



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA –
FACE

**O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS QUE INGRESSARAM
NA UNB PELO CONVÊNIO FUB/FUNAI ENTRE OS ANOS DE 2004 A 2013.**

JHENNYSON ROBERT RIBEIRO DOS SANTOS

BRASÍLIA – 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA –
FACE

**O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS QUE INGRESSARAM NA
UNB PELO CONVÊNIO FUB/FUNAI ENTRE OS ANOS DE 2004 A 2013.**

Monografia apresentada à Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientadora: Dr. Andrea Cabello

BRASÍLIA – 2018

Ficha Catalográfica

Santos, Jhennyson Robert Ribeiro dos.

O desempenho dos estudantes indígenas que ingressaram na UnB pelo convênio FUB/FUNAI entre os anos de 2004 a 2013. Orientadora: Andrea Cabello. Brasília: UnB, FACE, 2018.

34 p.

Monografia de graduação. Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Palavras chave: educação superior indígena, UnB, convênio FUB/FUNAI.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta monografia e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de especialização pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Feliz dia aos indígenas, àqueles que não invadiram, que não herdaram, que não copiaram. Àqueles de origem legítima, de cultura rica e com mais porquês do que interrogações, de sabedoria que nenhum branco ouse investigar, de vida simples, mas que mesmo assim não entedia nem frustra, pelo contrário, proporciona brilho no olhar.

Jhennyson Robert.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe de coração, Josidete Pereira dos Santos, que chamo de Mãe Josy e ao meu irmão gêmeo, Jhayson Allas Ribeiro dos Santos, que além de irmão é um amigo de uma vida toda. Essas são as duas pessoas mais importantes da minha vida sem os quais eu não seria quem sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela dádiva da vida. Agradeço à Mãe Josy que mesmo sem ter a obrigação tomou a decisão de criar dois irmãos gêmeos e tomá-los como filhos. E sempre nos mostrou a educação como o caminho para ascensão social. Agradeço ao meu irmão, Jhayson Allas, que sempre esteve ao meu lado e contribuiu para a minha formação enquanto indivíduo. Agradeço à toda a minha família por terem me motivado a sonhar alto e a trabalhar duro para alcançar o sucesso.

Sou grato a minha namorada, Geraci Aicüna dos Santos Mendes, que me permitiu conhecer a beleza pura da cultura indígena e o horror que é ser excluído, diminuído, ignorado, discriminado diariamente por brancos cheios de preconceito estúpido e descabido.

Agradeço também àqueles amigos que foram decisivos em momentos importantes, seja por uma reflexão, por uma ideia, por uma oportunidade compartilhada. Conheci muitas pessoas especiais no caminho traçado até aqui e registro a minha gratidão a vocês também.

Obrigado vida, obrigado universo! Sou muito feliz por tudo!

Missão cumprida! Essa é para você Mãe Josy!

SANTOS, Jhennyson Robert Ribeiro dos. **O desempenho dos estudantes indígenas que ingressaram na UnB pelo convênio FUB/FUNAI entre os anos de 2004 a 2013**. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RESUMO

Os indígenas apresentam taxas de alfabetização e de matriculados no ensino superior bem abaixo do relativo a média nacional o que mostra a necessidade de avanços nesse aspecto. Desde 1957, encontra-se registro de dispositivos que afirmam o direito de indígenas à educação e incentivam a articulação da educação escolar indígena nacionalmente. Sobre o ensino superior indígena, marcos importantes como o Projeto Trilhas do Conhecimento, Prouni, Projeto de Lei 3627/2004, Prolind e cotas raciais contribuíram bastante para aumentar o acesso de indígenas nas universidades. Enquanto que o objeto de estudo desse trabalho se direciona para uma política específica de cotas raciais, o convênio FUB/FUNAI estabelecido em 2004 entra a Universidade de Brasília (UnB) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) visando proporcionar o acesso e a permanência de indígenas de diferentes regiões do país na UnB. Esse trabalho tem o objetivo de analisar o desempenho dos estudantes indígenas que ingressaram na UnB através do convênio FUB/FUNAI entre os anos de 2004 a 2013. Para tanto foram utilizados dados do SIGRA e de questionários aplicados em 2017 e foram realizadas análises sobre o perfil do estudante indígena da UnB e sobre indicadores do seu desempenho na universidade. Observa-se que convênio FUB/FUNAI adotado de forma pioneira pela UnB contribuiu para expandir a inserção de estudantes indígenas na educação superior pública e gratuita, porém ainda falta muito para garantir a permanência com qualidade de indígenas na universidade de modo que consigam chegar à formatura regularmente e da forma menos traumática possível. Pois o quadro atual é da entrada quase que permanente de indígenas na Universidade de Brasília, mas apenas um percentual mínimo consegue avançar em seus respectivos cursos. Os estudantes enfrentam uma série de dificuldades que devem ser contornadas com a ajuda da universidade.

Palavras chave: educação superior indígena, UnB, convênio FUB/FUNAI.

ABSTRACT

Indigenous peoples have literacy rates and those enrolled in higher education well below the national average, which shows the need for progress in this area. Since 1957, there is a record of devices that affirm the right of indigenous people to education and encourage the articulation of indigenous school education nationally. Regarding indigenous higher education, important milestones such as the Project Trilhas do Conhecimento, Prouni, Law Project 3627/2004, Prolind and racial quotas have contributed greatly to increase the access of indigenous people to universities. While the object of study of this work is directed towards a specific policy of racial quotas, the FUB/FUNAI agreement established in 2004 enters the University of Brasília (UnB) and the National Foundation of the Indian (FUNAI) to provide access and permanence of indigenous people from different regions of the country at UnB. The objective of this study is to analyze the performance of the indigenous students who joined UnB through the FUB/FUNAI agreement between the years of 2004 and 2013. For this purpose, data from SIGRA and questionnaires applied in 2017 were used and analyzes were performed on the profile of the indigenous student of UnB and on indicators of their performance in the university. It is observed that FUB/FUNAI agreement pioneered by UnB contributed to expand the insertion of indigenous students in public and free higher education, but there is still a lot to guarantee the permanence with quality of indigenous in the university so that they can reach graduation regularly and in the least traumatic way possible. For the current picture is of the almost permanent entry of indigenous people at the University of Brasília, but only a minimal percentage can advance in their respective courses. Students face a number of difficulties that must be circumvented with the help of the university.

Key words: indigenous higher education, UnB, FUB/FUNAI agreement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONCEITOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	11
2. A BUSCA PELO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL	14
2.1. POLÍTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	15
2.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL.....	18
3. CONVÊNIO ENTRE FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.....	20
4. DADOS E METODOLOGIA UTILIZADA.....	26
5. ANÁLISE DE DADOS	27
6. CONCLUSÃO.....	33

INTRODUÇÃO

O processo histórico de formação do Brasil envolveu diferentes povos, sobretudo indígenas, europeus e africanos, de modo que atualmente encontra-se no país uma diversidade grande de raças. Conforme o IBGE (2012), em 2010, de um total de 196,8 milhões de brasileiros, cerca de 47,7% eram brancos; 1,1% amarelos; 43,1% se autodeclararam pardos; 7,6% de negros autodeclarados; e 0,4%, ou 817 mil pessoas, se auto identificaram como indígenas.

Apesar da taxa elevada de casamento entre raças, as disparidades raciais em educação, saúde, renda e outras dimensões continuam a existir (Telles, 2004). Por conta disso, várias políticas foram adotadas para minimizar a desigualdade racial sobretudo no que se refere ao aspecto educacional, uma vez que um nível de instrução mais elevado proporciona maior renda e, conseqüentemente, maior qualidade de vida.

Nesse sentido, uma possibilidade de aumentar o acesso à educação e que foi adotado no país envolve as ações inclusivas às universidades por meio de cotas raciais, ou seja, a reserva de um percentual de vagas do vestibular a perfis de estudantes, indígenas, negros e afrodescendentes, que não conseguiriam ingressar no ensino superior via concorrência ampla. (GARLET, GUIMARÃES e BELLINI, 2010)

Desde 2001, várias universidades vêm adotando programas de ações afirmativas relacionadas às cotas raciais. Em 2012, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente de escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Porém, mesmo com as cotas raciais os indígenas não conseguem entrar na universidade, pois a formação da educação básica oferecida nas escolas da zona rural, onde vivem a maioria dos indígenas, não consegue competir com o conhecimento obtido no meio urbano pelos não indígenas. O que faz necessário a adoção de políticas com processos seletivos específicos para a entrada dos povos originários no nível superior de ensino.

Diante dessa peculiaridade, constata-se a necessidade de o governo brasileiro adotar políticas diferenciadas que visem propiciar a inclusão de indígenas no cenário universitário nacional como forma de reparar falhas educacionais deixadas pelo histórico de desigualdade a que esses grupos foram submetidos, fomentar a integração social e garantir o direito dos povos originários à uma educação superior de qualidade. (REIS e EUZEBIO, 2014)

1. CONCEITOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INDÍGENA

O significado dicionarizado da palavra índio é: “que ou quem é originário de um grupo indígena e é por este reconhecido como membro” (HOUAISS, 2009). Ou seja, índio seria aquele que além de originário, também seria assim reconhecido pelo grupo ao qual pertence. Já o termo indígena é denominado como: “1.

relativo a ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador/1.1 relativo a ou indivíduo que habitava as Américas em período anterior à sua colonização por europeus/ 2. que ou o que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo” (HOUAISS, 2009). Isto é, indígena está ligado à colonização, ao domínio de um povo sobre o outro.

