



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS
Dissertação de Mestrado

JÉSSICA GILLIAN DE ALMEIDA

**O LUGAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA (2004-2021)**

BRASÍLIA, 2021.

JÉSSICA GILLIAN DE ALMEIDA

**O LUGAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA (2004-2021)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de mestre em Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Lopes da Silva.

BRASÍLIA, 2021.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA4471 Almeida, Jéssica Gillian de
O LUGAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA (2004-2021) / Jéssica Gillian de Almeida;
orientador Maria Lucia Lopes da Silva. -- Brasília, 2021.
164 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política Social) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Ensino superior. 2. Indigenas . 3. Universidade de
Brasília . I. Silva, Maria Lucia Lopes da , orient. II.
Título.

JÉSSICA GILLIAN DE ALMEIDA

**O LUGAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA (2004-2021)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Lopes da Silva

Orientadora – SER/UnB

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano

Membro Titular Externo – UFAM

Prof.^a Dr.^a Eblin Joseph Farage

Membro Titular Externa – UFF

Prof.^a Dr.^a Sandra Oliveira Teixeira

Membro Suplente – SER/ UnB

Brasília, 2021.

À minha mãe e avó, Aldenoura, e ao meu pai e avô, Edmundo, pelo amor, cuidado e apoio infinito. Não tiveram a oportunidade de estudar, mas são meus maiores incentivadores e meus maiores exemplos de vida, agricultores nordestinos que aprenderam pela vivência, marcada pela ausência de políticas públicas básicas, em um contexto marcado pela desigualdade social, a importância da educação libertadora e da dedicação aos estudos na construção de novos caminhos. Amo vocês incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade e aos encantados, por pegarem na minha mão, me trazerem de volta e me sustentarem até aqui.

À minha orientadora e amiga Lúcia Lopes, minha primeira inspiração acadêmica, pela possibilidade de aprendizado, pela sua sensibilidade e coragem em aceitar trilhar esse caminho novo para nós duas. Para você, toda minha admiração pessoal, profissional e acadêmica, além de todos os ipês floridos de Brasília.

À professora Eblin Farage, pelas contribuições preciosas nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação, além da riqueza presente na sua produção acadêmica e na sua história de luta em defesa da educação pública de qualidade. Sua participação e sensibilidade foram fundamentais para a consolidação desse trabalho, a partir de óticas inimagináveis.

Ao professor Gersem Luciano Baniwa, por prontamente aceitar o convite para compor essa banca e por ser fonte de inspiração, além de uma grande referência para compreendermos a realidade dos povos indígenas na educação superior. Além disso, agradeço por ter se feito presente por meio das suas obras desde o início da minha vida profissional na Coordenação Indígena da UnB, seus textos e suas reflexões foram fundamentais em diversos momentos.

À Coordenação Indígena da Universidade de Brasília, pela contribuição essencial com os dados e informações que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

Ao coletivo de estudantes indígenas da UnB e AAIUnB, pela oportunidade de aprendizado e as trocas enriquecedoras. Trabalhar ao lado de vocês é enriquecer a singularidade cotidianamente, gratidão infinita por tudo.

À Claudia Renault, pela sua compreensão, força, afeto, cuidado e por contribuir significativamente com a realização desse trabalho. Além de me mostrar a importância de fazer pausas necessárias, ao invés de desistir. Sem você não seria possível.

À Débora Barros, pela amizade, incentivo e trocas. Trilhar o caminho da pós na sua companhia foi menos doloroso.

À Bárbara Beatriz, que veio como um presente divino para a coordenação indígena e para nossas vidas.

À Camila Magalhães, por me fazer entender que precisamos descansar para não desistir.

À Gabriela Fernandes, por me permitir acompanhar o seu processo de mestrado e por fazer parte do meu, dividir traz leveza. Por seu companheirismo e sua sensibilidade, ao suportar meus áudios intermináveis, tudo isso tornou essa jornada menos solitária.

À Iury Felipe, pela leitura atenta desse trabalho e pelas contribuições valiosas. Por todo afeto, amor, companheirismo e cuidado.

À Braulina Aurora, uma força da natureza. Obrigada pelas reflexões, e por todas as trocas, além de todo incentivo. Sua amizade é potência de vida.

À Raylane Stephany, por contribuir na leitura e revisão deste trabalho, além de toda amizade de sempre em todos os momentos.

À Rita de Cássia, pelo apoio, força, e esse otimismo que nos faz acreditar que tudo será possível. Não é tempo, é conexão.

À Renata Kelly, por ser um ponto de paz, irmandade, amor, otimismo e fé. Por acreditar tanto em mim quando eu já não acreditava mais. Te admiro em níveis inimagináveis.

À Adne Lima, Daiara Leite e Janaína Egler que estão sempre ao meu lado, me apoiando em todos os meus projetos.

Por fim, e não menos importante, à minha mãe, Neuma, e ao meu irmão Lucas, pelo amor e cuidado. Quando se tem a sorte de ter uma família assim, os caminhos são menos tortuosos. Obrigada pela presença constante.

Para mim, devemos ocupar todos os espaços, sejam eles quais forem, além de adquirir conhecimentos extensos. Nossos antepassados lutaram pelo seu território com suas armas como arcos, flechas e outras armas, e eu acredito muito na educação. A melhor arma que temos é a educação e de qualidade. Quando entramos em uma faculdade, chegar à cidade e permanecer é uma luta constante.[...] Em razão disso, quando se quer algo que não é só para você, mas algo que se está em busca para poder ajudar a sua comunidade e seu povo, sua região, com uma formação acadêmica você soma força para lutar em prol dos direitos garantidos dentro da Constituição.[...] Podemos ser de outros povos de outras calhas de rio ou região, mas o que nos mantém unidas e fortalecidas são os propósitos da mesma luta, ocupar espaços que por direito são nossos, nunca foi dado, sempre foi uma luta, uma conquista. Por meio de estudos levarei para as comunidades esse outro mundo desconhecido, pois temos de escrever as nossas próprias histórias de acordo com as nossas vivências, nós que nascemos, crescemos, que somos filhos, filhas, netos, netas, ou seja, falar por nós mesmos, porque nós que sabemos como são as nossas vivências dentro das aldeias/comunidades. (Alcineide Moreira – do povo Piratapuya)¹.

¹ CORDEIRO, Alcineide. *Vivências diversas*: uma coletânea de indígenas mulheres /organização Braulina Baniwa, Jozileia Kaingang, Lucinha Tremembé. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

RESUMO

Esta dissertação analisou os paradoxos que envolvem a (não) implementação do projeto originário da Universidade de Brasília sob o prisma dos valores da democracia substantiva e os limites para assegurar o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas de 2004 a 2021. A pesquisa realizada teve caráter documental, e orientou-se pelo método materialista histórico-dialético, os procedimentos metodológicos utilizados foram revisão bibliográfica; levantamento de dados e informações nos sistemas da UnB, respectivamente no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e no Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação (SIGRA); organização e análise dos dados e informações. Assim, demonstrou-se que a educação desempenha funções na reprodução social, por ser multideterminada pelo modo de produção capitalista em que está inserida. Desse modo, a universidade exerce funções essenciais no processo de internalização dos valores do capitalismo e atua na sua reprodução ampliada. Constatou-se, ainda, que a educação no capitalismo é considerada um produto, um campo a ser explorado na garantia da lucratividade e do aperfeiçoamento dos níveis de acumulação, essa perspectiva é ainda mais predatória na educação superior. Contudo, também foi possível perceber que houve uma expansão do ensino superior nos últimos anos, possibilitando o acesso dos segmentos historicamente excluídos desse espaço, é nesse contexto que se insere o ingresso dos povos indígenas na UnB. Resgatou-se o conteúdo fundamental do projeto original da UnB problematizando os paradoxos encontrados em sua (não) implementação até a atualidade. Assim como os paradoxos que envolvem o ingresso, a permanência e a diplomação dos estudantes indígenas, inserem-se nesta totalidade macroscópica mais ampla, que é a sociedade capitalista. Além disso, identificou-se que a taxa de evasão dos estudantes indígenas da UnB é de 44 %, número bastante elevado e superior à taxa de diplomação de 40%, que evidencia a ausência de ações satisfatórias de permanência. Também foi possível perceber que o tempo médio de formação desses estudantes é próximo ao tempo máximo estabelecido pelos cursos, o que pode ser resultado de uma série de fatores, mas principalmente pela falta de políticas de acompanhamento pedagógico. A análise realizada possibilitou a compreensão de que UnB foi precursora de diversas ações afirmativas, garantido a abertura para os povos indígenas, mas apesar dos dezessete anos de ações para o ingresso dos povos indígenas, ainda não foi capaz de garantir de forma satisfatória o reconhecimento desses povos, sua permanência e diplomação.

Palavras-Chave: Educação; Ensino superior; Indígenas; Universidade de Brasília; Assistência estudantil.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the paradoxes that involve the (non) implementation of the original project of the University of Brasilia under the prism of the values of substantive democracy and the limits to ensure access, permanence and graduation of indigenous students from 2004 to 2021. The research had a documental character, and was guided by the historical-dialectical materialist method, the methodological procedures used were bibliographic review; data and information survey in the UnB systems, respectively in the Integrated System of Management of Academic Activities (SIGAA) and in the Academic Information System of Graduation (SIGRA); organization and analysis of data and information. Thus, it was shown that education plays a role in social reproduction, as it is multidetermined by the capitalist mode of production in which it is inserted. In this way, the university performs essential functions in the process of internalization of the values of capitalism and acts in its expanded reproduction. It was also found that education in capitalism is considered a product, a field to be exploited in the guarantee of profitability and the improvement of accumulation levels, this perspective is even more predatory in higher education. However, it was also possible to notice that there has been an expansion of higher education in the last years, making possible the access of segments historically excluded from this space, and it is in this context that the entrance of indigenous people in the UnB is inserted. The fundamental content of the original UnB project was rescued, problematizing the paradoxes found in its (non)implementation to date. As well as the paradoxes that involve the admission, permanence and graduation of indigenous students, they are inserted in this broader macroscopic totality, which is the capitalist society. Besides, it was identified that the dropout rate of indigenous students at the UnB is 44%, a very high number and higher than the graduation rate of 40%, which shows the absence of satisfactory permanence actions. It was also possible to notice that the average time of formation of these students is close to the maximum time established by the courses, which may be the result of a number of factors, but mainly due to the lack of pedagogical policies. The analysis made it possible to understand that the UnB was a precursor of several affirmative actions, guaranteeing openness to indigenous peoples, but despite seventeen years of actions for the admission of indigenous peoples, it has not yet been able to satisfactorily guarantee the recognition of these peoples, their permanence and graduation.

Keywords: Education; Higher Education; Indigenous; University of Brasilia; Student Assistance.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstração quantitativa e percentual de todos os estudantes ingressantes pelo Convênio de Cooperação Técnica nº 001/2004 FUB/FUNAI (2004-2021)	79
Gráfico 2 – Diversidade dos povos indígenas presentes na UnB	86
Gráfico 3 – Situação acadêmica dos estudantes indígenas por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015 (2018-202)	88
Gráfico 4 – Estudantes indígenas ativos distribuídos por cursos (2021)	90
Gráfico 5 – Estudantes indígenas beneficiários do auxílio emergencial alimentação (2021)	97
Gráfico 6 – Estudantes indígenas beneficiários do auxílio moradia modalidade pecúnia; vaga na casa do estudante e nenhuma modalidade do auxílio (2021)	99
Gráfico 7 – Estudantes indígenas beneficiários; não beneficiários e em fila de espera do auxílio socioeconômico (2021)	100
Gráfico 8 – Estudantes indígenas beneficiários e não beneficiários do auxílio creche (2021)	101
Gráfico 9 – Estudantes indígenas atendidos pelo auxílio emergencial calouro (2019-2020)	102
Gráfico 10 – Tempo médio de formação em semestres dos estudantes indígenas comparativamente ao tempo estabelecido pelos cursos.....	105
Gráfico 11 – Estudantes indígenas beneficiários do Programa Bolsa Permanência MEC (2021)	106
Gráfico 12 – Estudantes indígenas beneficiários e não beneficiários dos Programas Bolsa Permanência MEC e Bolsa Permanência UnB (2021)	107
Gráfico 13 – Estados de origem dos estudantes indígenas da UnB.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lideranças Kayapó reunidas durante a vigília realizada na frente do auditório da Câmara, em Brasília, durante a Constituinte, 1988.....	56
Figura 2 – Instituto de Ciências Central (ICC)	65
Figura 3 – AAIUnB e administração superior da UnB reunidos no Salão de Atos da Reitoria em abril de 2017.....	75
Figura 4 – Lideranças do povo Munduruku em ato no MALOCA.....	119
Figura 5 – Visão externa do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (MALOCA).....	110
Figura 6 – Visão interna do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (MALOCA).....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas propostos nas provas de redação dos vestibulares indígenas (2009-2019)	77
Quadro 2 – Disciplinas que tratam sobre a temática dos povos indígenas na UnB.....	82
Quadro 3 – Relação das vagas ofertadas e dos ingressantes no vestibular indígena da UnB (2007-2019)	91
Quadro 4 – Documentos de reivindicação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB.....	111
Quadro 5 – Propostas da minuta de Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília contempladas na minuta Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília (2020-2021)	114
Quadro 6 – Ações de extensão protagonizadas por estudantes indígenas (2020-2021)	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDF	Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal
AAIUnB	Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
CAC	Câmara de Assuntos Comunitários
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COQUEI	Coordenação da Questão Indígena
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DIV	Diretoria da Diversidade
FUB	A Fundação Universidade de Brasília
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGPS	Programa de Pós-graduação em Política Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SIGRA	Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Método e Metodologia.....	27
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ACESSO DA POPULAÇÃO INDÍGENA.....	32
1.1 O Acesso da População Indígena ao Sistema Formal de Ensino.....	54
CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS	61
2.1 O Lugar dos Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília.....	72
CAPÍTULO III - AS LACUNAS E LUTAS PELO APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COM VISTAS À AMPLIAÇÃO DA PERMANÊNCIA E DIPLOMAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE.....	135
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é requisito para obtenção do título de mestre em Política Social, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) do Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB) e traz os resultados da pesquisa documental sobre o lugar dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília, com ênfase nas lacunas e lutas para o aperfeiçoamento da Política de Assistência Estudantil com vista à ampliação da permanência e diplomação dos ingressantes por meio do Vestibular Indígena Específico na UnB. Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Estado, política social e sociedade do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS).

A educação se constitui como um dos complexos da vida social e os sentidos atribuídos a ela estão intrinsecamente ligados às formas de sociedade em que ela está contextualizada. Na atual forma de organização social, sob a égide do capitalismo, a educação tem uma importância fundamental na reprodução da vida social, atuando na reprodução desse sistema e na sua legitimação. Contudo, como todos os complexos constitutivos da vida social, a educação também possui natureza contraditória e apresenta possibilidades dentro dos limites dessa sociedade, se desenvolvendo como instrumento de tomada de consciência.

A educação perpassa os processos de trabalho, e é pelo trabalho que os homens modificam a natureza para atender às suas necessidades materiais, constroem a sua história, cultura e relações sociais. As relações e as formas de trabalho se modificam nas diferentes formas de sociabilidade, nos diferentes momentos históricos e conjunturas. Todavia, a centralidade do trabalho na existência dos seres sociais permanece inalterada diante das diversas formas de sociabilidade:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153).

Na reprodução contínua da sua existência, os seres humanos transformam a natureza e transformam a si, isso os diferencia dos animais. Essa produção se desenvolve em graus de complexidade cada vez mais amplos e, nesse processo de produção, a representação dos objetivos propostos nos processos de trabalho, se antecipam

mentalmente antes da sua objetivação, e são compostas por diversos elementos dos campos do conhecimento:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. [...] Assim, **o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.** (SAVIANI, 2003, p. 12-13, grifo nosso).

É nesse contexto que a educação se situa e não se reduz ao processo de ensino e aprendizagem “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2003, p. 11).

A educação no modo de produção escravista e feudal se desenvolvia por meio do trabalho, pois a educação escolarizada era um privilégio da minoria, a grande maioria da população educava-se “[...] através da vida, ou seja, do processo de trabalho. [...] Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. [...] A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação” (SAVIANI, 2003, p. 82). Com o desenvolvimento das forças produtivas e consolidação do modo de produção capitalista, o avanço da industrialização e a formação das cidades, e as novas necessidades contratuais postas pelo capitalismo, a educação na sua forma escolarizada passou a ser predominante “[...] se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada [...] a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante [...]” (SAVIANI, 2003, p. 83). Assim, a educação escolarizada passa a ser um instrumento na garantia da formação da força de trabalho.

Sobre a institucionalização da educação, Mészáros (2008) afirma que a educação escolarizada atua no processo da reprodução da força de trabalho e na legitimação para a perpetuação de classes. Na medida em que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Apesar da educação na sua modalidade escolarizada servir aos interesses do capital, a sua leitura não pode ser descolada do movimento do real, que é contraditório. Assim, a educação também pode ser considerada uma conquista dos trabalhadores, tem um papel singular no processo de tomada de consciência e na criação de possibilidades que possam romper com a ideologia dominante, e possibilita a construção de novos caminhos. Além disso, cabe destacar que a educação escolarizada não é a única maneira possível de educação. Existem diversos processos educativos que acontecem nos mais variados espaços e “[...] através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, [...] cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de educação [...]” (SAVIANI, 2003, p. 83).

Nas múltiplas formas de expressão dos processos educacionais, Marx e Engels (2004, p. 68), com base nos seus contextos históricos, explicam sua compreensão de educação e mostram uma preocupação com a concepção de educação vinculada para além da reprodução da força de trabalho:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual;
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Nessa perspectiva, a educação está inserida no movimento contraditório da sociedade capitalista e expressa seus valores de dominação, contudo, no seu caráter emancipatório também oferece possibilidades na luta pela superação desse sistema, pois expressa a luta de classes presente na sociedade capitalista.

No contexto histórico brasileiro, e na contramão dos países de capitalismo avançado, a educação escolarizada ocorreu de forma tardia e fragmentada, apenas em 1834 definiu-se que as províncias deveriam se responsabilizar pela garantia das “instruções primárias”, ou seja, as iniciativas se desenvolviam de forma regionalizada. A nível nacional, a educação só passou a ser uma preocupação após 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932, e assinado por diversos intelectuais da época,

entre eles, Anísio Teixeira e Cecília Meirelles² e apresentava diversas reivindicações para a educação brasileira. Contudo, apenas em 1946 implementou-se uma legislação nacional que tratava sobre o ensino primário, determinando que a União deveria se responsabilizar pela regulamentação das diretrizes e bases da educação. Somente em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, contudo, apenas formalmente, o sistema não foi implementado na prática, iniciativa que só ganhou materialidade com a retomada do debate sobre a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional após a Constituição de 1988, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2003).

Diante da morosidade e da precariedade no processo de institucionalização da educação no Brasil, algumas consequências resultaram desse processo, entre elas, a grande quantidade de pessoas analfabetas, segundo dados do IBGE mais recentes, a taxa de analfabetismo é de 6,6%, o que representa 11 milhões de pessoas que não sabem escrever e nem ler (IBGE, 2019). Com relação à população indígena, a taxa de analfabetismo entre os povos que residem em seus territórios é de 32,3%, e da população indígena fora dos territórios é de 14,5% (IBGE, 2010).

Se historicamente o acesso à educação básica no Brasil é insatisfatório, o acesso à educação superior é ainda mais restrito, a taxa de pessoas entre 18 e 24 anos que acessam o ensino superior é de 32,7% (IBGE 2019). Em 2019 o Brasil contava com 8.603.824 milhões de universitários, entre estes 56.257 mil eram indígenas. Um dado que chama atenção é que a grande maioria dos povos indígenas que acessam o ensino superior estão nas instituições privadas de ensino, apenas 15.837 mil estão em instituições públicas, enquanto 40.420 mil em instituições privadas (INEP, 2019). Com o crescimento das ações afirmativas, o acesso ao ensino superior tem sido expandido com a reserva de vagas e políticas públicas de incentivos para os grupos historicamente excluídos. O grande número de estudantes em instituições privadas pode ser explicado pelo avanço das políticas neoliberais adotadas pelos governos brasileiros nos últimos anos, que privilegiam os setores privados em detrimento do público, programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que

² Informação disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

serão tratados mais adiante, são exemplos categóricos de incentivos ao crescimento das instituições privadas de ensino.

Atualmente, o país conta com 63 universidades federais. A Universidade de Brasília (UnB) está entre as maiores e mais bem avaliadas do país. Segundo a avaliação do ranking *Times Higher Education*, a UnB é 16ª melhor entre universidades da América Latina³ e, ainda este ano, de acordo com o ranking *Alper-Doger (AD) Scientific Index*, a UnB possui mais de 150 pesquisadores entre os melhores da América Latina⁴.

Segundo o anuário estatístico da UnB, divulgado em 2020, a comunidade universitária da UnB é formada por um corpo discente de 39.699 estudantes de graduação, 8.819 de pós-graduação, 2.890 docentes e 3.233 técnicos administrativos. Além disso, a UnB possui 150 cursos de graduação, 93 cursos de mestrado e 72 cursos de doutorado e 4 campi: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Campus UnB/Planaltina, Campus UnB/Gama e Campus UnB/Ceilândia (UnB, 2020).

A UnB foi criada pela Lei n. 3998/1961, de 15 de dezembro de 1961 e “no plano administrativo e financeiro, foi organizada como uma Fundação, a fim de, libertar da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais, reger-se a si própria livre e responsabilmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo.” (RIBEIRO, 1995, p. 157). Assim, instituiu-se a Fundação Universidade de Brasília, idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, com a colaboração de uma série de pessoas, das diversas áreas do conhecimento:

Inaugurada em 21 de abril de 1962, sob inspiração de um grupo liderado por Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Frei Matheus Rocha e contando com a colaboração de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, a Universidade de Brasília representou, no contexto brasileiro, uma revolução na vida acadêmica. [...] Em torno dos que conceberam a universidade, tinham se reunido professores de alto nível dispostos a inovar, a criar, a desenvolver uma instituição que formaria profissionais e pesquisadores comprometidos com as reformas de que o país necessitava para se modernizar, para se democratizar e para construir uma sociedade melhor, mais justa e mais igualitária. Era o protótipo da universidade cidadã. Era um ideal que se tentava construir, um sonho que se buscava vivenciar (DIAS, 2013, p. 15).

Essa perspectiva de universidade cidadã, voltada para produzir conhecimentos capazes de alimentar as lutas e esperanças da igualdade e liberdade efetiva constituem as

³ Informação disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/5100-unb-e-16-melhor-entre-universidades-da-america-latina-aponta-ranking>. Acesso em: 9 out. 2021.

⁴ Informação disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5280-mais-de-150-pesquisadores-da-unb-estao-entre-os-melhores-da-america-latina-aponta-ranking>. Acesso em: 9 out. 2021.

bases do projeto originário de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para a universidade de Brasília. Um projeto interrompido, logo em seu nascedouro e de difícil restabelecimento, posteriormente. Um projeto inacabado.

Em 1964, o Brasil sofreu um duro golpe militar, que segundo Salmeron (2012, p. 177-178) atingiu significativamente as universidades brasileiras, entre as mais afetadas encontra-se a Universidade de Brasília:

Durante os governos ditatoriais iniciados em 1964, as universidades brasileiras foram duramente atingidas, na confusão mental que se estabeleceu no País. Entre elas, foi a de Brasília a que mais sofreu, com interferência direta e continua no seu funcionamento, prisões e expulsões de professores e de estudantes, tendo sido invadida três vezes por tropas militares, em abril de 1964, em outubro de 1965 e em agosto de 1968. As razões eram de origem política: porque a lei que a criou foi proposta por Juscelino Kubitschek – o presidente que passou a ser tratado como inimigo pelo novo poder – e sancionada por João Goulart o presidente – deposto pelo golpe de Estado –, e porque Darcy Ribeiro – cujos esforços para que a UnB existisse eram bem conhecidos, tendo sido o seu primeiro reitor – tornou-se aliado de Goulart. Numa atitude primária, combater a Universidade de Brasília era combater as ideias dos governos anteriores por meio de Darcy Ribeiro.

