourdieu, 2019), pois envolve um efeito automático de pertencimento ao campo e de esquemas de classificação incorporados pelos agentes na relação dialética com uma estrutura social hierarquizada, no qual os povos indígenas foram historicamente situados em posição de inferioridade e tradicionalmente fora do campo universitário, e que no âmbito da UFMA se manifestou pelas estratégias de secundarização da pauta indígena nas prioridades de discussão.

Assim, no percurso deste processo, a proposta inicial de um programa de ações afirmativas na UFMA passou por muitas reformulações e as vagas destinadas a povos indígenas chegou até mesmo, em um desses momentos, a ser totalmente retiradas da proposta. Como demonstra Pantoja (2007), a primeira iniciativa do NEAB incluía um percentual de 2% das vagas de cada curso destinadas aos povos indígenas e durante as reformulações desta proposta este percentual foi retirado e justificado pelas controvérsias sobre as ações compensatórias não

se adequarem ao contexto dos povos indígenas, baseando-se principalmente nos estudos⁴ da professora Elisabeth Coelho do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA.

Estes vieses do processo e as controvérsias de incluir ou não os povos indígenas como beneficiários de um programa de ações afirmativas na UFMA, somado ao subcampo acadêmico da UFMA praticamente inexistente de forças mobilizadas para a causa, geraram este cenário de pauta secundária e de ausência de aprofundamento sobre as estratégias específicas que a universidade poderia adotar para que a inclusão de estudantes indígenas na UFMA não fosse meramente compensatória ou assimilacionista, mas sim afirmativa e de continuidade de seus povos específicos e diferenciados.

Dessa forma, todas as representações e esquemas de percepção em relação aos povos indígenas foram incorporados pelos *habitus* dos agentes da UFMA, que somada a ausência de informações e aprofundamentos sobre a questão orientaram os seus “agir no mundo”, expressando condutas apoiadas sem conhecimento de causa. Sobre situações assim, Bourdieu (2021, p.128) explica:

[...] a conduta racional é a conduta que os indivíduos adotariam se tivessem o conhecimento da situação que o observador possui. Então ela é a conduta que os agentes adotariam se agissem com conhecimento de causa ou, em outras palavras, se estivessem na posição do espectador que não está engajado na ação, mas que, observando-a de fora, se dá todos os meios de conhecê-la tintim por tintim, as causas e os efeitos, de conhecer a situação em toda a sua complexidade.

Assim, uma conduta racional dos agentes requereria a todo momento o acesso a todas as informações úteis, o raciocínio, a reflexão com o maior cuidado, o cálculo e um estado de espírito que conduzisse à escolha racional, o que, de fato, não foi percebido quanto a discussão das ações afirmativas específicas aos povos indígenas na UFMA, que estava mais focada no aprofundamento da discussão das ações afirmativas aos estudantes negros de forma similar ao que acontecia no próprio cenário nacional, que ainda caminhava lentamente nas discussões sobre educação superior indígena.

Posteriormente, esta pauta retorna em poucos momentos a partir da manifestações isoladas, como da Pró-reitora de ensino, agente social em posição de autoridade, em uma preocupação de não seguir uma proposta de ações afirmativas que contemplasse apenas alguns grupos minoritários (negros/as) em detrimento de outros (indígenas) e de alguns professores do

⁴ Os estudos de Coelho (2006) discutem as ações afirmativas aos povos indígenas no ensino superior em uma perspectiva que rompe o sentido apenas de compensação, pois alocar as sociedades indígenas como um grupo minoritário na sociedade brasileira implicaria em uma forma colonialista e opressora de alocá-las em situação de desigualdade em mundo cultural diferente dos seus e, dessa forma, seria necessário pensar em ações afirmativas que não sejam meramente assimilacionistas, mas sim em uma perspectiva multicultural e de afirmação e continuidade dos seus povos.

Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, que sinalizavam a necessidade de ampliar o debate, principalmente chamando para o processo de decisão os estudiosos sobre a temática. O NEAB-UFMA acatou a sugestão e acrescentou a importância de não apenas chamar os estudiosos, mas também os próprios povos indígenas para discutir e se posicionar sobre o assunto (Pantoja, 2007).

Porém, este chamado não aconteceu e sem nenhum debate mais amplo com os povos indígenas, foi aprovada, por unanimidade, no CONSEPE, a Resolução nº 499/2006 (substituída logo em seguida pela nº 501/2006), primeira normativa interna a estabelecer uma política de ações afirmativas a estudantes negros (as), oriundos (as) de escolas públicas, indígenas ou deficientes.

Esta primeira política, conforme análise de Carvalho (2016), foi o resultado do processo de implantação das ações afirmativas na UFMA movido por duas forças antagônicas:

[...] de um lado o NEAB, que propôs a implementação de um programa de ações afirmativas em três pilares – ingresso, inclusão e permanência dos discentes cotistas. De outro, temos a administração superior, que aprovou somente as cotas percentuais para ingresso no ensino superior, sem sensibilizar-se para a necessidade de uma mudança no modelo institucional capaz de democratizar o ensino superior, permitindo que novos atores possam compor e viver, integralmente, a realidade acadêmica. (Carvalho, 2016, p. 28)

O Programa de Ações Afirmativas, sistematizado pelo NEAB em meados de 2006, compreendia um conjunto de ações voltadas para o acesso de estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência e para as condições institucionais de permanência dos estudantes. Porém, no âmbito da votação no CONSEPE, apenas as questões referentes ao acesso foram aprovadas, postergando as demais ações previstas no programa, para serem apreciadas e votadas após estudo que seria feito por comissão, o que postergou indefinidamente a aprovação total do programa. Esta foi uma comissão formada por representantes do NEAB, Pró-reitoria de Ensino, organização do movimento negro CNEGRA, Associação de Professores da UFMA (APRUMA), do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e do CONSEPE. Os estudos resultaram em uma minuta que nunca foi votada e em algumas orientações para os vestibulares. (Maciel, 2009).

Ou seja, esta primeira normativa focou apenas nas cotas, pois as ações de permanência seriam discutidas em momento posterior por esta Comissão criada para dar continuidade ao Programa completo, o que também não veio a se concretizar. (Oliveira; Menendez; Amaral, 2020).

Pela constituição desta Comissão, já se observa que não houve nenhuma representação de entidades e povos indígenas do estado do Maranhão. Havia, em termos oficiais, uma ausência de representatividade de agentes voltados para as demandas indígenas.

Nesta Resolução, foram destinadas 50% das vagas para a categoria universal, 25% das vagas para candidatos autodeclarados negros ou pardos, passíveis de sofrerem discriminação, 25% para candidatos oriundos do ensino médio em escola pública e duas vagas adicionais, uma para estudantes com deficiência e outra para estudantes que se autodeclararem indígenas (UFMA, 2006). Para os seletivos, conforme Edital PROEN nº 85/2006 e posteriormente Resolução CONSEPE n. 558/2007, a inscrição das vagas destinadas a indígenas, exigia além das outras documentações básicas, a certidão de nascimento expedida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que comprovasse sua identidade étnica. O deferimento de inscrições na modalidade Cotas seria feito por uma Comissão designada pela Reitoria da Universidade, que poderia convocar candidatos para entrevistas presenciais, caso se fizesse necessário. Se a inscrição na modalidade Cotas fosse indeferida, o candidato automaticamente iria concorrer às vagas na modalidade Universal (PROEN, 2006).

Esta primeira configuração demonstrou ainda os resquícios da tutela do Estado e a responsabilidade de “identificar” quem é ou não é indígena aos órgãos indigenistas estatais, e como demonstra Baniwa (2019) são concepções pautadas na noção de incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas que historicamente imperou nos modelos políticos adotados pelo Estado brasileiro.

Em seguida, com a Resolução CONSEPE nº 633/2008, a configuração da distribuição de vagas teve algumas alterações. As vagas para estudantes com deficiência e indígenas seriam subtraídas do quantitativo total da modalidade Universal e não como vagas adicionais da modalidade Cotas, como era configurado anteriormente. As vagas passariam a categoria especial e seriam distribuídas da mesma forma anterior, assim como se manteve a certidão da FUNAI e a validação da Comissão Especial (UFMA, 2008).

Em 2009, a UFMA aderiu ao Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior – SISU, do MEC, por meio da Resolução CONSEPE nº 677/2009, mas que em seu artigo 3º manteve integralmente a política de ações afirmativas vigente.

Isso só veio a mudar com a promulgação da Lei Federal 12.711/2012, a Lei de Cotas, implementada na UFMA a partir de 2013, que prevê reserva de no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e no preenchimento destas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, além disso, estas vagas deverão

ser preenchidas, por curso e por turno, por autodeclarados pretos ou pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, conforme a proporcionalidade de constituição populacional na unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Cada IES, a partir da assinatura do Termo de Adesão, em cada processo seletivo SISU, já preenche o SISU-Gestão conforme o preconizado na Lei de Cotas. Na UFMA, optou-se pelo preenchimento “separadamente” do percentual de cotas, o que implica no preenchimento manual do quantitativo de vagas, reservando as vagas separadamente no ato da assinatura do Termo de Adesão da UFMA, possibilitando mais vagas para indígenas por curso/turno do que o percentual populacional geraria.

Na prática na UFMA, as vagas destinadas a indígenas pós-Lei de Cotas são no quantitativo de 02 vagas por curso/turma, sendo 01 para estudantes indígenas de escola pública e 01 para estudantes indígenas de escola pública e de baixa renda familiar.

3.2 A Lei 12.711/2012 e as novas políticas institucionais de acesso aos indígenas na UFMA

Com a Lei Federal 12.711/2012, a UFMA passa a exigir dos candidatos às cotas de indígenas apenas a autodeclaração étnica, ocasionando aberturas para uma ocupação indevida de vagas, o qual irá gerar novos confrontos e mudanças nos requisitos de acesso.

Estas mudanças do critério de identidade étnica requisitado para concorrer às vagas destinadas a indígenas na UFMA gerou esse novo cenário de tensão neste subcampo, envolvendo novos agentes e novos embates em torno dos questionamentos quanto ao requisito único de autodeclaração étnica solicitado aos candidatos e do lapso temporal nos períodos letivos de 2013.1 a 2018.1 de acompanhamento para verificar se a ocupação estava de fato sendo feita por indígenas, preocupação que veio à tona com o volume de denúncias de fraudes e ocupação indevida de vagas por não indígenas, feitas via Ministério Público e com repercussão nas mídias locais e nacionais em 2018.

A autodeclaração identitária surgiu como resultado de manifestações, no âmbito do movimento negro, de valorização identitária da população negra e, no âmbito do movimento indígena, de respostas às críticas da tutela do Estado de definir quem é indígena, de forma a “garantir o direito do próprio grupo ou membro do grupo de se autoidentificar, não passando pela mediação de nenhum órgão ou país interferindo no pertencimento identitário nativo” (Oliveira, 2020, p.09)

No entanto, da forma como se estabeleceu em termos de requisito de acesso às ações afirmativas no ensino superior, baseado na tradição meritocrática e individualista dos seletivos

de ingresso, a autodeclaração como requisito único não contemplava o princípio da coletividade que rege as comunidades indígenas e de seus direitos coletivos. Para Baniwa (2019, p. 174), “não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva e societária dos povos indígenas para dizer quem é ou não membro de sua coletividade”.

Carneiro da Cunha (2012), na perspectiva da antropologia social, compreende que os critérios de grupos étnicos associados a fatores biológicos ou associados a formas culturais primárias, intactas ou ancestrais já foram abandonados e substituídos por critérios associados a uma compreensão de grupos étnicos caracterizados pela própria distinção percebidas entre eles próprios e os outros grupos com os quais interagem, em um processo de afirmação étnica do grupo, que mesmo com perdas culturais, garante sua continuidade e sua singularidade. Dessa forma, “a identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função da autoidentificação e da identificação pela sociedade envolvente” (p.109).

Na UFMA, com base nas argumentações deste debate e pela ação de agentes sociais vinculados ao movimento indígena, da qual destaca-se a liderança indígena João Arão Marizé Guajajara, defensor do acesso dos povos indígenas no ensino superior, as denúncias de fraudes e de respostas exigidas pelo povo Tenetehara/Guajajara, que vinham sendo feitas desde 2007 sem resolução, foram impulsionadas via Ministério Público e mídias em 2017, gerando pressões para a universidade adotar medidas administrativas que minimizassem as fraudes das cotas (Oliveira, 2020)

Isso demonstra a importância destacada por Baniwa (2019) de reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas e da conquista de autonomia para defender seus interesses e direitos coletivos em juízo, cabendo ao Ministério Público, quando acionado, ações de defesa judiciária.

Dessa forma, a primeira medida foi a retomada de uma Comissão, instituída pela Portaria PROEN nº 27/2017, para estudar modelos de outras universidades e fazer uma proposta de verificação da identidade indígena nos seletivos de ingresso aos cursos da UFMA. Era composta por um técnico da PROEN, um docente do Departamento de Antropologia e um assessor jurídico da UFMA. Percebe-se que não haviam representantes indígenas e nem preocupações em torno de compreender as possibilidades de verificação de identidade indígena, considerando as especificidades dos povos indígenas do Maranhão.

No Edital PROEN nº 158/2017, a UFMA convoca a comunidade acadêmica e a sociedade civil para discussão dos critérios de comprovação da identidade indígena na seleção de ingresso nos cursos, com data de realização em 10 de outubro de 2017 e conforme o artigo

2º seriam feitos convites à Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Ministério Público Federal-MPF, Defensoria Pública da União – DPU e Procuradoria Federal junto à UFMA/AGU, os quais teriam a palavra assegurada pelo prazo de 10 (dez) minutos e conforme artigo 3º seriam recebidos via email até 06 inscrições para sustentação oral de 10 minutos de entidades representativas das comunidades indígenas.

Observa-se na universidade que os agentes sociais vinculados a administração superior não assumiram uma posição ativa de convite para as entidades representativas das comunidades indígenas, estas caso tivessem conhecimento da audiência, precisariam se inscrever e se organizar dentro do prazo curto estabelecido e arcar com custos próprios de deslocamento. Os convites seriam feitos aos órgãos estatais, principalmente de autoridades jurídicas. A prioridade da preocupação da UFMA estava em atender a demanda judicial do MPF, percebendo-se mais uma vez as estratégias de secundarização do diálogo com os povos indígenas, ao qual requeria compreender as especificidades das condições de participação desses povos.

Este foi um ponto de crítica feito pela Comissão, que se sentiu preterida nesse processo, conforme relata Oliveira (2020, p.20):

O edital foi publicado sem consulta à Comissão. Perguntamos se haveria possibilidade de solicitar uma errata do edital, [...] Após muita insistência, decidiu-se sobre a necessidade de informar aos indígenas do edital pela própria instituição por meio de um convite, reconhecendo a dificuldade de eles terem acesso a computador, e, ainda mais, ao acesso à internet para se inscreverem em uma audiência pública na universidade. Solicitou-se a errata que foi enviada à PROEN. Esta atendeu, em parte, ao pedido da Comissão, pois informou que iria mandar um convite às organizações indígenas. Entretanto, a forma de inscrição e o tempo não seriam alterados – uma maneira muito clara de barrar a presença dos índios em um tema referente a eles.

As dificuldades de inscrição e participação dos povos indígenas resultaram em apenas duas inscrições, uma vinculada ao povo Guajajara e a outra ao povo Krikati, que não compareceram no dia, mas foram substituídas por discentes indígenas presentes na audiência. Participaram também com manifestação oral na audiência: PROEN/UFMA, MPF, DPU, FUNAI, Procuradoria Federal junto a UFMA, Conselho Indigenista Missionário, docentes e discentes da UFMA, que, em geral, convergiram quanto às críticas às fraudes e ao critério único da autodeclaração étnica para o ingresso às cotas destinadas a indígenas, tendo o MPF e a DPU se manifestado a favor da adoção de outros critérios, incluindo a atuação de uma Comissão específica (Oliveira, 2020).

Cabe destacar que o MPF e a DPU, enquanto instituições jurídicas de controle e de poder, com palavras de autoridade legitimadas e, portanto, reconhecidas pelos interlocutores, estavam pautadas pelas argumentações adotadas pelos povos indígenas, que motivaram a

abertura do inquérito civil de recomendação. Isso gerou um peso maior para, por fim, a UFMA estabelecer novos critérios e novas medidas.

Estas medidas, em um primeiro momento, resultaram na publicação da Portaria GR nº 183/2018, para composição de Comissão específica de verificação da ocupação de vagas reservadas a indígenas nos cursos de graduação no período letivo de 2018.1, com membros representantes da PROEN, da PROAES, do corpo docente e do corpo discente (indígena) e membros de apoio representantes da FUNAI, do Conselho Nacional de Política Indigenista e do povo Guajajara e em seguida, na publicação do Edital PROEN nº 90/2018, com a convocação desses estudantes para prestarem informações complementares e apresentação de “declaração original emitida pela comunidade representativa do povo indígena, assinada pelo cacique, pelo professor e, ainda, pelo profissional de saúde, atestando o reconhecimento de pertencimento étnico-indígena do estudante” e/ou “Declaração original emitida pela FUNAI”.

Do trabalho desta Comissão, conforme demonstra pesquisa de Amaral (2021), 87 estudantes ingressantes do período letivo de 2018.1 foram convocados e apenas 49 apresentaram documentação e compareceram às entrevistas, e destes apenas um estudante foi considerado apto.

Em um segundo momento, a partir do período letivo de 2018.2, a UFMA regulamentou a atuação da Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnica nos seletivos de ingresso aos cursos de graduação pela Resolução CONSEPE nº 1.710/2018 e pela Ordem de Serviço PROEN nº 01/2018, passando a exigir em todo seletivo a verificação da autodeclaração étnica e da declaração original da respectiva comunidade indígena atestando o pertencimento étnico-indígena declarado pelo candidato, assinada por pelo menos duas lideranças. Essa verificação aconteceria por entrevistas individual e por consulta para fins comprobatórios de autenticidade e veracidade da declaração junto aos povos indígenas que a emitiu ou a entidades a eles vinculados. Desde então, a Comissão vem atuando e, como consequência, minimizando as ocupações indevidas de fraudes.

3.3 A presença indígena na UFMA: ocupação de vagas e situação acadêmica de acordo com a política de ingresso

Para que mudanças mais sólidas aconteçam no campo acadêmico, é importante o primeiro caminho de garantir o acesso efetivo de estudantes indígenas na universidade e evitar a usurpação de suas vagas, desafio a ser enfrentado principalmente pela Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica no âmbito da UFMA, em uma atitude mais ativa por

parte da instituição no acompanhamento do ingresso de estudantes nas vagas destinadas a indígenas, resultado dos embates e pressões dos movimentos indígenas e sociais, como já analisado.

Dessa forma, observa-se algumas implicações pós-implantação desta Comissão no período letivo de 2018.2 na política de ingresso aos cursos de graduação da UFMA. Mesmo com as contradições que permeiam uma proposta de verificação da identidade étnica dos sujeitos, observam-se algumas alterações no ingresso, na ocupação de vagas e no perfil de ingressantes nas vagas destinadas aos povos indígenas.

Para análise do interesse dos candidatos às vagas indígenas nos cursos, foi utilizado o Relatório de inscrições nas vagas destinadas a indígenas no SISU-UFMA (período de 2015 a 2021) e para a análise da ocupação nos cursos, foram utilizados os resultados da análise dos dados obtidos a partir do Relatório de Matrículas 2007 a 2021 do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFMA, expedido em março de 2022, dos editais de vestibular (2007 a 2009) e editais de regulamento de ingresso a graduação (2010 a 2021). A análise dos dados foi feita por meio de uma análise estatística descritiva.

No primeiro momento foi feito um panorama geral dos dados de ingresso no recorte temporal de 2007 a 2021, com base nas seguintes variáveis: quantitativo geral e por centro/campus de ingressantes nas vagas destinadas a indígenas; taxa de ocupação de vagas destinadas a indígena em relação às vagas indígenas ofertadas e taxa de desistência em relação às vagas indígenas ocupadas. A intenção deste momento é analisar um quadro geral da ocupação de vagas destinadas a indígenas nos vários centros/campus, o movimento de maior e menor quantitativo de ingressantes e a taxa de desistência, considerando as políticas de ingresso do período e partindo do pressuposto de que a atuação da Comissão implicaria em uma queda nesta ocupação.

Em um segundo momento, foi feita uma análise dos dados de ingresso, considerando dois períodos pós-Lei de Cotas: um anterior e um posterior a implantação da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica. Dessa forma, o primeiro período compreenderá de 2015.1 a 2018.1 (sem Comissão) e o segundo período de 2018.2 a 2021.2 (com Comissão). A análise buscou verificar as seguintes variáveis: quantitativo de candidatos inscritos nas vagas destinadas a indígenas no SISU/UFMA; cursos com maior taxa de ocupação e suas taxas de desistência e perfil de ingressantes quanto a naturalidade e residência, de forma a perceber as possíveis alterações nessas variáveis dentro de uma mesma política de ingresso e de um mesmo quantitativo de períodos letivos, a partir da atuação da Comissão e fazer uma reflexão sobre o

poder de ocupação e inclusão de estudantes indígenas na universidade, dentro dos cursos mais demandados por seus povos.

Será adotado para fins de compreensão da taxa de desistência, o conceito de evasão de curso estabelecida pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Brasileiras (Brasil, 1997), entendido como um desligamento motivado quando o aluno deixa de se matricular em disciplina (abandono), desistência oficial, transferência, mudança de curso e exclusão do curso por norma institucional. No âmbito da UFMA, são os casos na condição de situação acadêmica registrada como “cancelado” ou “desligado”. Dessa forma, a taxa de desistência é o percentual de ingressantes às vagas destinadas a indígenas com matrículas desligadas/canceladas em relação ao total de ingressantes dessas vagas.

Cabe ressaltar, também, que não será feito acompanhamento longitudinal de trajetória acadêmica, mas sim uma análise linear para compreender o poder de ocupação e inclusão de estudantes indígenas na UFMA, considerando dados absolutos de ingressantes e quantos destes desligaram-se ou cancelaram suas matrículas, independente de qual ano ou se dentro ou não do prazo de integralização do curso. Já a taxa de ocupação de vagas é o percentual de ingressantes às vagas destinadas a indígenas em relação ao total dessas vagas ofertadas.

Na primeira análise da ocupação de vagas destinadas a estudantes indígenas na UFMA e da desistência por cancelamento ou desligamento dessas matrículas após o ingresso, no recorte temporal de 2007 a 2021, agrupando os períodos letivos de acordo com a política de ingresso, observam-se os seguintes resultados:

Tabela 02 - Taxa de ocupação de vagas e taxa de desistência conforme política de ingresso

Política de ingresso	Descrição /Período	Vagas ofertadas	Vagas ocupadas	Taxa de ocupação	Taxa de desistência
Resoluções CONSEPE nº 501/2006 e nº 568/2007 e posteriormente Resoluções CONSEPE nº 633/2008 e nº 634/2008	1 vaga semestral por curso; Autodeclaração e certidão de nascimento expedida pela FUNAI exigida na inscrição do seletivo; Vestibular local; Períodos de 2007.1 a 2009.2	301	8	2,65%	37,5%
Resoluções CONSEPE nº 633/2008, nº 634/2008 e nº 677/2009 (Adesão ao SISU)	1 vaga semestral por curso; Autodeclaração e certidão de nascimento expedida pela FUNAI na matrícula do curso; ENEM/SISU; Períodos de 2010.1 a 2012.2	359	33	9,19%	57,57%
Lei Federal 12.771/12	2 vagas semestrais por curso, sendo 1 para estudantes indígenas de escola pública e 1 para estudantes				

Resolução CONSEPE nº 677/2009 (Adesão ao SISU)	indígenas de escola pública e renda familiar per capita até um salário e meio; Autodeclaração étnica; ENEM/SISU; Período de 2013.1 a 2018.1	1468	949	64,64%	59%
Lei Federal 12.711/12 Resolução CONSEPE nº 677/2009 (Adesão ao SISU) Resolução CONSEPE nº 1710/2018 Ordem de serviço PROEN nº 01/2018	2 vagas semestrais por curso, sendo 1 para estudantes indígenas de escola pública e 1 para estudantes indígenas de escola pública e renda familiar per capita até um salário e meio; Autodeclaração étnica, declaração assinada por duas lideranças indígenas, vídeo e análise da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica; ENEM/SISU; Período de 2018.2 a 2021.2	1006	107	10,63%	21,49%

Fonte: Normativas internas, editais de vestibular, editais de regulamento de ingresso e Relatório do SIGAA/UFMA, expedido em março de 2022, sistematizado pelos autores

Nos períodos letivos de 2007.1 a 2009.2, prevalecia um baixo percentual de ingressantes nas vagas indígenas da universidade, por ser a primeira experiência dentro de um espaço caracterizado por pouca mobilização de diálogos junto aos povos indígenas do Maranhão e pela exigência da certidão expedida pela FUNAI validada por uma Comissão Especial. Mesmo que a taxa de ocupação tenha sido ínfima de 2,65%, cabe destacar que desses 08 estudantes que ingressaram, 05 concluíram seus cursos e 03 cancelaram suas matrículas. Os cursos demandados neste primeiro momento foram os de Medicina e Direito no Campus de São Luís e Comunicação Social – Jornalismo no Campus de Imperatriz.

Até 2007 funcionavam apenas o campus de São Luís, de Imperatriz e o de Chapadinha. Com o REUNI e a política de interiorização, outros *campis* foram criados, como o campus de Codó em 2008, Bacabal em 2009, Pinheiro, Grajaú e São Bernardo em 2010 e o campus de Balsas em 2013. Isso vai no decorrer dos anos ampliando também a oferta de vagas a indígenas.

Nos períodos de 2010.1 a 2012.2, a UFMA, por adesão ao SISU, já não realizava vestibular próprio como requisito do seletivo de ingresso. Os estudantes utilizavam as médias obtidas no ENEM e concorriam via SISU. Isso gerou uma maior abertura para movimentações de mudanças de curso de uma forma geral para todas as vagas. Foi o que demonstrou a pesquisa realizada por Gemaque e Souza (2016) sobre o cenário da diplomação, retenção e evasão no período de 2008 a 2010 nos cursos de graduação da UFMA- Campus Dom Delgado (São Luís-MA), que constatou um aumento significativo de evasão em todos os centros estudados, principalmente em 2010, ano de adesão ao SISU pela UFMA, pela possibilidade de escolha de

uma segunda opção de curso pelo candidato e possíveis evasões de alunos que em processos seletivos futuros almejam ingresso na primeira opção de curso pretendido inicialmente.

Esta realidade não aconteceu apenas na UFMA. De acordo com Paula (2017), a partir das análises estatísticas do INEP/MEC de 2000 a 2015, mesmo com a expansão de vagas na educação superior, a taxa de concluintes decresce a partir de 2008, mantendo-se esta diminuição ainda após a implantação do PNAES, o que pode ser explicado pela incerteza do formato SISU, pela falta de preparação das universidades para receber o novo perfil de estudantes, pela redefinição do papel do professor universitário e pela percepção de não pertencimento dos estudantes em relação ao ambiente universitário.

Todos estes condicionantes podem explicar este leve aumento do quantitativo de ingressantes e da taxa de ocupação de vagas destinadas a indígenas nesse período, além da altíssima taxa de desistência. Dos 33 estudantes ingressantes, 12 concluíram seus estudos, 02 permanecem ativos e 19 cancelaram suas matrículas, ou seja, por mais que tenha aumentado o quantitativo de ingressantes, a taxa de desistência chega a um índice de 57,57%.