Entretanto, o termo indígena, índio ou silvícola, pode ter diferentes e complementares conceituações tanto do ponto de vista subjetivo de cada estudioso sobre o tema quanto do explicitado em instrumentos legais amplamente divulgados.

Darcy Ribeiro, antropólogo mineiro, reconhecido por realizar trabalho junto aos indígenas, apresentou - no livro *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*, de 1970 – um esclarecimento sobre quem são os indígenas:

Indígena é, no Brasil de hoje [década de 70], essencialmente, aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, em suas diversas variantes, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade de origem pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato.

A partir do contexto que Darcy experienciou, elaborou um conceito dotado de extrema generalidade, no qual todo o indígena do Brasil seria caracterizado por essa inadaptação a todo o resto da sociedade brasileira. Adicionalmente, reforça essa ideia de origem comum, assentada na época pré-colombiana, e na necessidade de reconhecimento, por parte da comunidade em geral, tanto indígena quanto não indígena, de que aquele indivíduo seria, de fato, um índio, não sendo suficiente sua autodeterminação. E como bem ressaltou Darcy, essa visão era a postulada em 1970, que por ventura poderia evoluir com o passar dos anos. (SANTOS, 2012)

Do ponto de vista legal, na interpretação da Anistia Internacional, de acordo com o Convênio nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, a OIT, (1989) as pessoas podem ser consideradas indígenas a partir dos seguintes traços:

(...) indígenas pelo fato de descender de populações que habitavam no país ou em uma região geográfica a que pertence o país na época da conquista ou a colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, qualquer que seja sua situação jurídica, conservam todas suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte dela.
2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser

considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

A visão desse dispositivo de Direito Internacional ressalta a ideia de ancestralidade indígena onde a característica fundamental do indígena estaria assentada na descendência de povos pré-colonização e que conserve as tradições da sua cultura e reitera a necessidade da autodeterminação étnica dos povos.

Após entender a visão linguística, antropológica e jurídica sobre o ser indígena, vale destacar a visão dos índios sobre si mesmos. Isso pode ser verificado no trabalho de Gersem dos Santos Luciano: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje, que foi publicado em 2006.

Gersem, que pertence ao povo Baniwa e possui um vasto histórico de luta pelos povos indígenas, enumera, em seu livro supracitado, critérios recorrentes entre os povos indígenas para sua auto definição: vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas; identificar-se como diferente da sociedade nacional; língua, cultura e crença definidas; continuidade histórica com sociedades pré-coloniais; sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos; e, por fim, estreita vinculação com o território. (BANIWA, 2006)

Por ser mais atual e, sobretudo, proposto por um próprio indígena que é uma referência na questão indígena, esse conceito definido por Gersem Luciano será o adotado neste trabalho sempre quando o termo indígena for utilizado. Inclui uma exceção, apenas, quando o termo for relacionado às informações do IBGE, onde a auto declaração é suficiente para determinar uma pessoa como indígena. Mas isso não afeta a ideia geral associada ao termo, dado que todos aqueles que atendem aos critérios listados por Gersem, conseqüentemente, se auto declaram indígenas havendo apenas um excedente em que o contrário não é verdadeiro.

Ademais, é importante discorrer sobre conceitos importantes: educação indígena, educação escolar indígena e educação superior indígena. Esses termos são aparentemente semelhantes, mas possuem uma diferença relevante a ser explicitada para melhor entendimento do leitor.

Segundo Meliá (1979), a educação indígena envolve os padrões de transmissão de conhecimentos tradicionais indígenas para a formação de crianças e jovens segundo as suas concepções de sociedade e formação da pessoa humana. Isso acontece por meio de diferentes práticas realizadas pelas comunidades indígenas. Já a educação escolar indígena é a educação escolarizada que leva conhecimento científico para os indígenas, mas levando em consideração as particularidades de cada povo de modo que uma escola indígena tenha as seguintes características: interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC (2007), a interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Nesse prisma, a escola deve trabalhar com

os valores, práticas e os saberes tradicionais de cada comunidade e fornecer o acesso a conhecimentos e tecnologias que sejam relevantes para a interação e participação daquele povo ou comunidade indígena com a sociedade nacional.

Ao problematizar questões, enfatizar assuntos e estabelecer novos conceitos levando em consideração os interesses e as necessidades de cada sociedade indígena a qual está direcionada, a escola indígena será específica a cada projeto social e diferenciada em relação a outras escolas indígenas e não indígenas. Ligado a isso a escola indígena deverá ser também comunitária, integrada aos anseios e projetos culturais da comunidade o que será refletida no modelo de gestão, no calendário e nas temáticas abordadas na escola. Além disso, os direitos linguísticos dos indígenas devem ser mantidos, visto que muitos povos indígenas usam no dia-a-dia línguas diferentes do português. Ou seja, o processo de aprendizagem deve se dar na língua materna dos alunos para que a realidade sociolinguística da comunidade seja mantida tanto fora quanto dentro da escola. (Secad/MEC, 2007)

A educação superior indígena, por sua vez, ainda não atende todos esses requisitos característicos da educação escolar indígena, essa se limita ao ensino básico, fundamental e, quiçá, o médio. Não há uma educação superior especificamente voltada para os indígenas, pois é ofertado em universidades não indígenas majoritariamente localizadas nas cidades, ambiente diferente daquele em que a maior parte dos indígenas habita, em que as aulas são ministradas em português independentemente da língua materna dos alunos e não leva em consideração temáticas de interesse das comunidades de onde os alunos indígenas são oriundos.

Atualmente, o apoio proporcionado aos indígenas se resume a recursos financeiros e a projetos culturais realizados dentro das universidades, por exemplo. Apesar disso, a partir da consolidação da base estrutural que contemple a educação básica espera-se que o ensino superior seja articulado para atender às necessidades desse estrato da população de modo a proporcionar uma formação superior de qualidade e adequada às peculiaridades dos indígenas.

2. A BUSCA PELO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL

O Censo Demográfico de 2010 constatou que, no Brasil, há 896 mil indígenas sendo que 64% desse total, 572 mil, viviam em área rural, 36% moravam no meio urbano. Nas Terras Indígenas oficialmente reconhecidas, onde viviam 57% dos indígenas, há maior presença masculina (51,6%) enquanto as mulheres predominam em terras não indígenas (51,3%).

O critério utilizado pelo Censo para mensurar a população indígena brasileira incluiu as pessoas que se autodeclaram indígenas segundo os quesitos cor ou raça e os residentes de Terras Indígenas que se consideravam indígenas independentemente da categoria cor ou raça declarada. Nos questionários aplicados em Terras Indígenas, foi introduzido o quesito “Você se considera

indígena?” para as pessoas que declararam numa categoria diferente de indígena no quesito cor ou raça.

O Censo apurou também que há um total de 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Esses números ressaltam a tamanha diversidade cultural encontrada nos solos brasileiros, ainda que algumas línguas declaradas possam ser variações de uma mesma língua assim como determinadas etnias possam se constituir em subgrupos de uma mesma etnia.

A taxa de alfabetização dos indígenas de 15 anos ou mais de idade apresenta-se em 76,6%, um percentual bem abaixo da média nacional, situada em 90,4%. E o analfabetismo ainda é maior quando se considera os silvícolas que moram em Terras Indígenas, onde apenas 67,7% do total são alfabetizados. (BRASIL, 2012)

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2011, eram 3.540 indígenas entre os 1.773.315 matriculados no ensino superior público (na esfera privada, os números ainda não estão consolidados), ou seja, um indígena a cada 500 alunos. Uma participação ínfima principalmente levando em consideração que muitos dos universitários indígenas desistem do curso em virtude da falta de condições para a permanência na universidade.

Apesar de corresponder a uma parcela pequena da população brasileira, sofrem elevada carência de educação até mesmo em seu nível mais básico que proporciona a alfabetização. Quando isso é verificado, em termos quantitativos, a nível de educação superior o quadro se agrava ainda mais o que ressalta que a oferta de ensino público, em seus diferentes níveis, não consegue alcançar a população indígena de maneira relevante.

Não obstante, o Decreto 6.861 de maio de 2009 afirma que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar de qualidade, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. E, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. Além de ser um direito postulado legalmente, percebe-se que cresce o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo de seus jovens, percebendo as universidades como um novo espaço estratégico relevante em sua luta por melhores condições de vida e maior autonomia. (A.H.A. URQUIZA, A.C. NASCIMENTO e M.A.J. ESPÍNDOLA, 2011)

2.1. POLÍTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O movimento indígena brasileiro começou a se organizar na década de 1970 como resultado de uma mobilização que envolveu os povos indígenas com apoio de ONGs, do Conselho Indigenista Missionário, da Igreja Católica e de

universidades (LACERDA, 2008). Os indígenas e indigenistas se organizavam na busca da afirmação de direitos humanos, sociais e civis nos quais incluía o acesso à educação.