Para Darcy Ribeiro, a Universidade de Brasília deveria ser tudo aquilo que as outras universidades existentes até então não eram. Para ele, o modelo de universidade existente até aquele momento estava em crise, a universidade deveria ser capaz de pensar sobre os problemas do país e para eles apresentassem soluções, uma universidade com uma função social.

Com a invasão da UnB, no dia 9 de abril de 1964, iniciou-se o processo de interrupção do projeto previsto por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para a Universidade de Brasília, os integrantes da comunidade universitária, na realização das suas atividades cotidianas de aula, ensino, pesquisa e trabalho “foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o campus, como se estivessem tomando uma fortaleza.” (SALMERON, 2012, p. 178). Em face disso, apesar de a UnB ter sido planejada para ser uma universidade politicamente direcionada e posicionada na direção de produção de conhecimentos que favoreçam uma sociedade igualitária, esse projeto não foi concretizado de forma ampla, as sucessivas ocupações no curso da ditadura militar deixaram marcas profundas, ainda não totalmente superadas. Hoje, apesar de a UnB recepcionar algumas reivindicações dos movimentos Negro, LGBTQIA+, Indígena e Quilombola, tais reivindicações não têm sido recepcionadas na integralidade. Assim, a UnB precisa avançar tendo como referência seu

projeto idealizado. Um dos itens em que precisa avançar diz respeito às questões relativas à assistência, permanência e diplomação de estudantes indígenas.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas étnico-raciais para ingresso nos cursos de graduação, destinando 20% das vagas nas seleções para candidatos negros, tal medida foi definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no dia 6 de junho de 2003⁵, a partir das diretrizes traçadas pelo Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial que visou “atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo.” (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 1). No que se refere a diversidade étnica, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial propôs:

Disponibilizar, por um período de 10 anos, um pequeno número de vagas para índios de todos os estados brasileiros, sempre como resposta às demandas específicas de capacitação colocadas pelas nações indígenas e apenas na medida em que contem com secundaristas qualificados para preenchê-las. A expectativa atual é de que o número de vagas solicitadas não deverá ser superior a 20 por ano, de um total de 3900 ofertadas anualmente pela UnB. (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 1).

O acesso dos indígenas à educação superior é fundamental para esses povos como mecanismo na busca pelo reconhecimento dos seus direitos e gestão dos seus territórios, considerando que historicamente os espaços profissionais nas comunidades foram ocupados por pessoas não indígenas atuando na implementação das políticas públicas. Atualmente, essa realidade tem se modificado com a implementação de ações afirmativas e de iniciativas à abertura de vagas para os povos indígenas nas universidades, o que tem possibilitado a formação de profissionais indígenas nas mais variadas áreas, para atuarem junto ao seu povo e nos seus territórios.

O processo de abertura de vagas para a população indígena por meio de ações específicas que se tem conhecimento, teve início no estado do Paraná com a Lei ° 13.134, de 18 de abril de 2001⁶, a qual garantiu a reserva de 3 vagas suplementares nas universidades estaduais do Paraná para indígenas com pertencimento étnico nas comunidades paranaenses. Foi também em 2001, que a Universidade do Estado do Mato

⁵ Informação disponível em: <https://www.noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em: 6 mar. 2021.

⁶ Informação disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Grosso (UNEMAT), implementou o curso de Licenciatura Intercultural para a formação de professores indígenas. Tais iniciativas foram resultado das demandas dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior (CAJUEIRO, 2007).

Para a oferta de vagas aos povos indígenas, a Fundação Universidade de Brasília (FUB) firmou o Convênio nº 001/2004 com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para viabilizar o ingresso desses povos na graduação. Em face disso, as primeiras vagas ofertadas, nos dois primeiros anos, 2004 e 2005 respectivamente, foram para os estudantes indígenas matriculados em instituições privadas, via transferência. A partir de 2006 o ingresso passou a ser por meio de vestibular específico, que perdurou até o ano de 2013, quando se encerrou o Convênio nº 001/2004 FUB/FUNAI. Após o encerramento deste convênio, o vestibular deixou de ser realizado, pois ele era condicionado à existência dessa parceria entre FUB e FUNAI. Apenas em 2015 a parceria foi retomada, foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica, nº 02/2015 entre a FUB e FUNAI, e o vestibular foi retomado em 2017 com o objetivo de formar 100 (cem) profissionais indígenas em dez anos.

Nesse contexto, a partir da mobilização e organização dos primeiros estudantes indígenas que ingressaram na UnB, surgiu a Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), atualmente, conhecida como Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB). Vejamos:

A AAIDF foi criada em meados de 2004 e “institucionalizada” em 2008, a partir da demanda destes primeiros estudantes indígenas oriundos do Convênio FUB/FUNAI – 2004. Dentre os objetivos da Associação destaco a necessidade de se organizar para viabilizar a pauta indígena dentro da Universidade, assim garantindo melhorias no espaço acadêmico (FRANÇA, 2020, p. 21).

Ressaltamos que AAIUnB protagonizou papel fundamental na ampliação das vagas e na retomada do Vestibular Específico Indígena em 2017, o qual não era realizado desde 2013, por consequência do término do Convênio nº 001/2004 entre FUB e FUNAI. As reivindicações foram levadas para a administração superior da UnB durante a realização da III Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, que ocorreu em abril de 2017, com a entrega de um documento contendo todas as reivindicações do coletivo⁷, o que culminou na retomada do Vestibular Específico Indígena no mesmo ano.

⁷ Informação disponível em: <http://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/1424-indigenas-reivindicam-realizacao-de-vestibular-especifico>. Acesso em: 15 abr. 2021.

O número de vagas ofertadas no Vestibular Indígena é regido pela Resolução do Conselho De Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 123 de junho de 2017⁸, que prevê a oferta de 1% do valor do número total de vagas ofertadas no vestibular tradicional do ano anterior, em termos quantitativos representa, hoje, 85 vagas.

Atualmente, ainda há uma grande lacuna no debate acadêmico sobre os povos indígenas na educação superior. Essa lacuna mobiliza os profissionais que lidam diretamente com estes povos, entre os quais inclui-se os profissionais de serviço social, profissão que apesar de ser norteada por alguns princípios fundamentais, politicamente comprometidos com um projeto societário sem exploração, opressão e preconceitos, ainda persiste na literatura da área a escassez do debate sobre os povos indígenas. Isso evidencia a importância da pesquisa sobre a temática apresentada, inclusive, diante da lacuna existente na formação profissional e acadêmica sobre os povos indígenas, fruto de um longo processo educacional esvaziado de informações legítimas, que refletem a realidade dos povos indígenas, ainda que:

Mais de duas décadas após a promulgação da Constituição de 1988, com sua declaração do Brasil como um país pluriétnico, é possível dizer que o ‘cidadão comum’, o ‘brasileiro médio’ e a ‘opinião pública’, esses constructos de existência imaginária, têm poucas informações sobre os povos indígenas no Brasil, reflexo da formação obtida desde o ensino fundamental até o ensino médio e muitas vezes (quando se chega a tanto) perpetuadas no nível universitário, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A escola como instituição é não apenas incapaz de se contrapor à avalanche de preconceitos do senso comum, perpetuados pela mídia impressa e audiovisual, mas também desinteressada e desatualizada sobre o que se passou e o que se passa na história indígena nos limites internos e externos do país, nas fímbrias e lindes do Estado nacional, considerado ou como ente jurídico ou como ente imaginário. Leis à parte, os conteúdos curriculares continuam a ser dispostos de modo a encerrar em verdadeiros guetos do conhecimento os conteúdos relativos a um Brasil real que nunca cabe suficientemente bem nas promessas de um futuro [...]. (LIMA, 2012, p. 170).

Para Luciano (2006), um dos mais conhecidos intelectuais indígenas da atualidade, é possível identificar três perspectivas em relação aos povos indígenas no imaginário da sociedade na contemporaneidade. A primeira perspectiva tem como base a romantização dos povos indígenas, segundo ele, essa concepção foi fortemente difundida por obras de cronistas e romancistas a contar da invasão de Pedro Álvares Cabral em 1500. Essa perspectiva considera os indígenas indefesos e incapazes de viabilizar sua própria reprodução material, necessitando assim, de tutores. Esse ponto de vista

⁸ Informação disponível em: https://sig.unb.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 28 jul. 2021.

fundamentou a institucionalização de diversas políticas indigenistas tuteladoras por parte do Estado.

A segunda perspectiva, baseia-se na ideia dos indígenas como seres selvagens e indolentes, essas ideias foram bastante utilizadas para justificar o genocídio dos povos indígenas. Essa concepção foi guiada também pelo viés econômico, pois, com os povos indígenas mortos suas terras se tornaram de fácil apropriação. Essa perspectiva, persiste, atualmente, sustentada pelos interesses do capital de se apropriarem do que restou dos territórios indígenas e de seus recursos naturais, e “Os índios são taxados por esses grupos como empecilhos ao desenvolvimento econômico do país, pelo simples fato de não aceitarem se submeter à exploração injusta do mercado capitalista, uma vez que são de culturas igualitárias e não cumulativistas” (LUCIANO, 2006, p. 36).

A terceira perspectiva é forjada no processo de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa perspectiva se baseia no fundamento dos indígenas como sujeitos que devem ter suas especificidades respeitadas. Sob esta ótica “os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo” (LUCIANO, 2006, p. 36).

A ausência de produção bibliográfica sobre a realidade dos povos indígenas, de certo modo, é reflexo do genocídio e epistemicídio desses povos, que historicamente sofreram com a colonização e com o assolamento das suas identidades étnicas. Sobre o conceito de epistemicídio, retomamos a análise crítica de Sueli Carneiro:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A discussão sobre essa temática é imprescindível no combate aos preconceitos, além de contribuir na formulação de políticas públicas que contribuam para reparar a dívida histórica com os povos indígenas e com a sua reafirmação identitária:

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. [...] A consolidação do movimento indígena, a oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena. Neste sentido, os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da auto-estima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país (LUCIANO, 2006, p. 29).

Diante do exposto, **definiu-se como objeto de pesquisa:** os paradoxos que envolvem a (não) implementação do projeto originário da Universidade de Brasília e os limites para assegurar o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas.

A ampliação das vagas para indígenas na universidade é objeto de muita luta e reivindicação do coletivo indígena da UnB. Essa abertura se iniciou em 2004 com 10 vagas e tem crescido significativamente até os dias atuais, chegando a 85 vagas em 2019. Contudo, as iniciativas de ingresso não foram necessariamente associadas às iniciativas de assistência para permanência, tendo em vista que, em todos esses anos de convênio FUB/FUNAI para ingresso dos povos indígenas na universidade, ainda não há uma política de assistência estudantil que considere as características e especificidades dos estudantes indígenas da UnB, o que implica diretamente na permanência e diplomação desses estudantes.

Assim, apesar de os povos indígenas contarem com um vestibular específico para ingresso na UnB, ainda não há uma política de assistência estudantil específica para os estudantes indígenas, o que se tem hoje em termos de assistência estudantil são algumas iniciativas e programas de concessão de auxílios financeiros, moradia e alguns serviços de apoio para toda a universidade. Isso posto, colocou-se a seguinte pergunta de partida que orientou essa pesquisa:

Quais os principais paradoxos na (não) implementação do projeto originário da universidade de Brasília e como estes se refletem nas medidas voltadas para o acesso, a permanência e diplomação dos estudantes indígenas nas últimas duas décadas?

Partindo desse questionamento, foi estabelecido o seguinte objetivo geral, seguido dos objetivos específicos. Objetivo geral: mostrar o lugar dos estudantes indígenas na implementação do projeto originário da Universidade de Brasília e as lacunas e lutas pelo aperfeiçoamento da política de assistência estudantil com vista a ampliação do acesso, permanência e diplomação dos povos indígenas. A este objetivo, seguem-se os objetivos específicos:

- Identificar os principais paradoxos que envolvem a (não) implementação do projeto originário da Universidade de Brasília.
- Refletir sobre a política de ingresso para os povos indígenas implementada pela UnB.
- Mostrar as características étnico-culturais dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília.
- Investigar a existência de disciplinas e projetos de extensão ofertados pela UnB, cuja ementa está direcionada para a valorização das etnias e cultura indígenas.
- Problematizar os elementos de cobertura e lacunas da política de assistência estudantil para os estudantes indígenas da UnB.
- Mostrar os índices de evasão e diplomação dos estudantes indígenas que ingressaram por meio do vestibular indígena de 2004 a 2020.
- Identificar iniciativas da Universidade de Brasília e lutas dos estudantes indígenas para o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil da UnB direcionada a estes povos.

Método e Metodologia

A investigação do objeto de pesquisa “os paradoxos que envolvem a (não) implementação do projeto originário da Universidade de Brasília para assegurar o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas.” partiu da sua aparência fenomênica para chegar à sua essência, sempre considerando o contexto histórico, a totalidade em que o objeto estava inserido (a Universidade de Brasília) e sua própria totalidade (estudantes indígenas da Universidade de Brasília) interconexa a esta totalidade macroscópica, que é a sociedade capitalista, fazendo as mediações essenciais, dialeticamente. Portanto, a perspectiva adotada foi o materialismo histórico-dialético.

O método de Marx se sustenta na realidade social, articulando método e teoria de forma indissociável, além de negar a relação de externalidade entre sujeito pesquisador e objeto de pesquisa, segundo Netto (2011, p. 25):

Para Marx [...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

O método materialista possibilitou ir além da aparência imediata e fenomênica do objeto estudado. Para se aproximar da sua essência, foi necessário um esforço de sucessivas aproximações, para tanto, o método materialista histórico-dialético é imprescindível para desvelar a aparência dos fenômenos considerando a totalidade que compõe o fenômeno e chegar à sua essência. Neste particular, embora a existência de cotas étnico-raciais e de vestibular indígena na Universidade de Brasília seja um avanço, é preciso que se alcance sua essência, que poderá traduzir-se em sua real concreticidade. Pois,

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações Comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 1976, p. 20).

Para Marx, a sociabilidade burguesa é uma totalidade concreta, articulada, histórica e dinâmica, e contraditória. Desse modo, “o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica. Amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (NETTO, 2011, p. 28). Nessa perspectiva, a aproximação do objeto de pesquisa ocorreu considerando o projeto originário da Universidade de Brasília, e os paradoxos que envolvem sua (não) implementação para assegurar o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas.

Afinal, o método materialista parte do real, do concreto, para chegar à essência das múltiplas determinações do objeto, um processo investigativo que se inicia do

aparente em direção ao concreto. É com as sucessivas tentativas de aproximação do objeto possibilitadas pela abstração que se chega nas determinações essenciais dos fenômenos, que não são apreendidas de forma imediata pelo pesquisador. O processo de abstração permite a apreensão das múltiplas determinações do objeto, esse processo deve partir do concreto, pois:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Em face disso, dentre as múltiplas determinações, a ditadura militar implantada no Brasil de 1964 a 1985, foi um forte e paradoxal determinante na implementação do projeto originário da Universidade de Brasília, da mesma forma que determinou as relações e os indicadores sociais que sinalizam que a universidade pensada para a pluralidade, equidade e justiça social, ainda não conseguiu realizar seu projeto original.

Na concepção Ernest Mandel, de modo resumido, o método materialista histórico pode ser articulado nos seguintes termos:

1) Assimilação pormenorizada do material empírico e domínio desse material (aparências superficiais) em todo o seu detalhe historicamente relevante. 2) Divisão analítica desse material segundo seus elementos abstratos constituintes (progressão do concreto ao abstrato). 3) Exploração das conexões gerais decisivas entre esses elementos, que explicam as leis abstratas de movimento do material – a sua essência, em outras palavras. 4) Descoberta dos elos intermediários fundamentais, que efetuam a mediação entre a essência e a aparência superficial da matéria (progressão do abstrato ao concreto, ou a reprodução do concreto pensado como uma combinação de múltiplas determinações). 5) Verificação empírica prática da análise (2, 3, 4) no movimento em curso da história concreta. 6) Descoberta de dados novos, empiricamente relevantes, e de novas conexões – muitas vezes até mesmo de novas determinações elementares abstratas –, mediante a aplicação dos resultados do conhecimento, e da prática neles baseada, a infinita complexidade do real (MANDEL, 1982, p. 9-10).

O método marxista nos possibilitou uma análise potencializada do objeto, apreendendo e desvelando suas determinações aparentes, pois os paradoxos que envolvem a (não) implementação do projeto originário da Universidade de Brasília e os limites para assegurar o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas, perpassa não apenas a reserva de vagas ou a realização de vestibulares para os povos indígenas, mas uma série de determinações, tais como: a oferta de políticas públicas, políticas institucionais, a luta dos povos indígenas, a correlação de forças, a conjunta econômica, as escolhas políticas, entre outros. Assim, a análise baseada no método

marxista significa apreender “os fenômenos sociais em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinados por múltiplas causas e inseridos na perspectiva de totalidade” (BOSCHETTI, 2009, p. 7).

Portanto, o método de Marx não se apresenta como um conjunto de regras a ser seguido, mas constitui um direcionamento teórico-metodológico que se funda em algumas categorias teóricas que contribuíram no processo investigativo desta pesquisa, tais como: totalidade, contradição, historicidade e mediação. Diante da dinamicidade e do movimento do real, as categorias elencadas nos permitiram fazer uma articulação entre os grandes complexos e complexos menores que formam a totalidade, pois “[...] a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. [...] é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2009, p. 27).

O método materialista foi valoroso para investigar as transformações históricas do capitalismo e os desdobramentos dessas transformações na educação superior, além dos impactos da luta do movimento indígena para ampliar o acesso à educação superior. Assim, foi imprescindível realizar a mediação entre as contradições presentes nesse processo, da luta pela ampliação de um projeto mais plural de universidade, que garante o ingresso desses povos, mas nem sempre garante a permanência e a diplomação.

Outro aspecto relevante do método para o desenvolvimento deste trabalho, é sua vinculação com a perspectiva revolucionária, que possibilitou seguir a trilha das lutas travadas por esses estudantes nesse espaço, com a intencionalidade de transformá-lo.

Além disso, para compreender o lugar dos estudantes indígenas nesse espaço, foi necessário resgatar o projeto original da UnB, ou seja, destacar o projeto de universidade idealizado por Darcy Ribeiro. A universidade de Brasília foi criada com ideias de pluralidade, democracia e direcionada para a produção de conhecimentos visando a transformação e construção de uma sociedade libertária. Diante disso, esse foi o ponto de partida para a reflexão do objeto.

Desse modo, a pesquisa realizada foi de caráter documental, tendo em vista o contexto de pandemia no decorrer da sua realização, o que inviabilizou uma pesquisa de campo. Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Revisão bibliográfica

- Em livros, teses, dissertações e artigos;
- Levantamento e discussão com autores e autoras indígenas, a fim de não reproduzir o silenciamento e não reconhecimento das epistemologias indígenas perpetrado pela universidade.

2. Coleta, organização e posterior análise de dados e informações junto aos setores responsáveis pelo acesso e acompanhamento dos estudantes indígenas e nos sistemas acadêmicos da UnB

- Análise de dados e informações fornecidas pela Coordenação Indígena (COQUEI);
- Levantamento e análise de dados do SIGAA e SIGRA; e
- Levantamento e análise dos editais e temas das redações de todos os vestibulares indígenas.

3. Pesquisa no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UnB sobre as disciplinas que tratam sobre os povos indígenas

- Levantamento em todas as ofertas do período 1/2021 de todas as unidades acadêmicas para identificar as disciplinas que trazem na sua ementa a história ou cultura dos povos indígenas, para apreender se a universidade tem atuado no respeito e acolhimento à diversidade de culturas presentes hoje nesse espaço.

Desse modo, chegou-se aos resultados aqui expostos, segundo a estrutura organizativa da dissertação. Tais resultados expressam uma relativa saturação do objeto investigado, mas, também suscitaram novas e futuras investigações.

A estrutura desta dissertação de mestrado, se organiza com início na introdução, além disso, é composta por três capítulos, considerações finais, apêndice e anexos. O primeiro capítulo, trata da educação superior no Brasil e os limites de acesso da população indígena ao sistema formal de ensino. O segundo capítulo, traz a Universidade de Brasília e o lugar dos estudantes indígenas. O terceiro e último capítulo, procura mostrar as lacunas e as lutas para o aperfeiçoamento da Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília com vistas à ampliação da permanência e diplomação dos estudantes indígenas.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ACESSO DA POPULAÇÃO INDÍGENA

Na sociabilidade capitalista, a educação no processo de apreensão do real, na produção do conhecimento científico e na sua coletivização, atua na ampliação das desigualdades sociais, assegurando as condições de reprodução do sistema e sua ampliação. Para garantir os fundamentos de manutenção do sistema é necessário a perpetuação de mediações ideológicas que garantem sua sustentação, diante disso, a educação viabilizada pelas instituições formais de ensino cumpre um papel decisivo na propagação das mediações e sua internalização. A educação, enquanto complexo constitutivo da vida social, posta na dinamicidade das relações sociais, não é estática, se sob o capitalismo ela atua na construção de condições de manutenção e ampliação desse sistema, a educação emancipadora pode contribuir na construção do processo de tomada de consciência, articulada à ação política, considerando que a educação não se limita à educação escolarizada formal.

No Brasil e em diversos países do mundo, a educação é viabilizada em forma de política social e, como tal, possui natureza contraditória, pois, as políticas sociais são marcadas pelo antagonismo de classes inerente ao capitalismo. Nessa direção, com o aprofundamento das desigualdades entre aqueles que são proprietários dos meios de produção, que se apropriam da riqueza socialmente produzida e aqueles que vendem sua força de trabalho, as políticas sociais surgem da relação contraditória entre capital e trabalho, como respostas às expressões da questão social:

As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – as expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 51).

Não há um marco temporal preciso acerca do surgimento das políticas sociais, contudo, é possível afirmar que suas origens se vinculam à condição estrutural do capitalismo em sua fase madura marcado pelos antagonismos que lhe são inerentes refletido no acirramento dos conflitos entre as classes sociais. Nessa direção, com o aprofundamento das desigualdades entre aqueles que são proprietários dos meios de produção, que se apropriam da riqueza socialmente produzida e aqueles que vendem sua

força de trabalho, as políticas sociais surgem da relação contraditória entre capital e trabalho, objetivando dar respostas às expressões da questão social.