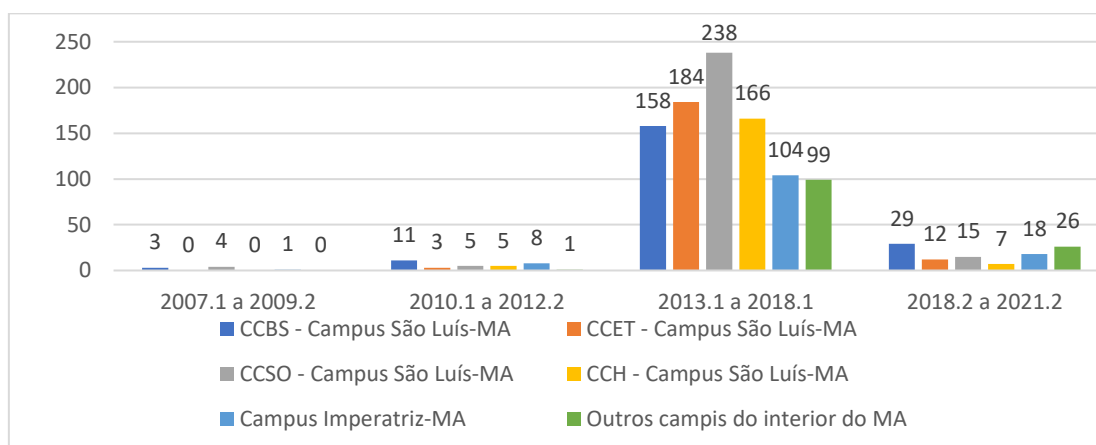
Um ponto importante a ser destacado é que com o SISU, as possibilidades de ingresso de estudantes indígenas naturais de outros estados da federação são ampliadas, em virtude das provas do ENEM serem feitas na própria cidade de origem ou em cidades mais próximas. Isso é percebido na UFMA a partir de 2010, demonstrados nos períodos de 2010.1 a 2012.2 um ingresso de 06 estudantes indígenas naturais de outras unidades da federação, como Amazonas, Pernambuco, Roraima e Mato Grosso do Sul.

De 2013.1 a 2018.1, já com todos os 9 *campis* vigentes e já com a Lei de Cotas, observa-se uma brusca subida no quantitativo de ingressantes nas vagas indígenas. Isso pode ser explicado pelo maior quantitativo de vagas ofertadas, mas principalmente pela flexibilização dos requisitos de acesso a vaga, que não mais exigia a certidão de nascimento da FUNAI, passando a requerer apenas a autodeclaração étnica dos candidatos. Foram um total de 949 ingressantes nestas vagas, sendo que 140 estudantes concluíram seus cursos, 231 permanecem ativos, 539 cancelaram suas matrículas, 21 desligaram-se do curso e 18 trancaram suas matrículas.

Este foi um período crítico para a Universidade, pois mesmo a taxa de ocupação de vagas ser maior neste período (em torno de 65,64%), isso não implica dizer que foram ocupadas efetivamente por indígenas, conforme o estudo de Amaral (2021) demonstrou, já que a ocupação de vagas analisada retroativamente pela primeira Comissão se limitou ao período letivo de 2018.1 e àquelas motivadas por denúncias, não tendo a Universidade feito uma verificação de todos os ingressantes.

A partir do período letivo de 2018.2 a 2021.2 houve uma brusca queda neste quantitativo de ingressantes, com o início da atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica. Em termos da taxa de ocupação de vagas em relação às vagas ofertadas, o percentual de 10,63% pode sinalizar que a atuação da Comissão apresentou um impacto significativo para minimizar as ocupações indevidas de vagas, pois a exigência da declaração de duas lideranças indígenas atestando que o candidato é membro de seu povo como um dos documentos requisitados e analisados pela Comissão podem ter inibido possíveis candidatos não elegíveis a essas vagas a realizar tentativas de assumi-las apenas pela autodeclaração. Além disso, há que se considerar condicionantes do período pandêmico vivenciado a partir de 2020 e do próprio governo atual que realizou mudanças significativas quanto ao ENEM, inclusive gerando um menor percentual geral de participantes. A taxa de desistência em relação às vagas ocupadas nesse período já alcança um percentual de 21,49%, por mais que possa parecer menor que às outras taxas dos períodos anteriores, deve-se levar em consideração o tempo menor para possíveis problemáticas de evasão. Em análise da ocupação destas vagas nos centros/campus da UFMA, conforme a divisão dos períodos por política de ingresso, observam-se os seguintes resultados:

Gráfico 01 – Quantitativo de ingressantes nas vagas destinadas a indígenas



Fonte: Relatório do SIGAA-UFMA expedido em março de 2022, sistematizado pelos autores

No campus de São Luís-MA, no recorte temporal de 2007 a 2012, os maiores quantitativos de ingressantes eram do Centro de Ciências Biológicas - CCBS e do Centro de Ciências Sociais- CCSO, em geral tendo o Curso de Medicina -CCBS e o Curso de Direito-CCSO como os cursos com maior quantitativo de ingressantes, em um total de 07 ingressantes em cada um deles. A partir de 2013.1 com a Lei de Cotas e a autodeclaração étnica como requisito único, as ocupações vão sendo pulverizadas em praticamente todos os cursos, centros

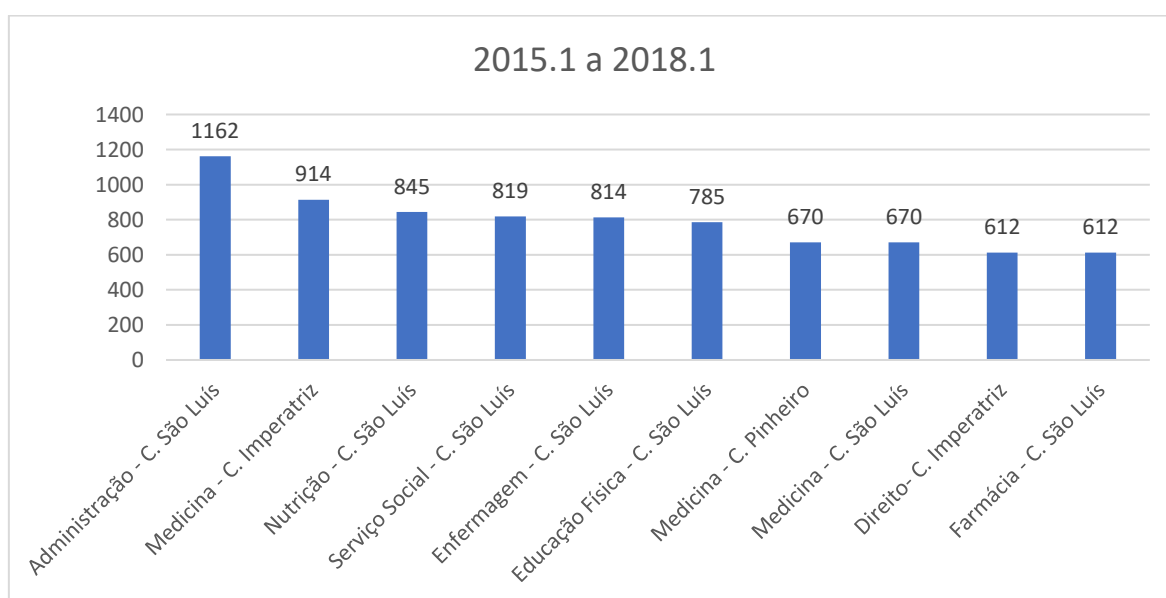
e campi. No período de 2018.2 a 2021.2, a distribuição da ocupação de vagas volta a ser similar ao período anterior a Lei de Cotas e o CCBS volta a ter um maior quantitativo de ingressantes, seguido pelo CCSO.

Para uma melhor compreensão das diferenças em termos de demandas e interesses dos povos indígenas nos cursos da UFMA, segue o segundo momento de análise, com a divisão em dois períodos pós-Lei de Cotas: um anterior e um posterior a atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica, correspondentes respectivamente aos períodos de 2015.1 a 2018.1 e 2018.2 a 2021.2.

Na análise dos dados de quantitativo de candidatos inscritos nas vagas destinadas a indígenas, observamos primeiramente que as inscrições nos seletivos dos períodos de 2015.1 a 2018.1 foram mais volumosas, chegando a um total de 26.657 inscrições. Já nos seletivos compreendidos nos períodos de 2018.2 a 2021.2, as inscrições foram em um total de 13.100, ou seja, metade das inscrições do recorte temporal anterior. Isso pode sinalizar que as próprias mudanças nos requisitos de acesso (que passaram a exigir a validação na Comissão de Verificação da Autodeclaração étnica para a matrícula) já podem ter de fato inibido àqueles que não possuíam o direito a tentar se inscrever nestas vagas.

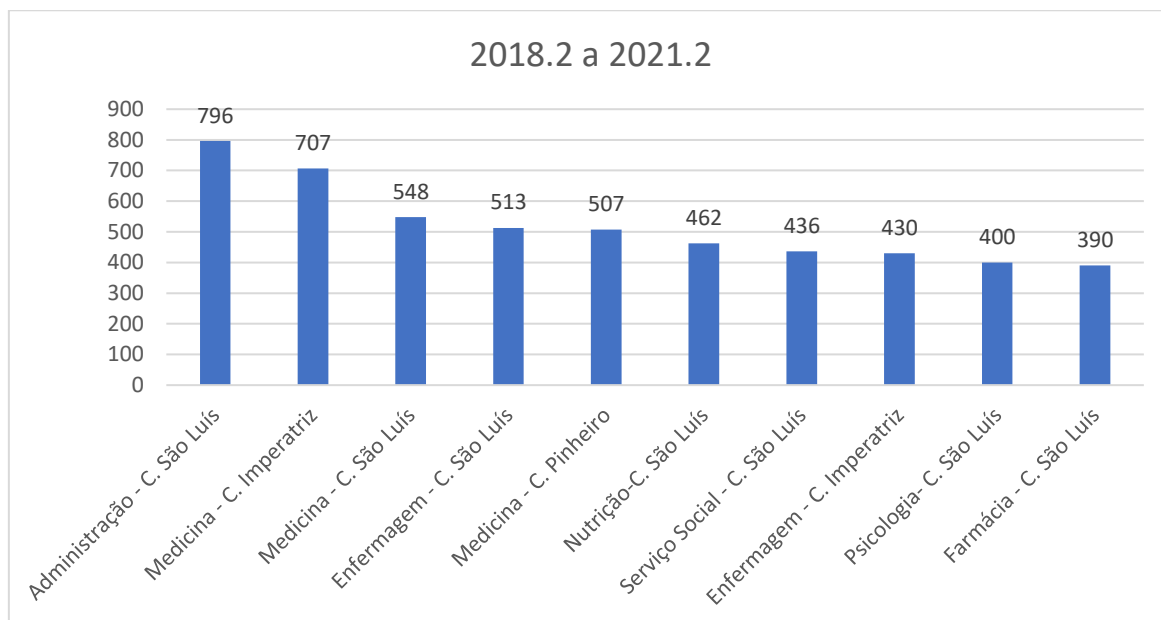
Quanto aos dez cursos da UFMA com mais candidatos inscritos no SISU nas vagas indígenas, dentro destes dois períodos, observam-se os seguintes resultados:

Gráfico 02 – Quantidade de candidatos inscritos nas vagas destinadas a indígenas no período de 2015.1 a 2018.2



Fonte: Relatório de candidatos inscritos no SISU/UFMA (2015.1 a 2018.1)

Gráfico 03 – Quantidade de candidatos inscritos nas vagas destinadas a indígenas no período de 2018.2 a 2021.2



Fonte: Relatório de candidatos inscritos no SISU/UFMA (2018.2 a 2021.2)

No período de 2015.1 a 2018.1, o curso de Administração do Campus de São Luís foi o que mais recebeu inscrições de candidatos a vagas indígenas no SISU/UFMA, seguido do curso de Medicina do Campus de Imperatriz. Esta configuração se mantém no período de 2018.2 a 2021.2. Os cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Farmácia e Serviço Social do Campus de São Luís e o de Medicina do Campus de Pinheiro foram cursos que também mantiveram um maior quantitativo de inscrições em ambos os períodos analisados.

Já na análise dos estudantes que de fato ingressaram nos cursos, com suas matrículas deferidas, observa-se que o curso de Administração, em ambos os períodos, por mais que tenha recebido mais inscrições nas vagas oferecidas no SISU/UFMA, não foi o curso com mais ingressantes nas vagas indígenas (10 ingressantes no período sem Comissão e apenas 1 ingressante no período com Comissão), perdendo lugar para os cursos de Medicina, Odontologia e Direito do Campus de São Luís.

No período de 2015.1 a 2018.1, todos os cursos vigentes à época tiveram ingressantes nas vagas destinadas a indígenas, já no período de 2018.2 a 2021.2, quarenta cursos sequer tiveram ingressantes nessas vagas. Em análise dos dados de ocupação dos 18 cursos que tiveram no mínimo 02 (dois) ingressantes nas vagas destinadas a indígenas durante o período com Comissão, observam-se os seguintes resultados na comparação dos dois períodos:

Tabela 03 – Taxa de ocupação e taxa de desistência por curso antes e depois da Comissão

Curso	2015.1 a 2018.1				2018.2 a 2021.2			
	Vagas ofertad.	Vagas ocupad.	Tx. de ocupação	Tx de desistência	Vagas ofertad.	Vagas ocupad.	Tx. de ocupação	Tx de desistência
Medicina – CCBS C. São Luís	14	14	100%	14,28%	14	12	85,71%	16,66%
Odontologia – CCBS C. São Luís	14	14	100%	42,85%	14	11	78,57%	9,09%
Direito – CCSO C. São Luís (2 turmas)	28	27	96,42%	37,03%	28	10	35,71%	10%
Medicina – C. Pinheiro	12	12	100%	50%	12	09	75%	11,11%
Medicina – C. Imperatriz	14	14	100%	28,57%	14	07	50%	4,28%
C. Humanas – Geografia – C. Grajaú	06	06	100%	66,66%	08	06	75%	16,66%
C. Naturais – Química C. Grajaú	06	03	50%	100%	08	04	50%	0%
Enfermagem – C. Imperatriz	14	14	100%	50%	14	04	28,57%	0%
Direito – C. Imperatriz	14	14	100%	37,71%	14	03	21,42%	0%
Física – CCET – C. São Luís (2 turmas)	22	09	40,90%	66,66%	30	03	10%	100%
Enfermagem – CCBS C. São Luís	14	14	100%	57,14%	14	02	14,28%	50%
Farmácia – CCBS C. São Luís	14	13	92,85%	53,84%	14	02	14,28%	100%
C.Econômicas – CCSO C. São Luís	14	09	64,28%	66,66%	14	02	14,28%	50%
Letras – Francês – CCH – C. São Luís	14	12	85,71%	58,33%	14	02	14,28%	50%
Ciência da Computação – CCET C. São Luís	14	13	92,85%	69,23%	14	02	14,28%	0%
Eng. Química – CCET – C. São Luís	14	7	50%	85,71%	14	02	14,28%	50%
Design – CCET – C. São Luís	14	11	78,57%	54,54%	14	02	14,28%	50%
Engenharia de Alimentos – C. Imperatriz	14	6	42,85%	66,66%	14	02	14,28%	50%

Fonte: Editais de regulamento de ingresso (2015 a 2021) e Relatório do SIGAA/UFMA, expedido em março de 2022, sistematizado pelos autores

Os cursos de Medicina, Odontologia e Direito do Campus de São Luís, Medicina do Campus de Pinheiro e Medicina do Campus de Imperatriz mantêm no período com Comissão um maior quantitativo de ingressantes nas vagas destinadas a indígenas e por mais que não atinjam percentuais máximos de ocupação como no período sem Comissão, apresentam as maiores taxas de ocupação. Cabe destacar que são áreas estratégicas de atuação dos povos indígenas, pois a saúde indígena e a luta por direitos coletivos são pautas constantes nas reivindicações de seus povos.

Os cursos de Enfermagem do Campo de São Luís e Enfermagem e Direito do Campus de Imperatriz, que no período sem Comissão possuía uma taxa de ocupação de 100%, após a Comissão passou para taxas de ocupação que não ultrapassaram 30%. Já os cursos que mantinham altas taxas de desistência no período sem Comissão, mantiveram esse padrão, como os casos dos Cursos de Física, Farmácia, Ciências Econômicas e Engenharia Química. Dos *campis* do continente, os cursos de Ciências Humanas/Geografia e Ciências Naturais/Química do Campus de Grajaú, no período com Comissão é o que mais recebe ingressantes indígenas. Esta taxa de ocupação pode acontecer em virtude da existência de muitas terras indígenas nas áreas deste município.

Outro aspecto importante a ser destacado é referente a naturalidade dos ingressantes nas vagas indígenas. Observou-se que no período sem Comissão 68,12% (n=451) eram naturais de São Luís, capital do estado do Maranhão, 25,98% (n=172) eram naturais de outros municípios do Maranhão e 5,89% (n=39) naturais de outros estados. Destes últimos, 15 estudantes naturais de municípios do Pará e os demais naturais dos municípios de Minas Gerais (3), Pernambuco (3), Bahia (3), Piauí (3), São Paulo (2), Goiás (1), Roraima (1), Amazonas (1), Ceará (1), Rio Grande do Norte (1), Paraíba (1), Rio de Janeiro (1) e também de Brasília-DF (2).

Já no período com Comissão, a porcentagem maior, 40,18% (n=43), englobam estudantes naturais não da capital, mas sim dos municípios do interior do Maranhão. O restante corresponde a 32,71% (n=35) naturais de São Luís-MA, e 27,10% (n=29) de municípios de outros estados, porém com menor diversidade de estados que no período sem Comissão, pois destes, 22 estudantes são naturais de municípios do estado do Pernambuco e os demais apenas de municípios do estado da Bahia (2), Amazonas (2), Mato Grosso do Sul (2) e Minas Gerais (1). Os estudantes de outros estados de ambos os períodos, assumem vagas em cursos de alta demanda como Medicina, Direito, Odontologia e Enfermagem.

Quanto aos dados de estudantes que cadastraram em seu logradouro “aldeia, terra ou reserva indígena”, no período sem Comissão foi um número irrisório de 5 estudantes, correspondendo ao percentual de 0,75% do total de ingressantes das vagas indígenas. Os 5

estudantes, todos do sexo masculino, naturais de Grajaú-MA, ocuparam vagas nos cursos do Campus de Grajaú. Informaram logradouro nas Aldeias Arymy, Piquizinho e Morro Branco, de Grajaú/MA, todas vinculadas a etnia Guajajara. Desses 5 estudantes, 4 cancelaram a matrícula e apenas 1 mantém status ativo.

No período com Comissão, 31 estudantes cadastraram logradouro em aldeias indígenas, totalizando um percentual de 28,97% do total de ingressantes das vagas indígenas, sendo 18 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Ou seja, com um quantitativo bem menor de ingressantes nessas vagas, um percentual bem maior de estudantes que cadastraram logradouros em terras indígenas. Destaca-se que 14 aldeias mencionadas se localizam em terras indígenas no município de Grajaú/MA, 5 aldeias no município de Arame/MA, 3 no município de Jenipapo dos Vieiras/MA, 2 no município de Barra do Corda/MA e as outras 7 aldeias situadas em municípios de outros estados, principalmente Pernambuco. Desses 31 estudantes, 28 estão ativos, 1 com matrícula trancada e 2 desligaram-se do curso.

O que podemos sinalizar com estes resultados é que a atuação da Comissão repercutiu em uma diminuição da taxa de ocupação em relação às vagas ofertadas, no entanto os dados do perfil de ingressantes indicam que esta ocupação esteja de fato sendo feita por indígenas, minimizando as ocupações indevidas por quem não tem o direito.

Por outro lado, a universidade precisa refletir sobre essas baixas taxas de ocupação e altas taxas de desistência, pois a inércia de atitude frente a compreensão dos motivos que geraram estas taxas poderá ser mais uma estratégia dos agentes sociais que movimentam este subcampo para uma conservação da estrutura atual e, como Bourdieu e Champagne (2015) nos demonstram, a aparente democratização do ensino pode ocultar a manutenção da estrutura diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos, “diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma” (p.247). Ou seja, amplia-se o acesso, mas as estratégias dissimuladas de manutenção da estrutura da universidade acabam por expulsar silenciosamente esses estudantes.

3.4 A permanência dos povos indígenas na UFMA: políticas e direcionamentos

A política de ações afirmativas na UFMA foi aprovada em 2007 sem um programa completo, pois este seria reformulado e planejado por uma Comissão para ser votado futuramente, o que desde então não aconteceu. No entanto, algumas iniciativas para além do acesso, que envolvessem ações de apoio a permanência dos estudantes beneficiários das ações

afirmativas estão sendo realizadas em um caminho lento, apoiados em propostas nacionais de assistência estudantil e pela mobilização local de demandas estudantis, focalizadas principalmente nos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Quanto aos estudantes indígenas, ainda são poucas as iniciativas que foquem exclusivamente nas especificidades de suas demandas.

É o que observamos nos principais documentos norteadores da UFMA, como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI dos últimos anos. O PDI é o documento que estabelece qual instituição se quer construir, a partir de objetivos, metas e estratégias para atingir os fins propostos. É um documento obrigatório imposto pelo MEC, conforme preconiza o Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, sendo um dos principais documentos de planejamento, desenvolvimento, avaliação e gestão do órgão, que revela suas intenções mais primordiais na execução de suas ações. É elaborado por Comitês e Comissões setoriais, além de momentos de consulta externa, consulta pública, fóruns e apreciação no Conselho Universitário da UFMA.

Em análise dos PDIs da UFMA de 2017-2021 e 2022-2026 no que tange a ações de apoio a permanência dos estudantes indígenas, observa-se que no PDI 2017-2021 pouco se vislumbra nesse sentido e a questão indígena surge em dois momentos. A primeira menção surge no eixo Extensão, dentro das ações voltadas para a interiorização do ensino superior, que cita como um dos seus objetivos "Participar de Programas e Pesquisas de Apoio Técnico do Governo Federal", na qual uma das estratégias seria "Desenvolver ações voltadas para a implementação de programas específicos para a população indígena, afrodescendente, do campo e quilombola e de programas de educação patrimonial", no entanto não especifica quais serão esses programas e nem para quais níveis de ensino.

O PDI 2022-2026 já inclui mais ações propositivas para a pauta indígena. Dentro do Capítulo do Projeto Pedagógico Institucional - PPI, inclui a Política de Inclusão e Acessibilidade, na qual a UFMA se propõe a dar continuidade a um conjunto de ações que visam permitir o acesso, a permanência e a conclusão acadêmica com êxito pelos estudantes dos grupos minoritários, a partir do auxílio de diversos setores, principalmente da Diretoria de Acessibilidade-DACES e da Coordenação de Política de Ações Afirmativas com seus respectivos núcleos Pretos/Pardos e Indígenas, ambos setores vinculados a Pró-reitoria de Ensino - PROEN. No PPI, é incluído também um tópico específico sobre a Política de Ação Afirmativa e do papel assumido pela Coordenação de Políticas de Ação Afirmativa – CPAA, criada em 2019 na PROEN, para aperfeiçoar o processo seletivo visando garantir processos mais específicos a indígenas e quilombolas e aperfeiçoar as bancas de verificação das cotas.

Além disso, a Coordenação de Política de Ação Afirmativa – CPAA também visa acompanhar e assessorar práticas acadêmicas de acolhimento, apoio e permanência de estudantes cotistas e construir propostas de valorização da diversidade em parceria com o NEAB, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NEPERGE e o Núcleo de Estudos Indígenas. Esta Coordenação comporta ainda três núcleos: Núcleo de Ações Afirmativas para Negros-Pretos e Pardos; Núcleo de Ações Afirmativas para Indígenas e Núcleo de Projeto, Educação e Diversidade Étnico-Racial e Indígenas, que tem como objetivo atuar no acompanhamento e monitoramento do acesso, permanência e percurso acadêmico dos estudantes cotistas, em suas especificidades, em parceria com a Pró-reitora de Assistência Estudantil. Entre as metas desta Coordenação para o período 2022-2026, tem-se a construção de um Programa de Ações Afirmativas de forma articulada com as demais Pró-reitorias e comunidade acadêmica, que fortaleça o ingresso e a permanência dos estudantes cotistas, submetendo-o para aprovação e consequente publicação no CONSEPE/UFMA.

Por mais que em comparação ao PDI anterior, o PDI atual tenha dado mais atenção a questão da permanência simbólica e material dos estudantes cotistas, cabe destacar que a CPAA, setor articulador das ações afirmativas na instituição, apresenta proposições futuras para o quinquênio 2022-2026 e ainda carece de um detalhamento maior de quais ações específicas de permanência dos estudantes indígenas serão incluídas no Programa de Ações Afirmativas a ser discutido, elaborado e aprovado futuramente. Porém, o fato de já sinalizar intenções formais de executar ações nesse sentido já evidencia uma preocupação em torno do assunto.

Atualmente na UFMA, as demandas de assistência ao estudante estão sendo gerenciadas principalmente pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil - PROAES, instituída pela Resolução CONSUN – nº193, de 12 de fevereiro de 2014, função anteriormente exercida pelo Centro de Assistência ao Estudante. Esta Pró-reitoria tem por finalidade fazer o planejamento, a coordenação, a execução e a avaliação de programas, projetos e ações de assistência ao estudante na UFMA, ampliando as condições de permanência dos estudantes e atuando em articulação com as representações estudantis e demais setores da Universidade.

As principais ações desenvolvidas pela PROAES no período 2017 a 2022, no que tange a assistência ao estudante e a ampliação das condições de permanência idealizada por esta universidade, conforme os documentos oficiais, foram:

- Auxílio de Moradia Estudantil – modalidade Residência Universitária (vaga em unidade habitacional) e modalidade Prestação Pecuniária (auxílio financeiro);

- Auxílio Alimentação – modalidade Restaurante Universitário (refeições gratuitas) e modalidade Prestação Pecuniária (auxílio financeiro);
- Auxílio Transporte (auxílio financeiro);
- Auxílio Emergencial (recursos financeiros para situações emergenciais, inesperadas e momentâneas);
- Auxílio Acadêmico para estudantes do curso de Odontologia (recursos financeiros para subsidiar compra de materiais e equipamentos);
- Programa Aprimoramento Acadêmico UFMA (auxílio financeiro associado a vivência acadêmica e profissional nos setores da UFMA);
- Bolsa Permanência/UFMA (auxílio financeiro);
- Bolsa Permanência/MEC (auxílio financeiro);
- Projeto Curso de Estudos de Idiomas (concessão de vagas nos cursos);
- Bolsa Foco Acadêmico (auxílio financeiro para vivências em projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional e empreendedorismo);
- Auxílio estudante com filho; Auxílio Participação em Eventos;
- Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES (auxílio financeiro para estudantes estrangeiros);
- Programa de Atendimento Médico e Odontológico; Programa de Atendimento Psicológico;

Em análise dos requisitos destes programas, observa-se que as ações acabam focalizando os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e a manutenção de alguns destes benefícios está atrelada a um desempenho acadêmico satisfatório, sem reprovação por falta, com matrícula semestral em número de componentes que permita o término do curso dentro do período previsto, aprovação mínima de 75% dos componentes curriculares cursados no semestre anterior e demais requisitos específicos de cada edital.

Em pesquisa realizada por Mendes (2019) sobre o Programa Bolsa Permanência na UFMA, demonstra-se que mesmo com aumento do coeficiente de desempenho dos estudantes beneficiados com o auxílio, ainda há um desajuste do orçamento em relação a demanda de discentes que necessitam do auxílio, o que contribui para um afunilamento na seleção aos alunos com maior índice de vulnerabilidade socioeconômica.

Outro ponto destacado é que uma das exigências para a concessão da bolsa se dá através da inserção do discente beneficiado em atividades administrativas nos setores da UFMA, muitas

vezes, sem relação com a formação do aluno e em atividades desconectadas com seu curso, implicando uma redução do tempo de estudo e dedicação às atividades acadêmicas. Isso demonstra, também, uma visão da assistência estudantil com viés de uma política assistencialista (MENDES, 2019).

Mendes (2019) destaca, também, que não há um setor específico de monitoramento e avaliação estruturado e sistematizado para monitoramento e acompanhamento dos programas de assistência estudantil e que o atendimento no Serviço de Apoio Psicopedagógico, realizado apenas por duas funcionárias, acontece quando o aluno já está em vias de perder o benefício, com alto índice de reprovações e baixo coeficiente de desempenho acadêmico, o que demonstra necessidade de ampliação de quadro de pessoal para ampliar a abrangência do serviço de apoio psicopedagógico e um olhar mais apurado sobre a questão pela própria coordenação do curso.