Nessa época, as agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não-governamentais e do movimento indígena incorporavam os novos parâmetros da educação escolar indígena preconizados na Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de junho de 1957. Esse evento foi um divisor de águas quanto a visão sobre a educação escolar indígena, visto que antes dele as escolas voltadas para os indígenas caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes. (BANIWA, 2006)

A Convenção 107 da OIT definia princípios fundamentais para a educação escolar indígena dentre os quais vale ressaltar: a universalização do direito à educação formal aos povos indígenas; a consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas; e a prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngue. Entretanto, as propostas educacionais divulgadas na convenção não foram colocadas em prática pelo governo devido a ditadura militar já instaurada no Brasil. (FERNANDES, 2015)

Com o fim do regime militar, novos aparatos jurídicos e administrativos foram elaborados sobre a educação escolar indígena, retomando cada vez mais os princípios formulados pela Convenção 107 da OIT e foram finalmente absorvidos pelo arcabouço jurídico brasileiro a partir da Constituição brasileira de 1988. Em seu artigo 231 reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. E, mais especificamente sobre a educação, dispõe em seu artigo 210 que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, mas assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BANIWA, 2006)

Após a Constituição de 1988, um importante encaminhamento efetivado foi o Decreto Presidencial nº 26/1991, que define o Ministério da Educação como o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena que antes ficava sob a responsabilidade da FUNAI, passando os Estados e Municípios a serem responsáveis por sua execução sob orientação do MEC. (BRASIL, 2007)

Com o Decreto e a consequente transição da responsabilidade de manutenção das escolas indígenas, da FUNAI para as Secretarias de Educação dos estados, foi possível a gradativa transferência de recursos financeiros antes destinados ao funcionamento das escolas indígenas para o apoio a estudantes de ensino médio e superior por meio da ação Assistência a Estudantes Indígenas Fora de suas Aldeia. (SOUSA, 2009)

Adicionalmente, outras medidas relevantes que inclusive pautam que a política educacional indígena atual foram concebidas. Entre elas destacam-se a Lei nº

9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99. (BRASIL, 2007).

Segundo Baniwa (2006), um dos efeitos desses novos dispositivos jurídicos na esfera administrativa foi a criação, de núcleos, divisões e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em todas as regiões do país. O que foi um passo importante, visto que ao mesmo tempo que os instrumentos à disposição eram inegavelmente mais adequados que os do passado, eles mereceriam também o aperfeiçoamento por meio da participação efetiva dos povos indígenas no planejamento, na execução e na gestão dos novos programas de educação escolar indígena. Ao contrário da centralização do financiamento e da execução das ações educacionais na SPI e na FUNAI, os instrumentos jurídicos atuais definem um novo panorama da educação escolar indígena. Nele, diferentes atores e sujeitos institucionais, inclusive organizações indígenas, assumem funções e responsabilidades relevantes no desenvolvimento das ações de educação escolar junto às comunidades indígenas do Brasil.

Como exemplo dos grupos formados para apoiar o desenvolvimento da educação escolar indígena motivados pelos instrumentos legais formalizados, vale destacar alguma das iniciativas ligadas ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que integra as Secretarias Estaduais de Educação visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Em 2003, foi criada a Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, que realizou inúmeras reuniões para analisar e discutir a situação e pactuar compromissos. Em 2004, foi firmado o Protocolo Guarani, entre as Secretarias Estaduais de Educação do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, MEC e Funai para a proposição e execução de ações conjuntas de interesse do povo Guarani Mbya, cujas comunidades se localizam no litoral daqueles estados. Em 2005, foi firmada a Carta do Amazonas, que elenca os desafios a serem enfrentados para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e compromissos com a formação dos professores indígenas. Em maio de 2006, a Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, formada por Secretários de Educação do Acre, Amazonas, Tocantins e Mato Grosso do Sul, juntamente com técnicos de 24 Secretarias Estaduais de Educação, discutiram o documento Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena. (Consed, 2006)

Em suma, o Brasil começou o século XXI com uma legislação mais favorável à educação escolar indígena e com ações que apoiavam o seu desenvolvimento. Foram passos importantes rumo a consolidação de um sistema de ensino adequado às peculiaridades indígenas, mas ainda embrionários principalmente no que se refere a níveis de educação além do fundamental e levando-se em consideração toda a carência educacional sofrida pelas comunidades indígenas.

2.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL

Em face dos avanços legais relacionados também à questão educacional indígena e da consequente ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio houve um aumento também da demanda de ensino superior por parte dos indígenas. Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas, tem reivindicado a universidade enquanto um espaço de formação qualificada voltada não apenas para a gestão de projetos em terras indígenas, por exemplo, mas também para acompanhar a questão indígena a nível nacional e governamental. Desejam, com o ensino superior ter mais condições de dialogar sem intermediação de não indígenas, assumir papéis importantes em diferentes áreas de interesse, educação, saúde, meio ambiente e agricultura e aliar seus conhecimentos com os ocidentais. Assim, querem ganhar mais independência e propriedade para reivindicar seus direitos. (BANIWA, 2009)

A ampliação do acesso ao Ensino Superior foi iniciada nos anos 1990 a partir das propostas de políticas de ações afirmativas levantadas pelos governos, iniciativas privadas e instituições de ensino. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), adotaram políticas de interiorização que levam polos universitários municípios estratégicos do interior facilitando o acesso do indígena ao ensino superior. Além dessas políticas de interiorização, vale destacar também os convênios feitos no início de 1990 pela FUNAI com algumas universidades, como a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), que permitiu que um grupo de indígenas ingressassem na referida universidade (BANIWA, 2006). Essas medidas facilitaram o acesso dos indígenas à educação superior na medida em que evita o sacrifício de se afastarem das suas comunidades, da cultura do seu povo para sofrerem com a adaptação no meio urbano ou simplesmente permitam a entrada de índios nas universidades frente a um contexto econômico social extremamente exclusivo.

Outra importante ação de fomento à presença de indígenas nas universidades foi o Projeto Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (PTC) que teve início em 2004. Financiado pela Fundação Ford e coordenado por antropólogos do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), que é vinculado ao departamento de antropologia do Museu Nacional, o PTC foi concebido como uma ação afirmativa destinada a contribuir para a produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas, e outros povos tradicionais, no ensino superior visando o empoderamento de coletividades marginalizadas no Brasil. (LIMA, 2008)

A atuação do PTC pode ser dividida em dois tipos de ações: (a) repasse de recursos financeiros e monitoramento de projetos nas universidades brasileiras interessadas em implementar programas de ação afirmativa direcionada aos povos indígenas e (b) organização de eventos, produção de materiais didáticos

e pesquisas acadêmicas com o objetivo de intervir diretamente nas formas de participação de povos indígenas na educação superior no Brasil. Mais especificamente, o Projeto Trilhas do Conhecimento em seus dois períodos de vigência, o primeiro entre 2004 e 2007 e o segundo entre 2007 e 2009, teve como principais realizações: na primeira etapa (2004-2007), estabeleceu experiências modelos de incentivo ao ingresso de indígenas em três universidades (Universidade Federal de Roraima – UFRR, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB), fez o monitoramento dos núcleos universitários estabelecido, realizou um seminário nacional sobre o ensino superior indígena, promoveu a elaboração paradidáticos destinados especificamente à formação superior indígena e outros produtos que serviram de insumos para se pensar e discutir os problemas da formação de indígenas no ensino superior; na segunda etapa (2007-2009) os participantes da equipe do PTC produziram dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que, inclusive foi premiada como a melhor tese de antropologia para o ano de 2008. (SOUZA LIMA, 2012)

O seminário nacional realizado pelo PTC em 2004 estimulou as Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC) a lançarem o Programa de Apoio à Educação Superior de Licenciaturas Indígenas (Prolind), em 2005. Assim, o MEC apoiou projetos de Cursos de Licenciaturas voltados especificamente para a formação de indígenas que integrasse ensino, pesquisa e extensão, contemplasse temas relevantes (línguas maternas e cultura dos povos indígenas, por exemplo) e que promovesse a capacitação política dos professores indígenas. A formação de professores das próprias comunidades indígenas em cursos superior tinha a função de atender a demanda dos povos indígenas por processos de educação escolar diferenciados em conformidade com suas necessidades peculiares. Entre 2005 e 2006 o Prolind apoiou na formação de 807 professores indígenas em diferentes instituições de ensino superior (UFRR, Universidade de Mato Grosso – Unemat, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade do Estado do Amazonas – UEA) por meio de três ações: a) manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; b) elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; e c) apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. (BRASIL, 2007)

O Programa Universidade para Todos (Prouni), lançado no ano de 2004, é uma das ações do MEC que visa possibilitar o acesso de jovens de baixa renda no ensino superior por meio de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de educação superior. Ao reservar vagas para os afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, o programa torna-se em um importante mecanismo de inclusão social (GALET, GUIMARÃES E BELLINI, 2010). Do contingente de estudantes atendidos pelo Prouni em 2007, cerca de 890 eram indígenas o que revela no programa uma das principais ações afirmativas que dão suporte a inserção de indígenas ensino superior, nesse caso, em instituições privadas (MEC, 2008).

Apesar das medidas adotadas em instituições privadas e públicas de ensino superior a fim de facilitar o acesso do indígena no ensino superior, o indígena aldeado não é captado nessas medidas supracitadas e aquele não aldeado sofre grandes dificuldades de permanência na universidade. Ou seja, ainda era necessário fazer mais pelos indígenas no que diz respeito à garantia do direito à educação superior de qualidade, no âmbito tanto do acesso quanto da permanência com qualidade na universidade. Diante desse quadro, foi instituído o sistema de cotas que fosse exclusivamente voltado para indígenas nos quesitos de formato de processo seletivo adequado às peculiaridades de indígenas aldeados, com vagas suplementares para os mesmos e que apoiasse a permanência dos entrantes na universidade.