A política social é concebida por meio de diversas matrizes políticas e teóricas, entre elas, destaca-se a matriz liberal, perspectiva contrária à matriz teórica e política que orienta este trabalho. Na perspectiva liberal, e mais recentemente na concepção neoliberal, a participação do Estado na esfera social e no provimento de políticas sociais que garantam o bem-estar dos sujeitos é limitada. Para os liberais, os sujeitos devem buscar seu bem-estar social no mercado, pois a sua maximização em uma sociedade depende do bem-estar individual, com isso prevalece o incentivo ao individualismo e à competitividade. Pela concepção liberal a miséria é natural, e é concebida pelo viés moralizador, culpabilizando os indivíduos pela situação de pobreza, que se explica pela falta de esforço, e não por consequência da distribuição desigual da riqueza socialmente produzida (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Os liberais defendem a perspectiva de Estado mínimo, ou seja, que o Estado seja responsável apenas pela garantia das liberdades individuais, o livre mercado e a propriedade privada. Negam a existência de políticas sociais, com a prerrogativa que políticas sociais contribuiriam para a recusa da venda da força de trabalho no mercado, e gerariam acomodação. Contudo, admite a prestação de políticas sociais paliativas, para segmentos específicos, que não podem vender a força de trabalho, por exemplo, crianças, idosos e pessoas com deficiência. Defendem que a pobreza deve ser gerida pela caridade, negando a perspectiva de direito e reiterando a concepção de favor (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Para a teoria social crítica, que orienta esta pesquisa, as políticas sociais são fruto de um processo de disputa inerente à sociedade capitalista, expressão dos tensionamentos da classe trabalhadora diante do Estado, possibilitando assim, o acesso aos direitos sociais. Discutir política social em si, isolada desses elementos, é perder a capacidade de entender que tais políticas sociais são determinadas fundamentalmente pela luta de classes. As políticas sociais não são dadas aos trabalhadores pela bondade do capital, ou melhor, “não são uma decorrência natural do Estado burguês” (NETTO, 1992, p. 29).

O movimento de conquista dos direitos sociais, materializados pelas políticas sociais, está inserido nessa dinamicidade e representam a consolidação de algumas reivindicações, diante dos tremores da ideologia liberal provocados pelas reivindicações da classe trabalhadora:

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de forças no âmbito do Estado (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 64).

Ao refletir sobre o processo de conquista de políticas sociais, não se pode esquecer, que não é tendência do capitalismo garantir condições mínimas de bem-estar para os sujeitos que vendem sua força de trabalho, tampouco, proteção social integral. Desse modo, as aquisições e generalização das políticas sociais estão vinculadas a necessidade de retomada da acumulação capitalista, em contextos sócio-históricos precisos marcados, também, pelo acirramento da luta de classes.

Nessa perspectiva, a política social é resultado da correlação de forças entre as classes sociais e ao mesmo tempo expressa essa correlação. O Estado marcado por essa tensão social de classes é levado a instituir e implementar os direitos sociais viabilizados pelas políticas sociais, sobretudo, quando a correlação de forças no seu interior é favorável à classe trabalhadora. Sob esta ótica, a política de educação é permeada por contradições. Se por um lado, contribui para a internalização dos valores de dominação do sistema capitalista, por outro, é fundamental ao processo de tomada de consciência e criação de estratégias para a superação da ordem vigente, como ressalta Mézáros (2008, p. 65):

[...], o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (grifos do autor).

Assim, a educação pode contribuir para a emancipação política dos sujeitos, e tal forma de emancipação “[...] representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui [...]” (MARX, 2010, p. 41). As estratégias de emancipação política possibilitadas pela educação são necessárias, mas não são suficientes, é necessário romper as objetivações do modo de ser da sociabilidade capitalista para alcançar a emancipação humana, e “Nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 73).

Com relação a formação social brasileira e sua inserção no capitalismo mundial, temos uma sociedade marcada pela dependência, escravismo, latifúndio, colonialismo e genocídio das populações originárias. Ao contrário da burguesia clássica que pautou nas suas revoluções internas a construção de nações independentes e integradas, a burguesia brasileira seguiu pelo caminho da construção de um projeto de sociedade heteronômico, dependente dos países de capitalismo avançado. O que houve foi “[...] uma evolução histórica em que o ‘setor velho’ da economia não se transformou nem se destruiu para gerar o ‘setor novo’.” (FERNANDES, 1974, p. 80). Em face disso, no solo histórico brasileiro “Não existiam as condições e os processos econômicos que davam lastro ao funcionamento dos modelos econômicos transplantados nas economias centrais.” (FERNANDES, 1974, p. 89).

Seguindo a linha do capitalismo dependente implantado no Brasil, o projeto para a educação superior está intrinsecamente associado a esse modelo econômico, político e social. O processo de implementação da educação superior teve origem com as Escolas Superiores, tal modelo educacional foi referenciado e importado dos Estados Unidos e da Europa, esse processo foi marcado por uma série de limitações estruturais próprias da conjuntura social brasileira, imprimindo alguns traços específicos a esse modelo:

A escola superior brasileira constitui-se como uma escola de elites culturais raras e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos estratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (FERNANDES, 2020, p. 96-97).

Nessa direção, o projeto de universidade no Brasil surgiu estreitamente vinculado ao ideário das Escolas Superiores, representando na realidade uma conglomeração dessas escolas, repetindo seus padrões e perpetuando seus privilégios de classe. Com a criação das universidades por meio desse processo de conglomeração, criou-se algumas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, esses campos do conhecimento abriram o horizonte para a reflexão e a crítica sobre o modelo de universidade em funcionamento e sobre suas estruturas, por parte de professores, pesquisadores e estudantes. E, segundo Fernandes (2020, p. 234):

As coisas caminharam tão depressa, durante as décadas de 1940 e 1950, que a reforma universitária passou a ser uma reivindicação geral nos quadros universitários jovens e logo caiu, graças à colaboração destes com os

estudantes, no âmbito das “reformas de base” ou das “reformas de estrutura” das grandes organizações estudantis, como a UNE e suas congêneres estaduais.

Na ditadura militar, com a pressão do movimento estudantil, e sob a influência das tendências modernizadoras desses movimentos, da pressão dos organismos internacionais e dos Estados Unidos “a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da ‘reforma universitária’ [...] e conquistava uma posição que lhe permitia dirigir a ‘reforma universitária’ de acordo com seus interesses, as conveniências e os valores da atual situação conservadora.” (FERNANDES, 2020, p. 106-107).

Também, Fernandes (2020) explica que a reforma capitaneada pelo governo do marechal Castelo Branco (1964-1967), implementada pelos Decretos 53 de novembro de 1966 e 252 de novembro de 1967, não objetivou realizar uma real mudança nas estruturas e valores universitários herdados das escolas superiores, o objetivo da reforma foi assumir o controle político da conjuntura, modificando apenas a forma de organização das universidades, ou seja, uma reforma apenas na superfície, esvaziada de significado.

Nos termos das mudanças constitucionais, a educação está prevista na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, na ordem social, título VIII, como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). E “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207). Nesse sentido, a política educacional brasileira tem vocação universal, nos termos da Constituição Federal, e é guiada por princípios norteadores como liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e gratuidade (BRASIL, 1988). Todavia, essa igualdade formal, na letra da norma, não se reflete em igualdade de condições.

No entanto, a igualdade formal, na letra da norma constitucional, não se reflete em igualdade de condições. O acesso à educação superior reflete a formação social brasileira, permeada de privilégios de classes e restrição de acesso, apesar da revolução não se fazer dentro da universidade (FERNANDES, 2020b). A formação de um sistema de ensino superior de qualidade contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida da população, por meio da produção de conhecimento científico, pesquisas e inovações tecnológicas a serviço da sociedade. Entretanto, a universidade não pode ser

vista fora da sociedade de classes (FERNANDES, 2020b), e diante dessa realidade está suscetível às mudanças e necessidades conjunturais e estruturais do capitalismo.

Diante dessa lógica, com o aprofundamento da crise estrutural do capital, a mundialização do capital implementada pelo projeto neoliberal, difundido principalmente pelos organismos internacionais, orientaram uma série de contrarreformas nos países periféricos. É nesse contexto de reformas neoliberais que se incluem as contrarreformas educacionais do Brasil, como instrumento da busca pelo crescimento nas taxas de lucro do capital. O processo de empresariamento da educação se fortaleceu na década de 1990, além da participação dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, outro fator foi relevante nesse processo como a participação da Organização Mundial do Comércio (OMC), a qual a noção de educação como um direito passou a ser suprimida para ganhar o status de serviço (LIMA, 2007).

A concepção da educação enquanto serviço é resultante dos processos de disputa, apresentados pela classe dominante para alavancar os índices de acumulação do capital, essas disputas permeiam todas as esferas da vida social, alterando modos de existir, de pensar, de criar e de implementar políticas sociais. No caso das concepções de educação presentes no debate atual, que se expressam enquanto projetos societários, destacamos duas principais óticas:

Para os que compreendem que a educação é um direito social de todo(a)s, a educação deve ser laica, gratuita, socialmente referenciada e pública. Para outros, a educação é um produto e, nesse sentido, deve ser tratada como uma mercadoria e servir aos interesses do desenvolvimento capitalista, podendo ser vendida e esvaziada de sentido social (PINTO; FARAGE, 2000, p. 71).

A Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), a partir de discussões iniciadas em 1981, acerca da reestruturação das universidades, realizadas em diversos encontros nacionais da categoria, deu origem ao documento “*Caderno nº 2 - Proposta ANDES-SN para a Universidade Brasileira*” publicado pela primeira vez em 1986, e mais recentemente em 2013, se consolidou como um referencial no debate sobre educação superior de qualidade no Brasil e traz no seu conteúdo uma série de propostas para a construção de universidades socialmente referenciadas, democráticas e equânimes.

O Caderno nº 2 apresenta propostas diversas e ocupa-se da reflexão e proposições sobre o financiamento das IES, concepção de educação, gestão, carreira docente, ensino, pesquisa, extensão, entre outros. Dentre as propostas apresentadas no documento para a construção de uma universidade pública de qualidade, destacamos três eixos norteadores:

Sobre a Educação Pública:

I.2.1. A Educação deve ser pública e gratuita, em seus diferentes níveis e modalidades, pois é um direito social inalienável da população brasileira e não um serviço ou uma mercadoria, constituindo-se em obrigação do Estado, que deve proibir a cobrança de qualquer tipo de taxa;

I.2.2. Enquanto perdurar a atual situação de atraso educacional no país, é essencial o investimento anual de, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, constituído exclusivamente de recursos públicos das diversas esferas de governo, em educação pública e gratuita, em todos os níveis; (ANDES, 2013, p. 16-17).

Sobre a Universidade Pública:

I.3. A universidade é um importante patrimônio social e se caracteriza pela universalidade na produção de conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, constituindo-se em uma instituição de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida. [...] **A universidade pública deve estar atenta aos anseios e às necessidades da maioria da população, contribuindo para a reparação da injustiça social à qual a sociedade brasileira tem sido submetida.** Deve orientar-se por um plano periódico de prioridades que contemplem os problemas nacionais e regionais de relevância social. Deve ser autônoma em relação ao Estado e aos governos e partidos políticos, pautando-se pela liberdade de pensamento e informação, sendo vedada qualquer forma de censura ou discriminação de natureza filosófica, religiosa, ideológica, política, étnica, de gênero ou orientação sexual (ANDES, 2013, p. 17, grifo nosso).

Sobre o Ensino, Pesquisa e Extensão, na educação universitária:

1. O ensino deve ter um caráter formador e crítico, ser presencial, para construir na interação com a pesquisa e a extensão, a autonomia do pensar e do fazer no exercício profissional e na ação social;

4. O Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES) devem estabelecer políticas efetivas de permanência estudantil – um direito dos estudantes – , notadamente dos provenientes da classe trabalhadora e participantes das ações afirmativas. Tais políticas exigem dotação orçamentária específica para atender a demanda qualificada por alimentação, moradia, transporte, creche, bem como a destinação de bolsas, o acesso a bibliotecas e para garantir a participação plena dos estudantes na vida acadêmica;

5. É fundamental democratizar o acesso e ampliar as vagas – na perspectiva de sua universalização – nas Instituições de Ensino Superior públicas, com a correspondente ampliação de recursos orçamentários para garantir a vigência da concepção de universidade apontada anteriormente, da qualidade de suas atividades acadêmicas e da permanência estudantil.

6. A pesquisa é uma atividade intelectual de caráter artesanal, devendo ser valorizada como um instrumento de desenvolvimento soberano – científico, tecnológico, cultural, artístico, social e econômico – do país, não podendo ser submetida a critérios de produção industrial ou de mercado, devendo respeitar as condições específicas das diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento do trabalho acadêmico (ANDES, 2013, p. 20, grifo nosso).

Além dos eixos apresentados, Andes (2013) defende uma outra pauta igualmente fundamental na garantia da autonomia das universidades e da sua democratização: a escolha dos seus dirigentes. O sindicato defende que a escolha do reitor e do vice-reitor seja paritária por voto secreto e com a participação de toda a comunidade universitária,

ainda, que o processo de escolha se encerre no âmbito da universidade, conduzida por seus conselhos superiores “[...] a partir de critérios democraticamente estabelecidos pela comunidade acadêmica, pela declaração e posse dos eleitos e pela comunicação da posse às autoridades competentes” (ANDES, 2013, p. 25).

Andes (2013) apresenta uma contraproposta ao que está em vigor na atualidade no que se refere ao processo de escolha dos dirigentes das universidades. O processo de escolha para a reitoria é regulamentado pela Lei nº 9.192 de 21 de dezembro de 1995, que estabelece que a escolha para reitor e vice-reitor das universidades federais será feito pelo presidente da república, a partir de listas tríplices, resultante de consulta realizada à comunidade universitária e “organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe” (BRASIL, 1995, art.16-I). Em face disso, a referida lei não estabelece a obrigatoriedade da escolha pelo mais votado da lista, escolhido pela comunidade universitária, e nesse caso, o presidente da república pode escolher até o menos votado, sobrepondo a sua vontade à escolha democrática da maioria.

No governo do presidente Jair Bolsonaro, esse tema ganhou destaque com a tentativa de transformar esse processo ainda mais antidemocrático. O presidente editou uma Medida Provisória nº 979, em 9 de junho de 2020⁹, para dar plenos poderes para o então ministro da educação Abraham Weintraub escolher os dirigentes *pro tempore* das universidades durante a pandemia de Covid-19, sem a necessidade de consulta à comunidade universitária e nem observância da lista tríplice. Por razões óbvias, esta ameaça à autonomia universitária, a medida foi duramente criticada por estudantes, professores, técnicos e pelas entidades que atuam na defesa da educação superior. Em face disso, a matéria não foi votada pelo Congresso Nacional, durante o prazo de cento e vinte dias a começar da data que entrou em vigor, e se tornou matéria vencida.

Ainda nesse aspecto, historicamente se consolidou por parte dos presidentes da república a escolha do primeiro nome da lista tríplice para a reitoria e vice-reitoria das universidades federais, respeitando assim a escolha da comunidade universitária. Contudo, também no governo de Bolsonaro, a escolha pelos mais votados da lista tríplice passou a ser descumprida, representando claramente mais um ataque à autonomia

⁹ Informação disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-979-de-9-de-junho-de-2020-261041611>. Acesso em: 14 ago. 2021.

universitária. Segundo o ANDES¹⁰, Jair Bolsonaro realizou em média 25 indicações para as reitorias desrespeitando a consulta realizada à comunidade universitária, não optando pelos mais votados, uma verdadeira investida contra a autonomia universitária como expressão da característica ultra neoliberal e neofascista do atual governo.

A implementação do projeto neoliberal no Brasil se iniciou a partir do governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), e seu aprofundamento no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quando ocorreu o maior desmonte dos serviços públicos, da previdência social e a privatização de várias empresas estatais.

Nos governos petistas de Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), houve avanços como aumento do valor real do salário mínimo, implementação do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família, avanços na habitação com o programa Minha Casa Minha Vida, o Programa Mais Médicos, criação de mais postos de trabalho, criação de algumas universidades e de vagas para cursos universitários por meio de programas, como o PROUNI, FIES e REUNI. Uma das marcas mais significativas dos governos petistas foi a expansão do ensino superior, foram criadas 18 universidades federais, entre 2003 e 2014, além de 173 novos campus (INEP, 2015). Porém, estes governos não fugiram às diretrizes macroeconômicas dos governos anteriores. Todavia, o aprofundamento do neoliberalismo se agiganta, a partir dos governos Michel Temer (2016-2019) e, sobretudo, Jair Bolsonaro (2019-atual), com sérias implicações para a educação, como será mostrado.

Aqui vale destacar que a atual fase do capitalismo, na criação de novas bases de acumulação, a exploração da educação superior como atividade lucrativa, se desenvolve da seguinte forma:

A oferta da educação, particularmente da educação superior, ocorre, portanto, a partir de três necessidades do capital.

(i) A subordinação da ciência à lógica mercantil. Nos países centrais, a aceleração da produção de novos conhecimentos busca garantir a concorrência entre empresas. Em países capitalistas dependentes, como o Brasil, essa produção ocorre nos marcos da inovação tecnológica, incidindo na educação superior e na ciência e tecnologia (C&T), hoje denominada ciência, tecnologia e inovação (CT&I). Esse movimento será materializado em ações como a venda de “serviços educacionais”, através dos cursos pagos e das parcerias universidades-empresas viabilizados pelas fundações de direito privado nas universidades públicas, bem como, o incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo que caracterizam, na

¹⁰ Informação disponível em: <https://andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-nomeia-segunda-colocada-como-reitora-da-uFRA1>. Acesso em: 14 ago. 2021.

atualidade, a política de pós-graduação e pesquisa.

(ii) A constituição de novos campos de lucratividade. O aumento do número de instituições de ensino superior (IES) privadas articulado à privatização interna das universidades públicas reafirma a concepção da educação como um lucrativo negócio para as frações internacionais e locais da nova burguesia de serviços educacionais.

(iii) A construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de intensa ofensiva do capital ao trabalho. Esse movimento pode ser apreendido através da reconfiguração da educação superior em educação terciária, noção historicamente difundida pelos organismos internacionais do capital, especialmente o Banco Mundial (BM) [...] **nos países capitalistas dependentes, como o Brasil, este processo foi efetivado pelo governo federal de Cardoso a Dilma Rousseff, apresentando a certificação em larga escala e a privatização como seus eixos condutores** (LIMA, 2020, p. 45-46, grifo nosso).

No governo de Fernando Henrique foi implementado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que materializou todas as mudanças idealizadas pelo neoliberalismo com o enxugamento da máquina do Estado, além da restrição de alguns direitos no campo da previdência social, dos servidores públicos, da educação, além do corte dos gastos sociais, privatizações e a desresponsabilização do Estado em serviços que antes eram exclusivos:

Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995).

No que se refere às práticas neoliberais que, em tese, retomariam o crescimento econômico, o Estado tornou-se o agente central na implementação dessas práticas, viabilizando privatização dos ativos públicos, precarização das relações de trabalho, e abertura para o capital estrangeiro. Vale ressaltar que por consequência do endividamento externo dos países de capitalismo periférico, as medidas neoliberais foram conduzidas ideologicamente pelos organismos internacionais. De acordo com Silva (2012, p. 36):

Nos países do capitalismo periférico a reestruturação produtiva, a financeirização do capital e as mudanças no papel do Estado como estratégias neoliberais de amortecimento dos efeitos da crise, ocorreram em níveis, formas, ritmos e épocas diferentes, de acordo com as características de cada país. Mas, em todos eles, em decorrência de suas dívidas externas, essas estratégias de ajustes neoliberais desenvolveram-se sob o comando dos países do capitalismo avançado e, em geral, com mediação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As consequências desses processos, na essência, são iguais àquelas ocorridas nos países do capitalismo avançado, com efeitos lesivos mais acentuados para a classe trabalhadora, inclusive com fortes ataques às políticas sociais em estruturação.

Nesse contexto, com base nessas diretrizes, a política educacional sofreu cortes orçamentários e algumas mudanças estruturais. Nesse período, tendo em vista a crise do capital, o processo de sucateamento das universidades públicas tomou fôlego, como estratégia para facilitar o processo de mercadorização da educação pública superior, pautando os interesses do capital e favorecendo a elevação dos níveis de acumulação.

O processo de precarização das universidades possui condicionantes ideológicos, que invisibilizam os reais interesses de classe presentes nesse processo, em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, em 23 de março de 1999¹¹, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), se referia ao processo de retrocesso nas universidades que caminhava rumo ao sucateamento, com o codinome de “autonomia responsável”. Além disso, é perceptível a intenção de atuar na desregulamentação das relações trabalhistas, como dita a cartilha neoliberal, com o anseio de contratar professores fora do regime único do funcionalismo público. A legitimação das estratégias neoliberais pelos governos brasileiros merece destaque, considerando a importância do Estado nos processos de sucateamento da educação brasileira.

O Estado burguês se estrutura para garantir a propriedade privada e a manutenção das relações de dominação, entretanto, o Estado apresenta-se como representante dos interesses da coletividade quando, na realidade, expressa os interesses da classe dominante, nessa perspectiva, o Estado preserva as relações sociais de produção e reprodução do capital. Além de preservar tais relações de dominação, o Estado cria as condições para a produção e reprodução do capital.

A origem do Estado encontra-se na contradição entre os interesses particulares em face dos interesses da coletividade, contudo, ele precisa se apresentar ilusoriamente como garantidor dos interesses da coletividade, constituindo-se como uma forma política independente de interesses de classe, desse modo, ele poderá dominar e garantir a dominação dos indivíduos e grupos. Pode contribuir para a perpetuação das relações de dominação capitalista e essa dominação pode ser expressa por meio de “diversos instrumentos de dominação – em particular, a lei, o poder de tributação e o poder de coação [...]” (HARVEY, 2006, p. 80).

A sustentação e reprodução do sistema de dominação capitalista pressupõe outros elementos para além dos de natureza econômica. Os de natureza ideológica são

¹¹ Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff23039921.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

fundamentais na sustentabilidade das relações de dominação, favorecendo a difusão das ideias e valores da classe dominante como se fossem ideias e valores da coletividade, mascarando assim, as relações de exploração e dominação (HARVEY, 2006). Seguindo esse raciocínio, o Estado se apresenta como uma idealização fantasiosa do interesse coletivo, permeado de complexidade e sutilezas próprias da ideologia dominante. Isso se faz necessário para que o Estado possa realizar as funções básicas para a reprodução contínua do modo de produção capitalista.

Na essência, o Estado não é estático, é uma relação que se forja por influência de múltiplas determinações, sofrendo diversas redefinições ao longo da história e do desenvolvimento capitalista, mas de todo modo, o desenvolvimento do capitalismo está estreitamente ligado ao Estado e, como tal, o Estado precisa desempenhar algumas funções básicas e vitais que garantem a perpetuação do sistema capitalista. As funções desempenhadas pelo Estado estão condicionadas às necessidades de acumulação do sistema capitalista e, na concepção de Mandel (1982, p. 333-334), as principais funções do Estado no capitalismo são:

1. criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; 2. reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário; 3. integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (porque acreditam que isso é inevitável, ou que é “dos males o menor”, ou a “vontade suprema”, ou porque nem percebem a exploração”).