Como se constata, as ações estão priorizando o critério social e os estudantes indígenas integram o público geral que pode participar caso sua renda familiar compreenda o estabelecido pelas políticas. O único programa gerenciado pela PROAES que contempla de forma específica o público-alvo de indígenas é o Programa Bolsa Permanência/MEC, vinculado ao PNAES, que destina bolsas diferenciadas no valor de R\$900,00 a estudantes indígenas e quilombolas, e que ficou suspenso desde de 2020, só retomando em 2022.

Os estudantes indígenas da UFMA reivindicaram seus direitos quanto ao retorno dos editais deste Programa e o discente Regis Guajajara do curso de Odontologia e membro da diretoria da União dos Acadêmicos Indígenas – UNAI da UFMA chegou a ir às reuniões de debate e reivindicações em Brasília em junho de 2021 com o Ministério da Educação – MEC, intermediada pelo Defensor Público da União – DPU, André Ribeiro Porciúncula, representando o MEC. Nas negociações, o defensor confirmou a reabertura dos editais e do Sistema de Gestão do Bolsa Permanência para inscrições de alunos ingressantes em 2020 e 2021 (OLIVEIRA, 2021).

As mobilizações em torno das dificuldades de permanência nas universidades também foram reforçadas pela realização do I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola”, com o tema “Os desafios do acesso e permanência dos quilombolas e indígenas no ensino superior brasileiro”, no período de 04 a 08 de outubro de 2021, em Brasília, que contou com a participação em torno de 700 estudantes de todos os estados. Realizado em forma de acampamento, o I Fórum foi organizado por estudantes indígenas e quilombolas com apoio das organizações como Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos – CONAQ, Movimento Negro Unificado – MNU, União Nacional dos Estudantes – UNE, Conselho Indigenista Missionário – Cimi, Fórum

Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI, Encontro Nacional dos Estudantes Quilombolas – ENEKI e a Frente Parlamentar Mista em Defesa dos Direitos e Povos Indígenas e fortaleceu as reivindicações em torno da permanência dos estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior brasileiro (PERMANECER..., 2021).

Em 2022, finalmente o Programa Bolsa Permanência/MEC volta a abrir inscrições. Na UFMA, a análise para concessão da bolsa financeira ao discente foi feita por Comissão Interdisciplinar, instituída pela Portaria Gabinete da Reitoria nº 136/2022, constituída por 04 membros: o Pró-reitor de Assistência Estudantil, uma técnica em assuntos educacionais, um representante quilombola e um representante indígena. O resultado final foi publicado no dia 29 de março de 2022 e concedeu 41 bolsas, contemplando 13 estudantes indígenas, sendo 11 estudantes do Campus de São Luís (05 do curso de Odontologia, 03 de Medicina, 02 de Direito e 01 de Letras), 01 estudante do curso de Medicina do Campus de Pinheiro e 01 do curso de Ciências Humanas-Geografia do Campus de Grajaú.

Em resumo, as ações institucionais de apoio específico ao estudante indígena na UFMA são escassas, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 02 – Ações institucionais de apoio a permanência estudantil na UFMA que contemplam de forma específica o estudante indígena

AÇÃO	DESCRIÇÃO
Bolsa Permanência/MEC (referente aos estudantes indígenas ou quilombolas) pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil	Auxílio financeiro com bolsa mensal no valor de R\$900,00 Ser estudante indígena ou quilombola; Não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar Ter assinado Termo de Compromisso; Ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.
Assessoramento para acolhimento e apoio ao acesso e permanência de estudantes cotistas indígenas pela Coordenação de Políticas de Ação Afirmativa/ Pró-reitoria de Ensino	Aperfeiçoamento do processo seletivo e da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica; Articulação com o Núcleo de Estudos Indígenas; Prospectivas futuras de ações de apoio a permanência do estudante indígena a serem inseridas em um Programa de Ações Afirmativas da UFMA, ainda em construção.

Fonte: PDI 2017-2021 e PDI 2022-2026, sistematizado pela autora

Constata-se, então, que as ações de apoio a permanência ao estudante indígena na UFMA estão em um lento caminho de construção, focadas ainda nas condições materiais da

permanência, e mesmo assim em uma abrangência limitada, pois atende a concessão das bolsas financeiras para apenas 13 estudantes indígenas. As perspectivas futuras de ampliar as iniciativas de apoio a permanência para além do financeiro, podem ser conquistas a serem reivindicadas e inseridas no Programa de Ações Afirmativas da UFMA, ainda a ser desenvolvido, aprovado e implementado.

4 A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFMA: ANÁLISE DA DIMENSÃO SOCIAL E SIMBÓLICA

A permanência dos estudantes indígenas na universidade é um processo complexo, que envolve vários vieses e fatores, sejam psicológicos, financeiros, pedagógicos, sociais, simbólicos. É extremamente necessário entender como os estudantes indígenas estão vivenciando este espaço, encontrando maneiras de se manter e de se posicionar, mesmo em uma universidade como a UFMA que, como observamos, ainda não realizou um trabalho integrado e completo de acompanhamento do ingresso de estudantes indígenas e apoio a sua permanência.

Nesta seção, faremos uma análise deste processo, priorizando a dimensão social e simbólica da permanência de 07 estudantes indígenas dos cursos da área de saúde desta universidade. Foram 02 estudantes indígenas do Curso de Medicina – Campus de São Luís, 02 do Curso de Medicina – Campus de Pinheiro e 03 do Curso de Odontologia – Campus de São Luís. Os cursos em questão foram escolhidos por serem os mais demandados pelos estudantes indígenas nos seletivos de ingresso da UFMA. São cursos de alta demanda, com turmas que integram estudantes com as maiores rendas familiares. O Curso de Odontologia da UFMA obteve, no ano de 2019, conceito 4 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Apresentou média de desempenho nas provas de conhecimentos específicos de 63,0, superior à média nacional de 55,6. Predominaram neste curso estudantes autodeclarados pardos (Feminino-F=37,7/Masculino-M=18,9), seguidos de brancos (F=24,5/M=0,0) e por último, pretos (F=13,2/M=0,0). Contabilizaram-se 1,9% no item “Nada a declarar”, tanto para os estudantes do sexo feminino quanto do masculino, e não foi contabilizado índice para indígenas (0,0%) para o sexo feminino, porém contabilizaram-se 1,9% de indígenas do sexo masculino. No que tange à renda familiar, apresentou índice em torno de 7,5 percentuais de estudantes com renda total familiar superior a 10 salários mínimos, índice alto comparado com outros cursos da área da saúde como Nutrição e Enfermagem, que apresentam índice de 5,9 e 1,4, respectivamente (Brasil, 2019).

O curso de Medicina da UFMA apresentou índice ainda maior de renda familiar total superior a 10 salários mínimos, que foi de 23,1 no Campus de São Luís e de 23,0 no Campus de Pinheiro. Ambos os cursos obtiveram conceito 3 na avaliação ENADE 2019 e quanto a média de desempenho nas provas de conhecimentos específicos, o curso de Medicina do Campus de São Luís obteve média de 59,3, inferior à média nacional de 61,3; e o do Campus de Pinheiro obteve média de 57,4, também inferior à média nacional. Quanto ao quesito

cor/raça, o curso de Medicina do Campus de São Luís apresentou predominância de estudantes autodeclarados pardos (F=20,7/M=28,9), seguidos de brancos (F=13,2/M=19,8), pretos (F=2,5/M=10,7), amarelos (F=0,8/M=0,8) e indígenas (F=0,0/M=0,8) (Brasil, 2019).

A análise do processo de permanência dos estudantes indígenas nestes cursos se apoiará em entender a permanência, a partir de um processo de afiliação universitária, considerando-se a teoria de Alain Coulon (2008), em diálogo com os conceitos de *habitus* e campo universitário de Bourdieu (2007), pois estes estudantes ao apreender os etnométodos da prática universitária do cotidiano, conforme a teoria de Coulon, também estão imersos nos conflitos de *habitus* do campo universitário, formatado para acolher *habitus* e cultura acadêmica alinhada aos detentores de capitais considerados legítimos, vinculados às frações dominantes dos grupos dominantes da sociedade, em relações de poder assimétricas, materializadas pelas exigências acadêmicas, coerções, lutas simbólicas, trocas linguísticas e estruturação de posições sociais estabelecidas dentro deste campo. Além disso, o diálogo dos resultados com estudos sobre etnicidade e fronteiras étnicas, juventude indígena contemporânea e realidades da educação indígena no ensino superior trouxe uma melhor base de análise.

No estudo de Coulon (2008) sobre a entrada na vida universitária na Universidade de Paris 8, considerada universidade de última chance, destino de estudantes não aprovadas em outras universidades, como estudantes estrangeiros e estudantes trabalhadores, observou-se que o estudante que se manteve na universidade foi o estudante que se afiliou à universidade, ou seja, aprendeu o ofício de estudante e todas as estratégias e os mecanismos mobilizados para o exercício deste ofício. Utilizando a etnometodologia⁵, Coulon (2008) buscou entender os etnométodos praticados pelos estudantes nas situações reais do cotidiano universitário e dos processos de apropriação dos códigos do ensino superior para uma afiliação institucional e intelectual. Esta afiliação acontece quando o estudante se torna um membro reconhecido pela comunidade, dominando a linguagem natural do grupo e da organização e, como ser ativo, participando também de novas elaborações e transformações dentro deste espaço. Para o autor:

Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também os seus avaliadores, reconheçam que eles apresentam domínio suficiente para exercê-lo. Assim, não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem. (Coulon, 20, p. 41)

⁵ A etnometodologia, de acordo com Coulon (1995), é a pesquisa empírica dos métodos utilizados pelos indivíduos para dar sentido e realizar suas ações cotidianas, comunicar-se, tomar decisões, raciocinar, sendo os métodos incorporados na prática social, enxergando o processo da qual os traços da aparente estabilidade da organização social são continuamente criados.

Afiliar-se implica em uma naturalidade autêntica de realizar um certo número de ações sem pensar muito nelas, dominando as rotinas, as demandas acadêmicas, os esquemas de pensamento e de práticas para atuar, com sucesso, na universidade e no gerenciamento de sua formação, cabendo também mostrar aos outros que se possui a competência e os etnométodos daquela cultura. Alguns desses novos códigos, de acordo com Coulon (2008), são: expressão oral e escrita, inteligência prática, competência para saber se virar, seriedade, ortografia, saber apresentar referências teóricas e bibliográficas, maneira de resolver problemas, etc.

Sabe-se, também, que dentro do campo universitário, conforme Bourdieu (2015b), muitos desses “novos códigos” não são construídos no vazio, pois nos processos de lutas simbólicas dentro deste campo, a elite detentora do poder foi estabelecendo estratégias e sistemas de classificação, organizados no âmbito da prática, para manter sua posição dentro deste campo. Isto favoreceu o estabelecimento da ciência e da construção de conhecimento em um paradigma eurocêntrico e de sistemas de valores alinhados à cultura dominante desta elite, como já discutimos em outros momentos desta dissertação. Dentro do campo universitário, a classe docente com maior poder universitário vai estabelecendo as configurações das regras do jogo que mantenham suas posições, assim como as coerções deste campo vão estruturando as posições de todos os agentes que entram nele. A jurisprudência professoral e seus juízos de valor, pautados dentro desta lógica, ainda se integram nas avaliações e no reconhecimento de percepção e de apreciação dos resultados acadêmicos dos/as alunos/as, que, a depender de sua origem sociocultural, poderão já de antemão serem julgados não apenas pelos seus resultados acadêmicos, mas também pela sua *hexis* corporal⁶:

O *hexis* corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal, tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais. (Bourdieu, 2015b, p.)

As avaliações dos professores são incorporadas nas formas escolares de classificação, de forma denegada, ou seja, não se reconhece que o sistema de classificação escolar opera como uma classificação social, mascarando-a. Essa hierarquia classificatória de alunos/as pode não ser reconhecida pelos/as professores/as, mas geram consequências reais para os/as alunos/as e para a estruturação de posições (e oportunidades materiais e simbólicas) dentro deste campo.

⁶ *Hexis* corporal é um termo utilizado por Bourdieu (2015b) para definir um conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa.

Dessa forma, a análise dos dados incluirá também os pressupostos da análise do discurso na vertente do Bourdieu (2008), compreendendo que os estudantes indígenas estão social e hierarquicamente situados dentro do subcampo da UFMA e suas vivências também são mediadas por trocas linguísticas vinculadas às condições de produção e utilização da linguagem, que revelam relações de poder, diferenças de *habitus*, violências simbólicas e um discurso em torno do acesso e permanência dos estudantes indígenas, marcado por uma secundarização da pauta e de suas demandas. Bourdieu (2008) nos esclarece:

[...] não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações do poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos. [...] Todo ato de fala e, de um modo geral, toda a ação é uma conjuntura, um encontro de séries casuais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo) definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência em uma situação determinada; de outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas (Bourdieu, 2008, p.24).

Isto no campo universitário (e no subcampo da UFMA) implica na capacidade dos agentes em manejar a linguagem da forma considerada “adequada” dentro deste campo, conforme o poder acumulado, de seu *habitus* linguístico, de suas posições sociais e das condições de produção e utilização desta linguagem, reveladoras das intenções/interesses diferenciados dos grupos e das coerções impostas dentro deste campo.

Associado a esse processo de apropriação dos novos códigos institucionais e intelectuais da vida universitária e de dificuldades do estudante indígena quanto a apropriação de códigos formatados na cultura dominante, há que se considerar um fator, básico e ainda não superado por muitas universidades brasileiras, o fator financeiro, impactando diretamente na própria permanência do estudante no curso, de forma direta, quando o estudante não possui mais condições financeiras de se manter no curso e cancela a matrícula, e de forma indireta, quando o estudante, por não ter condições financeiras, se esquia de participar de várias outras atividades acadêmicas que lhe possibilitariam maior interação, vivências, conexões sociais e aprendizados para sua formação e para suas possibilidades futuras de participação na vida acadêmica, nos estudos posteriores e no mundo do trabalho.

É certo que a pesquisa de Coulon (2008) foi extensa e envolveu a etnometodologia, com uma imersão aprofundada na vida cotidiana dos estudantes (em torno de 100), durante um longo período (entre 1984 e 1996), utilizando técnicas de observação participante durante as

aulas, narrativas textuais diárias dos estudantes (diários), entrevistas individuais e de grupo, reuniões de orientação (ao qual Coulon atuava com docente orientador), conversas e trocas ocasionais. Desse extenso trabalho, os resultados demonstraram que os estudantes, neste processo de ingresso à vida universitária, passaram por três tempos: o de estranhamento, o de aprendizagem e o de afiliação propriamente dito, descrevendo alguns dos códigos, experiências e etnométodos apreendidos em cada um destes tempos. Estes resultados e a caracterização de cada um destes tempos foi o que subsidiou a presente pesquisa, direcionando um olhar para perceber nas entrevistas dos estudantes indígenas algumas sinalizações de vivências características de cada um destes tempos, mas sempre dentro da perspectiva sociológica de Bourdieu e em um diálogo com estudos sobre a condição étnica dos estudantes.

Os três tempos considerados por Coulon foram assim definidos:

- o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- o tempo da aprendizagem quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- e, por fim, o tempo da afiliação que é o manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008, p. 32)

Estes tempos serão melhor explicitados no decorrer da apresentação dos resultados da análise dos dados das entrevistas, nos subtópicos desta seção. Na etapa desta coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), as quais tiveram permissão dos estudantes para serem gravadas, transcritas e posteriormente enviadas aos mesmos, que preencheram também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) .

As entrevistas semi-estruturadas, de acordo com Manzini (2003), se configuram como uma interação social para busca de informações face à face com um entrevistado e requerem uma necessidade de planejamento de questões que atinjam aos objetivos pretendidos e de uma adequação do roteiro e da linguagem, considerando-se as variáveis que afetam a coleta de informações, tais como a própria influência do entrevistador no raciocínio e memória do entrevistado, cabendo uma vigilância por parte do entrevistador nestes aspectos. Nesse sentido, o roteiro da entrevista semi-estruturada elaborado nesta pesquisa se orientou por esses pressupostos e buscou pré-estabelecer questões que estivessem vinculadas aos objetivos de compreender o processo de permanência dos estudantes indígenas e de afiliação universitária, considerando-se os elementos da dimensão social e simbólica que perpassam este momento.

Como critério de inclusão dos participantes a serem entrevistados, foram selecionados estudantes indígenas ingressantes após o período de 2018.2 (pois apenas a partir deste período

letivo houve o funcionamento da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica) e estudantes indígenas indicados por outros estudantes indígenas já selecionados. Foram 06 estudantes indígenas ingressantes a partir de 2018.2, sendo apenas 01 estudante entrevistado antes desse período, indicado por outro estudante indígena entrevistado.

As entrevistas aconteceram de forma presencial (04 estudantes), referentes aos que se encontravam na cidade de São Luís, e de forma remota, via Google Meet (03 estudantes), referentes àqueles que estavam em outras cidades. As entrevistas tiveram duração em torno de 1h a 1h30 e foram realizadas nos meses de julho a setembro de 2023.

Para fins de sigilo da identidade dos participantes, omitimos algumas informações, como nomes, períodos de ingresso e período atual, aos quais foram substituídos da seguinte forma: quanto aos nomes, serão indígenas e fictícios, seguido de sigla do curso e sigla da cidade do Campus (estudantes: Janaína-MED-SLZ, Maiara-MED-SLZ, Iara-MED-PIN, Luana-MED-PIN, Moacir-ODON-SLZ, Kaike-ODON-SLZ, Cauã-ODON-SLZ).

Quanto ao período atual, serão classificados em início do curso (se estiver cursando do 1º ao 4º período); metade do curso (se estiver cursando do 5º ao 6º período) e final do curso (se estiver cursando do 7º para frente). Optamos por esta classificação, pois se identificarmos o período de ingresso e o período atual do estudante, praticamente estaríamos revelando a identidade do mesmo, já que cada turma majoritariamente só há 01 estudante indígena, no máximo 02.

4.1 Breve perfil dos estudantes indígenas entrevistados e análises iniciais

As entrevistas foram realizadas com 07 estudantes indígenas, destes, 04 ingressaram na modalidade cotas da escola pública para indígenas com renda familiar per capita até 1,5 salário mínimo e os outros 03 na modalidade cotas escola pública, independente de renda. Apresentam faixa etária de 20 a 33 anos, sendo 04 do sexo feminino e 03 do sexo masculino. Dos 07 estudantes, 05 são solteiros/as e 02 casados.

Dos 07 estudantes indígenas, 04 são do Maranhão: três estudantes são da etnia Guajajara, um na comunidade da margem da BR 226 da cidade de Barra do Corda, outro do T.I. Araribóia – Arame, e outro da cidade de Jenipapo dos Vieiras; a outra estudante indígena do Maranhão é de Brejo, da etnia Anapuru-Muypurá. As outras três estudantes são todas do estado de Pernambuco, uma da etnia Truká e duas da etnia Atikum-Umã.

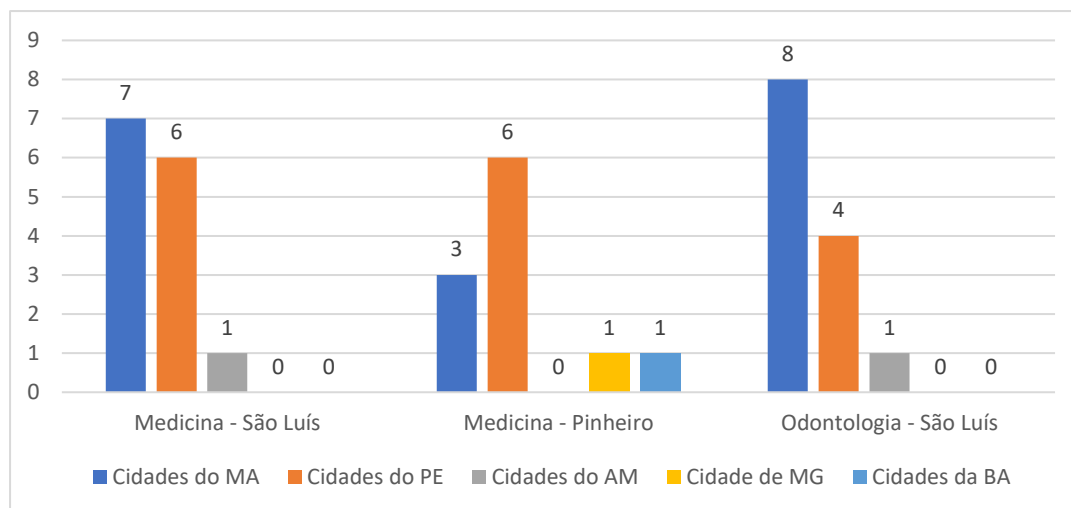
Segue, abaixo, a síntese com algumas informações do perfil dos/as estudantes entrevistados/as:

Quadro 03 – Síntese do perfil de estudantes indígenas entrevistados

Estudante	Curso	Situação/ Período atual	Sexo	Estado civil	Etnia	Cidade UF
Janaína- MED-SLZ	Medicina Campus de São Luís	Ativo- Metade do curso	F	Solteira	Anapuru- Muypurá	Brejo - MA
Maiara- MED-SLZ	Medicina Campus de São Luís	Ativo – Início do curso	F	Solteira	Truká	Cabrobró- PE
Iara -MED - PIN	Medicina Campus de Pinheiro	Ativo – final do curso	F	Solteira	Atikum- Umã	Carnaubeira da Penha - PE
Luana – MED - PIN	Medicina Campus de Pinheiro	Ativo – início do curso	F	Solteira	Atikum- Umã	São José do Belmontes- PE
Moacir- ODON- SLZ	Odontologia Campus de São Luís	Ativo – final do curso	M	Casado	Guajajara	Barra do Corda-MA
Kaike- ODON- SLZ	Odontologia Campus de São Luís	Cancelado – início do curso	M	Casado	Guajajara	Arame-MA
Cauã- ODON - SLZ	Odontologia Campus de São Luís	Ativo – final do curso	M	Solteiro	Guajajara	Jenipapo dos Vieiras- MA

Fonte: Dados coletados nas entrevistas

Um ponto que chamou atenção foi o fato de 03 estudantes serem originárias de etnias geograficamente localizadas no estado do Pernambuco. Na análise dos ingressantes indígenas dos cursos (Medicina e Odontologia), campo da pesquisa, isto se torna bastante evidente. Muitos estudantes indígenas do estado do Pernambuco tentam submeter suas notas do ENEM nos processos seletivos do SISU/UFMA, logrando êxito. Isso pode ser observado conforme dados extraídos do Relatório do SIGAA dos ingressantes indígenas no período de 2018 a 2021 nos cursos em estudo (Medicina do Campus de São Luís e Campus de Pinheiro e Odontologia do Campus de São Luís):

Gráfico 04 – Ingressantes indígenas nos cursos de Medicina e Odontologia– 2018 a 2021

Fonte: Relatório SIGAA (Ufma, 2022).

Esses dados nos fazem questionar os motivos desta migração para o Maranhão de estudantes indígenas do estado de Pernambuco. Pelo que foi sinalizado pelas alunas do estado de Pernambuco entrevistadas, a nota de corte para as vagas destinadas a indígenas no curso almejado era menor na UFMA e havia mais chance de conseguir passar, como demonstram as estudantes:

[...] quando eu entrei pra cá, foi por conta da nota, que era inferior, minha nota foi muito baixa, então das possibilidades, a UFMA era uma oportunidade que poderia acontecer (Maiara – MED-SLZ).

Eu tentei muito tempo lá, [...] fazer o ENEM para jogar a nota pra UFPE, mas não consegui e tentei em outras universidades também...Coloquei minha nota sem esperança nenhuma, eu achava que não ia passar [...] não foi a nota que eu esperava e não era tão boa em comparação às outras (Luana – MED – PIN).

[...] Não, a nota não deu pra passar em Pernambuco. E eu tinha muito isso de onde eu passar, eu vou, eu não quis esperar quando a nota der pra passar em Pernambuco, não! (Iara – MED – PIN).

Isto demonstra os efeitos do ENEM/SISU nas migrações de estudantes, mas também acarreta uma visualização de como as desigualdades regionais com desenvolvimento de sistemas de ensino diferentes por cada ente federativo repercutem no acesso ao ensino superior, nas diferenças de alcance na transição educacional e nas desvantagens de estudantes oriundos de redes de ensino de regiões cujos índices de desenvolvimento econômico e educacional são menores e menos alinhados ao formato requerido pelo ENEM. A migração dos estudantes indígenas das regiões de Pernambuco já é sentida pelos outros estudantes indígenas do Maranhão, sendo ponto retomado nas falas dos estudantes indígenas do Maranhão entrevistados, desvelando também um sentimento de desconfiança por parte de alguns:

A questão de cotas dos outros indígenas de outros estados, eu nem vejo assim como indígena, porque eu tenho até um amigo lá que diz que é indígena de Pernambuco e tal.... Mas aí eu não posso dizer que ele não é, entendeu? Porque, às vezes, os traços são diferentes dependendo da região, mas num tem nada a ver, sabe? [...] Porque eles falam, vivem falando que lá, a cidade deles lá, era mais só de indígenas. Mas eu... Não... Pra mim mesmo colou muito não! (Moacir – ODON – SLZ)

Aqui também tu vai encontrar muita etnia de fora, em Medicina, né? Pessoal é de Pernambuco, basicamente...(Janaína-MED- SLZ)

Essa desconfiança já vem desde o histórico de um volume de situações de fraudes identificadas nos períodos de 2013.1 a 2018.1, ao qual também foram sentidas pelos estudantes indígenas como uma injustiça em relação aos seus povos, mas que não passam despercebidas pelos estudantes, tal como eles relatam:

Tinha muita fraude, o pessoal aí, o pessoal daqui não se importava muito não, se o pessoal só chegasse, se declarasse indígena, passava e pronto, não tinha nenhum averiguamento (Cauã-IDON-SLZ)

Olha, tem muita questão de fraude em cotas. Gente que se formou! Já me pediram para vender assinatura de cacique! Colegas ali que iam tentar Medicina. Eles pedem e eu “Pô, cara, como que tu me pede um negócio desses, tu é doido, é? (Moacir-ODON-SLZ)

Tava tendo muita usurpação de vagas, tanto de pretos e pardos quanto de indígenas. Inclusive, eu passei 5 anos tentando e eu não conseguia justamente por isso. Fiquei feliz na época da Comissão. Eu, olha, realmente vai ser só para indígena, né? Então, eu vou conseguir, foi quando eu consegui (Janaína – MED-SLZ).

Porque nas outras anteriores até tive notas boas, mas aí sempre tinha uma pessoa na frente que não era indígena e que ficava com a vaga, né? O meu irmão ficou em terceiro ou quarto em Medicina na UFMA de Imperatriz, se não me engano, daí não tinha essa Comissão e a pessoa que passou talvez nem indígena não era, entendeu?(Kaike-ODON-SLZ)

Os estudantes demonstram indignação com as situações de fraudes e pela falta de importância dada a este problema pela UFMA durante um longo período. Como podemos ver, este “não agir” da UFMA gerou consequências reais na vida de muitos estudantes indígenas, como sinalizam Fernanda, Kaike e seu irmão, que reprovaram no seletivo em anos anteriores, perdendo a vaga para estudantes que poderiam sequer ser indígenas e tiverem postergado o seu acesso ao ensino superior, só se concretizando quando a Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica iniciou sua atuação.

O número expressivo de estudantes indígenas de outros estados na UFMA nos leva, também, a outros questionamentos: será que isso sinaliza uma ocupação de vagas desproporcional em relação aos estudantes indígenas locais? Será se esse movimento de migração de estudantes indígenas de outros estados irá se intensificar nos anos seguintes? E os

estudantes indígenas do Maranhão? Estão tendo dificuldade no acesso a essas vagas ocupadas por estudantes de outros estados? Em conversa com Kaike – ODON-SLZ, estudante indígena do Maranhão, o acesso às vagas indígenas ainda é uma demanda reivindicada pelo povo Guajajara, pois a prova ENEM e o sistema SISU não estão favorecendo a especificidade das realidades indígenas. Para ele: *“nossa missão aqui no Maranhão na Universidade Federal é criar ou planejar um vestibular específico com essas vagas remanescentes”*. O estudante relata que esta proposta já foi apresentada a reitoria da UFMA pelo líder indígena José Arão Guajajara, mas que *“ainda não teve sucesso, mas a gente vai bater nessa tecla”*.