As cotas raciais são um tipo de ação afirmativa, assegurada especialmente pelo Projeto de Lei 3627/2004, cria reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, em uma determinada instituição pública ou privada. Visam à superação das desigualdades socioeconômicas, fato que se impõe como uma das metas de qualquer sociedade que busca equidade social. As primeiras universidades a adotarem cotas em seus processos seletivos foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que, por meio de leis estaduais, instituíram: 1) cotas sociais para alunos de escola pública em 2000 e 2) cotas raciais para negros e indígenas em 2001. Por outro lado, em 2004, o conselho de ensino da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) rejeitou a ação afirmativa e o Ministério Público Federal do Paraná entrou com um recurso na justiça pedindo que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) não adotasse o sistema de cotas. Apesar da resistência de muitas universidades, a Universidade de Brasília (UnB), ainda em 2004, foi a primeira instituição federal a adotar as cotas raciais e juntamente com a UERJ serviu de incentivo para que a maioria das instituições de ensino superior viessem posteriormente a aderir às cotas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. (MARTINS, 2010)

3. CONVÊNIO ENTRE FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) firmou um convênio específico com a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Nacional do Índio (FUB/FUNAI) a fim de garantir o ingresso e a permanência de indígenas nesta Instituição de Ensino Superior (IES). Para que o convênio cumprisse o seu objetivo, foram estabelecidas atribuições para cada parte do acordo. A FUNAI assumiu a responsabilidade de fornecer auxílio econômico para que os indígenas pudessem arcar com as despesas básicas como moradia e alimentação de modo a subsidiar as condições mínimas de permanência na universidade. Já a UnB ficou responsável por realizar acompanhamento social e educacional por meio de projetos que permitissem a inclusão dos indígenas como agentes ativos e reflexivos durante todo o processo de formação superior. (SILVA e EUZEBIO, 2013)

Quando iniciou, o convênio organizou um processo seletivo com o objetivo de transferir estudantes indígenas das instituições particulares de ensino superior sediadas na cidade de Brasília para a Universidade de Brasília, foi realizado um exame de admissão para todos os estudantes em faculdades particulares e neste exame apenas cinco estudantes foram aprovados. Já em 2005, numa segunda fase do convênio FUB/FUNAI, em parceria com o Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESP), foi promovido o primeiro exame de vestibular específico para os estudantes indígenas, com provas de conhecimentos gerais, matemática e redação, aplicadas em nove diferentes polos regionais distribuídos pelo país, com o objetivo de garantir oportunidade àqueles que não tinham condições de sair de suas aldeias e de poder selecionar os melhores candidatos dentre as diferentes regiões do país. Diante de mais de 1000 indígenas inscritos, foram preenchidas as 10 vagas oferecidas pela Universidade de Brasília e que eram voltadas para a área de saúde. Foram 2 vagas para Medicina, 2 para enfermagem, 2 para biologia, 2 para farmácia e 2 para nutrição. Posteriormente a UnB ofereceu mais 05 vagas ainda na área de saúde em medicina e enfermagem obstetrícia, sendo que a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA, através da Modernização do Sistema Nacional de Vigilância em Saúde - VIGISUS, assumiu o apoio financeiro desses 05 estudantes que ingressaram em medicina e enfermagem obstetrícia. (SOUSA, 2009)

Nos anos posteriores, os cursos de Medicina Nutrição, Engenharia Florestal Enfermagem Obstetrícia e Agronomia que disponibilizavam vagas a serem preenchidas por indígenas foram solicitados pelas comunidades através de suas lideranças. Havia demandas relacionadas às áreas dos cursos selecionados que poderiam ser sanadas a partir da formação de técnicos indígenas que fossem habilitados para atuar na resolução de questões das aldeias e comunidades indígenas com o embasamento teórico proporcionado pela universidade e prático do dia a dia do cotidiano entre indígenas. A escolha de cursos que sempre foram pleiteados e desejados pelas comunidades, que querem seus próprios parentes para cuidar de sua saúde e de seu bem maior a terra, é avaliada pela FUNAI a partir de documentos que recebem das comunidades indígenas. Inclusive, surgem grandes demandas de outros cursos ainda não contemplados pelo convênio como serviço social, direito, administração, pedagogia, letras e etc. No entanto algumas faculdades da UnB apresentam resistências a disponibilizar vagas para indígenas. A faculdade de direito da UNB, por exemplo, apresentava-se irredutível para aceitar indígenas neste curso, pois, segundo eles, os estudantes indígenas não sabem escrever e falar a língua portuguesa corretamente. (SOUSA, 2009)

Com o passar dos anos, o processo seletivo foi sofrendo leves alterações de modo que em 2013 as provas já incluíam mais áreas de conhecimento como biologia, física, geografia, história, língua estrangeira, língua portuguesa, matemática, química e redação, e ainda envolvia entrevista individual com os participantes. As provas continuavam sendo aplicadas em diferentes locais do país a fim de facilitar o acesso de estudantes que morassem em locais mais distantes. Esse formato de seleção apresenta-se adequado, uma vez que permite entender o contexto em que se encontram os diferentes candidatos de modo a permitir a formulação de práticas de acompanhamento social, cultural e educacional mais condizentes com as necessidades dos indígenas das

diferentes regiões do país (SILVA e EUZEBIO, 2013). Essa abordagem está de acordo com o que prega Oliveira Filho (2004): “O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades”. Ou seja, o ingresso de indígenas na educação superior não consiste apenas em uma questão de inclusão social, mas sim da construção de uma outra universidade que leva em consideração as peculiaridades dos povos indígenas.

Segundo o convênio FUB/FUNAI, os estudantes indígenas aprovados no processo seletivo do convênio deveriam receber um apoio financeiro que visa assegurar as condições básicas para permanência dos mesmos em Brasília, bem como a formação e qualificação profissional destes no âmbito acadêmico. Este apoio financeiro a ser repassado mensalmente aos conveniados se divide em três categorias: 1) aquele destinado aos estudantes que não possuem residência em Brasília quando de sua aprovação no vestibular, no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) e que visa contribuir para arcar custos com hospedagem, transporte e despesas escolares; 2) o apoio destinado aos estudantes que já residiam em Brasília quando de sua aprovação, correspondendo ao montante de R\$ 260,00 para ajudar nos gastos com alimentação, transporte e apoio escolar; e 3) a quantia destinada aos valor destinado aos estudantes que já possuem residência e vínculo empregatício em Brasília, equivalendo ao valor de R\$ 150,00 que tinha o objetivo de cobrir gastos com transporte e apoio escolar. Adicionalmente, os estudantes teriam direito a uma passagem de ida e volta nas férias, para visitar suas respectivas comunidades, devendo desenvolver, nesse período de férias, algum projeto em comunidade, relacionado a sua área de atuação tais como: palestras, cursos, dinâmicas, campanhas, entre outros. (SOUSA, 2009)

Ainda que os estudantes inscritos no processo seletivo tivessem que arcar com as despesas de deslocamento até os locais de prova, esse valor era reduzido a partir da aplicação das provas em 7 polos regionais diferentes de modo que permitisse um acesso mais facilitado à participação do processo seletivo orquestrado pelo convênio FUB/FUNAI. Somado a isso, a ajuda financeira esclarecida no parágrafo anterior daria igualdade de condições ano que se refere à sobrevivência em Brasília para indígenas advindos de famílias com baixo nível de renda mensal. Apesar disso, observou-se na prática atrasos no repasse do apoio financeiro oferecido pelo convênio e que estava sob a responsabilidade da FUNAI, o que acabava se transformando em um fator a mais de preocupação dos estudantes indígenas que, de repente, se viam sem suporte financeiro para quitar compromissos financeiros já firmados a partir de sua ida para Brasília, como o custo com aluguel, por exemplo. Posteriormente, a responsabilidade de apoiar financeiramente os indígenas passou para o MEC na qual recebeu a atribuição de repassar o valor de R\$ 900,00 para os indígenas conveniados. Mesmo com essa mudança o atraso de pagamento aos indígenas continuava acontecendo o que gera transtornos e frustrações nos estudantes indígenas que deixavam suas aldeias esperançosos com o observado nas cláusulas do convênio. Isso mostra que, embora bem intencionada, a política de apoiar financeiramente os indígenas tem pontos a melhorar no que se refere à regularidade em que é realizado a sua transferência aos beneficiados para que

ajuda necessária à permanência dos indígenas na universidade não se transforme em um motivador da saída precoce dos índios na UnB.

A gestão do convênio FUB/FUNAI é realizada por um comitê que é composto por representantes da FUNAI, UNB/ MEC e dos alunos indígenas da UnB. O Conselho Gestor se reúne periodicamente para decidir sobre a entrada e permanência dos alunos indígenas amparados pelo convênio. Para tanto, verificam documentos e realizam ações necessárias para entender o contexto referente a cada caso analisado a fim de deferir ou indeferir solicitações. Um ator importante nesse processo de gestão do acordo entre FUB e FUNAI é a Coordenação Geral de Educação que tem a missão de assegurar os direitos indígenas, referentes às políticas públicas de educação. E busca alcançar a sua missão através de ações como: fiscalizar, apoiar, acompanhar e avaliar as ações de educação escolar indígena no que diz respeito à concepção, elaboração, execução e avaliação dos programas, projetos e ações educacionais. A partir disso, a coordenação colabora técnica e pedagogicamente, propondo medidas para que as ações educativas aconteçam de forma articulada e sejam condizentes com as necessidades das comunidades indígenas, objetivando a autonomia dos povos indígenas e o fortalecimento da diversidade sócio cultural conforme estabelece a legislação pertinente à educação escolar indígena. (SOUSA, 2009)