Por conseguinte, podemos afirmar que as escolhas que se processam no âmbito do Estado não estão imbuídas de neutralidade em nome do bem-estar coletivo. Inclusive, as escolhas orçamentárias, tal qual o processo de redução orçamentária das universidades públicas nos governos de FHC. Vale ressaltar que a escolha da política econômica não é meramente técnica, é, antes de tudo, uma escolha política e “os gastos orçamentários definem a direção e a forma de ação do Estado nas suas prioridades de políticas públicas” (SALVADOR, 2010, p. 179). Como expressão desse desmonte, deve ser considerado:

Para se analisar as políticas públicas de educação superior durante esse período, um indicador importante é o do financiamento federal das IFES, obrigação constitucional. O índice mais utilizado é do percentual em relação ao PIB, ano a ano, do total de recursos destinados ao conjunto das IFES. Os recursos destinados às IFES no ano 1989 corresponderam a 0,97% do PIB. Em 1994, eles correspondiam a 0,91%. Oito anos passados, eles correspondiam a 0,64% e, no ano anterior, tinham correspondido a 0,61%, numa redução de cerca de 33% em relação ao início do octênio governamental. **Caso fosse**

tomado como referência o total das despesas correntes do fundo público federal, a queda no índice se revelaria ainda mais acentuada: 44%. Ocorre registrar que, no período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos. Esse congelamento foi parcialmente compensado apenas por uma gratificação proporcional aos índices individuais de “produtividade”, intitulada, no caso dos docentes, de gratificação de estímulo à docência (GED) (SGUISSARDI, 2006, p. 1030, grifos nossos).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a política educacional tomou um rumo distinto no que se refere ao financiamento adotado por Fernando Henrique Cardoso, por outro lado, houve a continuidade e incremento de ações voltadas para o setor privado. Tais medidas de estímulo ao setor privado demonstram o comprometimento do governo Lula com a continuidade da política macroeconômica, voltada para os interesses do capital postulada pelo neoliberalismo. Sob a gestão de Tarso Genro no Ministério da Educação (MEC):

[...] as principais iniciativas do Ministério da Educação para o Ensino Superior estão concentradas em três áreas. A apresentação ao Congresso Nacional de um projeto de reforma universitária, a formulação de um novo modelo de avaliação em substituição ao Provão (SINAES) e um modelo de inclusão de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população em instituições do setor privado (ProUni) (AGUIAR, 2016, p. 116).

O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa que prevê a oferta de bolsa de estudos em duas modalidades, integrais e parciais de 50%, as bolsas são ofertadas nas instituições privadas de ensino superior. Os critérios de acesso para as bolsas integrais obedecem aos critérios de renda, o candidato não deve ultrapassar 1,5 salário-mínimo por pessoa do grupo familiar. Para concorrer às bolsas parciais, essa renda não poderá ultrapassar 3 salários-mínimos por pessoa. Além disso, o candidato não poderá possuir diploma de curso superior. O Prouni foi instituído no governo Lula pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 e convertido na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O programa foi um dos que tiveram maior destaque no governo Lula e, se por um lado ele oportunizou o acesso de muitos estudantes de baixa renda ao ensino superior, por outro:

As críticas recebidas pelo programa foram variadas e compreendem diferentes vertentes. As mais comuns referem-se à transferência de recursos públicos (impostos devidos) ao setor privado, incentivando a privatização do sistema de Ensino Superior, à falta de controle público sobre a qualidade das instituições participantes e as bolsas concedidas, ao reforço da política discriminatória, que relega uma educação de baixa qualidade (privada) para a população mais

carente, à precariedade das políticas de manutenção no sistema do estudante atendido (AGUIAR, 2016, p. 122-123).

No caso das universidades públicas, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como objetivo central a ampliação, o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa previu uma série de ações para atuar no crescimento, expansão física e pedagógica das universidades públicas, com o aumento de vagas nos cursos de graduação, oferta de cursos noturnos já existentes no turno diurno, entre outras. O Reuni intensificou o trabalho de técnicos e docentes, com o aumento dos estudantes sem propiciar na mesma medida o incremento do quadro dos servidores técnicos e docentes. Assim, uma das faces do Reuni foi a certificação em larga escala, que pode ser percebida na precarização das condições de trabalho dos profissionais nas universidades, com metas para formar o maior número de profissionais possíveis em tempo mínimo. Nas palavras de Lima (2020, p. 56-57):

Uma importante referência desta certificação em larga escala foi o Programa REUNI apresentado através de Decreto presidencial (6096/07), com os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor na graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos.

No seu cerne, o Reuni foi concebido na perspectiva gerencial, para expandir e otimizar a força de trabalho e as estruturas físicas das universidades. A Fundação Universidade de Brasília (FUB), aderiu ao Reuni em 29 de outubro de 2007, em primeira chamada. Desse modo, “apesar de reconhecer os avanços havidos em relação à ampliação do setor público, é crítica em relação à maneira como esta foi conduzida, apontando para a precariedade das novas universidades públicas e a manutenção da lógica privatizante nas políticas adotada” (AGUIAR, 2016, p. 124).

Ainda no governo Lula, compondo o bojo de privatização interna das universidades públicas, foi instituído o Decreto Presidencial nº 5.205 de 14 de setembro de 2004, para regulamentar as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio de direito privado, posteriormente revogado pelo Decreto Presidencial nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010, contudo, mantendo o mesmo arcabouço jurídico. Além disso, entrou em vigor a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que

trata sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica entre universidades públicas e empresas. Em síntese, essas medidas:

[...] flexibilizam as relações entre os pesquisadores, as instituições públicas de pesquisa e as empresas privadas, além de possibilitar a estas a criação de fundos de investimentos para projetos tecnológicos, regulamentados pela Comissão de Valores Mobiliários. Para atrair os pesquisadores, oferece condições para que estes se licenciem de suas instituições para abrirem uma empresa de base tecnológica nos termos nela definidos. O docente de universidade pública pode afastar-se de suas funções acadêmicas para constituir sua empresa de base tecnológica e utilizar as instalações e laboratórios existentes na universidade em que trabalha, sem que esta tenha qualquer participação nos projetos e programas por ele desenvolvidos. [...] Em suma, essa lei oferece todas as condições para que as pesquisas se transformem em mercadoria, sem vínculo com a universidade ou com o interesse público. Permite também que outro espaço de caráter privado seja criado nas instituições para que estas realizem o processo de gestão da inovação, os “núcleos de inovação tecnológica”. Em conjunto com as fundações de apoio de direito privado, estes acabam definindo os rumos de cada universidade, especialmente as maiores, na sua atividade de pesquisa, com efeitos nocivos no ensino e na extensão. Esses núcleos já existem em muitas universidades brasileiras, transformando-as, celeremente, em centro de produção de mercadorias e de inovação, em benefício de empresas e não do desenvolvimento da sociedade e do país (ANDES, 2013, p. 35).

O governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), seguiu a perspectiva do seu antecessor, dando continuidade às políticas neoliberais e reafirmando seu compromisso com os setores privados. Contudo, foi no governo Dilma que houve a sanção da Lei de Cotas de nº 12.711 de agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas ofertadas em instituições federais de educação superior para estudantes provenientes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. Além disso, foi no governo Dilma que houve a institucionalização do Programa Bolsa Permanência MEC, por meio da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. A Bolsa Permanência é voltada para indígenas e quilombolas matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior, a fim de reduzir os índices de evasão e contribuir com a permanência e diplomação desses estudantes, como veremos mais adiante.

Em 2016 assume a Presidência da República Michel Temer (2016-2019), por meio do golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, nessa direção, a ruptura democrática, além de ter tido como objetivo barrar as investigações em curso sobre o esquema de corrupção na Petrobrás (que envolve diversos parlamentares), o golpe gestou-se comprometido com os interesses do mercado e algumas frações descontentes da burguesia, pautando a regressão dos direitos:

Pós-impeachment, a ofensiva ultraconservadora das frações burguesas lideradas pelo PMDB busca restaurar, de forma mais profunda e ágil, a sua pauta de ação política, e, assim, garantir o enfrentamento da queda das taxas de lucro. Estas frações não necessitavam mais das negociações conduzidas na fase anterior da contrarrevolução: cooptação das lideranças da classe trabalhadora e seu aburguesamento. Elas evidenciaram toda a natureza antinacional, antissocial e antidemocrática da burguesia brasileira [...] (LIMA, 2019, p. 517).

Assim, “As propostas de reformas do governo Michel Temer (PMDB) reorientam a atuação do Estado para os interesses do mercado e atacam os três principais pilares do Estado social: a Previdência e a Assistência Social, a Educação e a Saúde universais.” (QUEIROZ, 2016, p. 9). Ressaltamos que o termo “Estado Social” utilizado neste trabalho se refere “à regulação estatal das relações econômicas e sociais no capitalismo, que têm nas políticas sociais uma determinação central” (BOSCHETTI, 2016, p. 23).

O processo de impeachment de Dilma Rousseff se iniciou em 2 de dezembro de 2015 e se encerrou em 31 de agosto de 2016¹², com a cassação do seu mandato, mas sem a perda dos seus direitos políticos. Contudo, no dia 29 de outubro de 2015 a Fundação Ulysses Guimarães e o PMDB, lançaram o documento intitulado “*Uma Ponte para o Futuro*”, o documento representava, em sua essência, um programa de governo do futuro presidente pós golpe, Michel Temer. O documento faz uma crítica que em muito interessava as frações da burguesia descontentes com o governo Dilma, a crítica às políticas sociais, a Constituição Federal e a reafirmação do papel do Estado como um agente condutor permanente de ajuste fiscal, na tentativa de estabelecer que há uma alternativa possível além do ajuste fiscal:

Sem um ajuste de caráter permanente que sinalize um equilíbrio duradouro das contas públicas, a economia não vai retomar seu crescimento e a crise deve se agravar ainda mais. Esta é uma questão prévia, sem cuja solução ou encaminhamento, qualquer esforço para relançar a economia será inútil. Nenhuma visão ideológica pode mudar isto (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PMDB 2015, p. 5).

Desse modo, no governo de Michel Temer, tendo em vista o seu não comprometimento popular e social, uma vez que não chegou ao poder pela soberania do voto, mas por um golpe de Estado, uma das suas principais medidas foi restringir o financiamento das políticas sociais por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, “que reduz ano a ano, o equivalente a 0,8% do PIB dos gastos públicos

¹²

Informação

disponível

em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 23 set. 2021.

com as políticas sociais e os investimentos públicos” (LEHER, 2019, p. 31). Assim, a medida provocou um grande impacto na política de educação, pois, a Emenda Constitucional afetou profundamente o orçamento geral da união, de modo que as atividades básicas, como educação, saúde, infraestrutura tiveram seu financiamento comprometido, enquanto as atividades financeiras continuaram abocanhando significativo volume de recursos do fundo público.

O cenário da educação brasileira se agravou após a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-atual), o então presidente, desde a sua campanha eleitoral se posiciona contra as universidades brasileiras, desvalorizando a ciência e rechaçando as escolas e universidades em locais de doutrinação ideológica. O discurso do presidente está aliado ao pensamento conservador e traz fortes traços de falso moralismo, apoiados na religião. No que se refere às ações contra as universidades, ela passa por dois momentos, o discurso de desqualificação para preparar o terreno para as medidas práticas, em relação ao primeiro, “A narrativa para desqualificar a universidade possui duas nervuras principais: 1) a crítica ideológica e 2) a acusação de que gastam demais e não estão reconhecidas como universidades de excelência) [...]” (LEHER, 2019, p. 28).

Em termos práticos, apoiado na narrativa de desqualificação das universidades, o governo Bolsonaro, apresentou em 2019 o bloqueio de 30% no orçamento das universidades federais, no primeiro momento, o bloqueio atingiu apenas três universidades, entre elas, a Universidade de Brasília (UnB), a justificativa do ministro da educação é que as instituições promoviam “balburdia”, além de realizarem a plantação de maconha¹³. Contudo, diante da inconsistência jurídica e da grande repercussão do argumento “promoção de balburdia” para restringir o bloqueio para três universidades iniciais, o governo estendeu o corte para todas as universidades federais provocando grande reação social. O histórico 15 de maio de 2019, com manifestações políticas em todo o país contrário a esta medida ficou marcado na história da luta em defesa da educação brasileira.

Outro mecanismo restritivo da educação é o projeto “Future-se” que traz uma série de medidas para as universidades:

A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Para isso, propugna contratos de gestão com Organização

¹³ Informação disponível em: <https://exame.com/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-federais-plantam-maconha/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Social financiada a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores, erodindo os preceitos constitucionais e, em particular, a autonomia universitária (Leher, 2019b). Assim, o corolário da referida Emenda é o estrangulamento orçamentário e a conversão das universidades em agências captadoras de (inexistentes) projetos de pesquisa e desenvolvimento privados (LEHER, 2019, p. 31).

Em um primeiro momento, a adesão ao Future-se assumiu caráter voluntário, desse modo, só as Universidades e Institutos Federais que desejassem participar, seriam incluídas no programa. No que está relacionado à Universidade de Brasília (UnB), o Conselho Universitário (Consuni), rejeitou o Future-se em 2 de agosto de 2019, com base em relatório do Grupo de Trabalho instituído para analisar a proposta e em assembleia unificada¹⁴. Todavia, o projeto segue para ser votado na Câmara Federal. O seu propósito é, na realidade, submeter completamente a universidade pública e a pesquisa aos interesses do mercado. Pois, aponta para uma autossustentação financeira das universidades e estabelecimento de convênios com empresas para favorecer as pesquisas.

Atualmente, o mundo enfrenta uma pandemia de Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2. No Brasil, o cenário é catastrófico, com mais de 601.213 mil mortos, até dia 12 de outubro de 2021, segundo dados do Ministério da Saúde¹⁵.

O enfrentamento da pandemia tem sido negligenciado pelo governo federal, isso é constatado pelas escolhas políticas realizadas para gerir a pandemia, com a negação das medidas de segurança indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pelo negacionismo da letalidade do vírus, pela negação da ciência, pela recomendação de medicamentos sem comprovação científica, pelo atraso na compra da vacina contra o coronavírus, entre outros. Sob a gestão do governo Bolsonaro, o negligenciamento no trato da pandemia com a seriedade que esta exige é explícito, porém o tratamento para implementar o projeto do capital para a educação superior, que não encontrava espaço em momentos anteriores, vem sendo tratado com a máxima atenção e encontrou no contexto pandêmico, seu momento ideal. Sob tais condições:

O momento imposto pela pandemia, que trouxe como exigência o isolamento social, emite sinais de que colocará em prática elementos estruturantes do capital para a educação que, ao longo dos últimos trinta anos, foram objetivo de disputas e resistência, quais sejam: a) o aligeiramento da educação; b) o ensino remoto como modalidade central e não apenas auxiliar; c) a desestruturação da educação pública superior, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada; d) a desvalorização do fazer docente, secundarizando o papel do professor no processo de ensino aprendizagem; e e) a ampliação das

¹⁴ Informação disponível em: https://noticias.unb.br/images/Noticias/2019/Documentos/13092019_NotaConsuni_Future-se.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

¹⁵ Informação disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

formas de apropriação do fundo público via utilização das tecnologias de informação privadas pelo setor público, intensificando, entre outras coisas, a subordinação ao capital (PINTO; FARAGE, 2000, p. 71-72).

Com a pandemia, muitas instituições modificaram as suas formas e ritmos de trabalho em decorrência das medidas de distanciamento social para frear a curva de contaminação, entre essas instituições, destaca-se as universidades, que adotaram o ensino remoto para dar continuidades às atividades letivas. Embora seja necessário diante no cenário vivenciado, o ensino remoto traz diversas dificuldades e limitações, além disso o governo tenta usar a pandemia para impor esta forma de ensino como permanente, favorecendo a mercadorização da educação, inclusive com o envio do projeto Future-se para o Congresso Nacional, com a intenção de modificar toda a estrutura da educação superior pública:

O Future-se pretende-se grande, colocando-se desde sua apresentação como uma profunda reformulação do ensino superior público e questionando tudo o que até agora foi construído, com impacto, inclusive, no ensino básico. É ousado, já que pretende, com sua aprovação, alterar e/ou regulamentar 17 leis [...] Trata-se de mais uma privatização, no formato não clássico, assim como foi a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e a Funpresp, já que não se pretende leiloar as instituições de ensino, mas sim vender ou subordinar ao mercado algumas de suas partes, colocando a capacidade de produzir das instituições públicas de ensino e o “selo” da gestão federal para produzir para a iniciativa privada (GOLÇALVES; EBLIN, 2019, p. 43).

O projeto Future-se foi construído e apresentado de forma autoritária pelo governo federal, não houve diálogo com as instituições de ensino superior e nem com as suas entidades representativas. Apenas no dia anterior ao do seu lançamento, em 16 de julho de 2019, o Ministério da Educação, sob a gestão de Abraham Weintraub apresentou o projeto para os reitores das universidades e dos institutos federais, o programa foi lançado no dia 17 de julho de 2019, e sua última versão foi enviada ao Congresso Nacional em junho de 2020, o Projeto de Lei 3.076/2020 aguarda análise e votação. O PL tem os seguintes objetivos:

- I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
- II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;
- III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior;
- IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e
- V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (BRASIL, 2020, p. 1)

O projeto Future-se não apresenta necessariamente o conceito clássico de privatização, pois o projeto não pretende instituir a venda direta das instituições públicas de ensino superior. Contudo, para Giolo (2020) quando se trata dessas instituições, o conceito de privatização ganha outras nuances, como oportunizar a utilização de todas as estruturas das instituições de ensino por entidades privadas e empresas, e pode ser considerado “como uma estratégia de “aproximações sucessivas” para a privatização total de todo o sistema federal de instituições oficiais.” (GIOLO, 2020, p. 97).

Para Leher (2020) o Future-se pode ser contextualizado como uma das estratégias da guerra cultural promovida pelo governo Bolsonaro, nesse movimento, a educação superior é vista como um campo permeado por inimigos internos a serem combatidos:

Trata-se de uma campanha efetivada pelo núcleo duro que sustenta o atual governo congregando fundamentalismo “cultural” (hostil à laicidade, ao secularismo, à ciência, à arte e à cultura geral) e fundamentalismo econômico, por meio da adesão aos preceitos mais radicais do neoliberalismo, aqui caracterizado como ultraneoliberalismo. A área da educação é um de seus principais teatros de operações: nela pretendem difundir uma suposta ordem moral profundamente hostil à laicidade e ao secularismo, sustentar uma história “celebrativa dos grandes feitos”, ecoar ideologias da doutrina de desenvolvimento com segurança em voga na ditadura empresarial-militar e preconizar uma pedagogia centrada no indivíduo competitivo. O seu braço econômico apregoa o fim da educação pública, um mal a ser combatido, pois o público insiste em trabalhar com o horizonte da cidadania, ainda que enfraquecida por anos de resignificações, no lugar de exacerbar o individualismo possessivo (LEHER, 2020, p. 107-108).

O Future-se não realizou nenhum estudo conjuntural sobre as instituições de ensino e seu impacto sobre o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência estudantil, que seria profundamente afetada na possível aprovação do projeto de lei. A mudança proposta pelo Future-se apoia-se na lógica gerencial e empresarial, submete a gestão universitária a Organização Social (OS), desprezando a função social das universidades, que tem desempenhado um papel relevante na pandemia, apesar da precarização e dos cortes orçamentários sofridos recentemente pelas universidades:

Mesmo diante deste quadro dramático, com relação à pandemia, segundo dados da Andifes, as universidades federais estão à frente de 823 pesquisas clínicas, sobre o vírus, testes e medicamentos. São responsáveis pela produção de 990 mil litros de álcool gel, 910 mil litros de álcool líquido e 160 mil protetores faciais até o início de maio de 2020. Há também, pelo menos, 53 ações de testagem para o novo coronavírus, responsáveis por 2,6 mil testes por dia (COLEMARX, 2020, p. 10).

Com relação à pandemia, a Universidade de Brasília (UnB) protagonizou diversas ações de apoio ao enfrentamento da pandemia no Distrito Federal. A universidade

emprestou equipamentos ao Laboratório Central de Saúde Pública do Distrito Federal (Lacen-DF) para ampliar a capacidade de testagem da Covid-19, cedeu servidores para trabalhar nos diagnósticos, além disso, trabalhou na produção de face shields e máscaras cirúrgicas para doar para aos hospitais e na realização de pesquisas para construir alternativas para lidar com o enfrentamento da crise sanitária¹⁶. Com relação aos estudantes indígenas, nenhuma medida específica de caráter sanitário foi realizada, a não ser criação de auxílios emergenciais:

Quanto ao processo socioassistencial foram disponibilizados pela Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários – DAC programas para suprir as necessidades iniciais porque o Restaurante universitário – RU foi fechado e permanecer em Brasília sem este auxílio alimentação seria uma preocupação a mais. Assim, foi construído edital, com participação da COQUEI e do coletivo indígena, do Auxílio Alimentação Emergencial, do Auxílio Deslocamento e do Programa de Inclusão Digital. Houve também parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI para distribuição de Cestas Básicas para os estudantes indígenas que permaneceram em Brasília. As cestas que chegaram auxiliaram para que o recurso das bolsas pudesse ser otimizado para outras aquisições necessárias para diminuir o estresse neste momento de pandemia. [...] foi mantida a reunião semanal da Coordenação Indígena e do Coletivo Indígena para socializar o andamento das atividades da UnB [...] além de acompanhar as vivências diárias, dificuldades, demandas estudantis e construir alternativas em conjunto com os estudantes. Além de acompanhamento semanal individual dos estudantes pelas profissionais do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília (MALOCA) e da estagiária de serviço social indígena, esse acompanhamento contribui com a diminuição da ansiedade de estar longe de casa e dos seus pares (RENAULT; SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 326).

É notável que as universidades não deixaram de funcionar no contexto pandêmico, com a retomada das aulas pelo sistema de ensino remoto, diversas dificuldades foram postas para docentes, técnicos administrativos, e principalmente para os discentes. Apesar de necessário no atual contexto brasileiro, o ensino remoto é uma solução imediatista e não é capaz de dar respostas à diversidade presente nas universidades que, hoje, contam com grande presença de estudantes de baixa renda, negros e indígenas, os quais não possuem acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para acompanhar as aulas. A partir dessa demanda de acesso às ferramentas tecnológicas, que as parcerias público-privado têm crescido nas universidades, viabilizadas pela “venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de material didático,

¹⁶ Informação disponível em: <http://www.noticias.unb.br/76-institucional/4881-relembre-acoesda-unb-um-ano-apos-a-deflagracao-da-pandemia>. Acesso em: 13 abr. 2021.

objetivando a consolidação de um projeto de educação privatista e excludente” (MELIM; MORAES, 2020, p. 2).

Apesar da aquisição de ferramentas tecnológicas pelas universidades, incluindo a Universidade de Brasília, isso não significa o acesso de fato dos estudantes a elas, pois, segundo “Estudos da Anatel mostram que 55% dos acessos hoje no Brasil se dão por planos pré-pagos, com acesso a dados muito restrito. Pesquisa da TIC Domicílios de 2018 mostra que apenas 30% das casas no Brasil têm acesso à rede de internet.” (MELIM; MORAES, 2020, p. 3). Além disso, outras variáveis podem ser determinantes no desenvolvimento das aulas remotas, tais como: condições de habitação, espaço adequado, estrutura material, acesso precário à internet etc.

O Comitê de Coordenação das Atividades de Recuperação (CCAR) da Universidade de Brasília (UnB) realizou uma pesquisa para conhecer o perfil socioeconômico da comunidade universitária, a fim de traçar diretrizes para a retomada do semestre de forma remota, no segundo semestre de 2020. A pesquisa demonstrou que, aproximadamente 30% dos discentes que responderam ao questionário, disseram ter acesso precário, lento ou não ter qualquer acesso à internet¹⁷. Além do mais, a precariedade do ensino remoto não se limita a isso, como dizem Rêses e Silva (2020, p. 1-2):

1) Substituição das atividades presenciais pelo ensino remoto. Em quaisquer circunstâncias a educação a distância (EAD) não se constitui uma estratégia que reforce a educação crítica, comprometida com a igualdade social, a diversidade e a emancipação humana. O uso de plataformas digitais gera limites e dificuldades de ver expressões e gestos, de concentração e de fazer debates produtivos para a formação. **2) Presença dos(as) envolvidos(as) num ambiente privado da casa para o estudo.** Isso têm diferentes consequências. A primeira delas é expor o espaço privado; a segunda é estar num ambiente inapropriado e inadequado para o processo formativo pela possibilidade da moradia ser compartilhada com outras pessoas e gerar sons/ruídos sem controle, afinal de contas é o espaço privado de convivência em família. [...] **4) Implicações com a saúde mental** [...] num contexto de pandemia a pessoa pode sofrer abalos psicológicos e psíquicos de diferentes naturezas, como por exemplo ansiedade, crise depressiva, desmotivação pelo estado de confinamento e isolamento social, pavor, pânico e medo da Covid-19, com possibilidade de a pessoa ser (ou ter sido) infectada com o vírus ou pessoas da família ou próximas à ela [...] (grifos dos autores).