Podemos nos questionar, nestas situações, se mais uma vez o discurso institucional em relação às demandas indígenas está permeado pela secundarização. Será se as lideranças e os estudantes indígenas estão em posição de falar e de ser escutado pelos gestores da alta administração desta universidade? Será se as posições ocupadas pelos indígenas dentro do subcampo da UFMA influenciam na recepção do seu conteúdo e na recepção do seu discurso?

Estas movimentações em outras universidades já estão diferentes. O vestibular indígena já foi adotado por outras universidades, como, por exemplo, pela Universidade Estadual de Maringá, no estado do Paraná, tal como relata Costa e Carniel (2022). Ao pesquisar sobre o Vestibular dos Povos Indígenas nesta universidade e como as perspectivas institucionais e perspectivas indígenas de estudantes Guaranis se inter cruzam em diálogos, conflitos, modos de conhecer diferentes, os autores demonstram como as múltiplas experiências indígenas se relacionam aos aparatos institucionais das universidades, tendo como consequência a institucionalização de processos diferenciados de seleção organizado junto à Comissão Universidade para Índios-CUIA e a CUIA local das oito universidades estaduais do estado do Paraná. Este vestibular é composto por duas etapas: uma prova oral, com leitura de um texto proposto e um debate sobre o tema, de forma a avaliar interpretação e articulação com outros textos da tradição oral do estudante indígena e de outras experiências de leitura; e uma prova escrita, com redação e prova objetiva de variadas áreas do conhecimento, em língua portuguesa, e inclui prova de língua estrangeira ou língua indígena guarani ou kaingang.

Estas são iniciativas das universidades, mesmo ainda em propostas não totalmente adequadas às múltiplas realidades indígenas, mas que estão direcionando um olhar mais diferenciado para atender as demandas específicas do público-alvo de indígenas locais da região onde as universidades se situam, compreendendo que o modelo ENEM /SISU continua tendo dificuldade em alcançar estudantes indígenas que moram na Aldeia, na zona rural e concluem seus estudos em escolas indígenas, além das dificuldades em torno do deslocamento para

realização das provas, da burocracia de cadastro no SISU e de problemas tecnológicos de *Internet*, ente outros.

As dificuldades dos estudantes indígenas entrevistados com a realização do ENEM foram da ordem dos conteúdos e de obter notas suficientes para os cursos almejados, porém a estudante Iara- MED – PIN relata também dificuldade de deslocamento:

Na verdade, eu tive um pouco, porque na minha cidade não tem ENEM, então eu tive que me deslocar para outra cidade, né. Então, aí já era um pouco complicado, tinha que acordar muito cedo pra ir e tudo e em relação a prova em si, é bastante difícil, né, mas eu tentei um ano e só eu consegui passar no primeiro ano que eu tentei no tempo da escola do ensino médio. A escola ofertava, tipo, uns cursinhos pelo estado, tinha esses projetos, então acabou ajudando (Iara -MED-PIN).

O relato de realizar cursinhos preparatórios para o ENEM ou preparação realizando outros ENEMs desde o primeiro ano do ensino médio também está presente nas falas de Janaina – MED – SLZ, Maiara MED – SLZ e Luana – MED – PIN. O que se observa é que a maioria dos estudantes já estavam inseridos em escolas urbanas e vinculados no ideário em torno da necessidade de realização do ENEM como primeiro passo para o acesso ao ensino superior. Esta realidade de migração dos estudantes indígenas de suas comunidades para áreas e escolas urbanas será melhor estudada no subtópico seguinte.

4.2 Contexto educacional, familiar e comunitário étnico dos estudantes indígenas entrevistados: “Meio branco, meio indígena, cria de um lado, cria de outro”

Os povos indígenas no Brasil são variados e se construíram a partir de diferentes formas de contatos com a sociedade não indígena, em relações de violências e de muitas transformações culturais impulsionadas pela invasão. Muitos desses povos se reconstruíram em diálogos interculturais e pela incorporação de outras racionalidades da sociedade envolvente, mobilizados pela busca de melhores condições de vida de sua comunidade. Mesmo com todas as transformações, são povos que se mantêm distintos, pois, ao mesmo tempo que integraram elementos culturais da sociedade circundante, distanciam-se dela ao manter na interação social os símbolos identitários que os distinguem enquanto grupo étnico e diferenciado.

Sobre este ponto, Streiff-Fenart e Poutignat (1998) definem etnicidade como uma forma de organização social, as quais as pessoas, em função de sua origem comum, validam na interação social a ativação de signos culturais socialmente diferenciadores, identificando-se e sendo identificados pelos outros, por fatores exógenos e endógenos, na dicotomização Nós/Eles. As fronteiras étnicas podem ser mais flexíveis ou mais rígidas e não depende da

permanência de uma cultura estática, pois um grupo étnico pode modificar ou substituir sua cultura sem perder sua identidade, “pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua ou religião, e, contudo, continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo” (Streiff-Fenart e Poutignat, 1998, p.158).

O equívoco de pensar os povos indígenas como culturas congeladas também foi discutido por Freire (2016), que faz uma analogia às aquisições feitas pelo povo brasileiro de artefatos culturais produzidos por outros povos, como televisão, relógio, luz elétrica, água encanada, não deixando de ser brasileiro, por isso, então, questiona-se se o indígena desejar fazer o mesmo, deixaria de ser indígena? Existe uma categoria nova de ex-índio ou isso é uma artimanha utilizada pelo Estado para descaracterizar o acesso a direitos?

São reflexões também levantadas por Daniel Mundukuru (2016) ao falar do seu povo, pois muitas das mudanças realizadas foram necessidades de se adaptar ao novo tempo e de se proteger do desrespeito dos ditos civilizados em relação aos seus costumes, “não colocamos roupa porque nos civilizamos, colocamos roupa para evitar que os tais civilizados se tornassem muito selvagens com a gente” (Munduruku, 2016, s/p). Para ele, falar português, entrar no processo dito civilizatório e fazer parte da cidade foi uma forma de resistir e não uma forma de se entregar, pois foi uma maneira de garantir condições de vida. Além disso, ele afirma que os indígenas se aproveitaram mais do conhecimento ocidental do que o Ocidente se aproveita do conhecimento indígena e complementa (2016, s/p):

O povo indígena não nega a sua memória, não nega a sua história. O tempo inteiro ele busca no passado os sentidos para atualizar sua existência no presente. Então, quando pensamos nas populações indígenas vivendo nos dias de hoje, temos que considerar que elas estão fazendo uma atualização da própria história. Vocês sabem que a cultura é algo dinâmico. Não existe cultura parada no tempo.

Estas discussões nos auxiliam a compreender o contexto educacional, familiar e comunitário étnico dos estudantes indígenas entrevistados nesta pesquisa. São estudantes com histórias particulares, mas similares nas vivências de trânsito entre aldeia/cidade, valores indígenas/valores urbanos, pai indígena/mãe não indígena e vice-versa. Isto é observado nas falas dos estudantes entrevistados, como observamos na fala de Cauã-ODON-SLZ:

Minha mãe não é indígena não. Só meu pai. Mas sempre fui criado na aldeia, tipo assim, minha família é dividida, mas meu vínculo maior, minha trajetória maior é indígena, entendeu? Porque é sempre dividido, meio branco, meio indígena, cria de um lado, cria de outro, mas a minha criação maior mesmo foi na Aldeia. Apesar que a gente não morava na Aldeia, só que, tipo assim, passava a semana na escola e final de semana na Aldeia, porque a nossa vó era muito apegada com a gente, muito mesmo, então tentava ensinar a gente na língua, falar com o pessoal... (Cauã-ODON-SLZ)

O vínculo de pertencimento de Cauã-ODON-SLZ a sua etnia Guajajara veio da sua ascendência com pai cacique e avó que era cacique e das vivências junto à comunidade mediadas pelos signos culturais compartilhados, porém, já se observa que antes do ingresso à universidade, ele já havia migrado para a cidade de Barra do Corda, para fins de estudo e vivia em um trânsito entre as duas regiões. Outros estudantes também sinalizam situações parecidas em relação a um processo de migração para a cidade, principalmente motivados pela busca de novas oportunidades de estudo:

Acho que vai fazer aí também uns 10 anos que eu moro aqui (São Luís) [...] de vez em quando, quando tem encontro de terra, de povos, alguma coisa assim, aí eu vou, né? Uma vez ao ano, às vezes, e quando é mais próximo, eu consigo ir mais do que isso, mas, assim, no geral, a gente se reúne muito pelo *WhatsApp*, no *Meet*, essas coisas assim... (Janaína-MED-SLZ).

Existem escolas dentro da Aldeia, mas eu escolhi estudar em uma na cidade, em Cabrobró, fora da reserva. [...] aí eu fui para a cidade, nesse tempo, eu passei morando com minha avó (Maiara – MED-SLZ).

A minha Aldeia é a Aldeia-logrador, que é a extensão, aí ela fica próximo da cidade, aí meus pais tem um comerciozinho, e eles se deslocam todos os dias [...] Só tem escola na Aldeia-sede e aí já era muito longe para eu me locomover, era mais próximo na cidade, aí foi na escola pública da cidade mesmo (Iara-MED-PIN).

A gente morava com meu pai na comunidade indígena, né, com meus tios, avós, na verdade era na casa da minha avó, minha avó faleceu... [...] mas aí eu também ia muito para a cidade, também era interior que era da minha mãe, minha mãe não é de lá, aí eu ficava indo de um e outro... (Luana-MED-PIN)

Só meu pai é indígena. A minha mãe é branca. [...] Comecei estudando na escola indígena e aí depois fui pra cidade, no caso trabalhar (Moacir – ODON-SLZ)

O único estudante que concluiu completamente sua formação escolar básica na Aldeia, em escola indígena, foi o Kaíke-ODON-SLZ, que vive em território indígena Araribóia do Povo Guajajara e realizou sua migração para a cidade de São Luís, para fins de cursar o ensino superior e trabalhar. A realidade de trânsito aldeia/cidade também é evidenciada na pesquisa de Santos (2015) ao estudar jovens indígenas do México que vivem nas cidades, problematizando a discussão de que muitos indígenas já vivem em condições não limitadas exclusivamente a contextos rurais e como muitos jovens indígenas estão configurando seus estilos de vida a partir de duas condições:

[...] o étnico, representada principalmente pelas experiências e percepções que mantém sobre a vida da comunidade indígena e algumas características culturais associadas (e estereotipadas) aos povos indígenas; e a condição da juventude representada nas experiências e percepções sobre sua vida na cidade e nas referências simbólicas que os autoidentificam como jovens em um determinado contexto (Santos, p.150).

A autora ressalta que por compartilhar experiências e percepções fornecidas pelo entorno social do contexto urbano, os jovens indígenas acabam por incorporar em seus estilos de vida (e *habitus*), os elementos simbólicos e materiais do mundo globalizado, construindo suas subjetividades mediante condições estruturais e processos identitários cada vez mais particulares, em uma relação de processos internos e externos, condicionados em sua posição na estrutura social. Os jovens indígenas não deixam de manter um vínculo próximo com suas comunidades, são conscientes de sua condição étnica, não a ocultam, autodescrevem-se como indígenas e se sentem orgulhosos, porém, muitas vezes, esse vínculo vai se tornando cada vez mais ambíguo e fragmentado.

Quanto aos estudantes indígenas entrevistados, como observado, eles frequentaram escolas públicas, não necessariamente em escolas indígenas na Aldeia. Como evidenciado, muitos já realizaram a migração para outras cidades fora de sua comunidade, para cursar principalmente os últimos anos do ensino médio e, no atual momento, migraram para a cidade do Campus do curso, vivenciando uma separação espacial de sua comunidade de origem, porém mantendo também seus vínculos com suas comunidades, mesmo que de forma mais ambígua.

Segue, abaixo, um quadro-síntese das principais informações sobre o contexto educacional, familiar e étnico comunitário dos estudantes entrevistados:

Quadro 04 – Vínculo familiar, comunitário e formação escolar dos estudantes indígenas entrevistados

Estudante	História e vínculo familiar	Relação com a comunidade	Formação escolar	Escolaridade dos pais
Janaína-Med-SLZ (Etnia Anapuru-Muypurá)	Há dez anos, saiu de sua comunidade para viver em São Luís-MA e estudar. Cursou o primeiro período de Enfermagem na UFMA, vivendo nesse período na Casa de Estudante. Abandonou o curso de Enfermagem para cursar Medicina, saindo da Casa de Estudante. Quando seu filho nasceu, sua mãe veio para São Luís-MA para ajudar. Seu pai é falecido. Atualmente, vive com sua mãe, outros quatro irmãos e seu filho de 1 ano e 8 meses. A renda familiar vem do Bolsa-família e de trabalhos autônomos realizados pela mãe e por ela (vende bombons de chocolate).	A comunidade passou por uma retomada da identidade étnica há dez anos e passou por um processo de buscar o reconhecimento de que eram indígenas. Hoje a comunidade é formalizada. A estudante retornava a sua comunidade duas vezes ao ano, porém com a chegada do filho, ficou mais difícil e, quando consegue, vai uma vez ao ano ou quando tem algum encontro de terras, de povos.	Ensino médio concluído na rede estadual pública/São Luís-MA (fora da Aldeia)	O pai faleceu (não informou formação) e a mãe possui ensino médio.

Maiara-Med-SLZ (Etnia Truká)	Vive na reserva indígena, nas regiões ribeirinhas do Rio São Francisco, com sua mãe em Cabrobró-PE. Nos dois primeiros anos do ensino médio, foi para casa da avó, para estudar na área mais central da cidade de Cabrobró-PE e depois migrou para a cidade de Brejo Santos- CE na casa da tia. Com a ajuda do Auxílio-Brasil utilizou parte da terra da mãe, para realizar plantação de banana e, ao ingressar no ensino superior, era sustentada pela mãe, pela tia, pela avó e pelos recursos de sua plantação de banana.	Mantém vínculo com a sua comunidade de origem, sempre retornando para a casa da mãe. Sua descendência está toda vinculada às lideranças, tio é cacique, o padrinho é liderança, o pai capitão, um tio pajé, o avó cacique de outra região.	Dois primeiros anos do ensino médio em escola da rede pública de Cabrobró-PE e o último ano na rede municipal de Brejo Santos - CE (fora da Aldeia)	Vive com a mãe que possui ensino médio.
Iara -Med – PIN (Etnia Atikum-Umã)	Mora na Aldeia-logrador com os pais, que possuem um comércio na cidade de Carnaubeira da Penha-PE e se deslocam todo dia para a cidade (em torno de 20 minutos). Estudou em escolas na cidade de Carnaubeira da Penha-PE Tem o auxílio dos pais	Sempre teve vínculo muito forte com a comunidade, indo nas reuniões, nas conversas com as lideranças, nos rituais etc.	Ensino médio da rede municipal pública/ Carnaubeira da Penha- PE (fora da Aldeia)	A mãe possui o ensino médio e o pai possui até o ensino fundamental
Luana – Med – PIN (Etnia Atikum-Umã)	Morava na casa dos avôs, com o pai e os tios/as, na comunidade indígena, e foi para a casa da sua mãe, para estudar na cidade de São José do Belmontes-PE. Era sustentada pela avó, que era aposentada, porém, esta faleceu quando já estava no Curso de Medicina na UFMA e seu pai, que era agricultor na roça e também aposentado por invalidez, passou a ajudá-la. A mãe vive com outros três filhos, ganha um salário mínimo e não tem condições de ajudá-la.	A tia é líder indígena na Aldeia e atualmente a estudante vai à comunidade duas vezes ao ano.	Ensino médio da rede estadual pública integral/São José do Belmontes – PE (fora da Aldeia)	O pai tem 5º ano do ensino fundamental. a mãe o ensino médio e avó era analfabeta.
Moacir-ODON-SLZ (Etnia Guajajara)	Mora na comunidade indígena na região da margem do rio da cidade de Barra do Corda-MA. O pai era indígena e a mãe não, porém ela é atuante na comunidade indígena. O pai faleceu há seis anos. O estuante se casou cedo e teve quatro filhas do primeiro casamento. Começou a trabalhar como auxiliar administrativo na cidade de Barra do Corda-MA. A mãe o incentivou a fazer o ensino superior. Foi fazer Medicina na Bolívia, mas não deu certo. A mãe o incentivou a fazer Odontologia na UFMA e	Viveu na comunidade indígena pelo vínculo paterno. O seu pai casou com a mãe não indígena, que se envolveu e fica à frente de muitas demandas da comunidade indígena. Atualmente, vai à comunidade regularmente, em períodos de férias.	Até o segundo ano do ensino médio na rede de ensino pública na Aldeia e o último ano do ensino médio na rede pública de Barra do Corda-MA (fora da Aldeia)	A mãe possui o ensino médio.

	sua inscrição no ENEM e SISU, ao qual obteve êxito. Atualmente, mora com sua nova esposa, uma filha e dois enteados, porém ainda recebe ajuda financeira da sua mãe.			
Kaike- ODON- SLZ (Etnia Guajajara)	Vive na T.I. Araribóia, no sul do Maranhão. Vive com sua companheira e uma sobrinha. Começou a trabalhar como auxiliar de saúde bucal na comunidade, porém foi sozinho para a capital São Luís-MA, para estudar Odontologia na UFMA e trabalhar. Não tem auxílio financeiro dos pais.	Viveu sempre na comunidade indígena e só saiu de lá para estudar no ensino superior e trabalhar na capital São Luís. Mantém contato com a comunidade e se envolve em vários eventos e pautas indígenas no Brasil.	Ensino médio em escola indígena.	O pai e a mãe possuem ensino fundamental.
Cauã- ODON – SLZ (Etnia Guajajara)	Sempre foi criado na Aldeia. A família é dividida: o pai é indígena e a mãe não. Foi para Barra do Corda-MA estudar o ensino médio. Passava a semana lá na casa da mãe e ia final de semana para a Aldeia, onde a avó ensinava a língua indígena. Retornou no último ano do ensino médio para a escola na Aldeia. Foi para São Luís-MA para cursar Odontologia na UFMA, tendo auxílio financeiro dos pais.	Seu vínculo com a comunidade indígena é pelo lado paterno, de sua avó e pai. Retorna para a comunidade indígena, principalmente para participar dos principais rituais.	Dois primeiros anos do ensino médio em curso técnico de Edificações no IFMA de Barra do Corda – MA e último ano na escola indígena da Aldeia.	O pai e a mãe são formados em curso de graduação em Administração.

Fonte: Dados coletados nas entrevistas, sistematizados pela autora (2023)

Todos os estudantes indígenas entrevistados foram criados na língua portuguesa, pois as realidades indígenas de suas comunidades já não adotam a língua indígena como forma de comunicação majoritária, sendo ela utilizada em alguns momentos dentro da comunidade, principalmente pelos anciãos.

4.3 Os percalços do sonho do ensino superior e seu significado aos povos indígenas: “*Um querer longe, mas deu certo...*”

O ensino superior, durante muito tempo, foi considerado um “destino natural” a ser seguido pelos “herdeiros”, jovens das classes sociais mais abastadas da elite econômica e intelectual da sociedade brasileira. Em relação aos cursos como Medicina e Odontologia, o afunilamento e seletividade social era ainda maior. Só muito recentemente, como já discutimos neste trabalho, um novo perfil de estudantes vem gradativamente ocupando o seu espaço, principalmente a partir da implantação das políticas de ações afirmativas, incluindo os indígenas. Até então, o ingresso a uma universidade pública era algo visto como inalcançável

para muitos estudantes indígenas, como relata a estudante Janaína-MED-SLZ, “[...] *era um querer longe, sabe? Um querer assim de achar que eu não vou conseguir...[...] até hoje eu fico assim, que que eu tô fazendo aqui? Mas deu certo*”.

Aos poucos, a realidade do inalcançável vem se transformando à medida que estudantes indígenas ingressam na universidade e se tornam referências a outros estudantes de sua comunidade, ampliando a possibilidade de concretizar o sonho de ensino superior. Como Bourdieu (2021) nos esclarece, os interesses individuais são construídos socialmente pelas possibilidades de escolha definidas por referência a um campo, onde há um ajuste de *habitus* e uma adequação de condutas às chances objetivas vivenciadas por um grupo social. Para ele:

[...] os agentes sociais colocados em condições sociais determinadas tenderão a ajustar, de modo completamente inconsciente, suas aspirações às possibilidades objetivamente inscritas nessas condições. E eu disse que uma das propriedades dos campos sociais será precisamente a estrutura de possibilidade - de “potencialidade objetiva” [...] (Bourdieu, 2021, p. 172).

A relação dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, muitas vezes estabelecidas por uma violência simbólica de aceitação da ordem social, pode produzir um ajuste tendencial das aspirações dos estudantes indígenas em relação às suas chances de acesso ao ensino superior. As ações afirmativas, nesse entendimento, configuram-se como um novo elemento nas condições objetivas de chance a esse acesso. Os estudantes indígenas, considerando este novo elemento e vendo outros estudantes indígenas de sua comunidade conseguindo entrar no ensino superior, reorganizam seus esquemas de pensamento e reajustam suas aspirações a esta nova possibilidade de obter sucesso no acesso ao ensino superior, mesmo muitas vezes “achando que não vão conseguir passar”, como relatou a estudante Janaina-MED-SLZ. Esta nova realidade em torno do acesso de indígenas ao ensino superior é evidenciada por outros estudantes indígenas:

Já sabia como funcionava e coloquei minha nota sem esperança nenhuma, eu achava que não ia passar... (Luana-MED-PIN).

Lá em Carnaubeira tem uma coisa muito interessante, que é assim: desde muito cedo, o pessoal vai para todo o lugar do Brasil em busca de cursar o ensino superior, tipo, tem muitos indígenas de Carnaubeira espalhados por todo o Brasil, então eu acho que isso é uma coisa muito legal de lá porque serve de inspiração (Iara -MED_PIN).

[...] já tinha noção do que era na UFMA por conta de existir outras estudantes da minha região que já estavam cursando aqui (Maiara-MED-SLZ).

Agora que essa questão de entrar por cotas está sendo mais divulgada. Depois que a gente entrou! Dos que entram, já vai abrindo muito as portas e aí os jovens de hoje tão se conscientizando (Moacir-ODON-SLZ)

Estas são pequenas mudanças em relação ao acesso no ensino superior e refletem sobre as conquistas dos efeitos sociais das lutas simbólicas em torno do acesso de indígenas no campo universitário e dos ajustes das aspirações dos estudantes indígenas às suas chances objetivas, estando ainda restritas a alguns grupos de indígenas, principalmente àqueles educados em contextos escolares mais alinhados às exigências de requisitos de entrada neste campo universitário.

Para os que entram, ainda há um longo caminho de muitas barreiras. Uma delas é um fator essencial a ser considerado pelas famílias indígenas ao pensar em inserção dos filhos no ensino superior: o fator financeiro, considerando que, na maioria dos casos, envolve um deslocamento físico e uma necessidade de recurso financeiro adicional para a garantia de estadia na cidade e no curso. Em se tratando de cursos como Medicina e Odontologia, que possuem materiais didáticos e operacionais caros, esse fator se torna ainda mais difícil. Dos estudantes entrevistados, essa problemática sempre vem à tona, como alguns demonstram bem:

Quando eu vim pra cá, eu tive dificuldade pra conseguir... Como eu posso dizer, criar formas de me sustentar e criar formas de morar [...] apesar de existir por parte da minha família um apoio, eles não estavam preparados financeiramente pra me mandar pro Maranhão, é uma diferença cultural, uma diferença econômica, então quando eu vim pra cá, eles tinham essa problemática... (Maiara -MED-SLZ)

[...] a questão de me manter financeiramente, basicamente, era por meio dos meus pais, né, e de ajuda de alguns familiares, porque acaba que os custos são muito altos (Iara – MED -PIN).

Era a minha avó que me mantinha, né, [...] não precisei ir atrás de nenhuma bolsa, mas minha avó faleceu e aí ficou bem complicado, porque meu pai tem que dividir o salário dele comigo e o custo de vida aqui é um pouco alto e aí ficou bem complicado para a gente (Luana-MED-PIN).

[...] tem algumas listas que chegam a R\$4.000/R\$ 5.000 por período, o indígena hoje, não só o indígena, mas o estudante no geral, se você não tiver como se manter na universidade, você infelizmente vai ter que voltar para casa (Kaike-ODON-SLZ).

Como se percebe, o sonho do ensino superior aos filhos/as das famílias indígenas enfrenta as barreiras financeiras, muitas vezes solucionadas por iniciativas isoladas da vontade das próprias famílias em “fazer dar certo”, angariando minimamente recursos financeiros para contribuir com a manutenção dos filhos/as na cidade, aos quais também buscam por bolsas e programas de assistência estudantil que lhe garantam um auxílio financeiro.

O aluno Kaike – ODON-SLZ, que não possuía esse apoio financeiro mínimo dos pais, pois já estava vivendo com sua família (mulher e sobrinha), já trabalhava, tendo ido para a cidade de São Luís cursar Odontologia na UFMA e, ao mesmo tempo, assumir uma vaga de emprego, não conseguiu se manter quando iniciou as práticas presenciais, que requeriam kits

odontológicos individuais e ele optou por cancelar a matrícula no 3º período, passar um semestre economizando, comprar o kit que estava faltando e retornar no semestre seguinte. Ele relata:

[...] foi feito três períodos em um ano, né, e aí são três períodos e são três listas de materiais diferentes, aí daí você já tira o valor, né, visto que a gente, às vezes, não consegue nem se manter direito, imagina comprar material, mas o sonho continua, né, desistir, jamais! [...] eu teria que escolher ou estudar ou trabalhar, se eu escolhesse só estudar, não teria como me manter... Como eu ia pra faculdade se eu não teria nem o dinheiro da passagem, né? [...] eu passei ainda o 1º e o 2º período levando desse jeito, ainda passei, mas daí a partir do 3º, que foi pras aulas práticas, já aí começou a questão de compra de materiais e aquela presença fixa na universidade, aí aonde já não consegui mais permanecer dessa forma (Kaike-ODON-SLZ).

Por este mesmo motivo, o aluno Moacir-ODON-SLZ, também trancou o curso algumas vezes, pela falta de condições de comprar o material, associado aos problemas pessoais enfrentados como a perda do pai e a separação do primeiro casamento, além de um atraso em perceber as possibilidades de auxílio financeiro por parte da UFMA, conforme ele relata:

Eu quando cheguei aqui, tive muita dificuldade. Eu desisti algumas vezes e tal. [...] Por conta do material, das notas e tudo mais... [...] eu fui me ligar na bolsa, né, da bolsa, já foi já no final do prazo que dava pra receber ela e eu acabei nem recebendo, assim, agora que eu tô precisando mesmo, que eu tô mais focado em conseguir permanecer aqui, aí eu não tenho mais acesso à ela, à bolsa (Moacir-ODON-SLZ).

Este aluno se refere às regras do edital do Programa Bolsa-Permanência-MEC, do qual para concorrer não pode ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar de integralização do curso, requisito que atualmente o impede de concorrer na maioria das bolsas financeiras de permanência estudantil disponibilizadas pela UFMA.