Outro ator importante no convênio estabelecido entre a FUB e a FUNAI é a Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP) que atuam em diferentes etapas do processo de seleção e inserção do indígena na UnB. Essa coordenação participa desde a divulgação do processo seletivo realizado pelo convênio até o acompanhamento dos indígenas na UnB. Ou seja, em um primeiro momento, contribui com a divulgação em todas as áreas onde serão aplicadas as provas do respectivo vestibular, como Administrações Regionais, Núcleos de Apoio, sede, usando para isso diferentes meios, como correspondências, barco, malote, rádio, jornais locais, telefone, intranet, via e-mail para associações, organizações, comunidade em geral, informando a data de inscrições para o processo seletivo FUNAI/UNB. Posteriormente, recebe as inscrições, confere os documentos, orienta e sana eventuais dúvidas. Depois de receber todas as inscrições de todos os polos onde foi realizada as provas deve fazer uma única relação com todos os inscritos, gera informações, como a média de quais etnias e quantos concorreram, qual o curso mais concorrido e quantos estudantes estão concorrendo por vagas, e as encaminha para o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE). Na data da prova os técnicos da CAP, devem estar presentes nos locais onde serão realizadas as provas a fim de orientar os estudantes indígenas para que possam fazerem tranquilamente as provas. A partir da divulgação do resultado das provas, a CAP deve: informar aos estudantes que foram selecionados sobre os próximos passos para ingresso na universidade, como a necessidade de abrir uma conta corrente e como proceder; conferir novamente toda a documentação dos estudantes aprovados e envia para o CESP, para análise e registro; ajudar com o deslocamento dos estudante de sua região até capital federal, recebendo-os no aeroporto ou, rodoviária; encaminhar para um local de hospedagem; apresentar ao estudante o Serviço de Orientação do Universitário (SOU) no Campus da UNB, prédio da reitoria e acompanhar na matrícula, encaminha ao banco para abertura de

conta, acompanha mensalmente o processo de pagamento do auxílio e assinatura do recibos. Em suma, deve acompanhar o estudante nas suas necessidades desde a inscrição até o término do curso. (SOUSA, 2009) Todas essas medidas visam garantir um acolhimento ideal necessário ao estudante indígena que está ingressando na UnB, porém muitas dessas ações não acontecem efetivamente na atualidade, outro aspecto que deve ser revisto pelos envolvidos no cumprimento do convênio FUB/FUNAI conforme o estabelecido em suas diretrizes.

Depois que os estudantes começam a frequentar as aulas do respectivo curso ao qual foi aprovado na UnB, o Serviço de Orientação ao Universitária assume um papel fundamental para a permanência dos indígenas na universidade. O SOU é o órgão de apoio acadêmico e de orientação psicoeducacional, criado para atender os estudantes de graduação da UnB. Ou seja, presta um serviço de assistência aos estudantes da UnB, com uma equipe de psicólogas que ficam disponíveis para atender e orientar os estudantes indígenas, os estudantes contam com aulas de reforço em disciplinas básicas, como biologia e tem também tutores para auxílios em outras matérias. Caso ache mais conveniente, podem indicar um colega de curso para servir de monitor a qual recebe uma bolsa para estudar e ajudar o respectivo indígena na solução de suas dúvidas. (SOUSA, 2009)

Vale ressaltar que apesar de todas essas funções essenciais para a seleção, inserção e manutenção dos indígenas na UnB, muitos desses atores-chaves não assumem integralmente as suas atribuições e algumas dessas são tomadas de forma passiva, ou seja, dependem da iniciativa do estudante indígena para serem acionadas. Algo que nem sempre acontece, dado que o indígena, principalmente aquele recém-ingressante na universidade, se encontra em um ambiente novo e desconhecido e leva algum tempo de adaptação para entender o funcionamento da instituição superior de ensino como um todo, conhecer quais os seus direitos enquanto estudante indígena e quais mecanismos pode se utilizar para buscar ativamente os seus direitos na universidade.

Advindos de um contexto diverso do proporcionado no ambiente universitário, ao ingressarem no ensino superior os indígenas encontram vários problemas de adaptação relacionados à fluência no português, para aqueles que falam predominantemente língua indígena, a alimentação diferente do que é consumido na aldeia, a distância da família e, principalmente, a discriminação e exclusão dentro das próprias turmas da universidade. Isso repercute no alto índice de reprovação em disciplinas introdutórias. Conforme Reis e Euzébio (2014), os estudantes indígenas acabam se tornando alvo de descaso por parte da comunidade universitária expressadas em forma de segregação, diminuição da autoestima, constrangimentos e, na maioria das vezes, são aconselhados, por diferentes atores da academia, a não continuar os estudos na universidade.

Especificamente, os indígenas que estudam na UnB apresentam problemas de dificuldade de aprendizado, alta reprovação, baixo índice de rendimento acadêmicos e dificultada inserção e adaptação social e acadêmica por vários motivos, principalmente, discriminação pelo fato de serem índios. Também sofrem de carência de dinheiro devido a atrasos de pagamentos, oriundos do convênio FUB/FUNAI, e experienciam um processo de recorrentes

desligamentos da universidade. Tudo isso contribui para os estudantes apresentarem quadros de tristeza e depressão o que agrava ainda mais o processo de inclusão dos povos originários no ensino superior (MENESES, 2013).

Diante disso, observa-se a necessidade de haver medidas que contribuam para a permanência dos indígenas na universidade a fim de mitigar as suas maiores dificuldades que impedem a progressão em seus cursos. Considerando ainda que os indígenas têm dificuldades de aprendizagem desde a educação básica identificada pelos baixos índices de aproveitamento nas avaliações nacionais, conforme já relatados no relatório do IDEB, os motivos podem ter sido originados de diferentes fatores como problemas na formação professores, falta de estrutura física e pedagógica das escolas indígenas, conforme relatada pelos estudantes. Entre as proposições para minimizar esses problemas, destaca-se a criação de disciplinas básicas introdutórias dos cursos que visam oferecer suporte teórico aos estudantes podendo assim suprimir suas deficiências conceituais, ao mesmo tempo em que se pretende diminuir as reprovações em disciplinas avançadas, que necessariamente se fundamentam em um conteúdo básico que os estudantes indígenas têm demonstrado não ter o domínio necessário e satisfatório. Portanto, é necessário considerar a própria proposição de disciplinas básicas como uma ação metodológica de inovação educacional, que consiga ser mais facilmente assimilado por indígenas a fim de contribuir para o entendimento e tratamento da problemática dos estudantes indígenas na UnB. (EUZEBIO, 2014)

Nesse prisma, vale ressaltar o trabalho de MENESES (2013) que fez um estudo com estudantes indígenas na Universidade de Brasília, sobre rendimento acadêmico e, constatou que houve elevação do índice de aprovação em disciplinas em que os professores conheciam a realidade do aluno indígena, ouvindo seus problemas e tomando conhecimento de suas reivindicações, corroborando com o estudo no que se refere às relações entre os alunos e professor. No período estudado foi verificado que apesar das dificuldades de aprendizado do grupo como um todo, houve maior integração e fortalecimento dos laços entre todos os estudantes, seja na solução de problemas ou na elaboração de exemplos, possibilitando, desta forma, concluir que em parte o convívio na disciplina possibilitou a construção da autonomia reafirmando em cada um deles a identidade indígena.

Considerando as dificuldades relatadas pelos alunos foi constatado que alguns deles foram reprovados em outras disciplinas que exigiam algum conhecimento prévio em matemática, já no primeiro encontro foram estabelecidos alguns objetivos que deveriam ser seguidos durante o desenvolvimento da disciplina. Assim, como objetivos gerais foram definidos a necessidade de se resgatar e redefinir os conceitos e processos envolvidos nos conteúdos matemáticos estudados na educação básica. A partir dessa prática, capacitar o aluno para compreender os tópicos a serem abordados em disciplinas posteriores de cada curso que tenham alguma relação com conhecimentos matemáticos. Por outro lado, como objetivo específico foi necessário redefinir e aprofundar a compreensão envolvendo números, operações elementares, medidas, resolução de equações e utilização dos símbolos matemáticos. Ainda nesse sentido, capacitar o aluno a utilizar a calculadora científica e despertar nos alunos a percepção da importância das discussões em grupo e da socialização

dos conhecimentos. Finalmente, promover a valorização da autoestima e segurança dos estudantes quando confrontados com os desafios propostos na resolução de situações-problemas da matemática. (REIS E EUZEBIO, 2014)

4. DADOS E METODOLOGIA UTILIZADA

O objetivo desse trabalho é analisar o desempenho acadêmico de estudantes indígenas da Universidade de Brasília. Para este fim, a análise envolveu, num primeiro momento, estudantes autodeclarados indígenas e matriculados na UnB entre os anos de 2004 a 2013 e, em um segundo momento, estudantes de todas as raças, autodeclarados branco, pardo, negro e indígena, que se encontravam regularmente matriculados na UnB no ano de 2017.