Com relação aos estudantes indígenas, tais considerações são representativas, visto que são de outros estados e precisam se manter com os benefícios de assistência estudantil no Distrito Federal, onde o custo de vida está entre os mais altos do país. Os

¹⁷ Informação disponível em: <http://noticias.unb.br/76-institucional/4302-pesquisa-traca-perfil-socioeconomico-inedito-da-comunidade-universitaria>. Acesso em: 13 abr. 2021.

estudantes precisam dividir o aluguel entre si para darem conta das despesas, assim, os locais costumam ser pequenos e divididos entre vários estudantes, o que implica diretamente na qualidade do espaço para se concentrar e acompanhar as aulas de forma remota. Outro aspecto relevante é a saúde mental em tempos de pandemia. Os indígenas são considerados um grupo de risco e segundo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), são 1.048 mil indígenas mortos, 52.997 mil infectados e 163 povos afetados pela COVID-19 até o dia 25 de abril de 2021. Diante disso, a saúde mental dos estudantes indígenas tem sido bastante afetada diante da perda e do adoecimento dos seus parentes¹⁸.

Os desafios ao acesso à universidade pública são muitos para a população indígena, sendo essa conquista o resultado de uma luta histórica desses povos. Além disso, após o ingresso a luta permanece contínua para a permanência e diplomação, para que estes possam retornar às comunidades de origem e contribuir com seu povo e território. O item seguinte, aborda essa incursão de luta histórica desses povos para acessar o espaço universitário.

1.1 O acesso da população indígena à universidade pública

De acordo com o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena é de 896,9 mil indígenas, composta por 305 etnias e 274 línguas indígenas faladas. O censo também revela a situação da alfabetização dos povos indígenas, sendo que a taxa de alfabetização dos indígenas está abaixo da média nacional, nesse sentido, os dados apontam para a necessidade de ampliação da política educacional voltada às especificidades dos povos indígenas, com ênfase às populações que residem nas comunidades.

A legislação indigenista brasileira e as políticas públicas refletiram por anos traços tuteladores, sem respeitar e considerar as especificidades dos povos indígenas. Os povos indígenas só passaram a ter sua autonomia e seus direitos reconhecidos após a Constituição Federal de 1988. Com o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, a partir da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) em 1987, apresentou-se a necessidade da participação de todos os setores da sociedade, em especial dos setores

¹⁸ Informação disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em: 25 abr. 2021.

historicamente excluídos, entre eles, o movimento indígena, o qual participou ativamente desse processo, protagonizando a defesa dos seus direitos e levando suas reivindicações:

O anúncio da convocação da ANC pôs os povos indígenas diante da oportunidade, inédita na história do país, de levar ao debate propostas que contemplassem, na Carta em elaboração, o seu ponto de vista e anseios próprios em relação aos fundamentos do seu relacionamento com o Estado Brasileiro. Mas não só isso. Tal oportunidade gerou por sua vez, também de forma inédita, a reivindicação de se fazerem representar de modo não convencional no cenário constituinte (LACERDA, 2007, p. 163).

Inicialmente, a mobilização para a participação do movimento indígena na ANC encontrou algumas dificuldades, entre elas, destaca-se o deslocamento dos representantes indígenas até Brasília e a falta de mais informações sobre o ordenamento jurídico, político e administrativo desse processo e do Estado. Contudo, com relação ao processo de elaboração da Constituição, os povos indígenas estavam certos que se “não poderiam participar de sua elaboração com as próprias mãos, lutariam para que pela primeira vez, em 500 anos, a lei dos ‘brancos’ fosse escrita considerando a opinião e a vontade dos povos indígenas” (LACERDA, 2007, p. 168). Assim, a presença indígena foi fundamental no processo de reconhecimento dos direitos indígenas assegurados na Constituição Federal de 1988.

Figura 1 - Lideranças Kayapó reunidas durante a vigília realizada na frente do auditório da Câmara, em Brasília, durante a Constituinte, 1988



Fonte: Beto Ricardo - Instituto Socioambiental (ISA), 1988.

Com a promulgação da Constituição Federal, o Brasil também passou a ser signatário de tratados internacionais de garantia dos direitos dos povos indígenas. Dentre os tratados, destaca-se a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, a qual o Brasil ratificou por meio do Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. A Convenção da OIT nº 169 assegura a participação dos povos indígenas nas decisões de âmbito público e privado, bem como, em quaisquer iniciativas, medidas legislativas e administrativas que se referem a eles, rompendo com o caráter tutelador na formulação e aplicação de políticas públicas, assegurando a real participação destes povos. No que se refere a educação, a norma é explícita:

Artigo 26 Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas

estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (BRASIL, 2019, LXXII, art. 26).

A educação indígena já foi competência de missionários, os quais embasavam seus métodos educacionais nas religiões, impondo suas crenças aos povos indígenas e demonizando a cultura, a língua e os seus costumes. Conjuntamente, essa competência também era exercida pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que tinha como objetivo a “integração pacífica” dos indígenas¹⁹. Posteriormente, a FUNAI se responsabilizou pela educação indígena. Com a Constituição Federal de 1988 houve uma mudança de paradigma sobre a organização e a natureza da educação indígena, a partir disso, com o Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991, se atribuiu a responsabilidade das ações, políticas, programas e projetos referentes à educação indígena para o Ministério da Educação (MEC).

Com relação à educação escolar indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), diz que a União garantirá e “desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, art. 78). Com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, art 78).

É nesse contexto que emerge o crescimento da demanda dos povos indígenas pela formação superior de profissionais indígenas para atuar junto à comunidade em suas escolas. É fundamental a formação de profissionais indígenas para além da formação nas licenciaturas, para que possam trabalhar na criação e implementação das demais políticas públicas, no diálogo com atores governamentais, na defesa dos seus direitos, e na gestão dos seus territórios. Como diz Gersem Luciano Baniwa, indígena e doutor em antropologia social pela UnB:

[...] os povos indígenas, [...] têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental. Querem ter condições de

¹⁹ Informação disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)). Acesso em: 11 mar. 2021.

dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como a educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (BANIWA, 2009, p. 198).

A presença dos povos indígenas no ensino superior até o final da década de 1990 era quase inexistente, por consequência da falta de políticas públicas que viabilizassem essas demandas. Na década de 1990, os cursos de graduação só eram acessados, mais possivelmente por lideranças do movimento indígena. Além disso, nesse período, o que se colocava mais urgente para esses povos, era o acesso à educação básica. (PALADINO, 2013). As iniciativas estatais para o ingresso dos povos indígenas no ensino superior surgiram a partir da pressão do movimento indígena na década de 1990, as ações foram institucionalizadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ao firmar convênios com instituições privadas, e mais recentemente com as instituições de ensino superior públicas, como no caso do Convênio 001/2004 com a Fundação Universidade de Brasília (FUB):

As primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas envolvendo estudantes indígenas remontam ainda ao início da década de 1990, feitas por meio de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, como aquela que permitiu o ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) no começo dessa década. Mas foi a partir da virada do milênio que as propostas mais abrangentes começaram a ganhar força e forma. Desde o início da década atual, a FUNAI vem oferecendo uma bolsa de estudos para estudantes indígenas de escolas particulares. Atualmente, esses estudantes estão sendo aos poucos incorporados pelas universidades públicas, como acontece na Universidade de Brasília, através das políticas de cotas e das bolsas oficiais, como o PROUNI, a CAPES e as bolsas do CNPq. (LUCIANO, 2006, p. 163).

Com a mudança de paradigma estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e as normas estabelecidas por ela e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciou-se a abertura de diversos cursos de licenciaturas específicos para a formação de professores indígenas, a fim de atender a obrigatoriedade da oferta do ensino escolar intercultural bilíngue, garantido aos povos indígenas após a Constituição. Com relação às ações para o ingresso dos povos indígenas no ensino superior, o PROUNI instituído em 2004, encontra-se no bojo dessas ações, contudo, o ingresso dos povos indígenas tem sido ínfimo, devido as barreiras burocráticas, deslocamento para a realização do ENEM e conteúdo sem referência à realidade indígena. Além disso, o PROUNI não exige a declaração de pertencimento étnico, que demonstre o vínculo do candidato indígena com

seu povo ou comunidade, exige apenas a autodeclaração, metodologia que recebe muitas críticas das lideranças indígenas, as quais já questionaram inclusive junto ao Ministério Público Federal (PALADINO, 2013).

Na atualidade, o ingresso dos povos indígenas no ensino superior se dá, majoritariamente, por meio da Lei de Cotas Étnico Raciais, de nº 12.711 de 2012 e por meio de processos específicos com a oferta de vagas suplementares, como no caso do Vestibular Indígena da UnB, campo no qual se situa essa pesquisa. O ingresso desse público na educação superior é um importante instrumento de luta e reivindicação de direitos “mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica é necessário, desejável e é direito dos indígenas o acesso a ela.” (LUCIANO, 2017, p.22). Uma vez que:

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito; é também uma necessidade e um desejo na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como, por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. (LUCIANO, 2017, p. 22-23).

Com relação às políticas de educação para os povos indígenas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula e Dilma Rousseff, Luciano (2017, p. 19 - 20), destaca suas semelhanças e particularidades:

[...] Fernando Henrique deu início também às discussões e implementações de programas como os de formação inicial e continuada de professores indígenas no nível de ensino médio por meio do chamado Magistério Indígena e no nível de ensino superior por meio das chamadas Licenciaturas Interculturais e de produção de materiais didáticos específicos e bilíngues/multilíngues. O governo Lula deu continuidade a esses programas, ampliando e aperfeiçoando-os. [...] Os governos petistas deixaram seus legados específicos como no campo do acesso de indígenas ao ensino superior que está estimado em mais de 35.000 em 2016, por meio de incentivos sociais de bolsas, cotas, reservas vagas, cursos específicos e outros meios.

O acesso dos povos indígenas ao ensino superior é recente e tem ocorrido de forma lenta, em grande parte sem iniciativas concretas para assegurar, além do ingresso,

a permanência e a diplomação desses estudantes. Porém, alguns tímidos avanços são notados, por exemplo:

Nos últimos cinco anos, por exemplo, algumas universidades como a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Goiás e outras, começaram a permitir que estudantes indígenas de graduação pudessem escrever e defender suas monografias em suas línguas indígenas. Isso parece pouco, mas, é uma gigantesca revolução no epicentro canônico da ciência ocidental (LUCIANO, 2017, p. 22).

Além de iniciativas como essa, é imprescindível que as instituições atuem na formação dos profissionais para melhor atender esse público, realizar acompanhamento pedagógico, assistência estudantil, projetos de extensão que trabalhem a diversidade dos povos indígenas, e que também assegurem a participação dos estudantes indígenas como protagonistas das ações, inserindo-os em pesquisas que possibilitem o resgate histórico e contemporâneo da riqueza cultural e territorial dos seus povos, articulando com as mais diversas áreas do conhecimento.

CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

A criação da Universidade de Brasília (UnB) está intrinsecamente vinculada à construção de Brasília. Com a eleição de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a transferência da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para o Planalto Central se tornou uma das principais pautas da sua agenda, deflagrando o caráter supostamente modernista do seu governo. Mas em que ponto a criação de Brasília cruzou-se com a necessidade da criação de uma universidade? Segundo Salmeron (2012), o arquiteto e urbanista responsável pela criação do Plano Piloto de Brasília, Lúcio Costa, foi o primeiro a pensar na criação de uma universidade para Brasília, na intenção de dar vida intelectual à cidade nascente. Esse processo também perpassa o encontro de Juscelino Kubitschek com quem se tornaria um dos seus principais idealizadores da UnB, juntamente com Anísio Teixeira, o antropólogo Darcy Ribeiro.

A notícia da mudança da capital federal para Brasília, ganhou grande proporção nacional nos principais veículos de comunicação da época. Nesse sentido, Darcy Ribeiro como um grande intelectual e “era um dos poucos intelectuais que tinha vivido para além das fronteiras da civilização, conhecia inclusive a região onde Brasília seria implantada” (RIBEIRO, 2018, p. 127). Diante disso, Darcy Ribeiro concedeu uma entrevista na TV Tupi e emitiu algumas opiniões a respeito da ideia da transferência da capital para Brasília, as ideias expressas por Darcy chegaram até Juscelino. Após a apresentação do plano urbanístico de Lúcio Costa para Brasília e da divulgação que o plano arquitetônico de Brasília seria de responsabilidade de Oscar Niemeyer, Darcy Ribeiro aderiu aos planos de Juscelino para a transferência da capital (RIBEIRO, 2018).

As primeiras iniciativas para a criação da Universidade de Brasília por parte de Juscelino Kubitschek foi a escolha dos seus idealizadores e o envio de uma mensagem ao Congresso Nacional com um projeto de lei para a criação da UnB. Anísio Teixeira era referência no debate sobre educação do país, e “do ponto de vista social, era intransigente em considerar que educação é direito de todos, não devendo ser um privilégio de alguns” (SALMERON, 2012, p. 54). Assim, foi escolhido para elaborar o plano educacional da UnB.

Em face disso, Darcy Ribeiro deu início à argumentação sobre a necessidade da criação de uma universidade para acompanhar o surgimento da nova capital. Darcy encontrou algumas oposições, pois não seria interessante que a nova capital estivesse à

mercê de “badernas estudantis, assim como de greves de operários fabris” (RIBEIRO, 2018, p. 128). Juscelino acolheu a ideia da Universidade de Brasília e incumbiu a responsabilidade da sua criação a Anísio Teixeira e, principalmente, a Darcy Ribeiro, garantindo autonomia para pensar o projeto da universidade. Assim:

A 21 de abril de 1960, Juscelino manda ao Congresso Nacional uma mensagem pedindo a criação da Universidade de Brasília. Seguiu-se para mim um longo trabalho, primeiro nas Comissões da Câmara dos Deputados, para conseguir a aprovação de uma lei libertária da criação em Brasília de uma universidade inovadora. Nesse trabalho, contei com a colaboração de San Tiago Dantas, que deu forma ao projeto de lei, instituindo a universidade como uma organização não governamental, livre e autônoma, de caráter experimental e dotada de imensos recursos para constituir-se para funcionar. (RIBEIRO, 2018, p. 129).

A participação de Darcy Ribeiro foi fundamental para a criação da UnB e no enfrentamento das ideias contrárias a sua criação, pois ela “suscitava hostilidades rancorosas e encontrava poderosa oposição” (RIBEIRO, 1978, p. 126). Foi um importante articulador político e intelectual para que sua criação fosse possível, foi também um grande entusiasta do projeto inovador de universidade que se pretendia construir. Como ressalta Salmeron (2012, p. 71):

Darcy Ribeiro lançou-se à tarefa com determinação e teve papel preponderante. Acelerou a organização, trabalhou infatigavelmente para a aprovação da lei que criou a universidade, antecipando o início do seu funcionamento. Sua ação foi fundamental e caracterizou-se por três fatores:

- **primeiro**, ele acreditou profundamente na ideia;
- **segundo**, concentrou toda a energia no projeto, tendo a coragem de interromper suas outras atividades para dedicar-se integralmente a ele, levando-o até as últimas consequências;
- **terceiro**, [...] organizou grupos de assessores especializados e soube cercar-se de pessoas com experiência nos sistemas universitários brasileiro, europeu, norte-americano e em instituições de pesquisa no País e no exterior. (grifo nosso).

Após muita articulação na Câmara e no Senado por parte de Darcy Ribeiro, o presidente João Goulart sancionou a Lei nº 3.998 em 15 de dezembro de 1961, a qual estabelecia a criação da Fundação Universidade de Brasília. Diante da instabilidade política daquele momento histórico, com a mudança na Presidência da República, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira concordaram que a UnB precisava entrar em funcionamento rapidamente. Quatro meses depois, a UnB dava início às suas atividades em espaços emprestados pelo Ministério da Educação e da Cultura. Nas palavras de Darcy Ribeiro (1978, p. 130):

Graças a Anísio, pois, é que nossa universidade, criada no último mês de 1961, pôde abrir seus primeiros cursos experimentais em março de 1962, ocupando, para isto, dois andares de um edifício ministerial que nos haviam cedido.

Assim é que a idéia se fez coisa. **Precariamente ainda, mas já anunciando naqueles começos a força do que, sendo vital, é capaz de crescer e florescer.** Os meses e anos seguintes foram inesquecíveis para quem teve o privilégio de participar deles, como professor ou como estudante. **Foi toda a floração de uma universidade que se inventava a si mesma à medida que crescia, dentro de um ambiente incomparável de criatividade e de convivência grata e solidária.** (grifo nosso).

Para dar vida a esse projeto, Darcy Ribeiro trouxe para a UnB duzentos e dez professores das mais variadas áreas do conhecimento, os quais trabalharam arduamente acreditando que seria possível construir a “a universidade necessária”, completamente diferente dos modelos vigentes. O clima de confiança e otimismo era tanto que muitos aceitaram o convite sem ter conhecimento sobre a remuneração, e vários trabalhavam sem contrato. Além disso, diversos professores moravam de forma improvisada, em barracões de madeira (SALMERON, 2012).

Entre os professores convidados, e no ambiente de promissoras possibilidades intelectuais instaurado na UnB que, naquela época, houve o encontro dos principais teóricos formuladores da chamada teoria da dependência²⁰: André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotônio dos Santos. Esses intelectuais, além da militância política e de compartilhar o mesmo espaço de trabalho (na UnB), tinham em comum a identificação teórica com a teoria social de Marx. Por meio dos laços de intelectualidade e amizade, em 1963 “iniciaram um seminário permanente de leitura de *O capital*. Procuravam aplicar análises de Karl Marx à interpretação do desenvolvimento histórico latino-americano.” (WASSERMAN, 2017, p. 32-33). Esse é um exemplo da ideia original da UnB, ser uma universidade comprometida com a crítica do arcaico e com as transformações societárias.

Em sua obra *UnB: Invenção e Descaminho*, Darcy Ribeiro faz uma reflexão sobre as potencialidades da UnB que foram interrompidas pelo poder devastador do autoritarismo. Ele traz alguns projetos que não tiveram tempo de ser, mas que muito provavelmente tornariam a UnB, nos dias atuais, mais sensível, mais criativa e mais acolhedora, principalmente com os povos indígenas, os quais, hoje, conseguem acessar esse espaço que, por vezes, não possui referência cultural alguma sobre suas histórias, línguas, e culturas. Como ressalta Darcy Ribeiro (1978, p. 165):

²⁰ A teoria da dependência pode ser compreendida como “[...] forma de entender a relação entre a formação social brasileira e, posteriormente, as formações sociais latino-americanas e o sistema global capitalista, enfatizando sua inserção dependente e questionando outras visões acerca da realidade do país [...]” (WASSERMAN, 2017, p. 10).

Lembro aqui, entre muitos outros, o Instituto de Teologia, destruído; a Biblioteca Central, mediocrizada; **as Casas da Língua e das Culturas Nacionais, esquecidas**; o Centro de Tecnologia do Cerrado, subestimado; as Casas de Artistas Residentes, abolidas; o Museum, com seus museus de arte, da ciência e da civilização, rejeitados; o Centro e Teledifusão Educativa, proibido; e tantos componentes mais proscritos. Eles, entretanto, é que haveriam dado à UnB condições de realizar suas próprias potencialidades ao mesmo tempo em que faziam da cidade-capital o centro cultural ativo que o Brasil almeja e de que necessita. (grifo nosso).

O projeto de Darcy Ribeiro para a UnB não se detinha apenas a um projeto acadêmico, era além de científico, era social. Uma universidade capaz de não só reformar as estruturas vigentes elitizadas herdadas das escolas superiores, mas que fosse capaz de renovar os ideais, a fim de questionar as estruturas desiguais da sociedade, uma universidade “[...] que possa atuar como uma força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente.” (RIBEIRO, 1975, p. 168).

Para Ribeiro (1975), dentro das sociedades de capitalismo dependente, a política de modernização das universidades visava apenas torná-las mais conservadoras, e o que se tinha em termos de universidades no Brasil, eram instituições eficazes na preservação dos interesses dominantes, um campo de interesse social inexplorado. Desse modo, ao criar a UnB a “[...] a meta era, portanto, criar aquela universidade que, em lugar de apenas refletir o atraso cultural e a desigualdade social antecipasse, no que fosse possível, a sociedade avançada e solidária que havemos de ser amanhã” (RIBEIRO, 1975, p. 143).

A UnB foi crescendo no seu ritmo por meio do esforço de todos que aceitaram implementar seu projeto original “Foi toda a floração de uma universidade que se inventava a si mesma à medida que crescia, dentro de um ambiente incomparável de criatividade e de convivência grata e solidária.” (RIBEIRO, 1978, p. 130). Comprometida com a liberdade de pensamento, democrática e plural. Com intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento, um projeto de instituição tão livre que, aos olhos conservadores, não passava de um centro de subversão realizando suas propostas criadoras até ser duramente atacada com o golpe militar de 1964.

O golpe militar inviabilizou a continuidade do projeto de universidade idealizada por Darcy Ribeiro e por todos que estiveram ao seu lado na construção dessa utopia, além dos aspectos que demonstraram seu comprometimento político, econômico e social tratados anteriormente, o projeto também apresentava uma preocupação genuína com a biodiversidade, Darcy Ribeiro relata com pesar as ideias inacabadas do projeto original da UnB, após passar quatorze anos distante sem ver a sua criação:

Meses atrás, passando rapidamente por Brasília de volta de uma viagem a Manaus, visitei o campus da Universidade de Brasília, que não via há quatorze anos. Não será novidade para ninguém que **me emocionei muito**, ao rever a macega brasileira na beira do lago do Paranoá que eu conhecera tanto, substituída por gramados e arvoredos, ruas e edificações. **Onde o bosque de árvores regionais que se tinha previsto? Onde os renques de buritis?** Onde tanta coisa mais apenas pensada, mas que eu procurava no chão do mundo, cobrando, querendo que se tivesse concretizado por milagre? (RIBEIRO, 1978, p. 130-131, grifos nossos).

A originalidade do projeto da UnB também está presente no brilhantismo dos traços arquitetônicos modernos de Oscar Niemeyer, traços inegavelmente livres que nos fazem refletir sobre a liberdade de criação e pluralidade expressa pela UnB em todos os seus aspectos de criação. O Instituto Central de Ciências – ICC, ou melhor, o Minhocão, mostrado na **Figura 2**, é parte desse movimento com seus vãos livres e a simplicidade do seu concreto nos convida a entrar e a participar, e “de fato, em sua simplicidade, com grandeza, o Minhocão é o antipalácio; mas ainda assim, ou por isso mesmo, é um dos mais belos edifícios do mundo” (RIBEIRO, 1978, p. 131).

Figura 2 – Instituto de Ciências Central (ICC).



Fonte: Isa Lima/Secom UnB.

O projeto original da UnB expressava uma preocupação com toda a sociedade, isto é certo, a preocupação com o bem-estar da comunidade externa era uma realidade, Darcy Ribeiro tinha a intenção em garantir o espaço para a juventude, que por razões

diversas não acessava os cursos de graduação, e gostaria de se certificar que isso não fosse impeditivo para que esses jovens pudessem ser beneficiados pela estrutura da UnB, de forma gratuita, uma genuína universidade com função social. Vejamos:

Outro conjunto que eu queria muito e de que nada ficou do risco original de Oscar foi o Centro Olímpico da Juventude de Brasília. Belíssimo e generoso, ele estava destinado a funcionar como uma Praça de Esportes aberta, nos fins de semana, a toda a juventude de Brasília que não pudesse frequentar os cursos da Universidade (RIBEIRO, 1978, p. 132).