Todos os estudantes indígenas entrevistados iniciaram esta busca por bolsas e auxílios financeiros, alguns também apresentaram dificuldades no acesso às informações e no acompanhamento dos prazos e requisitos. Em relação aos auxílios financeiros concedidos pela UFMA aos estudantes entrevistados e seu processo de aquisição, tem-se a seguinte configuração:

Quadro 05 – Auxílio financeiro concedido pela UFMA aos estudantes indígenas entrevistados

Estudante	Auxílio Financeiro	Situação
Janaína-MED-SLZ	Bolsa-Aprimoramento Acadêmico	Recebeu a bolsa por um ano; como o curso é integral, não precisou trabalhar em algum setor da UFMA, pensou que tinha renovação e não se inscreveu no outro edital e perdeu o prazo.
	Participação como paciente no simulado REVALIDA	Existe um cadastro com prioridades de concessão de participação de serviços avulsos para alunos de baixa renda da UFMA. A aluna teve acesso a partir de seus contatos com outros estudantes que viviam na Residência Estudantil e que lhe enviaram as informações.
Maiara-MED-SLZ	Bolsa-Permanência-MEC	Na primeira tentativa, perdeu a Bolsa, pois preencheu errado o cadastro. No lugar de Aldeia, colocou o nome do povo. Posteriormente, a PROAES entrou em contato com a aluna, pois foram abertas mais 14 vagas e ela havia sido contemplada.
	Auxílio-alimentação	O auxílio concede refeições gratuitas no Restaurante Universitário- R.U. Como os estudantes de Medicina do Campus de São Luís tem aulas no prédio ILA (Instituto de Letras e Artes) localizado no centro da cidade, os estudantes devem solicitar sua refeição pelo aplicativo, que é enviado do R.U. para lá e este deslocamento é feito apenas para o almoço.
Iara -MED - PIN	Bolsa-Permanência - MEC	Teve acesso às informações do Bolsa-Permanência-MEC pelo <i>Instagram</i> da UFMA e pelo <i>e-mail</i> institucional. Perdeu o edital anterior por não ter olhado o <i>e-mail</i> e o <i>site</i> , pois não tinha o costume de olhar <i>e-mail</i> diariamente e perdeu o prazo. Dessa vez, leu atentamente o edital e deu certo.
Luana – MED - PIN	Não possui.	Teve uma oportunidade de uma bolsa de extensão, mas recusou, pois está tentando uma Bolsa-Permanência-MEC.
Moacir-ODON-SLZ	Não possui.	Só se atentou para os editais das bolsas no final do curso, pois trancou algumas vezes a matrícula. Não pode mais concorrer na maioria das bolsas, pois já ultrapassou dois semestres do tempo regulamentar de integralização do curso, requisito dos editais.
Kaike-ODON-SLZ	Bolsa-Permanência-MEC	Antes de trancar a matrícula, tinha uma Bolsa. O estudante participou das reivindicações dos estudantes indígenas para o retorno da Bolsa-Permanência-MEC no Ministério da Educação em reunião na cidade de Brasília. O estudante também tentou, na UFMA, outras bolsas, como Auxílio-Moradia, Auxílio-Alimentação, Auxílio Acadêmico-Odontológico, mas não conseguiu nenhum outro.

Cauã-ODON - SLZ	Bolsa-Permanência - MEC	Tentou, também, o Auxílio Acadêmico-Odontológico, mas não conseguiu ser contemplado.
-----------------	-------------------------	--

Fonte: Dados coletados nas entrevistas, sistematizados pela autora (2023)

O acesso às informações aos programas de assistência estudantil na UFMA pelos estudantes indígenas ainda é uma questão a ser analisada, pois alguns estudantes indígenas entrevistados perderam oportunidades por falta de se apropriar bem das informações necessárias para concorrer, como, por exemplo, o atraso em conhecer os editais e todas as possibilidades existentes para auxílios, informações colocadas erradas nos cadastros, ausência de acompanhamento do e-mail estudantil institucional, perda de prazos. Observa-se que alguns estudantes adquiriram informações pela rede de relações com colegas e outros estudantes, enquanto outros estudantes em buscas individuais, muitas vezes, em atraso.

Outro ponto importante a ser levantado, já sinalizado pela professora Elisabeth Coelho (2006), é referente ao significado do ensino superior aos povos indígenas. As ações afirmativas devem adquirir outro significado para além do “compensatório”, pois os estudantes indígenas almejam muito mais que um emprego e um retorno financeiro com a obtenção dos títulos escolares, pois sua visão de mundo também está voltada para o bem comum de sua coletividade indígena. Isso é observado na fala de alguns estudantes entrevistados, conforme demonstrado a seguir:

[...] a escola do curso de Odontologia, na verdade, foi assim uma necessidade que eu percebi que meu povo tem. Também, claro, de uma paixão que nasceu através do trabalho, comecei a trabalhar como auxiliar de saúde bucal, na saúde indígena, [...] foi aí que eu vi a importância de ter um profissional, principalmente o indígena formado nessa área, né, e às vezes as pessoas pensam muito na questão financeira “Nossa, Odontologia, vai ganhar milhares de dinheiro”, assim como o curso de Medicina, mas aí o meu olhar foi diferente né, é necessário ter indígenas qualificados formados, né, com objetivo de poder se formar e voltar justamente para contribuir, né, para ajudar os parentes⁷, porque hoje em dia a gente não tem ainda (Kaike-ODON-SLZ).

Pretendo voltar para lá, trabalhar com meu povo indígena, para que lá tenha saúde especial indígena (Moacir-ODON-SLZ).

[...] eu sempre falava muito, porque a minha Aldeia não tem postinho de saúde, a maioria das aldeias tinham [...] Eu sempre falava quando me formasse, eu queria fazer um postinho de saúde para atender lá...[...] só que agora construíram, conseguiram fazer um postinho, então eu penso muito em voltar para lá.[...] então que eu consiga dar esse retorno para a minha comunidade, penso muito assim e não pela questão monetária de trabalhar lá não, né? (Iara-MED-PIN)

⁷ Parente é um termo utilizado por pessoas indígenas para se referir a outro indígena, seja do seu povo ou de outro povo, dessa forma, não é um termo com o mesmo significado da racionalidade ocidental, que compreende parente como uma pessoa com laços consanguíneos.

Estas formas de pensar evidenciam um senso de responsabilidade com as suas comunidades e um ensino superior como instrumento estratégico de seus povos para melhorar a gestão de seus territórios em todos os aspectos, incluindo a saúde. Baniwa (2019) chama a atenção ao fato de que é desejável o direito do acesso de indígenas na universidade, mesmo esta ainda permeada por etnocentrismo, eurocentrismo e um cientificismo hegemônico, pois os povos indígenas podem movimentar-se neste espaço a partir de uma perspectiva crítica da interculturalidade, possibilitando interações, coexistência, convivência dialética, complementariedade de conhecimentos, abrindo caminhos para a reposição de sujeitos subalternizados e silenciados e para relações menos desiguais e menos assimétricas, em diálogos com o Estado e a sociedade envolvente, gerando mudanças dentro do próprio espaço universitário, que, como veremos a seguir, envolve muitos processos conflituosos.

4.4 O estranhamento, as rupturas e os confrontos de *habitus* na universidade: “*Nunca fui de usar sapato fechado...*”

O tempo de estranhamento vivenciado por estudantes ingressantes à vida universitária, de acordo com Coulon (2008), é o tempo das rupturas. A passagem para o ensino superior é acompanhada por algumas mudanças como as rupturas afetivas, em busca de uma vida mais autônoma desmembrada do seio familiar; as rupturas psicopedagógicas, com uma nova relação com professores, colegas, saberes, espaço, tempo e ritmos de trabalho intelectual; e as rupturas institucionais, com novos códigos de organização e de regras administrativas. Dessa forma, a universidade se torna “uma experiência de estranhamento radical, o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio” (Coulon, 2008, p. 70).

As rupturas vivenciadas por estudantes oriundos de classes sociais mais populares, quando chegam na universidade, tornam-se mais desafiadoras, pois incluem uma segunda ruptura que os distanciam um pouco mais do que é requisitado no ensino superior, “em termos de vocabulário, de conceitualização, de hábitos de leitura e escrita, de pensamento, enfim, de um conjunto operações intelectuais que caracteriza o trabalho acadêmico” (Coulon, 2008, p. 68). São mudanças que, obviamente, vão variar com as especificidades de cada região, universidade, perfil de estudantes, de turmas, de cursos, mas todos os estranhamentos são causados pelas diferenças entre o que se era acostumado a viver (principalmente, na família e na escola básica) e as recentes demandas de novos códigos da vida atual universitária.

A fala da aluna Janaína-MED-SLZ em torno de suas primeiras impressões e sentimentos nas semanas iniciais de aula, do Curso de Medicina -São Luís, simboliza esse momento de ruptura, mesmo na percepção de detalhes aparentemente simples:

É um pouco assustador, né? Porque a gente já era acostumada de outro jeito, sempre vim de escola pública, e pra mim já era acostumada, principalmente no interior, um local menor, menos pessoas, geralmente, não sei, todo mundo se conhece. Aí de repente, entra num lugar assim que ninguém se conhece, ninguém tá nem aí pra ti... [...] Eu acho que eu estranhava mais, também, assim, a questão da vestimenta, né? Pelo menos no início, assim, até que agora eu tô meio acostumada, mas, por exemplo, é calça e o sapato assim mais fechado, né? Eu nunca fui de usar sapato fechado. Então pra mim, meu pé até hoje dói, mas acho que na minha vida toda, até dentro da na minha escola, era só sapato aberto mesmo. E aí quando a gente chega, assim, até isso, parece, assim, bobagem, né, mas faz uma diferença muito grande na forma que a gente se sente, né, durante o dia... (Janaína-MED-SLZ)

Observamos alguns pontos importantes para refletir na fala da aluna: a sensação de estar sozinha em um mundo desconhecido, a sensação de estar deslocada e as rupturas da escola básica pública para a universidade. O primeiro, já evidenciado nos estudos de Coulon (2008), é referente a um estranhamento de um espaço universitário onde “*ninguém está nem aí pra ti*”, como bem expressou a aluna, ou seja, um ambiente que requer mais autonomia do estudante. Se antes o vínculo escola-família e equipe pedagógica-estudante era crucial para a resolução de quaisquer problemas enfrentados pelo estudante na escola básica, agora era o estudante a buscar sozinho resolver todas as suas demandas na universidade, sejam as administrativas, sejam as pedagógicas, sejam as pessoais/sociais. Como observa Coulon (2008), esta percepção em torno do estudante sentir que “não há mais ninguém para orientar”, como era o caso do colégio, de alguém para lhe dizer aonde ir ou o que fazer, inicia-se desde os primeiros contatos da matrícula na universidade, ao qual o estudante já descobre uma mudança de regras no sistema universitário, que o obriga a adotar uma nova posição, tal como explicado:

Os primeiros contatos atestam a necessidade de adoção de uma nova posição tendo em vista o jogo de regras em vigor na universidade. Esta mudança realizada marca uma ruptura com o mundo do colégio ao qual podemos, por nostalgia, continuar ligados. O universo colegial se colocava ao menos parcialmente, a serviço do interlocutor: ele disponibilizava informações, antecipava as formalidades de que necessitava na vida cotidiana. A mudança de regras que o estudante descobre no sistema universitário o obriga a adotar uma nova posição como interlocutor: é ele quem deve buscar os elementos que constituem e completam, por exemplo, a papelada necessária para se inscrever. Sua posição é de ator principal, ele deve responder em seu próprio nome e não pode mais apenas fornecê-lo para que um outro o registre” (Coulon, 2008. P. 75).

Esta busca do estudante em entender como tudo funciona neste “mundo desconhecido”, no âmbito da universidade, inicia-se desde o próprio processo seletivo, ao qual o estudante deve buscar entender as regras dos editais, buscar todas as informações e documentações necessárias

para inserir no sistema do SISU/UFMA e, posteriormente, no SIGAA/UFMA e se mantém durante toda a permanência, em um processo de compreender as demandas acadêmicas e institucionais que regem o curso e de tudo o que lhes auxiliam na apropriação destas regras, para manejá-las ou transgredi-las em suas decisões pessoais em torno de sua formação acadêmica.

Observa-se nos estudantes entrevistados, uma transição crescente em torno da conquista de autonomia. No início, no processo de inscrição, matrícula e deslocamento, muitos dos estudantes ainda estão assessorados/apoiados pela família e escola e, posteriormente, já vão incorporando o fato de que “estão sozinhos” e então, começam a se mobilizar em busca de estratégias para se movimentar neste espaço universitário, isto interferindo no seu próprio processo de permanência no curso.

Esse apoio familiar/escolar foi observado no processo de inscrição no SISU/UFMA e da matrícula. Para a maioria dos estudantes indígenas entrevistados, não foi algo com tantas dificuldades no sentido de acessar o sítio eletrônico ou de inserir documentos, alguns estavam apoiados pelos pais, outros pela própria escola e, como vimos, a maioria dos estudantes entrevistados já estavam inseridos no contexto urbano, à exceção do estudante Kaike -ODON-SLZ, único que completou a educação básica na escola indígena de sua comunidade, que relatou dificuldades tecnológicas, por conta da *Internet* não ser como a da cidade: “*Internet é via satélite, na cidade é rede movél, é uma Internet fibra ótica, né*”. Ainda assim, ele relata que seu processo de inscrição e de matrícula foi tranquilo, pois tiveram alguns professores que o ajudaram: “*tinha uns professores da cidade que davam aula na Aldeia e eles ajudavam, né, levavam a gente pra cidade para fazer a matrícula lá*”. Alguns estudantes entrevistados também percebem que a facilidade da inscrição do SISU/UFMA e da matrícula não é a realidade de todos os parentes indígenas:

[..] eu tenho certeza que afeta muito o parente indígena também, depois faz a inscrição, a inscrição, correr atrás da inscrição aqui mesmo no SISU em geral, porque pelo acesso à *Internet* e tal, que é uma coisa que nem todos eles lá têm, não sabem, né, que falta esse conhecimento e tal e hoje em dia, [...] praticamente acabou a FUNAI pra gente, entendeu? Não teve mais aquele alguém pra ajudar, orientar nesse caso, tipo assim, antes as vezes tinha um estudante, às vezes tinha o pessoal lá, tinha o estudante, aí vai orientar pra fazer um curso, o quê que ele tem que fazer, corre atrás disso e daquilo. Documentação, a gente não tem mais. É tipo, fica por si só. Aí, né, eu tive sorte aqui que minha mãe conseguiu fazer isso comigo (Moacir-ODON-SLZ).

Só que para mim foi tranquilo demais, entendeu?... Só que os parentes como a gente vê lá, tô botando aqui os outros, não falando da minha parte, mas o que eu vejo do que acontece, eles perdem muita oportunidade por conta de tecnologia, não tem tecnologia avançada igual hoje em dia aqui, aí acaba que meu pai mesmo, a escola lá quem toma de conta é ele, entendeu, ele que é coordenador da escola lá, como diretor

e tal, ele sempre faz o máximo para botar aluno, já veio muito aluno de lá para cá, assim, gente que eu falo... umas 10 inscrições...(Cauã-ODON-SLZ)

Aí eu fui para a cidade da minha mãe para estudar, porque eu tinha mais acesso a *Internet*, lá no sítio a gente não tinha muito acesso, entendeu? Era bem complicado!(Luana-MED-PIN)

Estes estudantes relatam a realidade de comunidades indígenas nas quais a *Internet*, por não ser boa, se torna um obstáculo nas inscrições dos seletivos e não se torna um instrumento de informações e conhecimentos em relação ao acesso ao ensino superior. Muitas vezes, as informações vêm por outras fontes, como escola, FUNAI e até mesmo televisão, como o estudante Kaike-ODON-SLZ esclarece: *“já conhecia também o ENEM, já conhecia, já ouvi falar, né, nos noticiários da TV, conhecia assim, não foi através da Internet que eu conheci”*.

Isso sinaliza uma diferença entre os estudantes que, durante sua educação básica, já migraram para outras cidades fora de sua comunidade e os estudantes que viviam completamente dentro de sua comunidade. A depender de como a infraestrutura tecnológica se configurou dentro desta comunidade ou de como o acesso à *Internet* se estabeleceu na vida dos estudantes, isso implica até mesmo no acesso às informações sobre o ensino superior, tal como vivenciado pelo estudante Kaike. Outra situação de alguma dificuldade no processo de inscrição/matricula é referente a busca das documentações no tempo hábil, como foi o caso do estudante Cauã-ODON-SLZ, que quase perdeu a matrícula, na época, presencial, por conta da ausência do comprovante de votação eleitoral, gerando um stress com a Comissão de Matrícula e uma corrida para ir e voltar à universidade com a documentação.

É no momento posterior a matrícula que o estranhamento de “estar sozinho” na universidade é mais intensamente sentido, pois associado a isso, tem-se o fato de os estudantes indígenas terem migrado de suas comunidades indígenas, de outras cidades do interior do Estado do Maranhão e até mesmo de cidades do interior de outros estados para a cidade do Campus do curso, tornando ainda mais difícil este processo, envolvendo uma ruptura além do meio familiar, também do meio social de origem, gerando sentimentos de angústias e incertezas, como demonstrado na fala de alguns estudantes:

[...] existe também a preocupação de se adaptar, né, que é outro Estado, eu nunca tinha morado sozinha de fato, então vim pra cá, vivi todos estes aspectos, e aí passei por um processo de adaptação bem difícil, porque já estava acostumada a estar com minha família; e, ser sozinha, né, ser adulta, melhor dizendo, estar sozinha no início da fase adulta é algo assim bem difícil, demanda uma inteligência emocional que normalmente não tem e aí além disso tem que se adaptar e seguir com todas as aulas e tu tem que aprender, de qualquer forma, tu tem, e aí é toda uma dificuldade e um stress emocional muito grande..(Maiara-MED-SLZ)

Assim, como é que eu posso dizer, não foi tão tranquilo, porque o meu primeiro susto foi quando vi no mapa que eu ia ter que basicamente atravessar o mar, porque pra vir

pra Pinheiro, a gente pega o ferry. [...] já a primeira dificuldade foi essa e não saber chegar em São Luís (Iara-MED-PIN).

[...] quando passou pra área já presencial, aí foi que eu senti, né, que a realidade do estudante indígena quando sai de sua comunidade, vai pra capital, ou melhor, capital do Maranhão, que foi São Luís, que é meu Campus, aí que eu senti o peso, na verdade, né, porque você tá saindo de uma realidade, você tá saindo de costumes que é o seu para pegar outros costumes (Kaike-ODON-SLZ)

[...] eu vim morar aqui por causa do curso, eu vim para me especializar [...] Adaptação aqui foi difícil, até, tipo, a questão de andar na cidade que a gente não conhece nada (Cauã-ODON-SLZ)

Estes estudantes já chegam com preocupações em entender como funciona a própria cidade onde irão morar e como irão, com os recursos que possuem, se sustentar financeiramente, o que integra problemáticas de cunho financeiro, social e cultural, com estranhamento de costumes, formas de organização da cidade, de encontrar maneiras de morar e viver dentro de suas possibilidades, etc. Tudo isso, em momento prévio ao ingresso propriamente dito na universidade, mas que se mantém durante toda a sua permanência.

Quanto ao segundo ponto da fala da aluna Janaína – MED-SLZ de se sentir deslocado na universidade nos primeiros contatos, isto pode sinalizar a um estranhamento de *habitus* em um campo universitário que valoriza e legitima o *habitus* das frações das classes dominantes, principalmente em um curso como o de Medicina, que possui estudantes com maiores rendas familiares, maiores capitais econômico, cultural e social. Isso foi materializado na fala da aluna em função da vestimenta (“*Nunca fui de usar sapato fechado*”), mas carrega em si todos os outros elementos advindos das relações de poder estabelecidos no interior do campo universitário. O subcampo da UFMA é este “sapato fechado”, é este espaço de posições que exerce coerção sobre todo agente que entra neste espaço. Para àqueles já habituados que carregam no próprio corpo uma forma de ser, se comunicar, sentir, se comportar, se vestir, um *hexis* corporal alinhado às expectativas e exigências do Curso, fica mais fácil e confortável colocar os pés neste “sapato”, já para aqueles que não herdaram o “bom gosto” e o capital cultural legítimo valorizados neste espaço, o “*pé dói até hoje*”, interferindo na “*forma que se sente durante o dia*”.

Bourdieu (2021) realiza essa reflexão da relação campo x *habitus*, na qual as estruturas objetivas incorporadas do *habitus* dos agentes sociais são geradoras de práticas que podem estar ajustadas às estruturas objetivas do campo, tornando aquele *habitus* adequado a atuar, com excelência, nas regras do jogo daquele campo, sem sequer ter uma consciência de intenção explícita desse ajuste. Ele explica:

O exemplo por excelência são aquelas pessoas que, de alguma maneira, têm sucesso num universo porque foram feitas para esse universo e foram feitas completamente por esse universo, o herdeiro que, tendo respirado essa atmosfera desde que nasceu, tem sucesso em suas ações sem precisar calculá-las, o que dá a ele, além do lucro do sucesso, o lucro suplementar do desinteresse. Creio que essa seja uma proposição universal: a excelência está sempre associada ao desinteresse, quer dizer, ao fato de realizar a maneira perfeita das formas sem parecer buscar fazer isso, como um bônus. (Bourdieu, 2021, p.98).

Este confronto de *habitus* e a percepção de se sentir um “peixe fora d’água”, por não possuir um *habitus* totalmente “ajustado” ao campo e por não possuir de forma completa os capitais requeridos dentro deste espaço, são demonstrados em situações variadas nas falas dos estudantes indígenas. Uma situação identificada por essa mesma estudante, a Janaína-MED-SLZ, é referente ao acesso às informações e a um acolhimento maior realizado por outros estudantes veteranos a muitos dos estudantes calouros que já são conhecidos por eles, antes mesmo do seu ingresso no curso de Medicina. Por estes outros estudantes calouros já possuírem um capital social anterior ao seu ingresso, em uma rede de relações sociais já estabelecidas com estudantes veteranos e até mesmo professores, que antecipam orientações e informações do curso, isto os fazem transitar de forma mais “natural” neste ambiente, conforme percebido pela estudante Janaína- MED – SLZ ao relatar o acolhimento realizado pelo Centro Acadêmico:

Quando a gente entra tem, tipo, os padrinhos, né? Só que, de novo, eu não soube, porque tudo aqui na Medicina acontece assim... Saiu a lista dos aprovados e eles já sabem quem são, o pessoal daqui já sabe quem são, entendeu? O Centro Acadêmico já sabe quem são [...] eles já se conhecem, porque eu acho que eles são dos mesmos cursinhos, sei lá... Todo mundo se conhece, eles já se conhecem... Então, aí, eles “ó tá aqui o número de todo mundo”, tanto que depois de dois, três dias, eles já têm o número das pessoas e aí quando eu entrei, eu não... Eu não conhecia e aí eu não participei da Semana do Calouro, não participei nada da apresentação, mas tem (Janaína-MED-SLZ)

A estudante, em sua fala, sinaliza uma ausência de conexões sociais prévias com os estudantes veteranos, ou seja, um baixo capital social, que diminuiu as possibilidades da estudante em ter acesso prévio às informações, regras formais e informais do curso e até mesmo informações sobre a realização da semana de acolhimento, ao qual ela acabou não participando.

Muitos dos estudantes calouros, com maiores capitais social e cultural, já entram no curso, providos de informações sobre o curso, sobre a universidade, sobre as metodologias do ensino superior, amparados pela escola, pelas famílias e pelas suas relações sociais dentro do curso. Mas esta não é a realidade de outros estudantes, como o caso da estudante Janaína, que relatou, nas primeiras semanas, se sentir um pouco perdida em torno das informações do curso, tendo que buscar sozinha mais intensamente entender tudo. Aos poucos, foi conhecendo a turma, que a ajudou muito nesse processo, porém por grande parte da sua turma ser de realidade diferente da dela, muitas vezes as informações em torno de questões de seu interesse, como as

referentes aos auxílios financeiros e editais de assistência estudantil, não circulam muito nesse meio, e, nesse ponto, a estudante percebe que deve buscar sozinha, pois ela já havia perdido o prazo para a renovação de uma Bolsa-Aprimoramento justamente por não ter tido conhecimento de algumas mudanças do edital e perdeu o prazo. Ela relata:

Eu não fiquei sabendo, porque querendo ou não, eu não tenho muito tempo assim, a gente não tem muito contato com os outros, os outros estudantes dos outros cursos. O pessoal daqui, até que agora tem mais gente se interessando por essas bolsas, mas aqui eles não falam muito, entendeu? Aqui no prédio e por ser fora da UFMA, né, também acho que tem isso, né? Porque se eu tivesse muito contato com outros amigos mesmo da própria UFMA... Acho que eu fiquei parecendo, assim, perdida, mas aí foi isso, eu perdi o prazo e fora que, falando a verdade, na verdade, o edital sai antes de terminar a bolsa, entendeu? Por exemplo, a minha bolsa é de um ano, o edital saiu uns dois meses antes da minha bolsa terminar e como antes a gente só renovava por mais um ano, eu ainda estava na cabeça que podia fazer isso, só que tinha mudado e eu não sabia, entendeu? Aí eu perdi o prazo de fazer...(Janaína-MED-SLZ)

Quando situações assim acontecem, esses estudantes percebem que não há mais aquele alguém para orientar, como acontecia na escola, e que precisam estar em uma posição mais autônoma na busca de informações, que podem a todo momento mudar e atualizar. Isto também foi uma lição duramente aprendida por Iara- MED-PIN, que não conseguiu concorrer em um edital de Bolsa-Permanência - MEC por não ter conhecimento, conforme ela explica: *“eu não me atentei a olhar o e-mail, né? Eu, no começo, eu não era muito de atentar a questão do e-mail”*. Isso acabou fazendo-a perder o prazo por não ver o edital, porém já gerou uma mudança de conduta na estudante: *“hoje, tô todo dia olhando o e-mail para ver se tem alguma coisa”*. Além do e-mail, a estudante passou a acompanhar, também, a rede social *Instagram* da UFMA e, dessa forma, conseguiu acompanhar o edital do período seguinte e obter êxito. O mesmo aconteceu com o estudante Moacir-ODON – SLZ, que não concorreu às bolsas, e de acordo com ele, foi *“por falta de conhecimento mesmo, de informação”*.

Estas situações configuram uma ausência de familiaridade desses estudantes com as práticas institucionais e as maneiras de conseguir informações relevantes a sua formação acadêmica e questões de seus interesses, como no caso dos estudantes Iara e Moacir, e uma ausência de conexões sociais por parte da estudante Janaína, que a fez perder momentos importantes de acolhimento realizado na semana do calouro realizada pelo Centro Acadêmico. O fato, por exemplo, de não se ter o costume de acessar o e-mail estudantil, no início do curso, pode ser resultado de processos de socialização anteriores e experiências passadas, nas quais esta conduta não era muito requerida e não fazia parte da rotina desses estudantes e, que, por estes estudantes, muitas vezes, não terem uma orientação prévia sobre isso, por parte da própria instituição ou por parte de conexões sociais dentro da universidade, acabam, às duras penas,

perdendo oportunidades. Estes são exemplos de *habitus* não completamente ajustados às exigências e códigos do campo.

O ingresso na universidade requer esta capacidade de buscar e dominar informações e, conforme Coulon (2009), exige ainda uma verificação incessante de sua validade para antecipar qualquer elemento que possa dificultar sua realização, de forma a compreender que a informação pode estar correta em um momento e, mais tarde, já ter se modificado pela realidade. Dessa forma, quanto maior domínio os estudantes tiverem em relação ao manejo das informações a seu favor, até mesmo transgredindo-as ou questionando-as, mais próximos estarão da afiliação institucional.

Para alguns estudantes indígenas, como o Moacir-ODON-SLZ, é necessário um maior acolhimento por parte da instituição aos estudantes indígenas e os cursos deveriam estar mais preparados para recebê-los, de esclarecer melhor quanto às informações importantes e oferecer apoio às dúvidas e dificuldades dos estudantes, conforme ele explica: *“o indígena vem, muitas vezes ele estudou na Aldeia, né, e conseguiu chegar ali, ele tem até a timidez de te perguntar alguma coisa, entendeu? Ele vai ficar receoso e se tratar mal, pior ainda...”*. Nesse mesmo pensamento, o estudante Cauã-ODON-SLZ propõe: *“tem que ter uma receptividade melhor para o pessoal que está vindo da Aldeia mesmo, entendeu? Se fizer um acolhimento, uma coisa, já melhora muita coisa, explicar a bolsa, como ele vai receber, o que ele pode fazer, um projeto de extensão [...]”*.

Pelo observado nas falas dos estudantes indígenas, não houve um acolhimento mais específico aos estudantes indígenas, à exceção do estudante Cauã-ODON-SLZ, que relata a realização de uma reunião com a assistente social da PROAES, nas primeiras semanas de aulas, com todos os estudantes indígenas ingressantes naquele período no Campus de São Luís, para explicar sobre os programas de assistência estudantil.