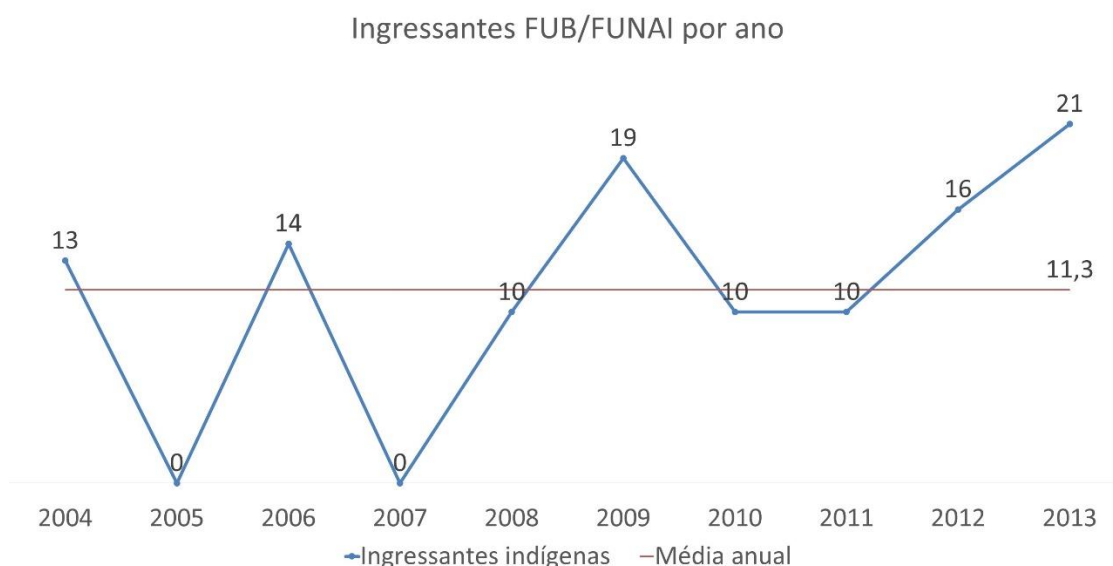
Quanto a primeira amostra de dados, foram utilizadas informações do desempenho acadêmico de estudantes indígenas que ingressaram na Universidade de Brasília através do convênio FUB/FUNAI entre o ano de 2004, início do convênio, e 2013 e que podem estar estudando na UnB até o ano de 2017 em que os dados foram consultados. Os dados foram extraídos do SIGRA e envolvem variáveis como ano de matrícula e forma de entrada na universidade, sexo, UF de nascimento, curso, disciplinas cursadas, notas obtidas nas respectivas disciplinas, ano de saída e o motivo pelo qual o aluno saiu da UnB. Nenhum dado pessoal como nome e matrícula, por exemplo, foram acessados e tão pouco incluídos na análise. Por conta disso, a análise sobre o desempenho acadêmico será feita de uma maneira agregada sem referências a dados individuais.

A segunda amostra de dados analisada advém de questionário online compartilhado com estudantes regularmente matriculados na UnB durante o segundo semestre do ano de 2017 e que entraram entre 2004 e 2013 na UnB. O questionário envolvia perguntas relacionadas a diferentes tópicos como: sexo, raça, renda familiar, língua nativa, escolaridade da mãe, tipo de escola em que cursou o ensino médio, forma de entrada na universidade, o curso superior, quantidade de reprovações e quais as disciplinas reprovadas. O objetivo era coletar informações relacionadas a características pessoais, antecedentes familiares, antecedentes educacionais e desempenho acadêmico a fim de entender a relação entre esses primeiros temas e o último, conforme já é tradicionalmente analisado na literatura sobre educação. Teve-se o cuidado de não intitular o questionário com o tema da pesquisa para não aviesar as respostas e as categorias de raças listadas como opção estavam de acordo como padrão adotado no CENSO aplicado pelo IBGE. Do total de 107 respondentes, 23 se autodeclaravam indígenas uma participação relevante considerando que o número total de estudantes indígenas na UnB no ano de 2017 equivalia a 62 pessoas. Embora, dados pessoais como matrícula tenha sido coletada, não será apontada qualquer identificação de respondentes do questionário, procedimento igualmente adotado com os dados extraídos do SIGRA, a análise se aterá a um nível mais agregado de informação de modo a não expor qualquer indivíduo presente em ambas as amostras consideradas.

Com os primeiros dados, aqueles encontrados no SIGRA, será realizada uma análise exploratória no sentido de retratar o quadro geral dos estudantes indígenas da UnB no que se refere a desempenho acadêmico. Isso será feito sob diferentes perspectivas a fim de chegar aos mais próximo de esgotar as possibilidades de análise dos dados disponíveis de modo que forneça o máximo de informações para consultas de que atores interessados nesse tema. Com o segundo tipo de amostra, aquela coletada por meio de aplicação de questionários, o método de análise também será exploratório afim de identificar a relação entre variáveis de interesse já consolidadas na literatura (como escolaridade da mãe, renda familiar e ensino médio em escola pública) e desempenho acadêmico de estudantes indígenas e não indígenas.

5. ANÁLISE DE DADOS

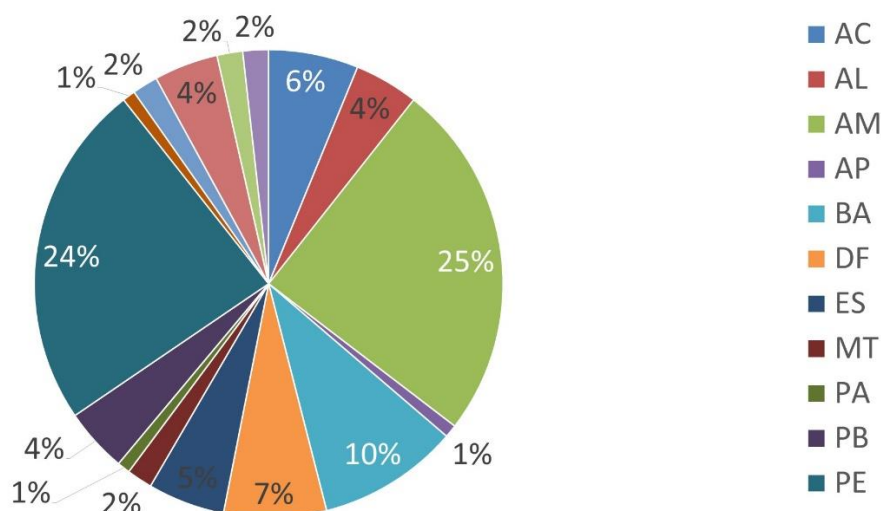
A partir dos dados obtidos através da base SIGRA pode-se observar peculiaridades relacionadas à entrada e a permanência de indígenas ingressantes na UnB e que vale ressaltar nesse trabalho. O primeiro ponto se refere a própria frequência de realização do vestibular específico para indígenas nos moldes estabelecidos pelo convênio FUB/FUNAI conforme descrito na seção 3 desse documento. O convênio realizou o vestibular bianualmente até 2008 e anualmente de 2009 a 2013, de modo que indígenas foram selecionados para ingressar no ensino superior nos anos de 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 perfazendo 8 vestibulares em 10 anos (incluído 2004 na contagem). Além disso, o número de indígenas selecionados não foi igual em todos os anos de realização do vestibular apresentando uma média de 11,3 ingressantes por ano com destaque para 2009, 2012 e 2013 em que entraram 19, 16 e 21 indígenas, respectivamente, valores acima da média anual.



A partir dos dados pode-se observar também a UF de origem dos estudantes indígenas que entraram na UnB. No período considerado, 2004 a 2013, a Universidade de Brasília atraiu indígenas de 16 estados do Brasil, além do

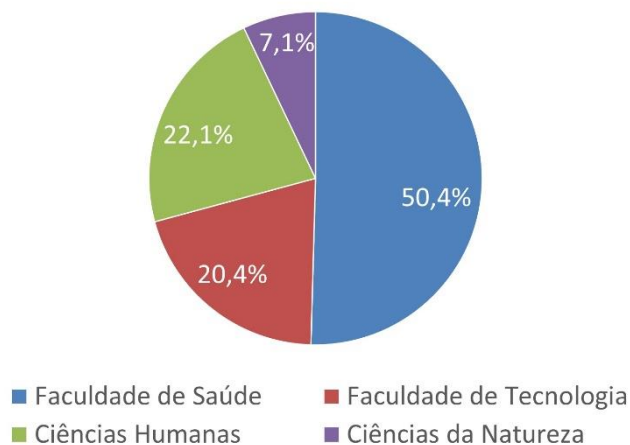
Distrito Federal: Bahia, Acre, Alagoas, Amazonas, Paraíba, Pernambuco, Rondônia, Espírito Santo, Mato Grosso, Pará, Rio de Janeiro, Roraima, Sergipe, Amapá e Tocantins. Ou seja, os estudantes indígenas vêm de todos os estados da região norte, cinco estados (BA, PE, SE, AL, PB) da região nordeste, do MT e do DF que compõem a região centro-oeste e dois estados (ES e RJ) da região sudeste e de nenhum estado da região sul do país. Do total de 113 indígenas que entraram na UnB pelo convênio FUB/FUNAI entre 2004 e 2013, cerca de 10% residiam na Bahia, 24% no Pernambuco e de 25% vieram do Amazonas.

Estado de origem dos estudantes indígenas



Os cursos em que os indígenas se direcionaram foram os seguintes: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Ciências Sociais, Computação, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Florestal, Letras, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Relações Internacionais e Serviço Social. Apesar de a maioria dos cursos serem voltados para área de Ciências Humanas o maior contingente de alunos indígenas foram matriculados nos cursos da área da saúde englobando 57,52% do total de ingressantes. Com destaque para os cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição que abrangeram, respectivamente, 16,81%, 14,15% e 12,39% do total. A área de Ciências Humanas recebeu 22,12% de todos os indígenas, na qual o curso de Ciências Sociais responde pela maior parcela, de 12,39% dos estudantes enquanto os outros cursos da mesma área tiveram participação de no máximo 1,76% do total, ou seja, a apenas dois estudantes curso. Já os cursos ligados à área de tecnologia corresponderam a 20,35% do total de matriculados, com destaque para o curso de Engenharia Florestal representando 11,50% dos matriculados.