É notável os ganhos que poderíamos ter obtido com a implementação completa do projeto original da UnB, o qual foi abortado pela mediocridade e violência da ditadura militar instaurada no Brasil em 1964, que para garantir sua manutenção covardemente sufocou qualquer possibilidade de florescimento das mentes brilhantes naquele momento histórico e dos seus projetos para a Universidade de Brasília, como veremos na sequência.

A Universidade de Brasília teve seu campus invadido pelos militares por, pelo menos, três vezes entre 1964 e 1968. **A primeira invasão da UnB ocorreu no dia 9 de abril de 1964** quando os militares chegaram com “os nomes de doze professores que deveriam buscar. [...] atendendo ao chamado de Anísio Teixeira, apresentaram-se, pois não tinham nada a ocultar. [...] Foram presos, juntamente com outras pessoas” (SALMERON, 2012, p. 178). As invasões ao campus, as prisões, armas apontadas para estudantes e professores, salas e livros revirados eram justificadas pelo combate ao comunismo, justificativa utilizada historicamente pela extrema direita para legitimar golpes de Estado. Argumento este que permanece atual e é utilizado para justificar os ataques gratuitos às universidades públicas, afinal a história se repete, “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.” (MARX, 2011, p. 25).

Diante disso, após a primeira invasão, iniciou-se por parte dos militares uma campanha alarmante, fantasiosa e difamatória contra a UnB, por meio dos veículos de comunicação. Esta estratégia é, também, muito recorrente na atualidade, utilizada pelo governo Bolsonaro para atacar as instituições de ensino superior e desqualificar a ciência por meio de *fake news*, o que não nos surpreende, considerando que para o atual Presidente da República, um dos maiores torturadores da ditadura militar é um “herói nacional”²¹.

²¹ Trata-se do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, que a época da ditadura chefiou o Destacamento de Operações de Informações (DOI-CODI). Informação disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-volta-a-elogiar-torturador-ustra-heroi-nacional/>. Acesso em: 23 set. 2021.

A busca por materiais subversivos era tão desconexa da realidade que “tábuas de logaritmos teriam sido tomadas como códigos secretos, livros teriam sido julgados subversivos porque suas capas eram vermelhas” (SALMERON, 2012, p. 181). Em uma das incursões fantasiosas contra o comunismo, os militares apreenderam livros e algumas bandeiras de países. Com relação às bandeiras, considerando a perspectiva de internacionalização das universidades, a UnB possuía as bandeiras de 35 países, com os quais mantinha relações frutíferas estreitadas pela ciência, e em momentos oportunos as bandeiras eram hasteadas para receber os visitantes dos respectivos países ou entre outras ocasiões. Dentre as bandeiras apreendidas estava a do Japão, após a apreensão os militares divulgaram que esta seria a bandeira da “China Comunista”, e a mídia impressa divulgou sem questionar. Diz o autor:

É surpreendente que autoridades e repórteres não reconhecessem a bandeira do Japão. Esse é um exemplo de como falsas notícias era divulgadas com a maior levandade e absoluta impunidade. Quando não havia reações para desmascará-las, eram propaladas como verdadeiras (SALMERON, 2012, p. 183).

As ditaduras não convivem com a diplomacia, com o pensamento crítico, e muito menos com escolhas democráticas, seja nos princípios, seja com seus representantes. Assim, após alguns dias que sucederam a invasão da UnB, o governo militar indicou um interventor para assumir a reitoria da Universidade de Brasília em 1964, o escolhido foi Zeferino Vaz, substituindo Anísio Teixeira. Passados alguns dias, começaram as primeiras expulsões dos professores realizadas por Zeferino, que era um forte aliado do regime militar, e como tal, foi o escolhido para executar as ordens do regime para “ordenar e moralizar” o foco de subversão que era a UnB na concepção dos militares.

A expulsão dos professores e alguns instrutores da UnB ocorreu de forma arbitrária e desencadeou o início da primeira crise da UnB, esse episódio gerou uma onda de indignação e solidariedade dos demais professores, pois como analisamos anteriormente, o senso de coletividade esteve presente desde o início do projeto da UnB. Segundo Salmeron (2012), mesmo tendo sido designado pela ditadura militar, após algum tempo, depois de conhecer o projeto da UnB, Zeferino passou a admirá-lo e interessou-se por ele, o que de todo modo, pelas próprias amarras do autoritarismo, ele já estava comprometido com o anteprojeto da ditadura para UnB e “Descobriu tardiamente a sua fragilidade: sua liberdade de agir como um universitário normal tinha limites traçados por elementos externos.” (SALMERON, 2012, p. 191). Diante de alguns conflitos provocados por essas ambiguidades e pela necessidade do regime militar de intensificar

a repressão e o desmantelamento do projeto da UnB, um segundo interventor foi escolhido para substituir Zeferino Vaz.

O segundo interventor a assumir a reitoria da UnB foi Laerte Ramos de Carvalho em setembro de 1965. Laerte era profundamente servil à ditadura militar, conduziu a UnB para uma crise profunda e a transformou em um cenário de completa instabilidade. Nesse sentido, diante das incertezas e de uma série de demissões arbitrárias, os professores decidiram em assembleia realizar greve de 24 horas, como forma de expressar o descontentamento diante dessa conjuntura e das condições de trabalho cada vez mais degradantes. No dia seguinte, os estudantes da UnB aderiram à greve em solidariedade aos docentes. Esse episódio justificou **a segunda invasão à UnB que ocorreu no dia 11 de outubro de 1965**, a qual ocorreu sob encomenda do próprio reitor da Universidade, Laerte Ramos que solicitou o envio de tropas militares à UnB para reprimir a insatisfação da comunidade universitária que, ao seu modo e com muita coragem, lutava contra a repressão.

Após uma semana desse episódio bárbaro, as expulsões de professores seguiram. O interventor Laerte Ramos expulsou quinze professores. Suas demissões foram comunicadas de forma covarde pela imprensa. Diante dessa notícia, muitos professores em solidariedade aos colegas demitidos e, também, pela impossibilidade de dar continuidade ao projeto fecundo da UnB no solo árido da repressão, enviaram suas cartas de demissão ao interventor. “A universidade de Brasília tinha 305 docentes. Foram expulsos 16 e 223 demitiram-se. Saíram, portanto, 79%” (SALMERON, 2012, p. 251).

Em 29 de agosto de 1968 houve a terceira invasão militar à Universidade de Brasília. Neste dia o movimento estudantil estava reunido protestando contra a morte do estudante secundarista, Edson Luis de Lima Souto, assassinado por policiais militares durante a ditadura, no Rio de Janeiro. O assassinato de Edson Luis provocou uma onda de revolta do movimento estudantil nacional contra a ditadura militar. Na UnB os protestos sofreram fortes repressões das forças militares, resultando na prisão de diversos estudantes, entre eles, Honestino Guimarães²² e no trágico episódio em que o estudante Waldemar Alves da Silva Filho foi atingido por uma bala na cabeça quando as tropas militares invadiram o campus para conter os protestos e entraram atirando no ambiente universitário, onde a única arma de resistência é o conhecimento. Diante dos fatos, esta invasão pode ser considerada a mais violenta de todas da história da UnB.

²² Informação disponível em: <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas>. Acesso em: 23 set. 2021.

Após esses eventos violentos, a UnB entrou em uma crise profunda, da qual talvez nunca tenha se recuperado, diante da impossibilidade da implementação do seu projeto originário de liberdade de pensamento, autonomia, democracia e pluralidade em sua amplitude e sem a colaboração de centenas de mentes brilhantes que, tristemente, tiveram que partir para sobreviver à violência, ao autoritarismo, ao obscurantismo e à morte.

É perceptível que a UnB nasceu comprometida socialmente e que teve seu processo de desenvolvimento abortado pela ditadura militar. O processo foi marcado por muita violência, professores perseguidos, exilados, assim como estudantes. Instaurou-se a proibição do pensamento crítico e de tudo aquilo que a UnB foi pensada para ser.

Após a redemocratização do país, a UnB também realizou a sua transição democrática ao eleger Cristovam Buarque para a Reitoria da UnB, a respeito desse episódio, Darcy Ribeiro lhe escreveu uma carta na data da sua posse. A carta traz uma retrospectiva sobre a função social da UnB, sobre os duros anos de ditadura militar, mas sobretudo, traz a alegria e a esperança de Darcy com o que ele considerou o renascimento da UnB, ao dizer que:

Imensa é minha alegria de saudar o renascimento da UnB. Só me resta assinalar que nossa querida UnB renasce – e renasce bem e em boas mãos – porque renasce no Brasil a liberdade. A questão fundamental é a liberdade. Reitero: nossa tarefa é o Brasil, mas nossa missão fundamental para que o Brasil se edifique para seu povo é a liberdade (RIBEIRO, 2018, p. 126).

Desse modo, Cristovam Buarque desempenhou um papel fundamental na tentativa de retomada da função social da UnB que teve seu projeto sufocado pela repressão. Nas suas medidas iniciais de gestão, Cristovam atuou na desmilitarização dos espaços da Universidade, na revisão dos estatutos construídos sob influências militares e na concessão de anistia a todos os professores e servidores expulsos de forma arbitrária no regime militar. Foi também em sua gestão que houve a retomada do fomento das ações de extensão e pesquisa, um crescimento quantitativo das estruturas da UnB, com o aumento de 32 departamentos para 56, e dos institutos de 9 para 13 e diversos núcleos de pesquisa (LONGO, 2014).

Diversos reitores já passaram pela Universidade de Brasília, em termos quantitativos, foram 19. Entre esses, uma diversidade de posições políticas, inclusive, alguns alinhados à ideários contrários ao do projeto original da UnB. Um dos nomes a ocupar o cargo de reitor foi **Timothy Mulholland**, com mandato de novembro de 2005 a abril de 2008, este caso foi bastante emblemático, por ser uma representação de gestão

patrimonialista e corrupta. Timothy foi acusado de desviar recursos da UnB destinados à pesquisa para realizar uma reforma no apartamento funcional em que vivia, além de utilizar o recurso saqueado na aquisição de objetos de luxo para decorar o apartamento e compra de utensílios domésticos de alto padrão.

Esse episódio gerou uma onda de protestos do movimento estudantil, culminando com a ocupação do prédio da reitoria da UnB pelos estudantes em 2008, exigindo a renúncia do reitor. O movimento foi apoiado pela grande maioria dos técnicos administrativos e por docentes. A pressão dos movimentos desencadearam a renúncia do reitor ainda em 2008 e sua demissão da UnB ocorreu em 2015, e após, a interpelação foi mantida em 2021 pelo Superior Tribunal de Justiça²³. O estopim para a movimentação política da comunidade acadêmica foi o caso escancarado de desvio de recursos públicos do reitor, mas os frutos dessa luta não se encerram em si, esse episódio possibilitou uma maior abertura para o diálogo com estudantes e técnicos, que na hierarquia que se impôs na Universidade eram claramente desconsiderados em termos de participação nos processos decisórios, tais como a participação nos conselhos e a paridade dos votos para a escolha da reitoria. O envolvimento dessas categorias e a garantia da paridade foi sem dúvida resultado dessa luta.²⁴

O sucessor de Timothy Mulholland na reitoria da UnB foi **Roberto Ramos de Aguiar**, o jurista fez uma rápida passagem pela reitoria e a ocupou de abril de 2008 a novembro de 2008. Roberto Ramos era alinhado aos princípios de democracia e pluralidade presentes no projeto original da UnB, foi um resistente forte do regime militar e, apesar de ter tido sua habilidade em tocar violino comprometida por consequência das torturas que sofreu no seu braço pelos militares, se manteve firme na defesa dos ideários da democracia. Teve uma importância fundamental para realizar a transição das novas regras de paridade para a escolha da reitoria, além de presidir a “Comissão Memória e Verdade Anísio Teixeira”, instaurada para elucidar as violações de direitos humanos na ditadura militar²⁵.

Com base nessa linha, **José Geraldo de Sousa Junior**, também jurista, assumiu a reitoria da UnB de novembro de 2008 a novembro de 2012. José Geraldo foi chefe de

²³ Informação disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/09/08/stj-mantem-demissao-de-ex-reitor-da-unb-por-aplicacao-irregular-de-verbas-publicas.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2021.

²⁴ Informação disponível: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/06/conselho-da-unb-aprova-manutencao-de-paridade-em-eleicao-para-reitor.html>. Acesso em: 24 set. 2021.

²⁵ Informação disponível em: <https://noticias.unb.br/39-homenagem/3048-morre-ex-reitor-da-unb-roberto-aguiar>. Acesso em: 24 set. 2021.

gabinete do reitor Cristovam Buarque e contribuiu com a transição democrática da UnB. Estava alinhado aos princípios libertários do projeto da UnB. Foi também na sua gestão que houve uma grande conquista para os estudantes indígenas da UnB, a garantia da construção de um espaço de convivência, o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB (MALOCA):

Dentre os chamados realizados pela Associação, em 19 de junho de 2009, tivemos reunião na reitoria da Universidade de Brasília, subimos em coletivo a rampa da reitoria também como um ato simbólico e para chamar a atenção para a presença indígena na academia e nos reunimos com o reitor da época o Professor José Geraldo de Sousa Junior. Esse encontro foi um marco na nossa história enquanto acadêmicos indígenas, a construção de espaços como a salinha de estudos no subsolo do ICC Sul e o Maloca que posteriormente seriam as referências das identidades indígenas na UnB [...] (FRANÇA, 2020, p. 22).

Com a eleição do engenheiro elétrico **Ivan Marques de Toledo Camargo** para a reitoria da UnB com mandato de novembro de 2012 a novembro de 2016, prometendo a realização de uma gestão enxuta²⁶, a UnB se alinhou aos princípios liberais. Na sua gestão houve diversas ocupações da reitoria por uma série de demandas, entre elas, a mais comum era a reivindicação pela melhoria da assistência estudantil:

Na gestão de Ivan Camargo, houve, além da ocupação de 2016, outras seis: duas foram localizadas (Faculdade de Saúde e Centro de Convivência Negra) e as demais se relacionaram, entre outras pautas, à assistência estudantil, em que houve o escalonamento de um conflito iniciado em 2013. Devido ao fato de a Casa do Estudante Universitário (CEU) estar em reforma desde 2011, foram alugados apartamentos para aqueles que necessitavam de moradia estudantil. Em 2013 alguns dos contratos foram rescindidos sob o pretexto de que teriam encarecido desproporcionalmente, e foi oferecido um auxílio moradia a esses estudantes. Porém, eles alegaram superfaturamento dos contratos e ocuparam uma sala no ICC. Sem acordo e após ter sido cumprida reintegração de posse no local, ocuparam o gabinete do Reitor e fizeram um catraço. O ex-Reitor Ivan Camargo proibiu festas no campus e processou oito alunos criminal (roubo), civil (danos patrimoniais no valor de R\$29 mil) e administrativamente (jubilamento), razão por que foi feita outra ocupação. (SILVA, 2018, p. 99).

Cabe ressaltar que a efervescência política na ocupação da reitoria em 2016 era nacional, para além das demandas internas, o movimento estudantil estava mobilizado contra a votação da Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 2016 (PEC 55 do teto de gastos). A UnB por ter uma localização política estratégica, tornou-se central para a mobilização do movimento estudantil nacional.

²⁶ Informação disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/11/novo-reitor-da-unb-promete-gestao-enxuta-e-dialogo-com-comunidade.html>. Acesso em: 24 set. 2021.

Foi nesse cenário, em meio a uma ocupação que **Márcia Abrahão Moura**, geóloga e a primeira mulher a ocupar o cargo de reitora da UnB, tomou posse em novembro de 2016 e por ter sido reeleita, permanece até os dias atuais. Sua gestão pode ser considerada progressista, no sentido de que tem feito um esforço para dialogar com a comunidade universitária nos espaços de discussões coletivas:

[...] vê-se que na gestão de Márcia Moura, diferente das anteriores, a Reitoria não era apenas antagonista, mas, ao mesmo tempo, aliada contra os Poderes Públicos Federais, tendo algum grau de importância para pressioná-los e garantir à universidade orçamento e autonomia. Isso foi um dos fatores que contribuiu para que alunos e Administração da UnB tivessem mais interações cooperativas, além das conflitivas, que anteriormente (SILVA, 2018, p. 102).

Nesse sentido, foi sob a gestão de Márcia Abrahão que houve a retomada da realização do vestibular indígena em 2017, após diálogo com o coletivo de estudantes indígenas da UnB, e a partir daí, houve o crescimento da oferta de vagas nesse vestibular.

A UnB atua em todas as áreas do conhecimento e é composta por reitoria, unidades acadêmicas, centros, conselhos superiores e órgãos complementares. Tem como objetivo a produção, integração e divulgação de conhecimento para formar cidadãos comprometidos eticamente, com responsabilidade social e desenvolvimento sustentável. Como visto anteriormente, a UnB foi criada em uma perspectiva inovadora, atenta aos problemas sociais, com a missão de encontrar soluções para eles, ainda que seu projeto tenha sido interrompido, é fundamental resgatar seus ideais e perceber qual a aplicabilidade deles na atualidade. Neste trabalho, o foco é o lugar dos estudantes indígenas nessa Universidade idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. É disso que trata o subitem seguinte.

2.1 O Lugar dos Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília

A criação de ações afirmativas para reparar a dívida histórica com o povo negro, quilombola e indígena deve ser compreendida como resultado da luta desses movimentos, por meio do reconhecimento do Estado com essa dívida. O genocídio dos povos indígenas se iniciou com a invasão dos portugueses no Brasil e suas consequências permanecem até hoje. Assim como as consequências dos mais de três séculos de escravidão no Brasil continuam visíveis e reais para a população negra até os dias de hoje. Em face disso, essas populações permaneceram historicamente excluídas do acesso aos direitos básicos. É nesse contexto que surgem as ações afirmativas como medidas para amenizar a situação aguda e histórica de absoluta exclusão social. A organização desses movimentos se

intensificou na década de 1980 e a reivindicação para o acesso ao ensino superior se tornou uma importante pauta desses movimentos. A consolidação das cotas étnico-raciais nas palavras de Luciano (2006, p.165), apresenta o seguinte propósito:

O sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras. É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados.

Além disso:

As cotas são também uma pedagogia cidadã porque a sua implantação revela à sociedade o seu poder de intervenção e interferência no curso da história. Ao executar de forma deliberada uma ação de correção do rumo histórico, a sociedade exhibe e constata que tem liberdade e poder de escolha, que é ela quem escreve a história. (SEGATO, 2005, p. 10).

O processo de implantação das cotas nas universidades públicas causou a ira de parte dos segmentos privilegiados, que historicamente monopolizaram o espaço acadêmico, contudo:

Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminador e colonizador. A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominante e colonizador das sociedades ocidentais européias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados. Daí a forte reação ao sistema de cotas como possibilidade de ingresso de índios e negros. Foi assim desde o período medieval, quando os conhecimentos ficavam guardados a sete chaves com aqueles que detinham o poder terreno e celestial, ou seja, a Igreja, e muito longe de qualquer possibilidade de acesso a eles pelos povos que pudessem ameaçar a ordem das coisas. (LUCIANO, 2006, p. 163-164).

Foi no contexto das resistências ao sistema de cotas que o partido dos Democratas (DEM) entrou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF)²⁷, em julho de 2009, contra o sistema de cotas adotado pela UnB, além de solicitar a suspensão das matrículas dos ingressantes pelo sistema de cotas. Posteriormente, a resistência da ala conservadora foi derrotada na votação unânime do STF pela constitucionalidade do sistema de cotas.

Com relação ao processo de seleção específico para o ingresso dos povos indígenas na UnB, segundo Renault (2019), ele é resultado das reivindicações do movimento

²⁷ Informação disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/dem-entra-com-acao-no-stf-contra-cotas-raciais-da-unb/>. Acesso em: 30 set. 2021.

indígena. Além disso, foi por meio da mobilização indígena que houve o crescimento das vagas e o aperfeiçoamento das etapas de seleção do processo, nas palavras de Rayanne França, indígena do povo Baré e mestre em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional pela UnB, e que participou ativamente dessa construção:

[...] nós resolvemos que deveria haver mudanças no Vestibular Indígena. As mudanças ocorreram gradativamente, o vestibular até 2009 foi ofertado apenas para cinco cursos, estes: agronomia, enfermagem, engenharia florestal, medicina e nutrição e com questões abrangentes de língua portuguesa, matemática e redação como áreas de conhecimentos. Posteriormente, no ano de 2010 é demandada a necessidade de aplicação das questões de prova com todas as áreas de conhecimento do vestibular universal, como química, física, biologia e afins. Em 2011 tivemos a implantação das entrevistas como etapa do vestibular indígena e neste ano, implantamos a rotatividade dos polos de prova e a adição dos cursos de Ciências Sociais e Ciências Biológicas na oferta de cursos. Em 2017, conseguimos abertura em 10 novos departamentos e com um total de 17 cursos e 72 vagas. Em 2018, conseguimos 85 vagas em 30 cursos. O crescimento é gradativo na oferta de vagas e de cursos, ao mesmo tempo as demandas crescem e as responsabilidades para a Universidade de Brasília recaem com mais força para que possa assumir o compromisso não somente com o acesso, mas com a permanência destes acadêmicos. (FRANÇA, 2020, p. 29-30).

Como mencionado anteriormente, o vestibular indígena passou três anos suspenso, após o fim do primeiro convênio FUB/FUNAI. Sua retomada ocorreu em 2017 devido a intensa mobilização dos estudantes indígenas. A retomada do vestibular foi aprovada pelo Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão (CEPE)²⁸ em junho de 2017, com base no documento enviado pela Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB) em abril do mesmo ano. A **Figura 3** mostra o encontro da AAIUnB e da gestão superior da UnB em abril de 2017 para entregar o documento com a reivindicação para a retomada do processo.

²⁸ Informação disponível: <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/1566-unb-destinara-novas-vagas-para-estudantes-indigenas>. Acesso em: 25 set. 2021.

Figura 3 - AAIUnB e administração superior da UnB reunidos no Salão de Atos da Reitoria em abril de 2017.



Fonte: Beto Monteiro/Secom UnB.

A Universidade de Brasília possui sete formas de ingresso primário: Programa de Avaliação Seriada (PAS), Acesso Enem UnB, Vestibular Tradicional, Vestibular Indígena, Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (Libras) e Vestibular Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ensino a Distância²⁹.

O ingresso dos povos indígenas ocorre, majoritariamente pelo Vestibular Indígena, visto que esse processo é o que mais se aproxima da realidade deles e permite que a seleção seja mais equânime, ainda que dentro dos seus limites, pois os povos indígenas concorrem entre si sem a presença dos não indígenas que possuem processos educacionais distintos. Nesse sentido, é oportuna a análise de Luciano (2017, p. 24):

Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não-indígenas, estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes que estudaram em escolas regulares de língua

²⁹ Informação disponível em: <https://unb.br/graduacao/formas-de-ingresso>. Acesso em: 12 mar. 2021.

portuguesa em processos seletivos ou mesmo em aulas ministradas unicamente na língua portuguesa?

Além disso, o vestibular indígena ocorre na perspectiva de ir ao encontro dos candidatos que residem nas comunidades espalhadas pelo Brasil, esse é um dos seus principais diferenciais. As provas não ocorrem apenas no Distrito Federal, mas em sete polos diferentes distribuídos pelo país, dois dos polos são fixos, por serem localizados estrategicamente, Brasília – DF e Tabatinga-AM. Os polos são escolhidos considerando alguns critérios, tais como: rodízio das localidades a cada ano, locais com abrangência de maior número de povos indígenas; menor número de universidades com vestibular específico para indígenas e indicação dos povos indígenas (estudantes e comunidade).