Porém, em geral, os estudantes indígenas são tratados pelos cursos como estudantes iguais aos outros. Pelo relato dos estudantes indígenas entrevistados, há pouquíssima abertura para tratativas sobre conhecimentos indígenas ou sobre especificidades da saúde indígena, surgindo em situações isoladas por iniciativas individuais de professores ou dos próprios estudantes indígenas, mobilizados em desmistificar algum comentário ou crença preconceituosa em relação a seus povos. As situações evidenciadas demonstram muito mais uma questão de curiosidade por parte de alguns professores e de alguns alunos do que necessariamente um trabalho sistematizado de diálogo intercultural e discussões em relação aos conhecimentos acadêmicos e conhecimentos indígenas. A maioria dos professores não sabe quem é ou não estudante indígena nas turmas e há, ainda, uma visão cristalizada, por parte de

muitos professores e colegas, em torno do “ser indígena”, conforme sentido pelas experiências dos estudantes entrevistados:

[...] às vezes eu converso com os meus amigos sobre isso, tipo, como que funcionava lá, às vezes eles só perguntavam: “lá tem oca, lá é assim?”, que é aquela coisa bem fantasiosa que veem. Enfim... Mas eu explicava como é, que era uma comunidade normal, no meu caso que era zona rural, era normal, né, uma zona rural normal, mas aí a gente se reunia, tem umas reuniões e aí tinham os festejos e danças e tem as atividades típicas para isso, mas eu explicava só para as minhas amigas mesmo, mas não em debate de sala (Luana-MED-PIN).

[...] Agora, também um aspecto que gera muita curiosidade, né, “Ah tu é indígena, né, como é que funciona?”. Então alguns colegas mais próximos, né, quando a partir do momento que tô fazendo amizades, eles chegavam e me questionavam: “E aí, Iara? Como é a tua vivência, como é que acontece?”, aí eu explicava e também dentro da questão indígena tem muito estereótipo, né, então, assim, a “dança da chuva”, “Ah, índio anda pelado”, entendeu, então infelizmente por mais que a gente tá 2023, ainda tem muito isso de chegar e perguntar [...], no começo eu ficava um pouco chateada, né, mas assim, hoje eu entendo que falta um pouco da informação mesmo e acho mais importante a gente estar aberta a explicar [...] o povo ainda tem muito um estereótipo, um fenótipo do indígena, a questão é uma coisa muito engessada, né, não tem a questão de perceber a miscigenação, de a gente evoluiu com o tempo também, né, “Ah, tu tem celular?”, já me perguntaram... (Iara-MED-PIN)

No início (identificava-se como indígena), só que depois, eu parei, assim, sabe? Porque... Não por preconceito, não, não percebo isso, mas eu digo assim, às vezes, não cabe, sabe? Se for uma aula específica ou foi uma fala, assim, muito preconceituosa ou desatualizada, eu digo assim: “Professor, não é bem assim, sabe?” [...] eu tentei, né, fazer assim o meu melhor pra desmistificar muita coisa, mas no geral... Tentei trazer, também, uma vez sobre a questão indígena no contexto urbano... Tem muitas pessoas que ainda falam assim “Ah, tem celular, ah, não é mais indígena” (Janaína-MED-SLZ)

[...] a gente acaba dando essa contribuição dos nossos conhecimentos, dos nossos ritos, da nossa cultura, aí além disso, em várias salas de aulas, muitos não tem um conhecimento amplo sobre nossas lutas, sobre nossas dificuldades, bem como campo, então a gente tenta, né, eu e uma colega, nós somos duas indígenas, porque foram duas vagas, nós duas somos da mesma sala, ela também é de Pernambuco, só que ela é de outro povo, então a gente tenta disseminar sobre esses assuntos e realmente ampliar o conhecimento dos colegas (Maiara-MED-SLZ).

[...] aí ele (professor) ia lá, sentava do meu lado, “Porra, tem que evoluir, as terras indígenas estão aí pra vocês explorar, então, o índio não é só pra tá no mato daquele jeito, tem que evoluir” ... Será se ele não entende que o valor que a gente vê naquela terra é diferente do valor que ele tá dando, ele tá vendo só o dinheiro, né? Será que, assim, estamos aqui em 2023, aproximadamente 1523 anos do descobrimento do Brasil, né? E assim, nisso não deu tempo de eles perceberem que esse não é um modo de viver assim que a maioria dos indígenas preferem? Não é? Pô, é muita falta de noção, às vezes, eu acho, de um professor chegar e falar isso, né? (Moacir-ODON-SLZ)

O pensamento deles é esse. Para mim, não me importa não, mas o pessoal que vem de lá não gosta, entendeu? Pra mim eu tenho a cabeça mais “de boa”, “relax”, mas o pessoal que vem de lá para cá, já não gosta desse tipo de brincadeira, porque tipo assim, aqui o pessoal daqui de São Luís não sabe o que é nossa realidade de lá, entendeu? Lá a gente é civilizado, índio hoje lá tem celular, pô, entendeu, índio tem carro, entendeu, lá ele se desenrola, só que o pessoal daqui pensa que lá o pessoal de lá é aquele índio de 1500 antigamente, entendeu? [...] a gente também não é fechado igual tipo o pessoal pensa, isolado, é como se fosse um interiorzinho desse, tem várias pessoas, entendeu? (Cauã-ODON-SLZ)

Estas experiências evidenciadas nas falas dos estudantes indígenas demonstram práticas linguísticas que reforçam as relações de poder da estrutura social, à medida que os outros estudantes e professores incorporam esquemas de classificação social pautadas em hierarquias de escalas civilizatórias de povos e culturas, expressos nos estereótipos predominantes no contexto urbano em torno dos povos indígenas, aos quais muitas vezes podem também ser incorporados pelos próprios indígenas que, por vivenciarem violências simbólicas cotidianas nas suas trajetórias de vida, incorporam esquemas de pensamentos dominantes da sociedade envolvente. Quando alguns estudantes indígenas relatam “*nossa comunidade rural é normal*”, “*a gente evoluiu com o tempo também*”, “*lá, a gente é civilizado*”, eles estão incorporando expressões linguísticas baseadas na ideologia da “evolução cultural civilizatória”, na qual os povos indígenas estariam ocupando posições inferiores nesta escala. Este é um exemplo de como a violência simbólica age através da forma de um desconhecimento, como Bourdieu (2021, p.192) expõe, é um efeito de “não saber que o que se faz contra nós é feito contra nós” e a forma mais ínfima, ignorada e invisível desta ação é a mais eficaz e a mais difícil de combater.

Já outros estudantes indígenas, como o estudante Moacir, sinalizam que as formas de viver das comunidades indígenas são diferentes, como na experiência vivenciada por este estudante em um debate com um professor em torno do valor dado a terra, ao qual para o professor era necessário “evoluir com uma exploração financeira da terra”, imediatamente contestado pelo estudante, que se indignou com esta afirmação por entender que o modo de viver da maioria dos indígenas não é esse.

Os estudantes indígenas tentam mostrar, aos colegas mais próximos e aos professores interessados, que as realidades indígenas dos povos não isolados, nos dias atuais, são diferentes das visões cristalizadas do “ser indígena” incorporadas pelos colegas e professores, mas isto não os fazem deixar de ser indígenas, por conta de todas estas mudanças culturais. Sobre isso, Munduruku (2016) compreende ser resultado de uma ideologia dominante, na qual se dá o direito de dizer que indígena só é indígena se tiver no meio da floresta e, então, em um processo de convencimento constante, os indígenas precisam o tempo todo “[...] justificar para as pessoas quem somos. Precisamos convencer as pessoas de que só porque uso uma calça jeans ou um tênis importado, não deixei de ser quem sou”(Munduruku, 2016, s/p).

Na UFMA, o fato de serem indígenas não é algo omitido por parte dos estudantes entrevistados, porém não é algo a todo tempo colocado em evidência por parte dos mesmos, pois eles relatam não haver tanta abertura pela instituição para isso e acabam engrenando na

rotina de exigências acadêmica dos cursos. No entanto, mesmo com algumas barreiras institucionais, muitos estudantes vão buscando estratégias de se posicionar e se movimentar no subcampo da UFMA, reivindicando as pautas indígenas e já trazendo mudanças neste diálogo dentro da universidade.

Outra situação enfrentada pelos estudantes indígenas, reflexo das diferenças de *habitus* e de capitais acumulados, que repercutem nos estranhamentos vivenciados no ensino superior, é referente transição escola básica para a universidade, mas agora nas percepções da nova organização didática, novos métodos, novos ritmos de trabalho intelectual, novas exigências pedagógicas. Todos os estudantes indígenas foram formados na educação básica em escolas públicas, e para eles, este é um fato que lhes trouxe desvantagens no curso. Ao tratarmos dos primeiros contatos nas semanas iniciais de aula, observamos em suas falas:

[...] no interior lá na Aldeia é um tipo, é um tipo de ensino, só que assim, não acompanha o ensino mais avançado daqui, a gente chega aqui meio perdido (Cauã-ODON-SLZ).

[...] já sabe que os indígenas vão ter dificuldade nessa área, quem chegou assim, com certeza, não tem o mesmo nível de um preparo de ensino médio de uma escola como Reino Infantil aqui, né? (Moacir-ODON-SLZ)

[...] por exemplo, se eu não sabia, não sei, alguma matéria, né, normalmente Biologia, mais cobrada, matérias que assim pra eles eram muito fáceis, pra mim não era, eu tive muita dificuldade mesmo e tive sempre que correr atrás muito disso, desse ensino básico que eu tive...(Janaína-MED-SLZ)

[...] tem toda a questão de que tu se descobre um pouco incapacitado, né? Porque escola pública é totalmente diferente, a vida na universidade é um pouco complicada, né?(Maiara-MED-SLZ)

[...] a primeira semana de aula foi um pouco desesperador, porque, sei lá, bateu até um sentimento de incapacidade mesmo, né, por vir de escola pública e tudo, eu fiquei naquela... Eu me comparava muito com outras pessoas que tinham até feito mais anos de cursinho, porque elas tinham mais facilidade de pegar e tudo, eu comparava, nota de prova né, então assim foi... A primeira unidade né, foi bastante complicada para mim (Iara-MED-PIN)

E aí já tem que ter uma base boa, né, foi um pouco complicado, assim, no começo (Luana-MED-PIN)

São inquietações sentidas pelos estudantes indígenas e trazem dificuldades adicionais nesse processo, pois, como já analisamos, para àqueles formados em escolas menos alinhadas às exigências acadêmicas dos cursos e aos *habitus* e capitais requeridos dentro deste subcampo, maior será a corrida para atingir estas demandas e alcançar os resultados almejados.

O aumento do volume de trabalho intelectual é imediatamente sentido pelos estudantes indígenas, que reorganizam o ritmo de estudo, tornando-se uma rotina bastante cansativa, movidos ainda pelo sentimento de que estão em desvantagem pelo ensino básico cursado. A

aluna Maiara-MED – SLZ relata: *“é diferente o contexto de trabalho, né, tive que me adaptar rapidamente a tudo isso, porque se não, eu ia ficar pra trás, né, as pessoas andam muito rápido no curso...”*. A estudante relata uma competitividade entre os estudantes do curso de Medicina, que ao seu ver, vem desde os cursinhos, gerando um ambiente um pouco opressor, principalmente aos estudantes com notas mais baixas nos processos seletivos, pois para ela *“acabam tendo uma imagem de incapacitante, sabe, sobre si mesmo, e aí no início, eu sofri muito com isso, porque eu achava que eu não sabia fazer muitas coisas, só que na verdade, eu não tive contato com muitas coisas”*. Aos poucos, a estudante vai percebendo que muitas das suas dificuldades advêm da ausência de apropriação de conhecimentos, formas de estudar, de acesso às informações, elaborações escritas e formas de expor o conhecimento, exigidas no ensino superior, mas que não foram trabalhadas tanto na sua formação como estudante na educação básica e, por isso, ela precisaria *“correr atrás”*, diferentemente de outros estudantes, já familiarizados com estes códigos de trabalho intelectual, que, segundo a estudante Maiara, apresentavam trabalhos de *“alto nível”*. A aluna relata:

Então, no início, eu tive muita dificuldade de fazer a parte escrita, a nível acadêmico, a nível dos colegas, a nível dos colegas que estavam acostumados a fazer, então eu tive também muita dificuldade até de fazer slides, por conta que eles usam programas muito específicos, muitos colegas usam o Canva e o Canva para quem não paga, ele é muito limitante, sabe, usar, tu usa, mas eles glamourizam uma apresentação, então acaba que tu pensa *“vou glamourizar também!”* (Maiara-MED-SLZ).

Neste relato, a estudante vai aos poucos percebendo novas formas de expor as informações a partir de recursos digitais, anteriormente não muito utilizado por ela, além disso, relata ainda suas dificuldades no acesso ao conhecimento científico, ao qual anteriormente não tinha o costume de pesquisar em arquivos acadêmicos, *“se pesquisava no Google mesmo, pegava informação sem saber se era fake news, se era verdadeira, não tinha essa preocupação de onde trago essas informações”*, e ao longo do tempo foi aprendendo a buscar informações em bases de dados confiáveis, de artigos científicos e do próprio SUS.

O estranhamento em torno da utilização de recursos digitais diferenciados na elaboração de trabalhos também foi um ponto sentido pela estudante Fernanda-MED-SLZ, já que ela possui menos recursos tecnológicos disponíveis, conforme ela expressa: *“querendo ou não, a sala toda tem notebook, tablet, tem outras coisas, né, e aí, por exemplo, fazer slide, isso aí eu nunca fico, então, o pessoal que geralmente divide, já sabe, que eu nunca fico nessa parte muito tecnológica”*. As condições materiais de acesso aos recursos tecnológicos acabam condicionando o acesso a oportunidades de aprendizagem, pois a estudante se esquia das tarefas mais tecnológicas, por ter menor *expertise* no manuseio destes recursos e por não saber

fazer no formato acadêmico requerido e à medida que não se insere nestas tarefas, fica mais difícil de aprendê-las.

Outra dificuldade no tempo de estranhamento apresentada por alguns alunos foi referente à necessidade de se expressar oralmente nas atividades acadêmicas de seminários. Alguns estudantes relatam sentir “vergonha” em apresentar:

[...] em relação ao seminário pode-se falar a questão de que eu tinha muita vergonha de apresentar, até hoje eu fico muito nervosa, né, mas assim no primeiro período, nos primeiros períodos, na verdade, eu ficava muito, muito nervosa mesmo, passei até mal em uma apresentação uma vez de tão nervosa...(Iara-MED-PIN)

A apresentação, eu também não consigo. [...] Eu sou muito ansiosa, entendeu? E aí eu acabo travando muito (Janaína-MED-SLZ)

[...] só que para mim, tipo assim, colocar três pessoas para eu começar a apresentar, aí já tem diferença, eu sou tímido demais para questão de apresentação, seminário para mim não rola(Cauã-ODON-SLZ).

Estes estudantes relatam timidez apenas, porém, será se há também algum receio e/ou dificuldade de adequação da linguagem acadêmico-científica requerida para a apresentação dos seminários? A apropriação de termos técnicos da área foi um momento de estranhamento sentido pelo estudante Cauã no curso de Odontologia:

Demais, demais, demais, demais, demais, principalmente a linguagem odontológica, é complicado...Professor fala e eu fico mais chateado, porque quando eles não explicam... Tipo assim, eles explicam, só que eles são muito superficiais, entendeu, ele explica, aí ele vai falar pra gente, a gente fica “Hãh???” Se perguntamos e não sabemos o que é, ele se zanga com o aluno, entendeu? Se zanga com aluno, porque ele não sabe termos técnicos que eles falam, termo técnico, a gente fica voando, entendeu, a gente voa (Cauã-ODON-SLZ).

No caso destes professores mencionados pelo estudante Cauã, observa-se um tratamento indiferenciado em torno das dificuldades individuais dos alunos, principalmente àqueles ainda não familiarizados com a linguagem técnica da área, que devem por si só buscar entender. Para Bourdieu (2018), constata-se nos níveis de ensino, ainda no ensino superior, diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social. Para estudantes de classes menos privilegiadas, é redobrado o esforço para participar da condição estudantil e, à medida que professores ignoram as desigualdades sociais e culturais dos estudantes, na verdade, estão consagrando-as, em um processo de denegação. Para Bourdieu (2018, p.39): “Todo ensino, e mais particularmente o ensino da cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas”. Mas nem todos já vêm para o ensino superior com este repertório linguístico ou hábitos culturais mais alinhados para se apropriar com mais facilidade deste repertório

linguístico e estas desigualdades não são consideradas nas metodologias de ensino de alguns professores, que ainda atuam (de forma denegada) na “transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual”.

A ideologia da meritocracia também foi observada nas falas de Moacir-ODON-SLZ:

Muitos professores falavam assim também “Ó, eu não tô aqui pra ensinar nada de básico pra ninguém!” Tá certo, também, né? Eu também achei bacana, porque eles não diferenciam realmente quem vem de escola pública, quem vem por cota, o ensino é o mesmo e você vai ter que se esforçar, é o que eles tão necessitando ali...(Moacir-ODON-SLZ)

O aluno considera um aspecto positivo ser tratado de forma igual aos outros alunos, no sentido das cobranças e exigências serem as mesmas, pois todos os estudantes são capazes de aprender e conseguir atender as demandas acadêmicas como qualquer outro, porém ele ressalta a necessidade de atividades de reforço aos alunos com mais dificuldades, para ele *“deveriam preparar já aulas de reforço, os horários que tem disponíveis, num sábado de manhã, ou então à noite, alguma coisa. Isso já ajudaria muito também”*.

Quando os professores realizam exigências acadêmicas pressupondo que os conteúdos básicos já estão apropriados por todos os alunos indistintamente, quando os professores atuam negando-se a responder perguntas consideradas básicas, pressupondo que o aluno com estas dúvidas já deveria saber aquilo, quando os professores pressupõem que todos os alunos possuam técnicas de estudo, de concentração, de leitura e de produção acadêmica já adquiridas, quando as metodologias de ensino não consideram as desigualdades sociais e culturais dos estudantes, estamos diante de um processo de denegação, que integra o discurso meritocrático de esforço individual suficiente para o sucesso acadêmico.

As primeiras aulas no curso de Medicina – Campus Pinheiro também foram impactantes, conforme experiência de Iara-MED-PIN: *“em relação às primeiras aulas é um baque, né, porque eu senti muito uma coisa assim muito grande, no começo, eu achei até que era algo que não era palpável, não sei explicar, era bem difícil”*. A estudante se assustou com o volume de conteúdo para estudar e com o formato avaliativo em provas modulares, para ela *“é bem diferente, né, então, aquele módulo que era muito muito assunto, a prova de uma vez só [...] e segundo, as provas práticas, né, foi uma coisa bem difícil [...] acabava que para estudar, a gente não tinha tanto tempo assim”*. Os outros estudantes indígenas entrevistados também relatam preocupações em torno de um grande volume de conteúdo para estudar, conforme observamos em falas de alguns:

Dos assuntos mesmo, era muita coisa, dá uma assustada assim no primeiro período, entendeu? É muita coisa e o medo mesmo de tirar nota baixa (Luana-MED-PIN).

É muita, muita coisa, muita, muita, é muita coisa para uma pessoa só, até porque está no período especial [...] são três períodos em um ano [...] fica muito volumoso, muita coisa, entendeu, é muita coisa para conseguir fazer, para segurar aquilo tudo na tua cabeça (Cauã-ODON-SLZ).

[...] porque são muitos conteúdos que pra gente é novo, né, [...] a gente tem que estudar muito com uma atenção redobrada (Kaike-ODON-SLZ).

Como os cursos de Medicina e de Odontologia são de tempo integral, os estudantes relatam uma rotina de estudo volumosa também nos turnos da noite e finais de semana, aos quais utilizam para fins de estudar e atender as demandas requeridas. O curso de Odontologia se tornou ainda mais intenso no ano de 2023, pois foram condensados 3 períodos letivos neste ano para compensar o atraso resultante da suspensão das aulas na pandemia, já que era inviável a execução das aulas práticas da maioria das disciplinas. Isto tornou a rotina de estudos ainda mais volumosa neste curso.

O ofício de ser estudante universitário envolve as condições de ler, escrever e pensar, conforme Coulon (2008) nos ressalta, e, para isso, é indispensável o estudante conseguir fazê-los de forma plena, autorizando-se a uma prática de vida intelectual, sem fatores limitantes, como a própria crença de que ‘não vão conseguir’ ou o sentimento de “incapacidade”; que o estudante se autorize a realizar seus trabalhos acadêmicos ou a “intervir nas aulas para fazer uma pergunta sem achar, de antemão, que ela não faz sentido e que não se deixe invadir por pensamentos desqualificadores, negativos ou autodepreciativos” (Coulon, 2008, p. 114).

Estes fatores limitantes foram identificados nas falas de alguns estudantes indígenas entrevistados, nos momentos iniciais das primeiras aulas, como já demonstramos, porém, aos poucos, esses estudantes vão se mobilizando em estratégias de superação destas dificuldades e entrando em um tempo de aprendizagem, no qual vão gradativamente se apropriando dos códigos formais e informais da vida universitária. Esse momento será melhor explanado no próximo subitem.

4.5 O tempo de aprendizagem: “*Estar aqui é uma luta e uma construção diária!*”

“Aprender tudo é muito difícil [...] se manter aqui é uma construção diária, porque todos os dias tu tem que pensar ‘por que eu vim pra cá?’ [...] então é uma luta diária, uma construção diária, todos os dias tem que repensar bastante”. Esta fala da aluna Maiara-MED – SLZ traduz o tempo de aprendizagem que, de acordo com Coulon (2008), é o tempo de

aprender as regras formais e informais da vida universitária, encontrando estratégias para melhor se movimentar no espaço universitário e tomar as melhores decisões em torno de sua formação acadêmica. Para ele (Coulon, 2008, p. 147): “Na linguagem dos rituais de passagem, é a fase da ambiguidade, que eu chamo o tempo de aprendizagem para deixar bem marcada sua verdadeira natureza, que conste em aprender os rudimentos do ofício de debutante, o estudante se torna aprendiz”.

Estas estratégias, muitas vezes, envolvem compreender o currículo, as metodologias de ensino, as exigências (formais e informais) específicas deste ou daquele professor, desta ou daquela disciplina, as melhores técnicas de estudo e de concentração, a linguagem acadêmica, a seleção do que estudar, o gerenciamento do que se engajar ou não na universidade, a forma de se relacionar e de comunicar com colegas e professores, as formas de acesso à informação, dentre todos os múltiplos códigos do ambiente acadêmico.

A adoção das estratégias pelos estudantes de classes menos privilegiadas, conforme pesquisa de Coulon (2008), é, muitas vezes, uma forma de experimentação, de “ver no que vai dar”, se funcionar, continuam e, se não, mudam ou abandonam. Para ele:

Essa estratégia, que dissimula a ausência de uma perspectiva determinada de forma clara, é a que adotam os filhos das classes dominadas pouco informadas: nos aventuramos e depois “veremos”, dessa forma seremos aquilo que deu certo! Não existe nessa estratégia escolha racional, estratégia de carreira ou projeto de percurso social. É uma estratégia de sobrevivência pela promoção social. (Coulon, 2018, p. 160).

Os estudantes vão assim testando as estratégias nas suas análises da situação presente e na praticabilidade das regras, das normativas, da realidade material, em um caminho de afiliar-se institucional e intelectualmente e manejar tudo isso a seu favor, porém a escolha destas estratégias não surge ao acaso, pois está vinculada ao *habitus* dos estudantes, “sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, evidentemente, interferem nisso tudo” (Coulon, 2008, p.160).

Neste entendimento, as formas de interação na universidade são desigualmente vivenciadas e como Bourdieu (2018) também reflete, no campo universitário, mesmo com a ampliação do acesso às classes menos privilegiadas, há ainda um caminho de ação dos fatores sociais das desigualdades atuando cotidianamente no “destino” escolar dos variados grupos de universitários e “todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta ‘em seu lugar’ ou ‘deslocado’ (Bourdieu, 2018, p.30).

Assim, a busca destas estratégias pode ser diferente, considerando-se todos estes fatores sociais e culturais que atuam na vida dos estudantes de forma desigual. Os estudantes indígenas

entrevistados passaram por algumas dificuldades no tempo de estranhamento que os fizeram aprender e modificar condutas, como os estudantes Iara-MED-PIN, Janaína-MED-SLZ e Moacir-ODON-SLZ, após perderem os prazos de editais de assistência estudantil e, conseqüentemente, de oportunidades, ficaram mais atentos nas informações veiculados nos instrumentos de comunicação formais da UFMA, como a rede social, o site e o próprio *e-mail*. Por mais que tenham adotado estratégias tardias, estes estudantes, às duras penas, apropriaram-se de alguns dos códigos que regem institucionalmente este espaço. Além disso, muitos estudantes perceberam que a própria vivência diária, as conexões que vão estabelecendo, as conversas com colegas, professores e servidores dentro deste espaço também vão sendo fonte de muitas informações em relação às regras institucionais, às oportunidades de projetos, entre outras coisas.

A questão de ficar mais tempo na universidade e ter condições de participar de várias possibilidades acadêmicas dentro deste espaço permitem maior interação com outros estudantes, professores e funcionários, impactando na busca autônoma de informações, principalmente, daquelas que circulam nos meios informais e nos códigos implícitos das regras da universidade. Coulon (2008) observa:

Para os estudantes que não podem, pois são trabalhadores, ou que não querem – constata-se que muitos estudantes declaram passar o mínimo de tempo possível na universidade – ficar na universidade fora dos horários das aulas propriamente ditas, é clara a dificuldade em obter e reunir estas informações dispersas em diferentes lugares e que participam, diretamente, do processo de afiliação (Coulon, 2008, p.97).

Os cursos de Medicina e Odontologia, por serem integrais, acabam gerando um maior tempo de interação entre os estudantes e no caso do curso de Medicina do Campus de Pinheiro, há uma interação quase permanente durante as semanas de aulas, pois muitos estudantes se deslocaram para viver na cidade completamente, gerando um clima mais familiar entre eles. A estudante Iara-MED-PIN relata:

Mas em relação aos colegas, foi uma coisa que me surpreendeu muito, é porque ela na UFMA-Pinheiro, não sei se por ser interior né, lá é assim, é como se fosse uma família, todo mundo ajuda todo mundo, então eu senti muito isso dos colegas, a gente tava sempre em contato, “Ah tá precisando de alguma coisa e aí?” “Tá dando certo?” Então isso foi uma coisa muito positiva que me ajudou muito a ir superando e pegando o ritmo de estudo...(Iara-MED-PIN)

O estabelecimento de boas relações com os colegas da turma e de outras turmas se tornou uma estratégia para auxiliar no enfrentamento de algumas dificuldades, até mesmo financeiras. A integração social dentro da universidade é um dos marcadores de afiliação

universitária que auxiliam no sentimento de pertencimento ao grupo. Se, no começo, muitos estudantes entraram sem muitas conexões sociais e, em alguns casos, até trouxe algumas desvantagens, logo os estudantes vão percebendo que as relações sociais se tornam importantes, para uma base de apoio e suporte.

Muitos dos estudantes indígenas entrevistados demonstram, após o vínculo de amizades construídas na universidade, se sentirem mais apoiados e menos sozinhos. Essa rede de apoio, em algumas situações, foi imprescindível para fins da própria permanência no curso, como as situações relatadas no Curso de Odontologia em torno das dificuldades quanto ao acesso dos kits odontológicos para as aulas práticas. Os estudantes indígenas entrevistados deste curso relataram uma rede de relações entre estudantes de vários grupos e turmas para os empréstimos de alguns materiais, de forma a não perder nenhuma aula prática. Para se integrar nesta rede de relações, era necessário superar a “*vergonha*” e “*se desenrolar*”, demonstrando a habilidade social de comunicação como muito importante neste processo. Os estudantes expressam suas experiências:

É mais a convivência, a gente começa a conversar e tal, vai se ajudando, tá precisando daquela ali, eu tenho aqui ali... Ainda mais na clínica que toda hora falta o material, entendeu? Na clínica ali, se não tiver material, leva esporro do professor, professor te esculacha, expõe mesmo e fala e fala e fala e tu fica com a cara lá embaixo... Tu tem que ir atrás do material, tu não pode sair daqui para ir lá fora comprar material, entendeu? Aí tu vai ali no outro box da amiga, ali tu pede e te desenrola e te ajuda ali, entendeu? (Cauã-ODON-SLZ)

[...] professores vão na bancada, tal, tá faltando tal material e os materiais são caros, quanto a maioria, a gente, às vezes, consegue pegar emprestado, né, um aluno vai emprestando pro outro, aí tu não tem aquele material, “Oh, infelizmente, tu não vai poder ficar aqui”. Aí quem perde uma aula prática, na outra aula prática já está todo totalmente prejudicado. [...] Eu tive que não ter vergonha, tive que encarar mais até os meus próprios eus, entendeu? E aí questão de estudo, foi mais estudando em casa mesmo, pegando os materiais que eu conseguia, não tenho vergonha de pedir pros meus colegas, nem pra professores (Moacir-ODON-SLZ).