Distribuição de indígenas por áreas de conhecimento



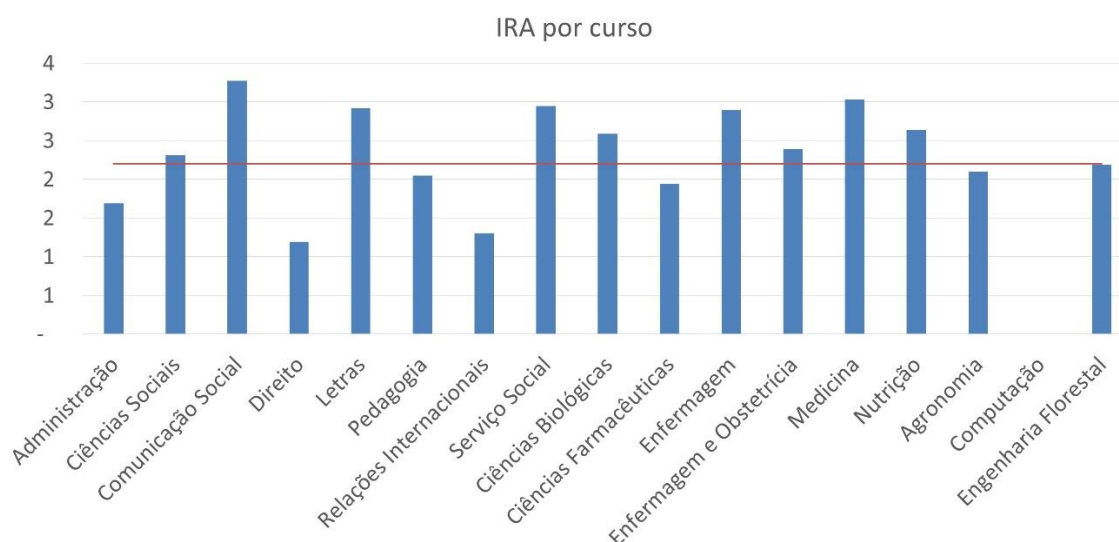
Curso	%
Administração	1,77%
Ciências Sociais	12,39%
Comunicação Social	1,77%
Direito	1,77%
Letras	1,77%
Pedagogia	0,88%
Relações Internacionais	0,88%
Serviço Social	0,88%
Ciências Biológicas	7,08%
Ciências Farmacêuticas	2,65%
Enfermagem	15,04%
Enfermagem e Obstetrícia	3,54%
Medicina	16,81%
Nutrição	12,39%
Agronomia	7,96%
Computação	0,88%
Engenharia Florestal	11,50%

Ao relacionar a UF de origem e o curso superior de destino observa-se que 44,44% daqueles oriundos de Pernambuco ocuparam 63% das vagas do curso de Medicina destinadas a indígenas e maior parcela desses, 25%, foram matriculados no ano de 2009. Os estudantes advindos do Amazonas tiveram uma distribuição mais equilibrada entre os cursos envolvidos, em que os maiores percentuais foram apresentados pelos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Engenharia Florestal com 17,85%, 14,29% e 14,29%, respectivamente. Vale ressaltar que o curso de Medicina, assim como Nutrição, disponibilizou vagas para indígenas em todos os vestibulares a partir de 2006 enquanto que Ciências Biológicas absorveu indígenas apenas nos anos de 2004, 2012 e 2013 e Ciências Sociais em 2004, 2011, 2012 e 2013. Já o curso de Engenharia Florestal disponibilizou vagas em 7 vestibulares, no ano de 2004 e de 2008 a 2013.

A maior parte dos indígenas, 56,64%, são do sexo feminino, pois o vestibular capta, em média, um número de mulheres 8% maior que o número de homens em cada edição realizada. A grande parte das indígenas do sexo feminino foram matriculadas nos cursos da área da saúde sendo que os maiores percentuais de participação foram observados nos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição perfazendo, respectivamente, 23,43%, 17,9% e 14,06% do total de mulheres ingressantes. Já os indígenas do sexo masculino se voltaram mais para os cursos de Medicina, Ciências Sociais, Engenharia Florestal e Agronomia onde, do total de homens, os dois primeiros respondem por 16,32%, cada um, e os dois últimos por 14,29%, cada um. Enquanto as mulheres se direcionam

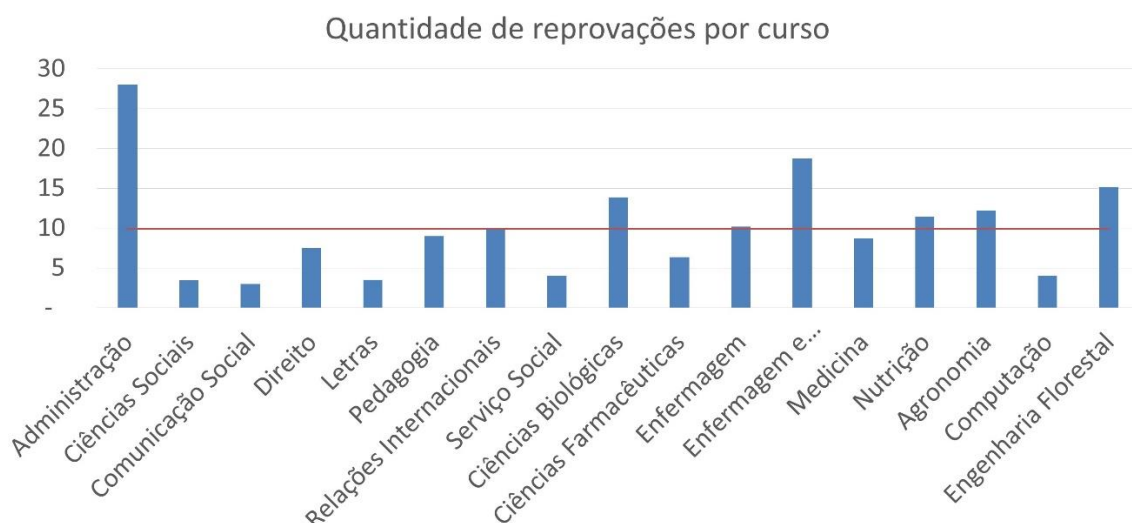
majoritariamente para a área de saúde, os homens se voltam mais para os cursos da área de tecnologia.

Quanto ao desempenho acadêmico, o Índice de Rendimento Acadêmico médio dos indígenas é de 2,81 pontos, valor muito abaixo do valor mínimo exigido para ser aprovado nas disciplinas na UnB que é 5. Quando o desempenho é analisado sob a perspectiva geográfica, não há muita diferença entre a média de notas por estado. Considerando os mais representativos, por exemplo, tanto no Amazonas quanto em Pernambuco e Bahia o IRA se encontra abaixo de 3 pontos com 2,42, 2,55 e 2,20 pontos, respectivamente. Ao analisar por curso, o quadro também não muda muito com a ressalva de superar a marca de 3 pontos no curso de medicina com IRA de 3,03 e no curso de Comunicação Social com nota de 3,27, o maior valor encontrado, e o menor IRA médio (1,19) foi obtido no curso de direito. Isso aponta para a dificuldade de acompanhar as matérias e conseguir aprovação como uma peculiaridade dos alunos indígenas o que dificulta a permanência na universidade e a consequente formatura no curso dado que reprovações recorrentes podem travar o andamento do aluno no fluxo curricular e até incorrer em jubilamento.



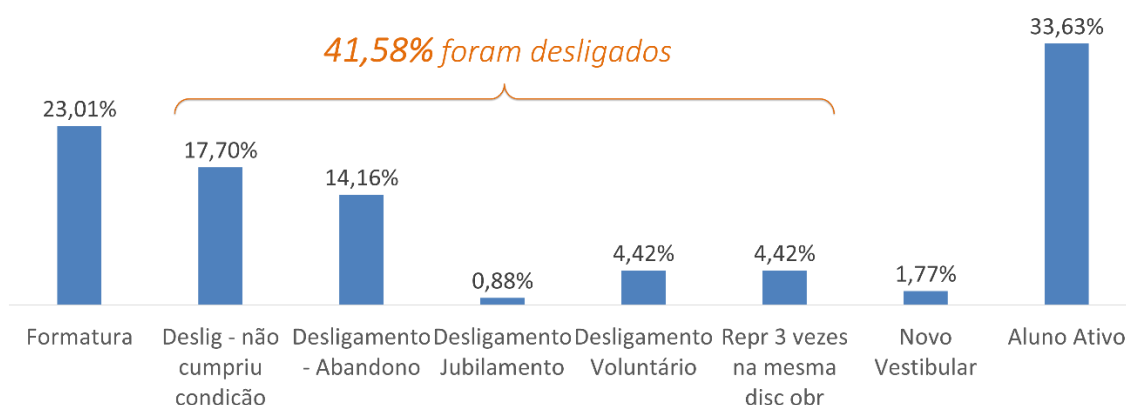
No que se refere à quantidade de reprovações, em consonância com o apresentado no parágrafo anterior, identifica-se que cada aluno reprova, em média, 10 vezes durante a graduação. Ao verificar os dados sob a perspectiva de cursos, percebe-se que os cursos da área de tecnologia são aqueles em que os indígenas enfrentam maiores dificuldades dado o elevado número de reprovações em Engenharia Florestal e Agronomia onde cada aluno desses cursos reprovou, respectivamente, 15 e 12 vezes em média. A área da saúde vem logo em seguida apresentando 13 e 11 reprovações por aluno nos cursos de Ciências Biológicas e Nutrição, respectivamente. Concernente à área geográfica, os alunos com maior número de reprovações vieram dos seguintes estados do Nordeste: Alagoas (15), Bahia (12) e Paraíba (11). Os estados com maior representatividade, Amazonas e Pernambuco apresentaram, respectivamente, a média de 10 e 8 reprovações por aluno, valores situados próximos da média geral. Isso contraria o esperado na medida em que os

estudantes do Norte do país têm acesso a escolas de menor qualidade e enfrentam maiores dificuldades de adaptação pelo fato de, em alguns casos, viverem em aldeias distantes das cidades e falarem línguas nativas diferentes da língua portuguesa.