Além disso, existem algumas exigências para se inscrever no processo, o candidato precisa apresentar um questionário respondido contextualizando alguns aspectos sociofamiliar e cultural; apresentar uma declaração de pertencimento étnico assinada por três lideranças do seu povo; não ter concluído curso superior em nenhuma outra instituição, seja pública ou privada; e ter cursado maior parte do ensino médio em escola pública ou da rede particular, desde que por meio de bolsa de estudos integral ou parcial de no mínimo 50%. A inscrição do vestibular indígena é gratuita.

O Vestibular Indígena é composto pelas seguintes etapas:

1) Provas objetivas, de caráter classificatório;

Em termos estruturais, a prova é semelhante a dos vestibulares tradicionais. Contudo, o que muda é a construção do conteúdo. Em geral, a prova objetiva é elaborada buscando trazer questões mais próximas da realidade indígena, utilizando textos relacionados à temática indígena, poemas culturalmente referenciados nessa realidade, gravuras dos povos indígenas, barcos/arcos e flechas para exemplificar cálculos nas ciências exatas, entre outros.

2) Redação, de caráter eliminatório;

O tema da redação também está vinculado a algumas temáticas sobre a realidade dos povos indígenas, pois é fundamental que esses candidatos possam dissertar sobre temas referenciados no seu contexto. O **Quadro 1** apresenta alguns dos temas propostos nas provas de redação dos últimos anos no Vestibular Indígena. Entre os temas está presente o debate sobre a importância da língua e dos rituais para os povos indígenas, importantes elementos de reafirmação identitária, formação social e de fortalecimento

comunitário/espiritual; e a discussão sobre os territórios e a preservação ambiental, tema muito caro aos povos indígenas, pois estes são os principais garantidores da preservação da biodiversidade e, apesar de todos os enfrentamentos, desmatamento e violência perpetrado por garimpeiros e madeireiros nos seus territórios, ainda sim as terras indígenas são as mais preservadas em termos de vegetação³⁰. Não foi possível localizar informações das temáticas propostas nos vestibulares de 2006, 2007 e 2018.

Quadro 1 - Temas propostos nas provas de redação dos vestibulares indígenas (2009-2019)

Ano	Tema
2009	Na vivência indígena, a terra representa muito mais do que um meio de subsistência.
2010	No Brasil atual, é possível a plena integração dos povos indígenas à sociedade brasileira garantindo-se o respeito à diversidade étnica e cultural?
2011	Os rituais como fator de união e força das populações indígenas.
2012	A relação entre atividades agropecuárias e alterações climáticas, propondo medidas que contribuam para a sustentabilidade ambiental.
2013	Como a cultura indígena em geral — as narrativas, os objetos, os enfeites no corpo humano e a alimentação, por exemplo — contribui para a formação da identidade étnica nas comunidades indígenas.
2017	A inclusão de conhecimentos tradicionais indígenas na escola indígena.
2018	Sem informações.
2019	Preservar as línguas indígenas é manter viva a identidade dos povos indígenas.

Fonte: Cebraspe (2009-2019).
Elaboração própria.

3) Entrevista, de natureza eliminatória e tem como objetivo avaliar o vínculo e pertencimento étnico do candidato com o seu povo e sua comunidade;

As entrevistas são realizadas por banca composta por três entrevistadores: um estudante indígena da pós-graduação (Mestrado ou Doutorado), um servidor da UnB que trabalhe na área indígena ou que tenha minimamente algum conhecimento sobre a população indígena e um professor que também tenha experiência na área ou estudos relacionados. Além desses requisitos, todos os entrevistadores passam por uma formação por profissionais da Coordenação Indígena e por estudantes indígenas para realizarem as

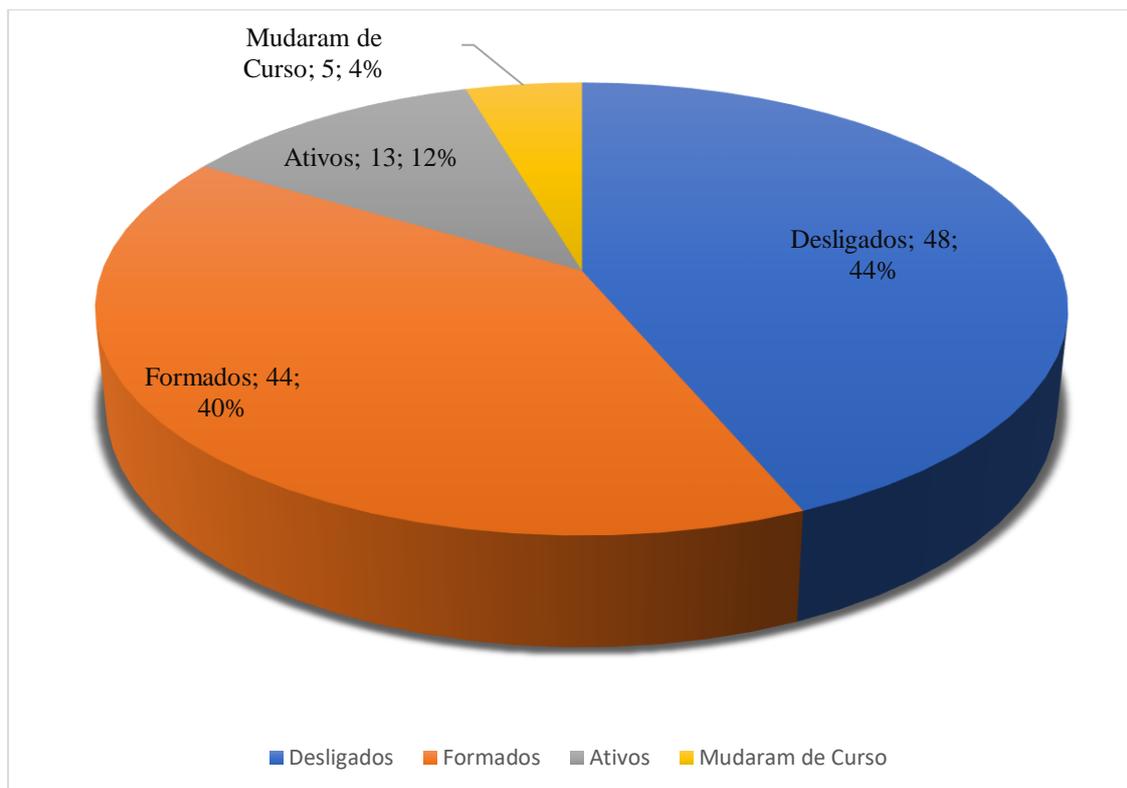
³⁰ Informação disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/livro/povostradicionais5.pdf>. Acesso em: 10. Out. 2021.

entrevistas. Destacamos que a presença de indígenas na banca entrevistadora é uma iniciativa que torna o processo mais acolhedor e igualitário, o candidato que em geral encontra-se tenso pela pressão de estar sendo avaliado por não indígenas, encontra na banca alguém que compartilha de vivências de luta e existenciais semelhantes, ainda que culturalmente diversa.

Como mencionado no início deste trabalho, o ingresso para os povos indígenas na UnB, iniciou-se em 2004 com a celebração do Convênio de Cooperação Técnica nº 001/2004 entre FUB e FUNAI. Entre as principais metas desse acordo, estava a de formar 200 profissionais indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento, no período de 10 anos. Ao longo do período de vigência do Convênio, de 2004 a 2013, ingressaram 110 estudantes indígenas, nesse sentido, o quantitativo de 200 ingressantes estabelecidos como meta não foi atingido.

Em termos quantitativos e percentuais, o **Gráfico 1** traz a demonstração dos 110 ingressantes do Convênio de Cooperação Técnica nº 001/2004, mostrando o índice de evasão (mensurado pelo quantitativo de desligamento); o nível de diplomação (formados); estudantes que ainda estão ativos (ainda estão cursando); e estudantes que mudaram de curso. Os dados mostram que a taxa de evasão é de 44%, uma taxa altíssima, superior inclusive a taxa de diplomação que é de 40%, ou seja, quase metade dos ingressantes evadiram, esses números refletem a inexistência de uma política de permanência para os estudantes indígenas que consiga atender além das demandas socioeconômicas, de acompanhamento pedagógico, de inserção na pesquisa, entre outras. O gráfico mostra também a taxa de mudança de curso que está em torno de 4%, a mudança ocorreu para outros cursos da UnB e para outras universidades, em geral a motivação é a não identificação com a primeira opção de curso escolhida, colocando-se assim, a necessidade da mudança para uma área de maior identificação profissional e satisfação pessoal.

Gráfico 1 – Demonstração quantitativa e percentual de todos os estudantes ingressantes pelo Convênio de Cooperação Técnica nº 001/2004 FUB/FUNAI (2004-2021).



Fonte: SIGRA; SIGAA.
Elaboração própria.

São muitas as razões que podem explicar o alto índice de evasão expresso no levantamento, e muitas destas razões não podem ser alcançadas por uma pesquisa documental como essa. Contudo, baseado na literatura, podemos ter aproximações de algumas explicações.

O caderno *Universidade Território Indígena*, lançado pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), na semana dos povos indígenas do ano de 2021, traz a vivência de sete indígenas³¹ na universidade, e apesar da diversidade dos povos indígenas, com mais de 305 povos, as experiências, desafios, dificuldades e estratégias de permanência relatada por eles, pode fornecer caminhos para a reflexão e a ação na construção de uma universidade mais acolhedora e atenta às demandas indígenas e a valorização dessas culturas.

- *Considerações acerca da evasão:*

³¹ Alana Manchineri, Aline Kayapó, Francisco Oro Waram, Jaciele Nyg Kuita, Leonardo Werá Tupã, Márcio Paromeriri e Walderes Coctá Priprá.

O relato de Márcio Paromeriri, de Rondonópolis-MT, do povo Boe Bororo sobre o processo de caminhada para a Universidade, diz que ele se torna difícil ainda no momento da escolha, pois para alguns povos é muito difícil ter que escolher entre a universidade e deixar seu povo, sua família e sua comunidade. Uma das principais preocupações é o distanciamento das práticas culturais e espirituais do seu povo e a possibilidade que essa distância possa impactar no esquecimento das suas tradições:

O meu povo Boe Bororo é muito espiritualizado e matriarcal, ou seja, o indivíduo pertence ao clã de origem de sua mãe. Por ser assim, todos são muito apegados à mãe e à família. E todos os ensinamentos culturais e espirituais do Bororo precisam ser colocados em prática para não se perderem (COMIN, 2021, p. 8).

Outro fator que pode impactar significativamente nos índices de evasão é o choque cultural, ou seja, o estranhamento diante dessa nova realidade que se coloca e a tentativa de se localizar entre dois contextos distintos. Entre a sua formação enquanto povo, com seus ritos e cultura, e a continuidade das suas práticas culturais em um novo contexto, que muitas vezes se mostra hostil, silenciador e racista. A estudante de Serviço Social e pesquisadora indígena Nyg Kuita, do povo Kaingang, relata no caderno Universidade Território Indígena, do Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), um dos grandes desafios para muitos povos indígenas, o esforço para transitar entre dois mundos, o mundo do seu povo e o mundo não indígena:

A universidade precisa compreender que nós, estudantes indígenas, caminhamos o tempo todo em dois mundos. Como pessoa indígena contemporânea, a partir do meu nascimento, eu já sou obrigada a transitar entre esses dois mundos. E isso pra nós é um desafio, é difícil compreender esses dois mundos. A colonização foi tão ferrenha para nós que adormeceu muitas coisas de nós, do nosso próprio mundo. Então, hoje eu preciso fazer esse caminho de volta, me compreender para daí poder compreender o mundo dos brancos. Então é um exercício duplo sempre. Essa dificuldade é presente para a maioria dos acadêmicos indígenas e explica boa parte da evasão, das desistências (COMIN, 2021, p. 10).

O ambiente universitário pode se tornar ainda mais perverso para as mulheres indígenas mães, com o acirramento dos marcadores de opressão, discriminação de gênero, classe e étnica. Como se a maternidade carecesse de anular a possibilidade de elas vivenciarem a vida acadêmica. Além disso, há o agravante da ausência ou a insuficiência de políticas universitárias para garantir as demandas dessas mulheres e dos seus filhos, esse é o caso da Universidade de Brasília, que não possui nenhuma creche nos seus 59 anos de funcionamento. Sobre essa experiência, a indígena antropóloga Brulina Aurora (2020, p. 115-116), do povo Baniwa, formada pela UnB, afirma:

A Universidade de Brasília estava nos meus planos e foi uma indicação de amigos antropólogos de Minas Gerais que trabalhavam com o povo Kotiria no Rio Negro, o curso Ciências Sociais, era o único curso que possibilitava fazer todas as coisas que eu gostava, acompanhar o debate sobre os direitos indígenas, falar de educação escolar indígena e saúde indígena, entre outras coisas, essa era a minha expectativa. A decepção veio logo no segundo semestre, a carga de leitura era muito grande e clássicos da antropologia que nunca tinha visto, o racismo contra os povos indígenas na sala de aula estava no auge, na universidade. **A primeira impressão foi a discriminação de ser mãe na sala de aula, pois a maioria da turma tinha entre 18 e 20 anos, eu era a única mais velha e indígena e mãe, nossa quantos olhares estranhos na minha direção e muito desconhecimento dos professores, por achar que ser indígena é saber sobre a cultura de todos os povos indígenas**, momento cômico na vida de graduação. Nenhuma universidade brasileira está preparada para lidar com as mães acadêmicas, zero auxílio direcionado às mulheres e seus filhos, vimos mais uma vez o processo de racismo institucional quando se trata de indígenas mulheres nesses espaços. O questionamento é sempre, por que é mãe tão nova?, porque está na universidade sendo mãe?, é como se ser mãe fosse algo errado, ou ser mãe não poder estudar (grifo nosso).

Um dos fatores que podem interferir nos índices de evasão é a pouca inserção das temáticas indígenas nos currículos, pois o desconhecimento sobre esses povos contribui para a invisibilidade desses estudantes no espaço acadêmico. Assim, aliado a garantia de ingresso, a universidade precisa realizar ações para fomentar o debate sobre os povos indígenas nas ementas, esse indicador pode ser importante para perceber como a universidade atua na promoção e reconhecimento da diversidade. Pois:

Ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas (LIMA; BARROSO-HOFFMANN 2004, p. 17, grifo dos autores).

O **Quadro 2** mostra as disciplinas ofertadas no 1º semestre de 2021 que tratam, em alguma medida na sua ementa ou descrição, sobre os povos indígenas. O número ainda é ínfimo, considerando que a UnB possui 53 departamentos, destes, apenas 4 departamentos ofertam disciplinas que, de alguma forma, traz o debate sobre os povos indígenas na sua ementa e das 14 faculdades, apenas duas ofertam disciplinas. O que, ao final, somam 10 disciplinas. Isso expressa que apesar de dezessete anos de ações para o ingresso dos povos indígenas, a UnB ainda não conseguiu implementar de forma satisfatória o debate sobre a diversidade presente nesse espaço, trazendo prejuízos para a permanência desses estudantes pois “a universidade ainda é o espaço onde muitas pessoas indígenas não se sentem acolhidas, não se enxergam nos currículos e seus conhecimentos

não são valorizados.” (COMIN, 2021, p. 12). Esse processo é reflexo do epistemicídio histórico sofrido pelos povos indígenas.

Quadro 2 - Disciplinas que tratam sobre a temática dos povos indígenas na UnB (2021)

Departamento/Faculdade	Código	Disciplina	Ementa
Faculdade de Planaltina	FUP0077	Cebep 3 - Raça, Gênero e Geração	Estudo das categorias raça e gênero. A importância destas categorias para a apreensão dos limites ao pleno exercício da cidadania na sociedade brasileira contemporânea. Violência material e simbólica. Divisão dos espaços: público x privado, liberdade x necessidade, igualdade x equivalência. Formulação de políticas públicas inclusivas no Brasil contemporâneo.
Faculdade de Planaltina	FUP0049	Cebep 2 - Formação Nacional E Identidade Camponesa Indígena E Quilombola	A dinâmica da formação da sociedade brasileira: representações e configurações, tensões, conflitos e contradições. Democracia e movimentos sociais. Identidades, subjetividades, sujeitos do campo e cultura camponesa.
Departamento de História	HIS0211	Laboratório de Ensino de História Indígena	Ensino de História Indígena na educação básica: legislação, currículos, práticas pedagógicas e livros didáticos. Pesquisa e produção de materiais didáticos para o ensino de história indígena.
Departamento de História	HIS0100	História do Brasil 2	Economia transatlântica (século XVI a XVIII) conexões: África e América portuguesa Sociedade portuguesa nos trópicos Gênero, raça e religião na América portuguesa autóctones da América: os indígenas política e administração na América portuguesa redes clientelares e colonização.
Departamento de Saúde Coletiva	DSC0003	Saúde Indígena	Reflexão sobre as distintas realidades e contextos culturais que influenciam diretamente no modo de viver e adoecer da população

			<p>e sobre as intervenções na saúde dos povos indígenas. A política de atenção à saúde dos povos indígenas. Os conteúdos serão desenvolvidos considerando-se as diferentes perspectivas sobre as questões abordadas, a fim de proporcionar o diálogo entre saberes e práticas.</p>
Departamento Serviço Social	SER0007	Gênero, Raça/Etnia e Política Social	<p>Conceitos e definições de gênero, raça, etnia, classe social: suas interseccionalidades. Incorporação das questões de Gênero e de Raça no desenvolvimento do Welfare State: as experiências europeias e norte-americanas. Movimentos de mulheres e raciais e a participação política. As convenções internacionais e o combate à discriminação de gênero e raça. Avanços conceituais e políticos do emprego das categorias de gênero e raça/etnia no campo das políticas sociais: relações de gênero e raça/etnia na gestão pública contemporânea. Institucionalidade de Gênero e Raça no mundo e no Brasil: emergência dos organismos de políticas transversais. As políticas sociais setoriais e as políticas transversais.</p>
Departamento de Antropologia	DAN0058	Identidade e Relações Interétnicas	<p>A disciplina examina algumas contribuições da antropologia social para o estudo das relações interétnicas e da identidade étnica focalizando, sobretudo, o Brasil. Examinam-se as noções de “aculturação”, “transfiguração étnica”, “fricção interétnica”, e “situação histórica”, assim como, os conceitos de “identidade étnica”, “etnicidade” e “cultura”. Em seguida, apresentam-se alguns exemplos de trabalhos contemporâneos sobre o contato interétnico, dimensões da política indigenista e dos</p>

			<p>movimentos indígenas contemporâneos e o papel do antropólogo em realizar laudos periciais. Aborda-se a interface entre nacionalidade e etnicidade entre povos indígenas em fronteiras. Examinam-se os processos contemporâneos de reelaboração étnica entre povos indígenas. Discutir-se-á as novas identidades coletivas categorizadas pela antropologia como: populações, comunidades ou povos “tradicionais”, como o caso dos quilombolas.</p>
Departamento de Antropologia	DAN0012	Indigenismo	<p>O programa da disciplina procura refletir sobre a presença dos povos indígenas no Estado-nação brasileiro. Oferece aos estudantes um panorama histórico da chamada “questão indígena” no Brasil e discute, teórica e empiricamente, as políticas destinadas aos índios e os principais desafios contemporâneos para a garantia dos direitos desses povos.</p>
Departamento de Antropologia	DAN0063	Sociedades Indígenas	<p>Estudo dos aspectos sociais, econômicos, ecológicos, políticos, rituais, mitológicos, mágicos, religiosos e cosmológicos integrados em totalidades, através da leitura e discussão de monografias sobre algumas sociedades indígenas brasileiras.</p>
Faculdade de Educação	FED0183	Educação das Relações Étnico-Raciais	<p>Trajectoria histórica da construção do racismo, das manifestações de Etnocentrismo e seus reflexos nas instituições de ensino, nos ambientes educacionais formais e informais. Políticas públicas, e especificamente a legislação, formuladas para promover a igualdade de oportunidades e a justiça social nas relações étnico-raciais através de uma abordagem retrospectiva histórica das lutas dos movimentos sociais. Dinâmica das relações</p>

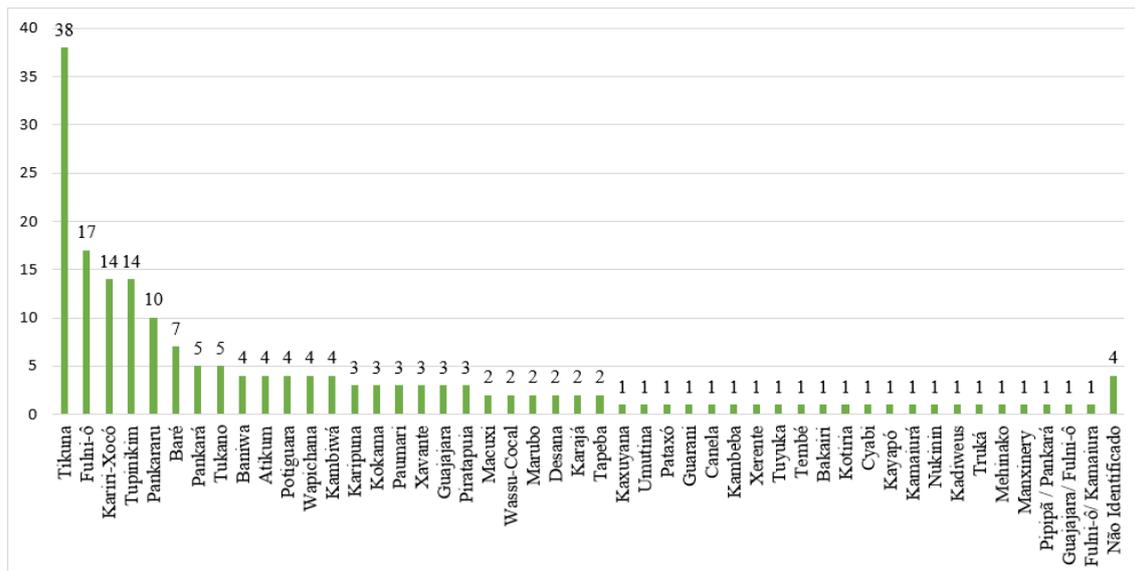
			étnico-raciais nos diferentes ambientes educacionais.
--	--	--	---

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Elaboração própria.

Outro fator decisivo na evasão dos estudantes indígenas é a língua. Muitos que chegam à universidade não possuem a língua portuguesa como a primeira língua. Isso traz muitos desafios na interpretação dos processos administrativos e acadêmicos, pois na grande maioria das vezes, a universidade não oferece suporte linguístico para esses estudantes que são de povos e línguas diversas. De acordo com Leonardo Werá tupã, liderança Guarani Mbya, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, a língua é uma das maiores dificuldades dos estudantes indígenas:

A primeira dificuldade que encontramos ao sair da aldeia é a própria língua, porque estamos acostumados a falar sempre no nosso idioma na aldeia. Na cidade, temos que falar o português, mas ele é a nossa segunda língua. A partir daí, as dificuldades só aumentam. Temos dificuldade até mesmo de entender algumas coisas. As tarefas, as aulas são sempre em português. Que dirá quando vem algo em espanhol ou inglês! E essa coisa da língua é fundamental para tudo, às vezes a gente entende uma parte e outras partes não. Para nós, o português é muito aberto, não é muito direto. Diferente da nossa língua que é muito afirmativa, direta. Ficamos com muitas dúvidas! (COMIN, 2021, p. 16).