Este intercambio de materiais era o que muitas vezes salvava o estudante de perder as aulas práticas, mas isso só foi possível, pois os estudantes estabeleceram estas relações com os outros estudantes, principalmente de outros períodos. Para o estudante Kaike-ODON-SLZ, pelo fato de ele ter cursado os dois primeiros períodos no formato remoto, talvez não tenha sido possível estabelecer mais relações sociais com outros estudantes para talvez se integrar nesta rede de apoio informal, pois foi no momento das aulas práticas, no retorno às aulas presenciais, que o estudante Kaike trancou sua matrícula, por não ter tido condições financeiras de obter os kits odontológicos, e, então, ele optou por trabalhar e economizar durante um semestre para

comprar os kits e retornar ao curso. No entanto, dentro de sua turma, houve laços de amizade que o auxiliaram na aquisição de um *notebook*, conforme ele relata:

[...] quando eu falo de colegas, esse notebook na qual estou conversando com você, foi o notebook que foi doado por colegas da Universidade Federal, foram eles que me ajudaram, eu tava na Aldeia, não tinha condições, de pandemia, tava desempregado, sem trabalho e eles foram fundamental também, me ajudaram, me impulsionaram para acompanhar as aulas *online* e esse notebook aqui foi doado pelos colegas, entendeu e eu não fui contemplado pela Universidade Federal para ganhar um tablet e nem outras demais bolsas...(Kaike-ODON-SLZ)

A estudante Iara-MED-PIN contou com o apoio de amigas, quando teve dificuldade de deslocamento na cidade de Pinheiro por um problema de transporte público e os horários das vans disponibilizadas pela UFMA não estavam coincidindo com seus horários e locais de aulas práticas nos hospitais. Ela relata:

Simplesmente parou de rodar ônibus lá em Pinheiro. Aí a faculdade passou a disponibilizar uma van, só que tipo, o horário às vezes não batia com a aula, então isso foi bem complicado, aí, por último, agora como eu tô entrando no Internato, né, uma coisa que eu tive que lançar a mão para assim seguir nesse Internato, né, de forma mais tranquila, foi que eu tive que me mudar lá para perto da faculdade, para perto de onde umas amigas minhas moram que tem carro, para eu poder ficar indo com elas lá para os hospitais, porque agora nesse período a gente vai estar rodando em Cururupu, em Santa Helena (Iara-MED-PIN)

Os estudantes Moarcir -ODON-SLZ e Janaína-MED-SLZ demonstram bem em suas experiências em duas turmas diferentes de como o vínculo social e afetivo com o grupo pode impactar no engajamento dentro do curso e no seu sentimento de se sentir apoiado e membro do grupo, conforme eles explicam:

Eu digo que uma das coisas que mais me fez permanecer no curso agora foi ter encontrado a turma que eu tô hoje. Porque, tipo assim, eu encontrei amigos que me acolheram mesmo, bastante, bastante, bastante, que me ajudaram demais, que não deixaram eu ficar de cabeça baixa em alguns momentos, quando conseguiam algum material pra estudar, davam pra mim, ou então “Vamos marcar pra chegar tal hora e tal?”, porque nas outras turmas, eu me sentia mesmo excluído, entendeu? Eles, aconteceu essas coisas, eles tinham um hmm, e... às vezes, um melhor acesso às informações, mas ficavam entre eles, entendeu? Aí e aí eles iam indo e eu ficando pra trás. Mas, criança, graças a Deus, desde do quinto período pra cá, que eu estou fazendo com eles, aí sim aí deu certo. Aí deu certo (MOACIR-ODON-SLZ).

Teve essa questão, né, da minha (primeira) sala ser bem acolhedora e eles tentarem, né, sempre tarem ajudando, por exemplo, se eu não sabia, não sei, alguma matéria, né? Quanto a segunda turma, é bom, é bom, só um pouco mais realmente assim cada um na sua, sabe? Eu percebi assim, realmente, elas têm mais esse padrão de tá muito dividido... (Janaína-MED-SLZ).

Os sentimentos vivenciados nas turmas diferentes geraram engajamento e consequências também diferentes em torno das possibilidades de apoio sentidas pelos

estudantes. Esta rede de apoio também surge quanto às estratégias adotadas para fins das aprendizagens em torno das demandas acadêmicas e da superação das dificuldades e dos estranhamentos enfrentados no início do curso, conforme os estudantes relatam:

O primeiro contato né, até que a gente vai estudando, vai conversando com um colega e outra ,tô estudando dessa forma, por tal local e as coisas vão se tornando mais tranquilas (Iara-MED-PIN).

Eu estudei muito e pedindo ajuda para os meus amigos, pessoal da sala e para veteranos que eu conheci, né? E aí foi dando certo (Luana-MED-PIN).

O pessoal grava as aulas, grava um áudio e aí eles anotam ao mesmo tempo do áudio, aí fica uma coisa bem organizada, né? [...] tem algumas pessoas que repassam para mim (Janaína-MED-SLZ).

Já eu, fui eu mesmo correndo atrás das coisas, foi conversando, conversando, porque ali na roda, ali todo mundo me conhece, [...] aí a gente vai chegando e vai desenrolando as coisas, entendeu?(Cauã-ODON-SLZ)

Olha, eu tive pessoas que me ajudaram muito, né, e os colegas que me ajudaram muito nos ensinamentos e quando eu não tava, como eu falei, eu trabalhava também, né, lá, aí quando não tava na aula, eles sempre me falavam “Olha, foi passado esse conteúdo, é assim e tal, você tem que tá engajado dessa forma” e eu sempre, uma das estratégias era essa também, para mim foi uma estratégia de ter pessoas que pudessem me ajudar, né, e me ajudaram muito, muito mesmo (Kaike-ODON-SLZ)

A relação social estabelecida com colegas, em suas trajetórias, foi para além das conexões afetivas, mas também como um suporte para compartilhamento de materiais, de técnicas de estudo, de acesso às informações e às ferramentas digitais, de suporte financeiro.

Há, também, as situações nas quais os estudantes aprendem alguns destes códigos, a partir das estratégias da observação de como outros colegas fazem para atender suas demandas acadêmicas no formato aceito e valorizado pelos professores ou por iniciativas de alguns professores para ensinar alguns conhecimentos considerados necessários, conforme observamos no relato de uma estudante:

Então, primeiro foi pela observação mesmo, de como eles colhiam as informações, de como eles expunham no trabalho, então eu tive que aprender observando e também eu tive uma professora que foi muito boa para mim, por conta que ela explicou pra gente como pesquisar no Google Acadêmico estes artigos científicos, como a gente deve pegar, até que data é importante da gente pegar, teve uma professora que foi muito legal nesse sentido, ela ensinou pra gente como colher estas informações, né? Então... Mas assim, não existiu uma aula específica sobre isso que se dispôs a falar sobre essas informações, sabe? Foi mais no dia a dia, mas foi basicamente isso, não existia informações expostas, né, dentro do currículo de Medicina, mas teve professores que foram legais, foram bacanas e ensinaram muito a gente e toda essa questão... (Maiara-MED-SLZ)

Esta estudante, ao observar os trabalhos dos colegas de “alto nível”, “glamourizado”, buscou entender todos os códigos de como fazer seus trabalhos no mesmo nível. O que para

eles foi fácil; para ela, foi uma corrida para superar dificuldades advindas da educação básica, mas como observamos foram estratégias muito mais individuais de “correr atrás” (pela observação, pela conversa com colegas) do que institucionais, pois se restringiu a uma iniciativa também individual por parte de alguns professores em explicar estes conhecimentos aos alunos.

As vivências dos estudantes indígenas em atividades extra-sala de aula também auxiliam nas relações sociais dentro da universidade e nas diversas aprendizagens em relação ao trabalho intelectual da vida acadêmica, no entanto, conforme quadro abaixo, há ainda pouco engajamento dos estudantes nestas atividades nos três eixos:

Quadro 06 – Participação dos estudantes indígenas entrevistados em atividades extra-sala de aula

Estudante	Eixo ENSINO	Eixo EXTENSÃO	Eixo PESQUISA	Outros
Janaína-MED-SLZ	Projeto de Monitoria - Dermatologia	Projeto de Extensão - Pediatria	PIBIC	Não participa
Maiara-MED-SLZ	Não participa	Não participa	Não participa	Representante de turma Ligas Acadêmicas
Iara -MED - PIN	Não participa	Projeto de Extensão – Diabetes Médico	Não participa	Ligas Acadêmicas
Luana – MED - PIN	Não participa	Projeto de Extensão – Saúde da Mulher	Não participa	Não participa
Moacir-ODON-SLZ	Não participa	Não participa	Não participa	Liga Acadêmica UNAI
Kaike-ODON-SLZ	Não participa	Não participa	Não participa	UNAI
Cauã-ODON - SLZ	Projeto de Monitoria - Dentística	Projeto de Extensão - Endodontia	Não participa	UNAI

Fonte: Dados coletados nas entrevistas, sistematizados pela autora (2023)

Os estudantes alegam que a rotina de estudo já é bastante pesada e se envolver em muitas outras atividades ficaria mais pesada ainda. Enquanto os estudantes indígenas estão dedicando tempo redobrado para superar suas dificuldades acadêmicas em torno das demandas requeridas nas aulas do curso, outros estudantes, sem estas dificuldades oriundas da educação básica, já ficam com mais tempo para engajar-se nas atividades extra-sala de aula em todos os eixos, principalmente nas atividades vinculadas a Pesquisa. Este é um exemplo prático de como a

universidade é vivenciada de formas desiguais por estudantes desiguais e de como os fatores sociais e culturais atuam na seletividade destas trajetórias acadêmicas.

O sentimento também de que muitas destas atividades são inalcançáveis está presente nas falas de alguns estudantes, como na estudante Luana-MED-PIN, ao afirmar não ser boa o suficiente para ser monitora e na estudante Maiara-MED-SLZ ao demonstrar uma dificuldade no acesso às bolsas de iniciação científica, as quais, de acordo com ela, são muito difíceis de conseguir. Muitas vezes, em seus esquemas de pensamento, por já vincularem estas atividades a algo difícil de conseguir, sequer vão atrás ou se informam sobre os requisitos necessários, como observamos na fala da Luana-MED-PIN: *“Eu não sei explicar, eu acho que às vezes quando o aluno se destaca, é bom naquilo ali, aí eu acredito que deve ter prova para fazer e abre prova da monitoria [...]Eu ouvi alguém falando sobre isso, mas eu não sei explicar como é que funciona, nunca fui atrás...”*

Outra articulação presente nas falas dos estudantes indígenas entrevistados do curso de Medicina, tanto do Campus de São Luís quanto do Campus de Pinheiro, é referente ao acesso de livros em formato PDF, difíceis de achar as versões atualizadas na biblioteca. Estes estudantes relatam um grupo nacional chamado MED-Livros no *Telegram*, na qual os estudantes vão disponibilizando capítulos ou livros completos no formato PDF a todos que participam do grupo. Dessa forma, os estudantes indígenas fazem a maioria das suas leituras acadêmicas pela via digital, pelo celular ou computador, prática já recorrente em todos os alunos da turma. Além disso, os próprios professores disponibilizam textos em PDF no ambiente da sala no SIGAA ou outros colegas da turma vão compartilhando seus arquivos. A frequência de retirada de livros na biblioteca por estes estudantes é praticamente inexistente, quando a frequentam é para fins de estudo. Outra estratégia utilizada por alguns estudantes é referente a complementar seus estudos assistindo videoaulas sobre o assunto.

Como demonstrado no tempo de estranhamento, os cursos não apresentam tanta abertura para discussões mais específicas sobre saúde indígena e/ou debates sobre conhecimentos indígenas em torno dos cuidados de saúde das populações indígenas. Muitos estudantes entrevistados relataram não ter observado, até o presente momento, conteúdos específicos neste sentido, o que acontece, em alguns poucos casos, é surgir estes temas por iniciativas isoladas de alguns professores ou pelo próprio aluno indígena, quando algum conhecimento se assemelha a algum conhecimento de sua comunidade. No entanto, ao se depararem com este ambiente fechado, alguns estudantes, no âmbito dos conteúdos, acabam por adotar estratégias de silenciamento nas aulas, o que não significa dizer que silenciaram estas reflexões nos seus estudos individuais.

No âmbito das aulas, a estudante Janaína-MED-SLZ cita suas experiências de como os seus conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos são gerenciados, porém, ela não encontra abertura no curso para realizar este tipo de debate. Ela relata:

E assim um desafio que eu vejo, realmente, é a questão de, como eu falei, né, da Medicina, da questão científica e da questão cultural mesmo, que é bem complicado, né? Eu tô aprendendo muita coisa aqui, mas quando eu chego na minha comunidade, meu irmão fala “Ah, ó, benzedeiro benzeu aqui um furúnculo e foi só ele benzer que saiu tudo” Aí, eu falei, realmente, sabe? Aqui, se fosse um dos meus professores que ouvissem isso, eles iam rir da nossa cara, é assim, né? Porque é o que acontece se eu falar alguma coisa nesse sentido... Mas, sabe, ele já está na área dele, está fazendo isso (Medicina)... Espero que ele não vá pra nenhuma comunidade assim pra não desmerecer, né, o saber de ninguém, mas é complicado (Janaína-MED-SLZ).

A estudante alega se sentir confusa, mas que já tentou levantar a discussão se o uso de certas plantas apresenta benefícios no cuidado de algum tratamento, porém, de acordo com ela, no curso de Medicina é muito falado que não funciona, mas para ela, tem trabalhos científicos que falam, “*tem muitos professores que insistem em falar que não funciona. Então mesmo com os trabalhos científicos falando, eles não querem, imagina eu falar, né? É uma questão cultural*”. Esta fala expressa uma posição da estudante dentro deste espaço universitário de reconhecimento da autoridade intelectual do professor, em uma troca linguística hierarquizada entre os agentes falantes, no qual o docente detém o poder linguístico e poder universitário de “poder dizer” o que é a ciência e o que são os conhecimentos legítimos em torno deste assunto, não permitindo outras formas de conhecimentos levantados pela estudante.

Então, muitas dessas reflexões acontecem de forma solitária por parte dos estudantes indígenas, que vão individualmente atrás destas respostas e apresentam um olhar diferenciado em torno da saúde indígena. A estudante Janaína-MED-SLZ pensa em conseguir um equilíbrio dos conhecimentos aprendidos, conforme explica:

Quando eu chegar lá, eu estudei isso aqui, ó. Eu estudei, eu sei isso aqui, mas eu sei que aqui, a gente tem esse conhecimento aqui. Então, vamos tentar, né, casar os dois, juntar os dois, ver o que que pode ser usado junto, o quê que não pode ser. Então, isso aí pra mim também é um grande desafio, porque não se traz aqui interações medicamentosas de plantas medicinais com remédio... Algumas pessoas, alguns professores, assim, bem, bem pontuais, assim, um ou dois trazem, mas no geral, não. Então, eu tenho que pesquisar (Janaína-MED-SLZ).

Enquanto estudantes como Janaína-MED-SLZ tentam buscar estratégias mais individuais de reflexão quanto às especificidades indígenas, outros estudantes como Moacir-ODON-SLZ e Kaike-ODON-SLZ tentam buscar estratégias mais coletivas e/ou articuladas institucionalmente, para reivindicar que as pautas indígenas sejam visibilizadas no subcampo da UFMA, buscando colocar em evidência as demandas indígenas para a comunidade

acadêmica. Os dois estudantes participam mais ativamente da União dos Acadêmicos Indígenas -UNAI da UFMA, instituída em 2018 com apoio da PROAES, e de acordo com Kaike, um dos coordenadores, a UNAI funciona como acolhimento dos parentes, um ponto de apoio para informações aos estudantes indígenas, além de ser um espaço para discutir pautas de interesse, mas ainda está se estruturando, pois agora está sendo movimentada somente pelos estudantes, que acrescentam outros estudantes indígenas a partir das listas lançadas, perguntando aos membros do grupo quem conhece alguém da lista, para fins de adicioná-los ao grupo, o que demonstra que nem todos os estudantes indígenas têm conhecimento, como foi o caso das estudantes indígenas do Pernambuco, que não possuíam conhecimento da UNAI.

Durante a pandemia, houve uma quebra na estruturação da UNAI e muitas das suas ações se concentraram em um grupo de estudantes indígenas mais engajados. Recentemente, foi feita uma mobilização realizada pelo estudante Kaike junto ao Pró-reitor de Assistência Estudantil, para conseguir uma sala física, com computador, mesa de reunião e de estudo para a UNAI, conforme ele explica:

[...] tem uma demanda, né, que a gente, que eu particularmente fui umas vezes na PROAES e a gente solicitou, né, um espaço para os estudantes indígenas especificadamente [...] ele disse que tinha conseguido, mas ele nunca passou essa sala pra gente, falou que iam dar uma limpeza, uma reformada, mas essa conversa já tem tempo (Kaike-ODON-SLZ).

Mais uma vez, ocorreu um silenciamento em torno do atendimento das demandas indígenas e uma total ausência de explicação quanto ao que aconteceu em relação a este espaço físico prometido e não concedido.

Uma conquista vislumbrada pelo estudante Moacir-ODON-SLZ foi a sua participação em algumas palestras no Dia dos Povos Indígenas, no evento “Entrar e permanecer: aldear a Universidade”, no período de 19 a 24 de abril de 2023, no Centro de Ciências Humanas, do Campus de São Luís, ao qual foi uma oportunidade de diálogos com a comunidade acadêmica quanto ao acesso e permanência de indígenas na universidade. Além disso, outro momento citado pelo aluno foi uma reivindicação feita por ele junto à Coordenação do Curso de Odontologia, para um manifesto de apoio aos indígenas do curso em relação a pauta do ‘marco temporal’: “[...]e eles sabiam que aquilo ali era uma coisa atacando nosso povo e tal. Pois foi bom, eles colocaram na página, na Odonto, não sei o que, “somos contra o marco temporal e tal”, fiquei muito feliz. Só um gesto desse, né? É bom demais”.

Já estudante Iara – MED – PIN tentou trazer um projeto de extensão com reuniões mensais para discutir sobre saúde indígena, relatos de casos, realização de palestras, porém não

deu certo, pois de acordo com ela “*algumas pessoas que eu falei disseram que não topavam, né, porque o período estava muito apertado, aí não foi pra frente*”. Para a estudante, a própria UFMA poderia se mobilizar mais nesse sentido de propor mais ações que colocassem em evidência a questão indígena, pois, para ela:

A gente isoladamente como estudante acho que fica mais difícil, mas se for um projeto da UFMA, por exemplo, que ela abra até para todos os Campus né, porque todos os Campus têm indígenas, então acho que vai ser uma forma de incentivo para os Campus que a questão indígena não é tão conhecida, né...Eu tentei isoladamente assim conversando com alguns colegas, eu não consegui, então talvez se a UFMA abrir algum projeto de incentivo à cultura indígena, da gente mostrar mais, eu acho que seria interessante, né? E aí dessa forma, a faculdade vindo com essa abertura, aí os estudantes né, “Ah, gente... Vamos, vamos entrar nisso”, e tenham mais aquela vontade, motivação, né ...

Como se observa, as iniciativas para colocar em evidência as pautas indígenas advêm de forma isolada pelos estudantes, quando surgem, muitas vezes, enfrentando as barreiras institucionais, mesmo que eles já conheçam os caminhos institucionais para reivindicar suas demandas, há ainda um longo caminho de suas demandas serem ouvidas e executadas.

No tempo de aprendizagem, observamos os momentos sinalizados pelos estudantes indígenas entrevistados referentes a apreensão de muitos dos códigos da vida universitária, mesmo muitas situações acontecendo de forma mais difícil, turbulenta ou incompleta, é evidente um sentimento maior de pertencimento, deixando para trás o sentimento de estranhamento e caminhando para o tempo de afiliação, com uma compreensão mínima dos códigos que regem a universidade, para transitar neste espaço sem se sentir um invasor, como iremos abordar no próximo subtópico.

4.6 A afiliação universitária: “*Eu consigo e agora só vai dar certo!*”

A afiliação universitária não é vivida da mesma maneira pelos estudantes ingressantes, pois, de acordo com Coulon (2008, p. 10), “a passagem parece ser função dos percursos anteriores, escolares ou não, seguidos pelo estudante”. Dessa forma, a entrada na vida universitária está vinculada também na origem dos estudantes e não é vivida da mesma maneira por todos, o que repercute, também, nos seus processos de estranhamentos e de aprendizagem do ofício de ser estudante universitário. Para o autor:

A afiliação vai mais longe que a simples integração, ela é a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva. Além da integração, a afiliação transforma o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar que, em seguida, será identificado como tal pela “atitude natural”. Se afiliar

é, então, naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante, construído no momento em que as rotinas e os *allants soi* deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes (COULON, 2008, p. 118).

A afiliação é marcada por certo manejo das numerosas regras da organização da vida social e intelectual do trabalho universitário em diversas situações e envolve uma compreensão mínima dos dispositivos institucionais que regem a vida estudantil no cotidiano e dos dispositivos do plano intelectual, sabendo o que esperar dele. As condições institucionais e organizacionais em que os estudantes ingressam “devem ser consideradas quando procuramos descrever suas experiências e compreender os mecanismos que lhes permitam construir ou não uma perspectiva de estudante” (Coulon, 2008, p. 128).

Como visto, para os estudantes indígenas entrevistados, há algumas diferenças nos processos de aprendizagem e afiliação até mesmo pela diferença de tempo do ingresso na universidade e de suas trajetórias anteriores, mas o estranhamento sentido no início do curso é substituído pela sensação de uma certa familiaridade, à medida que vão entendendo os principais códigos que regem tanto a instituição, quanto às demandas pedagógicas do curso. Na estudante Iara-MED-PIN, isto gerou uma conquista de uma confiança maior em relação ao seu desempenho no curso, expressando muito bem em sua fala:

Eu acho que no quarto período só que eu comecei a tipo “Não... Agora eu tô tranquila!” e no quinto período foi assim o divisor de águas para eu entender que “Não... Eu consigo e agora vai só dar certo”, que foi assim o período que eu passei a estudar muito e eu me saí muito bem, eu peguei realmente o ritmo de estudo, só no quinto período... (Iara-MED-PIN)

No estudante Moacir-ODON-SLZ esta confiança também se manifesta pela consciência de ter se apropriado dos principais códigos do curso, que o habilita a ajudar e orientar outros estudantes menos experientes:

Graças a Deus ali, eu estou conseguindo me destacar bem, atender bem, as pessoas gostam muito de mim e aí já o pessoal já vem pedir ajuda pra mim. Hoje em dia, entendeu? E eu nunca nego não, ajuda pra ninguém, já tento fazer diferente do que aconteceu comigo. Ajudo muito. O que eu tenho de material, galera vem, fala comigo, eu ajudo. Qualquer dúvida também, eles podem me chamar qualquer hora que eu ajudo (Moacir-ODON-SLZ)

O estudante Cauã – ODON – SLZ também já reestruturou sua rotina de estudo para atender todas as demandas do curso. Sua articulação dentro deste espaço já possibilitou um acúmulo de conhecimentos em relação ao curso e já realiza orientação com sua irmã: “*ela já*

teve sorte que já chegou ali, já teve material que eu comprei, já teve, ela veio depois, já fui dando orientação, segue isso aqui ó, faz isso aqui que tá certo”.

A estudante Luana – MED – PIN também manifesta uma maior compreensão em relação às atividades e tarefas requeridas em relação aos seus momentos iniciais no curso:

Assim no começo eu era mais desesperada né, hoje em dia mais tranquilo, eu consigo me organizar melhor, já sei o que é que vai cair no semestre, o que vai cair por semestre direitinho, por módulo... E aí eu consigo me organizar bem, quando o professor passa aula, presto atenção, faço anotação, [...] aí consigo, consigo pegar o assunto bem e presto muita atenção nas aulas, mas no primeiro período eu fiquei um pouco embananada assim...(Luana-MED – PIN)

A estudante Maiara-MED-SLZ também já enxerga a si mesma como tendo a capacidade para realizar as demandas acadêmicas de seu curso, conforme ela relata:

Hoje eu já sei... Eu sei que consigo fazer todas as coisas direitinho, mas no início eu tinha dificuldade [...] Mas hoje eu sei sobre tudo isso, mas antes eu não sabia, então eu tive dificuldade em tudo basicamente, mas ao longo do processo, fui me adaptando. [...] é um ambiente que para mim foi muito opressor, mas que hoje eu ressignifiquei, é um ambiente que se tu se dispor e se tu se abrir, é um ambiente acolhedor, só que lógico, existe dificuldades, existe pessoas e pessoas, mas de um modo geral, se tu filtrar bem e for positivo, tende a ser e acabou se tornando algo mais ameno, mais bom mesmo pra mim...(Maiara-MED-SLZ).

Observa-se que até aquela sensação de ambiente opressor sentida inicialmente pela estudante vai sendo substituída por uma sensação de adaptação àquele ambiente. E nos questionamos: será se este ambiente se tornou menos opressor ou será se a aluna encontrou os meios e mecanismos de lidar com esta opressão de forma mais “amena”? O curso e a universidade se transformaram estruturalmente e se tornaram mais acolhedores ou a aluna se moldou às exigências deste curso/universidade, ajustando minimamente seu *habitus* para se movimentar neste campo? Estaríamos diante de uma violência simbólica, para a qual a estudante vai aos poucos interiorizando as opressões e criando mecanismos para sobreviver neste espaço, legitimando a violência sobre si mesma?

Já para a estudante Janaína-MED-SLZ, após a maternidade, teve uma quebra no ritmo de estudo, pois ela ainda está amamentando e sente-se muito cansada e já não consegue focar como antes, recorrendo a um estudo mais fragmentado, por videoaulas e por transcrições das aulas gravadas por outros estudantes. Essa condição tem impactado no seu processo de afiliação universitária, no entanto, ainda assim, a aluna demonstra compreender os códigos mínimos para se movimentar neste espaço, sabe os caminhos de se inserir em projetos, de buscar informações institucionais, tem consciência de suas limitações em determinadas tarefas, porém, de maneira geral, consegue atender as demandas acadêmicas, mesmo com sua condição de vida atual.

Quanto ao estudante Kaike-ODON-SLZ, o fato de ele ter iniciado o curso no período da pandemia, na qual as atividades eram realizadas de forma remota, impactou no seu processo de aprendizagem e afiliação, juntamente com as condições materiais/financeiras para se manter no curso, o que acarretou a decisão de trancar a matrícula. Este estudante demonstrou não ter informações, por exemplo, de projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos no âmbito do seu curso e das articulações informais para frequentar as aulas práticas, mesmo sem os kits individuais. Por outro lado, por ser vinculado às reivindicações do povo Guajajara, possui uma maior compreensão política de conquistas de direitos e da articulação com outros estudantes indígenas para diálogos com a universidade e para a busca de mudanças em relação ao seu grupo.

No entanto, mesmo quando os estudantes indígenas, individualmente ou em grupo, estão manejando as regras formais ou informais, para transgredi-las ou reivindicar mudanças, ainda assim estão jogando dentro das regras do jogo do campo universitário, sem alterar a estrutura e sim alterando uma regra ou outra que os beneficie, o que já é uma consequência de lutas simbólicas estabelecidas neste ambiente no cotidiano, mas ainda o começo de um longo caminho para as transformações mais estruturais deste campo.