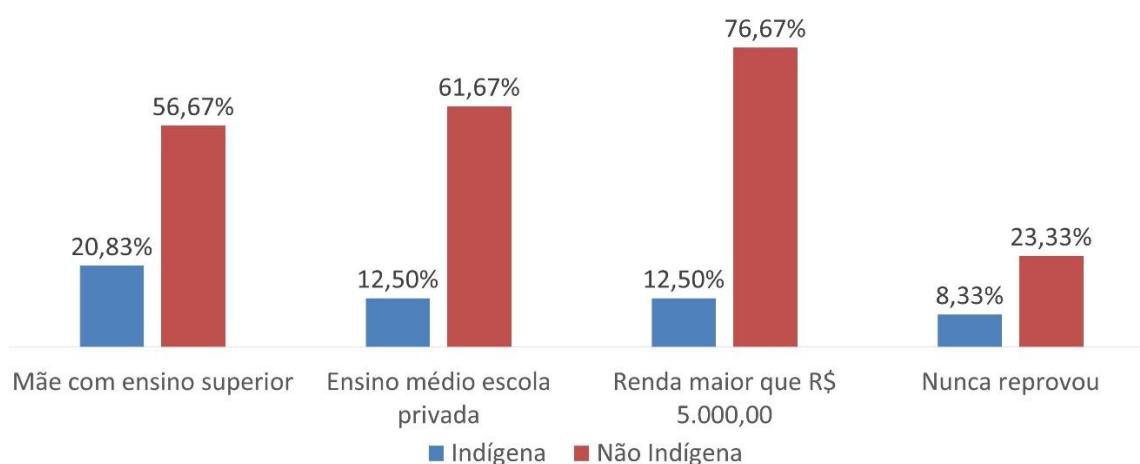
Outra análise importante diz respeito à forma que os estudantes indígenas saem da UnB, permitindo assim averiguar quantos deles, por exemplo, formaram ou foram desligados do curso. Dos 113 alunos que entraram na Universidade de Brasília entre 2004 e 2013, 23,01% ainda estão regularmente matriculados em seus cursos. Considerando o tempo de 4 anos para formatura em todos os cursos em questão seria esperado que 100% dos alunos estivessem formados em 2017, isso faz da diferença de cerca de - 70% entre o real e o esperado um fato alarmante. Além disso, dos 70% restantes que ainda não se formaram, apenas 33,63% ainda estão matriculados na UnB de modo que cerca de 36% dos estudantes não conseguiram se manter em seus respectivos cursos e foram desligados. Desses alunos desligados, 17,70% deles não cumpriu condição, ou seja, não cursou o mínimo de disciplinas exigidas nos semestres, 14,16% abandonou o curso, 4,42% realizou desligamento voluntário ou reprovou 3 vezes na mesma disciplina e apenas 0,88% do total foi jubilado. A partir disso, consegue-se observar claramente que os estudantes indígenas encontram uma série de dificuldades de permanecer na universidade tendo em vista que, por um lado, são desligados por não conseguirem cumprir com o exigido no curso reprovando em disciplinas (4,42%) e/ou impossibilitados de cursar disciplinas (17,70%) e, por outro lado, são obrigados a abandonar o próprio curso (18,58%).

Forma de saída da UnB



Quanto aos dados coletados por meio de questionário online, ao observar os antecedentes familiares pode-se observar que 50% dos 84 respondentes tem mães com ensino superior, 30% com ensino médio, 10% com ensino fundamental, 2% com mestrado e 1% com doutorado. Considerando apenas os indígenas, 33% desse contingente possui mães com ensino médio, 25% por cento com ensino fundamental, 21% que não frequentaram a escola e 21% com ensino superior. Do total de alunos da UnB, 50% fizeram o ensino médio em escolas particulares e 60% possuem uma renda superior a R\$ 5.000,00 enquanto os indígenas vieram majoritariamente de escolas públicas, 87%, e a maior parte, 54%, possui uma renda familiar entre R\$ 937,00 e R\$ 2.000,00. O percentual de indígenas que tem renda familiar inferior a R\$ 937,00 é de 20%. Ao comparar parâmetros específicos de opções de respostas do questionário observou-se uma diferença gritantes entre os indígenas e não indígenas o que confirma o quadro totalmente desfavorável ao primeiro grupo investigado.

Não Indígenas vs Indígenas



6. CONCLUSÃO

Historicamente, sempre houve uma reivindicação pelo direito à educação dos povos indígenas e muito foi-se conquistado ao longo dos anos. Onde projetos sociais como o Projeto Trilha do Conhecimento, o Prouni e o próprio sistema de cotas raciais proporcionaram avanços à questão do acesso dos menos favorecidos à educação superior. Porém isso é uma medida parcial que visa corrigir a grave desigualdade social existente no país e que se reflete na falta de acesso à universidade e vice-versa. O segundo ponto, não menos importante, é garantir a manutenção dos estudantes que não tem condições de permanecer na universidade até a formatura por conta das suas condições adversas.

O convênio FUB/FUNAI adotado de forma pioneira pela UnB contribuiu para expandir a inserção de estudantes indígenas na educação superior pública e gratuita, porém ainda falta muito para garantir a permanência com qualidade de indígenas na universidade de modo que consigam chegar à formatura regularmente e da forma menos traumática possível. Pois o quadro atual é da entrada quase que permanente de indígenas na Universidade de Brasília, mas apenas um percentual mínimo consegue avançar em seus respectivos cursos. Os estudantes enfrentam uma série de dificuldades que devem ser contornadas com a ajuda da universidade.

O perfil do estudante indígena da UnB é majoritariamente do sexo feminino, advindo do Nordeste, sobretudo Pernambuco, e Norte do país, principalmente do Amazonas e estudante de cursos da área da saúde e de engenharia, com destaque para o curso de Medicina e de Engenharia Florestal. Demora bastante tempo para formar e uma parcela significativa acaba sendo obrigado a deixar o curso, apresentam notas abaixo do mínimo necessário para aprovação e reprovações recorrentes.

Porém, conforme identificado pelos questionários, os estudantes indígenas já apresentam antecedentes familiares, renda familiar e *background* educacional muito aquém da média de alunos da UnB o que contribui para a obtenção de menores rendimentos acadêmicos, elevado número de reprovações e um processo traumático de desligamentos. Isso pode ser atenuado com campanhas de divulgação e incentivo à utilização do SOU para que monitores individuais consigam ajudar na assimilação de conteúdos específicos das disciplinas cursadas, principalmente aquelas introdutórias que são a base para a progressão no curso. Adicionalmente, o acompanhamento da efetividade das monitorias deve ser realizado efetivamente a fim de aperfeiçoar essa medida a partir da experiência prática obtida pelos indígenas.

Outro ponto relevante é aproximação entre os próprios indígenas a fim de compartilhar boas práticas, dificuldades e aprendizados enquanto alunos indígenas na UnB. Esse amparo conjunto contribui para o fortalecimento dos alunos enquanto grupo com interesses em comum e ajuda a vencer preconceitos e exclusão social por parte de toda a comunidade acadêmica, desde alunos a professores.

REFERÊNCIAS

URQUIZA, A.H.A.; NASCIMENTO, A.C.; ESPÍNDOLA, M.A.J. **Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade**. Tellus, Campo Grande, n. 20, p. 79-97, 2011.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir C. **Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia**. Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, DF: Liber Livro Editora/ANPED, 2008.

GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BELLINI, Maria Isabel Barros. **Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?** Educação, Porto Alegre, v. 33, 2010.

FERNANDES, Manuel José Pina. **Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas**. Revista Lusófona de Educação, 2015

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC. **Prouni: porta aberta para inclusão social**. Revista Prouni, edição 01/2008. Brasília, Editora do MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, Editora do MEC, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Artigo disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf acessado em 20/09/2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. **Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Consed, 2006.

LACERDA, Rosane. **Os Povos Indígenas e a Constituinte – 1987/1988**. Brasília/DF: Cimi, 2008.

LIMA, A. C. **Como inserir as populações indígenas no ensino superior brasileiro levando-se em conta sua especificidade?** Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/trilhas-de-conhecimentos/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Cartilha as ações afirmativas e a educação superior indígena**. São Paulo, 2010.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos**. Revista História Hoje, v. 1, nº 2, Rio de Janeiro, 2012

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que voce precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no brasil**. Faces da Indianidade. Brasília, 2009

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

GARLET, MARINEZ; GUIMARÃES, Gleny; BELLINI, Maria Isabel Barros. **Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?** Educação, v.33, Porto Alegre, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção n. 169, sobre povos indígenas e tribais. (5ª ed.). Brasília: OIT, 1989.

REIS. J. P.; EUZEBIO, U. **Inclusão social e educação no ensino superior indígena**. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, artigo 1008, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os indios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

TELLES, E. **Race in another America: the significance of skin color in Brazil**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.

SANTOS, Diego dos. **Terras Indígenas: garantia de sobrevivência física e cultural dos povos**. Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica – IPDRS, La Paz, 2012.

SILVA, Wagner Pereira; EUZEBIO, Umberto. **Políticas inclusivas para ingresso e permanência de indígenas na universidade pública**. 2º Congresso Internacional de Educação do Noroeste Paulista, Votuporanga: IFSP Votuporanga, v. único, p. 122-128, 2013.

SOUSA, Josicélia do Nascimento Ramos. **Os Desafios dos estudantes e das instituições no convênio - FUNAI - UNB**. Monografia de Especialização, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.