Com base no exposto, podemos afirmar que todos os estudantes já se encontram no tempo de afiliação, à exceção do estudante Kaike-ODON-SLZ, que teve sua trajetória interrompida pelo trancamento de sua matrícula. Sabemos que a afiliação é um processo contínuo, pois sempre novas demandas, códigos e aprendizagens vão surgindo, mas em termos dos códigos básicos mínimos para se movimentar neste espaço e entender minimamente a natureza do trabalho intelectual, a maioria dos estudantes entrevistados já conquistou. Obviamente, considerando as condições materiais e simbólicas de existência dentro do campo universitário, muitas dificuldades e limitações são vivenciadas por muitos dos estudantes indígenas entrevistados, o que adiou a apropriação de determinados códigos ou de vivenciar a universidade da forma como se gostaria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista do ensino superior aos povos indígenas no Brasil foi um longo caminho, construído por meio de muitas lutas, em processos, muitas vezes, contraditórios, em configurações multirrelacionais, tanto nacionalmente como mundialmente. Neste trabalho, percebemos como a relação entre Estado e povos indígenas se estabeleceu dentro de um campo estatal opressor, desde o período de colonização até os dias atuais, estruturado em esquemas de classificação pautados na hierarquização de culturas, raças, etnias e em representações impostas de desumanização da pessoa indígena, resultando em ações estatais que tentam subvalorizar toda a diversidade de organizações sociais e culturais dos grupos indígenas, que seguem lutando e se reorganizando para viver e resistir.

O campo universitário, como campo oriundo do campo estatal, reproduz muito das representações e da estrutura social, pautadas nestas hierarquizações no seu interior e com os intensos questionamentos em relação às políticas de ingresso das universidades públicas, realizados pelos movimentos sociais, negros e indígenas, foram sendo implementadas políticas de ações afirmativas, sendo a Lei Federal n. 12.711/2012 um marco propulsor do acesso de estudantes indígenas nos cursos de várias áreas nas universidades federais públicas. Porém, ainda há muitas problemáticas em torno tanto do acesso quanto da permanência dos estudantes nos cursos.

Ao longo do trabalho, na análise do subcampo da UFMA, percebemos que o processo de implementação da primeira política de ações afirmativas, em 2006, foi resultado de muitos embates, conflitos e lutas de classificação mobilizadas principalmente por agente sociais vinculados ao NEAB - UFMA, acompanhados pelas movimentações nacionais neste sentido em outras universidades. Pelo fato de não haver indígenas, pelo menos formalmente, neste subcampo e nem agentes sociais mais ativos nesta causa, observamos mecanismos e um discurso institucional de secundarização da pauta do acesso de estudantes indígenas na UFMA, que foi seguindo decisões sobre esse acesso implantadas por outras universidades, como, por exemplo, na modalidade das vagas suplementares.

Mesmo após a Lei Federal n.12.711/2012, que gerou mudanças na modalidade (cotas) e no quantitativo de vagas oferecidas aos indígenas, observamos uma política de ações afirmativas fragmentada e incompleta, principalmente no que tange a um melhor acompanhamento no ingresso dos estudantes indígenas na UFMA, nas garantias de uma permanência qualificada durante o curso e na própria reestruturação da universidade para acolher um novo perfil de estudantes.

Durante a pesquisa, observou-se uma ausência de um aprofundamento na compreensão das ações afirmativas ao público de indígenas e de estratégias específicas a serem adotadas pela universidade para abandonar uma postura meramente compensatória e assimilacionista. Isto foi constatado, também, pelas estatísticas apresentadas no decorrer da pesquisa em torno do acesso dos estudantes indígenas na UFMA, pois não havia o devido acompanhamento pós-Lei de Cotas e das consequências geradas pelo requisito único de autodeclaração étnica, que gerou um lapso temporal de 6 anos de muita ocupação indevida das vagas indígenas, problema constantemente reivindicado por solução pelas lideranças indígenas, mas só parcialmente solucionado, quando acionaram o Ministério Público e a UFMA movida, neste momento, principalmente pelas pressões judiciais, estabeleceu novos critérios e implantou a Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnica.

Após a implantação da política de ações afirmativas na UFMA, desde 2007, um ponto que chamou muita atenção nas estatísticas foi que, em todos os períodos, à exceção do período pós-Lei de Cotas sem Comissão, a taxa de ocupação em relação às vagas oferecidas é baixíssima: no período de 2007.1 a 2009.2 é de 2,65%; no período de 2010.1 a 2012.2 é de 9,19%; no período de 2013.1 a 2018.1 é de 64,64%; e no período de 2018.2 a 2021.2 é de 10,63%. Desses que assumiram as vagas, há também altas taxa de desistência de estudantes ingressantes nestas vagas: no período de 2007.1 a 2009.2 é de 37,5%; no período de 2010.1 a 2012.2 é de 57,57%; no período de 2013.1 a 2018.1 é de 59%; e no período de 2018.2 a 2021.2, mesmo mais recente, já atinge 21,49%. Se a taxa de ocupação é baixa e a taxa de desistência é alta, isso implica dizer um número cada vez mais reduzido de estudantes indígenas nos cursos desta universidade.

Além disso, observamos, ainda, que os dois últimos PDIs da UFMA fizeram pouquíssimas menções sobre o acesso e a permanência dos estudantes indígenas nesta universidade, resumindo-se a mencionar o auxílio financeiro do Programa Bolsa-Permanência-MEC (sendo este, iniciativa do governo federal e não necessariamente da UFMA), o aperfeiçoamento do processo seletivo com a Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnica e uma proposta de elaboração futura de ações de apoio a permanência do estudante indígena a serem inseridas em um Programa de Ações Afirmativas da UFMA.

Por mais que saibamos que as declarações formais de intenções são importantes e necessárias, sabemos também que não são suficientes e o caminho das intenções para as ações ainda são longos trajetos, permeados de obstáculos, muitas vezes, não enfrentados e parados no meio do caminho, como foi o projeto de Universidade Indígena, há muitos anos parado na tramitação do Congresso Nacional, como foi no âmbito local da UFMA, a sala da UNAI,

prometida aos estudantes indígenas e ainda não cedida. E nos questionamos: será este Programa de Ações Afirmativas da UFMA, ainda a ser construído, mais uma das intenções que irá parar no meio do caminho, assim como foi em 2007?

Muitos desses dados, demonstrados no decorrer da pesquisa, estão sinalizando um problema grande, mas que ainda não está sendo enfrentado pela universidade, o que nos leva a questionar: Por quê? Será se a inércia para esta questão se integra ao discurso institucional de secundarização desta pauta na universidade? Será se a universidade está abarcando “excluídos” em potencial e os expulsando silenciosamente? Quais foram as histórias e os fatores sociais enfrentados vivenciados pelos muitos estudantes indígenas desistentes? Quais foram as histórias e as estratégias adotadas pelos poucos estudantes indígenas que permanecem?

No último momento desta pesquisa, os dados levantados em torno do processo de permanência de 07 estudantes indígenas nos cursos de Medicina e Odontologia na UFMA sinalizam vivências e experiências marcadas por estranhamentos mais intensos no que tange às aprendizagens dos códigos formais e informais do curso/universidade e da afiliação universitária, muitas vezes, tendo este processo adiado, por limitações e obstáculos sociais, econômicos, simbólicos e pela estrutura do subcampo da UFMA, principalmente nestes cursos, estar mais alinhada aos capitais econômicos, culturais, sociais, simbólicos de uma fração dominante das classes dominantes da sociedade brasileira. O confronto de *habitus* é duramente sentido pelos estudantes indígenas dentro de um espaço branco-eurocentrado, pouco aberto para diálogos interculturais e para compreender as especificidades sociais e étnicas dos estudantes. O interesse sobre suas realidades surge de forma isolada, como uma curiosidade de colegas mais próximos e alguns professores dos cursos. A UFMA sequer possui dados sobre etnia dos estudantes indígenas no sistema e não há um gerenciamento e acompanhamento deles no decorrer do curso e, como já demonstramos, pouquíssimas ações específicas de apoio à permanência.

Os estudantes indígenas já chegam com preocupações antes mesmo do ingresso na UFMA, quanto a questão financeira, a questão da migração local ou estadual para a cidade onde o Campus se localiza, de entender como funciona a cidade e ao entrar no curso, muitas outras inquietações e angústias vão permeando sua permanência, como às dificuldades em atender demandas acadêmicas, por limitações de conhecimentos não trabalhados na educação básica pública, as limitações tecnológicas vivenciadas por alguns estudantes, o fator financeiro que, muitas vezes, os impede de vivenciar as atividades extracurriculares e realizar novas conexões sociais, os estranhamentos em torno do “ser indígena” no contexto urbano, entre as outras muitas situações evidenciadas no decorrer do trabalho.

Os silenciamentos em torno do atendimento das demandas indígenas discentes nos sinalizam fazer parte de um discurso institucional de secundarização desta pauta na universidade e os grupos indígenas dentro e fora da universidade entram nas lutas dotados de menor poder universitário, considerando-se suas posições e disposições dentro dessa estrutura e, muitas vezes, dependem de uma sensibilização de alguns grupos docentes com maiores poderes, para concretizar algumas poucas conquistas ou de um acionamento de instâncias judiciárias como o Ministério Público para intermediar estas demandas. Os estudantes indígenas anseiam por mudanças institucionais que os auxiliem em sua permanência, como a estudante Maiara – MED – SLZ afirma:

[...] a gente vem com um sonho, tem a oportunidade da universidade, tem um sonho e se manter nesse sonho é muito complicado, e eu entendo que existem alguns problemas, né, que estão aí, mas que não estão em vigor, digamos assim, que não estão na sua melhor forma, e apesar de existir políticas de permanência pra nós, elas são muito limitadas, e sim, existem muitos estudantes indígenas que estão vindo pra cá, porque é uma oportunidade nos dada, sabe, e aí, enfim nós temos essa limitação e isso compromete muito nosso rendimento, tanto como estudantes, como pessoas, porque a gente se limita ao que a gente pode fazer, a gente acaba não dando o nosso melhor, porque existem limitações e isso é muito comprometedor, sabe, na nossa constituição enquanto profissional e eu entendo que existem limitações e muitas barreiras que a própria instituição precisa enfrentar, que se for possível enfrentar que inicie, sabe, esse processo, de reconstrução, de novos planejamentos, novas formas de acolhimento a esses estudantes (Maiara – MED – SLZ).

Mesmo com todas as dificuldades que, muitas vezes, impedem os estudantes indígenas de vivenciarem a universidade da forma como gostariam, estes estudantes estão superando as limitações e vencendo as batalhas diárias, mobilizando-se em um espaço fechado, porém existindo e resistindo, obtendo conquistas no curso, tentando criar novos caminhos para vários outros estudantes indígenas, mostrando que o ensino superior é um sonho possível. O que não é possível é a universidade ignorar a realidade de que, a cada semestre, vários “Kaikes” estão trancando a matrícula e ficando pelo caminho, várias “Janáinas” estão entrando e se sentindo perdidas, deslocadas, vários “Moacirs” estão deixando de ir a um Congresso, porque usaram o dinheiro para pagar o gás em sua casa, várias “Iaras” estão tentando propor projetos sobre saúde indígena e não estão conseguindo, várias “Maiaras” estão perdendo oportunidades de bolsas financeiras porque não obtiveram informações em tempo hábil, vários “Cauãs” estão tendo que pedir kits odontológicos emprestados para participar das aulas práticas do curso, entre várias outras situações ainda não enxergadas pela UFMA, que ainda se mantém em uma posição muito mais reativa, do que proativa em suas iniciativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- AMARAL, Eagner Roberto. BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v.93, n. 235, p.818-835, set/dez 2012. Disponível em: <SciELO - Brasil - A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos> Acesso em 20 nov 2021.
- AMARAL, Verissa Einstein Soares. **Estudantes indígenas Tenetehara/Guaajajara na Universidade Federal do Maranhão: análise sobre acesso e permanência**. 2021. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: < Teses e Dissertações: ESTUDANTES INDÍGENAS TENETEHARA / GUAJAJARA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: análise sobre o acesso e permanência. (ufma.br)>. Acesso em 02 jan 2022.
- ASSUNCAO, Marcello Felisberto Moraes de. Notas sobre a dominação social em António Gramsci e Pierre Bourdieu. **Sociologia**, Porto , v. 31, p. 151-171, jun. 2016.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Modelos teóricos de análise da evasão no ensino superior aplicados à pesquisa sobre acompanhamento acadêmico dos discentes do setor público. In: **Enfoques**, Rio de Janeiro, edição especial, XX Jornada PPGSA, pp. 83-95, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. In: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre,RS:Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015.
- _____. Capítulo III: A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 10. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.
- BOURDIEU, P. Homo Academicus. 2 ed. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019a.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015b.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal**.Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, P. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BPURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Tradução Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, vol I: lutas de classificação**: Curso no College de France (1981-1982). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, vol II: *habitus* e campo**: Curso no College de France (1981-1982). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 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, DF, 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB, nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1997. Disponível em: [Diplomacao Retencao Evasao Graduacao em IES Publicas-1996.pdf \(andifes.org.br\)](http://andifes.org.br/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf) . Acesso em: 05 mar 2022.

BROSTOLIN, Marta Regina. CRUZ, Simone Figueirerdo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo

Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. Acesos em: 09 fev 2022.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v. 10, n.2, p. 83-94, 2006. Disponível em: <v. 10, n. 2 (2006) (ufma.br)> Acesso em: 04 fev. 2022. Disponível em: [AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDIGENAS : o princípio da diversidade em questão | Revista de Políticas Públicas \(ufma.br\)](#). Acesso em 15 dez 2021.

CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**. Brasília: INCT, 2013.

CARVALHO, Josedla Fraga Costa. **A oportunidade da cor: Judicialização das cotas sociorraciais da UFMA**. 2016. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

CIPRIANO, Suzan Carneiro Vanfej. FAUSTINO, Rosângela Célia. NOVAK, Maria Simone Jacomini. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**. Belém, v.07, n.13, p.69-81, jan-jul 2013. Disponível em: <A presença indígena na universidade: Acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná | Revista Cocar (uepa.br)> Acesso em 21 nov 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Relatório- Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados 2020. Disponível em: <[relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf](#)> Acesso em 21 jan 2023.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v. 10, n.2, p. 83-94, 2006. Disponível em: <v. 10, n. 2 (2006) (ufma.br)> Acesso em: 04 fev. 2022. Disponível em: [AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDIGENAS : o princípio da diversidade em questão | Revista de Políticas Públicas \(ufma.br\)](#). Acesso em 15 dez 2021.

COSTA, Samuel Douglas Farias. CARNIEL, Fagner. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9pSzpTSJDFRXZv8PDsDCyKy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 dez 2023.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Etnometodologia. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, dez. 2017. p. 1239-1250. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 dez 2021.

FONTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação escolar indígena: estudo sociojurídico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu**. Curitiba: Juruá, 2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, v. 01, 2016.

FREITAS, Jefferson B. de; Portela, Poema; Flor, Juliana; Feres Júnior, João. Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2022, p. 1-21

GEMAQUE, Lícia Santos Buhaten. SOUZA, Lúcio Gemaque. Diplomação, retenção e evasão: um estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 2, n. 1, p. 84–105, 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/4872>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: LOBATO, F; SANTOS, R.E. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA. Estatística sobre educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/estatisticas-sobre-educacao-escolar-indigena-no-brasil>. Acesso em 28 abr 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Relatório Os indígenas no censo demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://ibge.gov.br/estatisticas/indicadores-demograficos/publicacoes/relatorio-os-indigenas-no-censo-demografico-de-2010>. Acesso em 26 jan. 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, José. Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 26 nov. 2022.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n.50, p.377-448, jan/abr 2018. Disponível em: [SciELO - Brasil - Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho](https://www.scielo.br/horizontes/article/view/377). Acesso em 17 nov 2021.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza. BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). **Povos indígenas e universidade no**

Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008. 1 ed. Rio de Janeiro: Ê-papers, 2013.

Disponível em: <

https://www.academia.edu/27989495/Povos_ind%C3%ADgenas_e_universidade_no_Brasil_contextos_e_perspectivas_2004_2008> Acesso em 24 set 2022.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Ações afirmativas e universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA.** 2009. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: [REPOSITÓRIO PUCSP: Ações afirmativas e universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA](#). Acesso em: 15 dez 2021.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semi-estruturada. In: MARQUESINE, Maria Cristina. ALMEIDA, Maria Amélia. OMOTE, Sadao. (Orgs.) . **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Edue, 2003.

MARINHO, Cleidson Pereira. Educação escolar Tentehar/Guajajara: identidade, re-existência e protagonismo na revisão do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Gianni Sartori, Terra Araribóia, Maranhão. 2022. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas. Universidade Federal do Maranhão. 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4533> . Acesso em 28 abr 2023.

MAYORGA, Cláudia. SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: permanência em foco. **Psicologia Política**, [S.I.], v.12, n.24, p.263-281, mai-ago, 2012.

MENDES, Ezenilde Rocha. **Assistência estudantil: uma análise do processo de monitoramento e avaliação acadêmica dos bolsistas no Programa Permanência-UFMA/Campus Dom Delgado.**2019. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Cultura e sociedade. São Luís, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O ato indígena de educar (se).** Uma conversa com Daniel Munduruku. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32º Bienal Programa de Encontros do Masp. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/>. Acesso em 12 dez 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **“A caneta é nossa Bodurna”: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajaras no ensino superior no Maranhão.** Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: [‘A Caneta é nossa Borduna’: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas... \(usp.br\)](#). Acesso em 05 fev 2022.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. “Quem nunca teve origem não volta”: o direito da autodeclaração e seus impasses no acesso às vagas para indígenas no ensino superior. **ILHA**, v. 22, n.1, p.7-40, junho de 2020. . Disponível em: [“Quem nunca teve origem não volta”: o direito da autodeclaração e seus impasses no acesso às vagas para indígenas no Ensino Superior | Ilha Revista de Antropologia \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 08 fev 2022.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; MENENDEZ, Larissa Lacerda; AMARAL, Verissa Einstein Soares. As ações afirmativas para povos indígenas no ensino superior: a construção de uma invisibilidade cultural. **International Journal of Development Research**. v.10, n.10, p.p.41479-41487, 2020. Disponível em: <[As ações afirmativas para povos indígenas no ensino superior: a construção de uma invisibilidade cultural | International Journal of Development Research \(IJDR\) \(journalijdr.com\)](#)>. Acesso em: 05 fev 2022.

OLIVEIRA, Hugo. Representante da União dos Acadêmicos Indígenas da UFMA vai a Brasília para debater e reivindicar a reabertura de editais da Bolsa Permanência pelo Governo Federal. **Portal padrão da UFMA**, 28 jun. 2021. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/representante-da-uniao-dos-academicos-indigenas-da-ufma-vai-a-brasilia-para-debater-e-reivindicar-a-reabertura-de-novos-editais-da-bolsa-permanencia-pelo-governo-federal>> Acesso em 02 jan 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <A Presença Indígena na Formação do Brasil - Domínio Público<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em jul 2022.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta de Andrade. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). **Cadernos GEA**, Rio de Janeiro, n.10, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/?publication=cadernos-do-gea-volume-5-numero-10-2016-a-questao-indigena-na-educacao-superior>. Acesso em: 12 ago 2022.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas**. Setembro, 2007. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 10 jan 2021.

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

PANTOJA, Ellen Patrícia Braga. **Direitos diferenciados e ações afirmativas: um estudo sobre política de cotas para negros e índios**. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2007. Disponível em: [Domínio Público - Detalhe da Obra \(dominiopublico.gov.br\)](#). Acesso em 18 fev 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, ago. 2017.

PERMANECER é Preciso: Estudantes indígenas e quilombolas realizam o I Fórum de Educação Superior, em Brasília, **Cimi**, 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2021/10/permanecer-e-preciso-estudantes-indigenas-e-quilombolas-realizam-o-i-forum-de-educacao-superior-em-brasilia/>>. Acesso em: 19 fev 2023.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Bádía da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **HISTEDBR Online**, Campinas, v. 18, n.2 (76), p. 523-544, abr/jun, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Ebook.e ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:< [Metodologia do Trabalho Científico - 2ª Edição | Universidade Feevale](#)>. Acesso em 20 jan 2021.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014 .

SACHSER ANGNES, Juliane; QUINTAL DE FREITAS, Maria de Fátima; KLOZOVSKI, Marcel Luciano; MATUISK MATTOS, Sandra Mara; COSTA, Zoraide Fonseca da; Permanência na universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual Do Centro-Oeste Do Paraná. *Holos*, [S. L.], V. 6, P. 190–205, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1658>. Acesso em: 15 set 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais à ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além da cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado). Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, María Laura Serrano. “Soy de los dos lados, a la mitad me quedo”: estilos de vida em jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. **Cuicuilco**, n. 62, fev-abri, 2015.

SILVA, Allana Sousa. **Assistência estudantil na UFMA, dinâmica institucional e significados na formação: evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, Fundação Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das Ações Afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, Fundação Anísio Teixeira, 2003.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, José Otávio Catafesto. Perspectivas ameríndias integradas ao universal acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura do ensino superior no Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. NABARRO, Edilson. BENITES, Andrea. (Orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

STTREIFF-FENART, Jocelyne. POUTIGNAT, Philippe. Teorias da Etnicidade. São Paulo, Fundação Editora da FUNESP, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 501, de 31 de outubro de 2006**. Estabelece o número de vagas ofertadas por curso de graduação nos processos seletivos Vestibular 2007 e Gradual (Subprograma 2004-2206). São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006. Disponível em:< [Resoluções CONSEPE \(ufma.br\)](#)>. Acesso em: 02 mai 2022.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 568, de 24 de outubro de 2007**. Regulamenta procedimentos e critérios do Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos cursos de graduação da UFMA. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2007. Disponível em<[Resoluções CONSEPE \(ufma.br\)](#)> Acesso em: 08 mai 2022.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 633, de 1º de setembro de 2008**. Regulamenta procedimentos e critérios do Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos cursos de graduação da UFMA. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2008. Disponível em:< [Resoluções CONSEPE \(ufma.br\)](#)>. Acesso em: 02 mai 2022.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 677, de 30 de abril de 2009**. Efetiva a adesão da UFMA ao Sistema Nacional Unificado de Seleção para o Ingresso no Ensino Superior (MEC/INEP/NOVO ENEM) como critério exclusivo de acesso aos seus cursos de graduação, e dá outras providências. São Luís, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2009. Disponível em<[Resoluções CONSEPE \(ufma.br\)](#)> Acesso em: 07 mai 2022.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1.710, de 21 de maio de 2018**. Estabelece a criação de procedimentos e critérios para a aferição da autodeclaração de etnia indígena no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em<[Resoluções CONSEPE \(ufma.br\)](#)> Acesso em: 08 mai 2022.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 104, de 30 de novembro de 2007**. Aprova a adesão da UFMA ao Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI) e dá outras providências. São Luís: Conselho Universitário, 2007. Disponível em: < [Resoluções CONSUN \(ufma.br\)](#)>. Acesso em: 11 mai 2022.

_____. Pró-reitoria de Ensino. **Edital nº 85, de 23 de novembro de 2006**. Regulamentação do Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos Cursos de Graduação no limite das vagas ofertadas para o ano de 2007. São Luís: Pró-reitoria de Ensino, 2006. Disponível em:< [JBoss Web/3.0.0-CR1 - Error report \(ufma.br\)](#)>. Acesso em: 02 mai 2022.

_____. Pró-reitoria de Ensino. **Edital nº 158, de 15 de setembro de 2017**. Audiência pública para discussão dos critérios de comprovação da identidade indígena na seleção ingresso para os cursos de graduação da UFMA. São Luís: Pró-reitoria de Ensino. Disponível em: < [Microsoft Word - EDITAL AUDIÊNCIA PÚBLICA INDÍGENA Envio 01 - 15.09.17 \(ufma.br\)](#)>. Acesso em: 15 mai 2022.

_____. Pró-reitoria de Ensino. **Edital nº 90, de 08 de maio de 2018**. Convocação de estudantes matriculados nas vagas reservadas a indígenas, no âmbito do Processo de Seleção Unificada – SISU, na primeira edição do semestre letivo de 2018, para prestarem informações complementares sobre a veracidade da autodeclaração de pertencimento étnico. São Luís: Pró-reitoria de Ensino, 2018. Disponível em: < [K8Ga7hGdUnYgReO.pdf \(ufma.br\)](#)>. Acesso em: 11 mai 2022.

_____. Pró-reitoria de Ensino. **Ordem de serviço nº 01, de 22 de junho de 2018**. Estabelece as orientações procedimentais para a atuação da Comissão de verificação em caráter complementar da declaração de reconhecimento de pertencimento étnico-indígena no processo de seleção do Sistema de Seleção Unificado (SISU), no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, conforme Portaria nº 57/2018. São Luís: Pró-reitoria de Ensino, 2018. Disponível em: < [SISU UFMA \(Portal Antigo\)](#)>. Acesso em 02 jun 2022.

_____. Pró-reitoria de Ensino. **Portaria nº 27/2017**. Constituição de Comissão de estudos sobre os critérios de identidade indígena como requisito para as cotas destinadas a indígenas da UFMA. São Luís: Pró-reitoria de Ensino, 2017.

_____. Reitoria. **Portaria GR nº 183, de 02 de abril de 2018**. Constituição de comissão para verificar a ocupação de vagas nas cotas para indígenas, conforme disposto no Edital PROEN nº 01/2018, referente a validação de matrícula dos candidatos selecionados por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU para ingressarem nos cursos de graduação da UFMA. São Luís: Reitoria, 2018.

_____. **Relatório de ingressantes indígenas (2007 a 2021) do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, expedido em 02 de março de 2022**. São Luís: UFMA, 2022.

VIEIRA, Renato Gomes. MARQUES, José Elias Domingos Costa. Pierre Bourdieu e o neoliberalismo. In: **Revista Plurais-Virtual**. Anápolis, GO, v. 08, n. 02. Mai/ago 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9200>. Acesso em: 20 ago 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estudante do Curso de _____ da UFMA, concordo em participar do estudo que tem como pesquisador responsável a aluna de pós-graduação PATRÍCIA ROSA SANTANA GUZMÁN do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, sob a orientação do professor Dr. Angelo Rodrigo Bianchini da UFMA.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com estudantes indígenas visando, por parte da referida pesquisadora a realização da sua dissertação de Mestrado em Educação, cujo título é “Ações afirmativas e povos indígenas no ensino superior: uma análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas da UFMA”, que tem como objetivo aprofundar e refletir sobre o processo de permanência estudantil dos estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFMA.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados para fins de pesquisa científica e publicados no seu trabalho. A pesquisadora garante a confidencialidade das informações relatadas e será garantida a privacidade dos participantes, podendo ser utilizados nomes fictícios no decorrer do trabalho. Minha participação é totalmente voluntária e posso retirar meu consentimento a qualquer momento ou deixar de responder qualquer pergunta que me deixe desconfortável.

A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Em caso de dúvidas sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados a pesquisa, posso entrar em contato com a pesquisadora responsável no email: patricia.guzman@ufma.br e celular (98) 98 XX XX XX XX..

São Luís, _____ de _____, de 2023

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS

IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO ESCOLAR E RELAÇÃO ÉTNICO-COMUNITÁRIA

- 1) Qual seu nome, idade, curso, período de ingresso e atual?
- 2) Com quem mora atualmente e como se mantém financeiramente no curso?
- 3) Qual sua etnia e como é seu contato com a comunidade indígena?
- 4) Como foi sua formação escolar? E de seus pais/familiares?

PERMANÊNCIA NO CURSO E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA

- 5) Como foi o processo de realização do ENEM?
- 6) E da inscrição no SISU/UFMA?
- 7) Como foram os primeiros contatos com a UFMA no processo de matrícula e com a Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnica?
- 8) Como foram os primeiros contatos nas primeiras semanas de aulas?
- 9) Quais as principais demandas acadêmicas exigidas e como você faz para atendê-las?
- 10) Como é seu envolvimento em atividades extra-sala de aula, na pesquisa, na extensão, no uso de laboratórios, bibliotecas, atividades culturais e científicas?
- 11) Você se identifica como estudante indígena e já trouxe experiências e conhecimentos indígenas para as aulas ou para outras atividades acadêmicas? Como foi esse momento?
- 12) Como é seu relacionamento com colegas e outros estudantes indígenas na UFMA? E com professores e equipe administrativa? Já passou alguma situação difícil nessas relações?
- 13) Quais grupos formais ou informais, associações ou outras entidades você participa dentro ou fora da UFMA que lhe ajudam a permanecer no curso?
- 14) Está gostando e se identificando com o curso?
- 15) Quais estratégias e mecanismos você utiliza para permanecer no curso?