Com relação à diversidade de povos na graduação na UnB, atualmente são 47 etnias/nações identificadas, conforme explicitado no **Gráfico 2**. De acordo com o gráfico, a maior população indígena presente hoje na UnB, é a do povo Tikuna (Povo Magüta) com 38 estudantes. Os estudantes do povo Tikuna possuem o português como segunda língua e, na maioria dos casos, é um dos grandes desafios no processo de adaptação à universidade. O Tikuna é considerado uma língua isolada, sem conexão com nenhum outro tronco linguístico, e “é falada por uma grande população, cuja maioria vive no Brasil, habitando de forma espalhada uma extensa área do Alto Solimões. É uma língua tonal com níveis de altura 3 – caso único da América do Sul – [...]”. (SOARES, 2000, p. 11). Esse é um dos exemplos sobre a diversidade linguística dos povos indígenas, mas não se esgota aqui, nota-se as especificidades dessa população que não possui nenhuma política assegurada de apoio linguístico e acompanhamento pedagógico na UnB.

Gráfico 2 – Diversidade dos povos indígenas presentes na UnB

Fonte: Coordenação Indígena.
Elaboração própria.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Constituição Federal de 1988 assegurar e ressaltar a valorização das línguas indígenas, historicamente o que ocorre no Brasil é a desvalorização e apagamento dessas línguas, principalmente pela educação não indígena, como demonstra Luciano (2006, p. 123):

A escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolingüismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos.

Diante desse processo violento de colonização, a resistência dos povos indígenas foi substancial no enfrentamento dos processos de apagamento da identidade étnica e no resgate das suas memórias e tradições, pois “Aprender a falar ou ensinar a língua indígena é mais do que afirmar a identidade étnica, é estar politicamente demarcando um espaço social ou reconquistando tal espaço no âmbito do direito, diante da sociedade” (ALMEIDA; RUBIM, 2012, p. 78).

Atualmente, segundo o IBGE (2010), existem 274 línguas indígenas faladas, número bastante inferior ao período anterior à violenta colonização que dizimou diversos povos e línguas indígenas, antes da colonização nos anos de 1500, existiam entre 1.200 e 1.500 línguas indígenas no Brasil (LUCIANO, 2006). Isso revela a importância da defesa dos valores, das línguas e da cultura indígena.

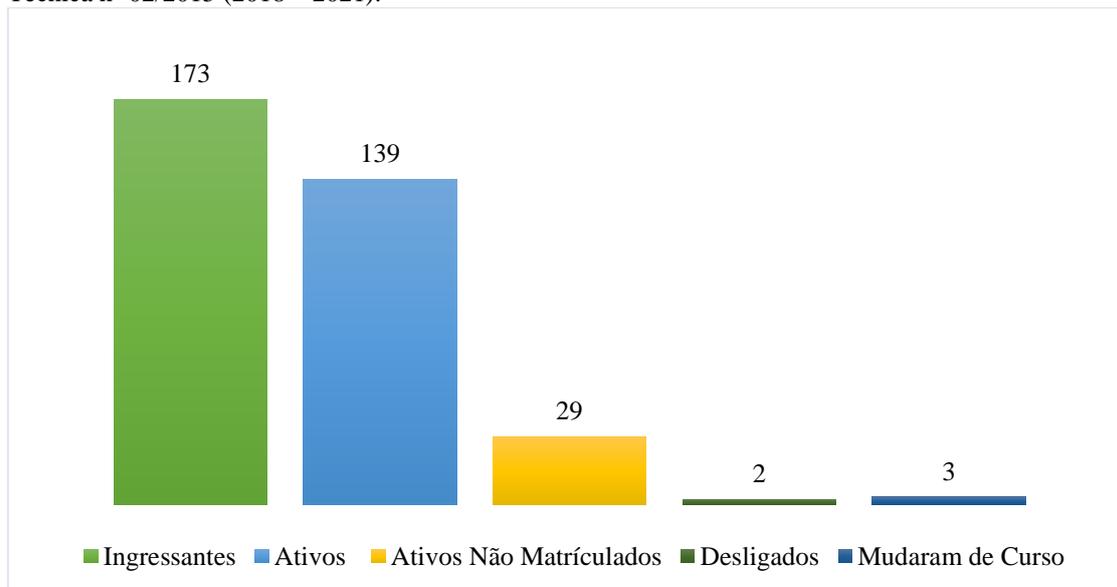
Nessa direção, as iniciativas no sentido de valorização das línguas indígenas ainda são muito tímidas na Universidade de Brasília, o que se tem nessa perspectiva é a oferta do curso de “Línguas Indígenas e suas Diversidades”, curso que é fruto da parceria firmada entre a UnB Idiomas, Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUUnB) e a Coordenação Indígena. O curso tem como objetivo propiciar maior interação entre os estudantes e a comunidade acadêmica, no contato direto com uma parcela da diversidade linguística existente, possibilitando a compreensão da realidade multilíngue presente na Universidade de Brasília. Apesar de ser uma iniciativa importante, ainda é limitada diante da realidade e diversidade dos povos indígenas em sua relação com a universidade.

O curso de línguas indígenas surgiu a partir da necessidade dos estudantes indígenas por aulas de inglês para melhor desempenho em algumas disciplinas e leituras de textos e da necessidade de dar visibilidade à presença e importância das línguas indígenas no espaço universitário. As aulas se desenvolvem no Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB (MALOCA), e são ministradas por estudantes indígenas da graduação e da pós-graduação da Universidade de Brasília. Contudo, por consequência da pandemia de Covid-19 as aulas estão temporariamente suspensas.

Em 2015, houve a celebração de um novo acordo, o Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015. Nessa perspectiva, uma das principais metas deste novo acordo que está em vigência é a de formar cem (100) profissionais indígenas em dez anos, até o segundo semestre letivo de 2020 ingressaram 173 estudantes. **O Gráfico 3** mostra a situação acadêmica dos ingressantes. É importante ressaltar que por consequência da pandemia de Covid-19 não houve vestibular indígena para ingresso em 2021, contudo, o levantamento foi realizado com base nos dados atualizados do calendário acadêmico da UnB do primeiro semestre letivo de 2021, o qual está em andamento. Ressaltamos que ainda não há nenhum estudante diplomado ingressante por esse acordo firmado em 2015.

Entre os indicadores do gráfico, o nível de estudantes ativos não matriculados chama a atenção, são 29 estudantes sem matrícula em nenhuma disciplina no 1º semestre letivo de 2021. Pode-se inferir também por esse número um indicativo de evasão, que pode ser explicado pelas dificuldades de conectividade para acompanhar o semestre remoto, além disso, a pandemia tem acarretado uma série de agravantes de saúde mental, o que também tem implicações diretas na dedicação aos estudos.

Gráfico 3 – Situação acadêmica dos estudantes indígenas ingressantes por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015 (2018 – 2021).



Fonte: SIGAA
Elaboração própria

Ainda, no que diz respeito ao Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015, este foi celebrado com alguns retrocessos. No Convênio nº 001/2004 a FUNAI se responsabilizava pelo deslocamento dos estudantes até o Distrito Federal, e com o retorno para férias, tendo em vista que a premissa inicial da existência de um vestibular específico para os povos indígenas é que mesmo os povos mais longínquos possam ter acesso à universidade e, ainda considerando que grande parte dessa população se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015, a FUNAI se desresponsabilizou pela garantia do deslocamento dos estudantes indígenas das suas comunidades até o Distrito Federal. Diante disso, mesmo com a ampliação no número de vagas, a inexistência de garantia de deslocamento representou um fator preponderante no acesso à Universidade e objeto de insatisfação do coletivo indígena:

Com o término do Convênio em 2013, a UnB e FUNAI levaram mais dois anos para celebrar a parceria, agora em forma de Acordo de Cooperação Técnica – ACT 002/2015. O convênio estabelece condições para a cooperação técnica científica, pedagógica e operacional entre FUB e FUNAI, e visa a integração em qualquer área do conhecimento, de ensino, pesquisa e extensão, relacionados aos povos indígenas na FUB com interface com a FUNAI. O Acordo teve por meta formar 100 estudantes em 10 anos, e tem algumas cláusulas questionadas pelos estudantes indígenas. Pois o convênio não prevê

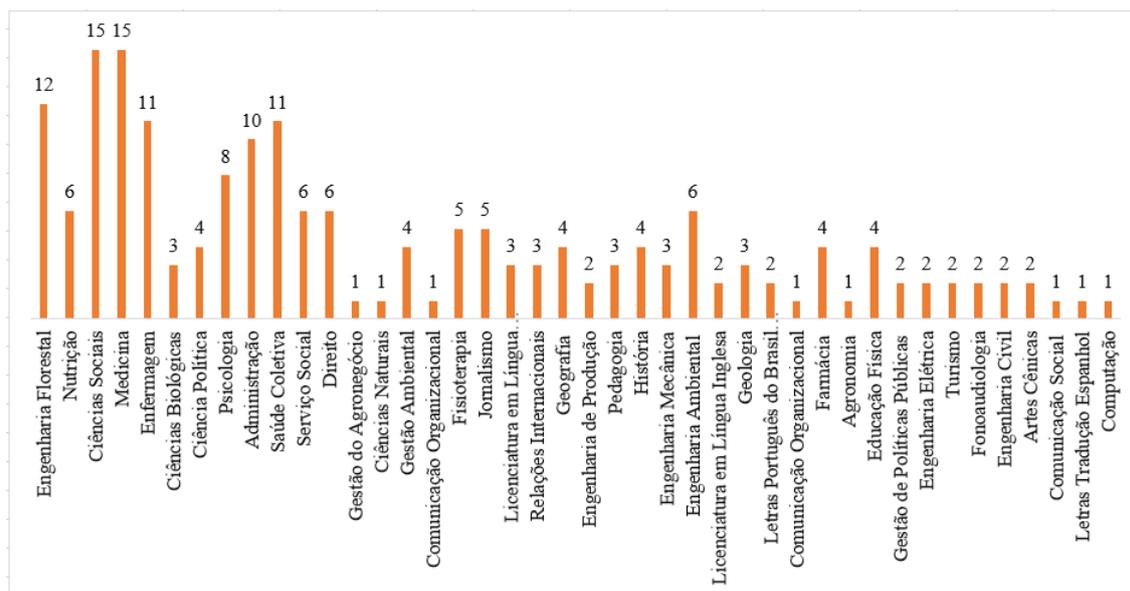
o deslocamento das comunidades para Brasília dos novos estudantes do processo seletivo referido neste ACT (RENAULT, 2019, p. 31).

Como previsto no Acordo de Cooperação Técnica nº 002/2015, o Vestibular Indígena é supervisionado por um Comitê Gestor, composto por representantes do Decanto de Ensino e Graduação (DEG), Coordenação Indígena (COQUEI), Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB), Ministério da Educação (MEC) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O Comitê Gestor é responsável por supervisionar o processo de elaboração e realização do Vestibular Indígena.

Com relação às vagas, seu quantitativo é definido por resolução, como mencionado anteriormente. Além disso, outro fator preponderante na escolha das vagas é a necessidade dos povos indígenas, sendo que essa demanda é levantada em consulta prévia realizada junto ao coletivo indígena. Com relação à escolha dos polos de realização das provas, é realizada uma consulta junto às suas comunidades indígenas pelo coletivo dos estudantes. No que se refere aos cursos, os estudantes estão distribuídos em **42 cursos**, nas mais variadas áreas do conhecimento, como apresenta o **Gráfico 4**.

Apesar da diversidade de cursos, é notável no gráfico a predominância de três eixos de maior interesse: ciências da saúde (medicina, enfermagem, nutrição e saúde coletiva), ciências sociais e as engenharias relacionadas ao meio ambiente (engenharia florestal e ambiental). Esse movimento percebido no gráfico revela a necessidade dos povos indígenas de escolherem áreas do conhecimento que possibilitem um maior retorno para as suas comunidades, na atuação dos serviços prestados à comunidade, na área da saúde, por exemplo, além da ausência de profissionais para atuar nas comunidades, os profissionais indígenas podem garantir maior qualidade no atendimento, na medida que compreendem a dimensão das especificidades do seu povo, e em alguns casos, a língua:

A área das Ciências da Saúde carece de profissionais qualificados para atender as populações indígenas, os profissionais médicos, enfermeiros, nutricionistas, odontólogos, preferem radicar-se nos centros urbanos do que ir para o interior, atender as populações indígenas. **Outro desafio a ser enfrentado é o desconhecimento dos profissionais de saúde “não índios” acerca dos modos tradicionais de cuidado dos povos indígenas, que possuem diferentes cosmovisões do processo saúde/doença, considerando a existência de fatores de adoecimento físico, mental, emocional e espiritual segundo seus conhecimentos tradicionais e atribuindo ao adoecimento causas exógenas e espirituais nas quais o pajé é o mediador no processo de cura.** Há também que considerar a influência e a existência nas comunidades indígenas das “equipes de saúde tradicionais”, composta por parteiras, rezadeira(o)s, raizeir(o)as, benzedeir(o)as, que integram as funções do cuidado e prevenção à saúde (PAZ, 2013, p. 101, grifos nossos).

Gráfico 4 – Estudantes indígenas ativos distribuídos por cursos (2021).

Fonte: SIGAA

Elaboração própria.

Com o Convênio nº 001/2004 firmado entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para possibilitar o ingresso dos povos indígenas na graduação, as primeiras vagas ofertadas foram para os estudantes indígenas matriculados em instituições privadas, por meio de transferência. A partir disso:

[...] ocorreram sete vestibulares indígenas, nos seguintes anos: 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. As provas foram aplicadas 41 vezes em 24 diferentes polos distribuídos em quatro regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste). O maior número de vestibulares ocorreu na região Norte, seguida da Centro-Oeste e Nordeste. Houve oferta de vagas, neste período, em nove diferentes cursos. (RENAULT, 2019, p. 61).

Com relação aos dados sobre a oferta de vagas nos vestibulares indígenas, o **Quadro 3** traz a relação das vagas ofertadas e ingressantes nos anos de 2007 a 2019. Os vestibulares sempre ocorrem no ano anterior ao do ingresso, não foram encontrados os dados referentes ao ano de 2006. É importante observar que em 2017, primeiro vestibular que ocorreu após a celebração do Acordo de Cooperação Técnica 02/2015, entre FUB e FUNAI, o número de vagas preenchidas não conseguiu alcançar nem a metade das vagas ofertadas, isso pode ser explicado pelo retrocesso que ocorreu no ACT 02/2015, com relação ao Convênio 001/2004, pois nesse convênio a FUNAI se responsabilizava pelo deslocamento dos candidatos aprovados, garantindo inclusive seu retorno nas férias, o que

deixou de ser garantido no ACT 02/2015, isso pode ter inviabilizado a chegada dos aprovados para iniciar seus cursos.

Pode-se observar também o baixo índice de ingressantes do vestibular realizado em 2019, o ingresso deveria ocorrer em duas turmas, a primeira no 1º semestre de 2020 e a segunda no 2º semestre de 2020. Contudo, por consequência da pandemia de Covid-19 e com o primeiro caso confirmado de Covid-19 no Distrito Federal no dia 05 de março de 2020³², e com a suspensão do primeiro semestre letivo de 2020 da UnB³³, que se iniciou dia 9 de março de 2020, o ingresso da segunda turma ocorreu apenas 2021 de modo remoto, pois o calendário acadêmico foi modificado em decorrência da emergência de saúde pública. As consequências da pandemia e o ensino remoto podem ter contribuído diretamente para o baixo quantitativo de ingressantes.

Quadro 3 - Relação das vagas ofertadas e dos ingressantes no vestibular indígena da UnB (2007-2019)

Ano	Vagas Ofertadas	Ingressantes
2007	10	10
2009	20	20
2010	10	9
2011	10	10
2012	11	11
2013	20	20
2017	72	33
2018	81	77
2019	85	66

Fonte: Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE)³⁴ e Coordenação da Questão Indígena (COQUEI).

Elaboração própria.

O Vestibular Indígena tem sido um importante instrumento de democratização do acesso à universidade, primeiro pelo seu processo de organização contar com a participação dos estudantes indígenas, além da consulta realizada às lideranças das comunidades sobre a necessidade e as demandas do povo e, segundo por possibilitar o

³² Informação disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/03/23/informe-sobre-o-coronavirus-no-df-dia-23-de-marco-as-19h/>. Acesso em: 10 out. 2021.

³³ Informação disponível em: <https://noticias.unb.br/69-informe/4022-informe-sobre-suspensao-do-calendario-academico>. Acesso em: 10 out. 2021.

³⁴ Informação disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ingresso dos povos das mais variadas regiões do país, tendo em vista que o vestibular vai até as regiões mais distantes. Contudo, esse esforço é insuficiente, considerando que a Universidade de Brasília (UnB), não possui uma Política de Assistência Estudantil integrada aprovada nos seus conselhos superiores, as iniciativas de assistência estudantil em geral limitam-se à auxílios financeiros, que são orientados pelas diretrizes do PNAES. Tais auxílios, são fundamentais para garantir a permanência dos estudantes indígenas, entretanto, não são suficientes para garantir a diplomação, considerando as especificidades desses estudantes. Com relação ao projeto originário da UnB, ele trazia em sua essência a ideia de universidade plural, democrática, libertária, autônoma, e que atuaria no combate às desigualdades em todos os seus níveis. Além disso:

[...] nela se inscreveu que esta é uma universidade experimental, livre para tentar novos caminhos na pesquisa e no ensino. [...] O importante é que não se perca a liberdade de tentar acertar por diversos caminhos. A responsabilidade de ousar. O direito de errar. (RIBEIRO, 2018, p. 117-118).

Em face disso, apesar da UnB ter sido pioneira na implementação das ações afirmativas, o que demonstra resquícios dos ideais do seu projeto originário, a situação dos indígenas nesse espaço ainda não ocorre de forma vinculada a essas ideias.

O ingresso desses povos vem sendo garantido, contudo não se tem tentado “novos caminhos no ensino”, muito já foi apresentado sobre a diversidade desses povos, mas não encontramos ações satisfatórias que garantam, por exemplo, que estes estudantes apresentem trabalhos na sua língua ou respondam avaliações na sua língua; inserção das temáticas indígenas nos currículos de modo mais significativo, a partir do reconhecimento dos saberes indígenas; acompanhamento pedagógico efetivo; tempo curricular que se atente ao choque cultural que estes estudantes sofrem ao chegar na universidade; ou normativos que assegurem a sua participação em períodos de rituais tradicionais que ocorrem concomitante ao período letivo e por exemplo. Assim, a UnB reconhece as especificidades e diversidade desses povos quando realiza ações diferenciadas para seu acesso, mas, contraditoriamente, nega essa diversidade do cotidiano acadêmico, e o lugar desses estudantes está muito distante da concepção original do projeto da UnB.

CAPÍTULO III - AS LACUNAS E LUTAS PELO APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COM VISTAS À AMPLIAÇÃO DA PERMANÊNCIA E DIPLOMAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Em países como o Brasil, profundamente desiguais onde o ingresso na universidade se dá a partir de processos seletivos e não universais, a reserva de vagas ou processos específicos, são uma conquista. Todavia, significa pouco, se não vier acompanhado por políticas que assegurem a permanência na universidade e a diplomação dos ingressantes.

A política de assistência estudantil é fundamental para diminuir as gritantes desigualdades sociais entre os discentes no âmbito da Universidade de Brasília. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 trouxe entre suas metas, a necessidade de pensar sobre a assistência estudantil “34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001).

Com a democratização do acesso às universidades públicas nos últimos anos, por meio das ações afirmativas, a chegada dos grupos historicamente excluídos desse espaço, tem posto alguns desafios à universidade. Nesse sentido, a política de assistência estudantil é um importante mecanismo redutor das desigualdades de renda, racial e regional, possibilitando a permanência e a diplomação das camadas mais vulneráveis que acessam a universidade.

A Lei de Cotas n. 12.711 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em todas as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para estudantes que realizaram o ensino médio integralmente em escola pública. Com o processo de expansão das universidades públicas e o crescimento do acesso à universidade por estudantes negros e oriundos de escola pública, por meio da Lei n. 12.711, a demanda por assistência estudantil cresceu exponencialmente. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a oferta das vagas nas universidades precisa ser acompanhada pela ampliação dos serviços de assistência estudantil, considerando que a nova realidade que se coloca nas universidades públicas é radicalmente diferente, pois as universidades públicas, no que se refere ao ingresso eram muito elitistas.

Vale destacar que a política de assistência estudantil é permeada de contradições como demonstra o PNE, em muitos momentos ela foi concebida com condicionantes e com viés meritocrático, o que a torna restritiva.

Sua história é marcada por lutas e antagonismos, duas organizações foram fundamentais, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) criado em 1987 e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criada em 1989. Nas palavras de Vasconcelos (2010, p. 604):

Esses dois segmentos educacionais defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

No governo Lula, foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008, com o objetivo de viabilizar a permanência dos estudantes de baixa renda das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). O plano busca viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e evitar a evasão. O PNAES foi regulamentado pelo Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010, e traz como objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Esses objetivos sinalizam que o PNAES apresentou um significativo avanço na concepção de assistência estudantil e, na sua abrangência, ao englobar a perspectiva psicossocial e demais áreas de bem-estar:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Desse modo, O PNAES é uma conquista na consolidação da política de assistência estudantil de forma abrangente, e:

foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2010, p. 608).

Apesar de materializar uma longa reivindicação histórica dos movimentos que lutam por assistência estudantil, o PNAES deixa algumas lacunas no que se refere aos segmentos ainda mais vulnerabilizados, sem fazer menção à população indígena, negra e LGBTQIA+.

Cabe ressaltar, que mesmo com o esforço da UnB para propiciar o ingresso dos povos indígenas, com a realização de um vestibular específico, o mesmo esforço não foi realizado na direção de construir uma Política de Assistência Estudantil ampla. A política precisa ser ampla para que possa atender esses povos no âmbito da universidade e nas suas especificidades, pois:

Com o acesso assegurado, a discussão sobre a inserção desses estudantes pode avançar para outras problemáticas decorrentes das experiências concretas nos espaços acadêmicos das diferentes regiões do país. Esta nova chegada suscitou a necessidade de se pensar para além do acesso, mostrando a urgência de políticas que possibilitassem a permanência em termos logísticos, tais como deslocamento, moradia, auxílio financeiro etc. (CRUZ, 2017, p. 95).

As políticas sociais são espaços de disputas e lutas, a assistência estudantil no Brasil é resultado da luta de discentes, docentes, técnicos administrativos e entidades representativas. Para Costa (2010), a assistência estudantil para os estudantes do ensino superior pode ser compreendida em dois momentos históricos distintos, o primeiro momento é marcado pela criação da Casa do Estudante Brasileiro em 1928, até o fim da década de 1980, o segundo momento teve início com a promulgação da Constituição Federal e continua em curso na atualidade.

Com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) em 1987, e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 1989, a permanência no ensino superior e a assistência estudantil passou a ser debatida de forma mais sistemática, articulada e ampla nos encontros anuais com a participação de discentes, docentes e técnicos (COSTA, 2010). Nessa direção, para fundamentar as reivindicações pela implementação de uma política de assistência estudantil, o Fonaprace realizou pesquisas

de mapeamento sobre a realidade das universidades federais, divulgadas nos anos de 1998 e 2004, constatando que:

[...] uma parcela significativa dos estudantes era oriunda de camadas sociais de baixa renda, o que ocasionava dificuldades para se manter na universidade. O FONAPRACE procurou através, desses estudos, salientar que o ensino superior público vem atendendo a uma demanda significativa das camadas sociais menos privilegiadas, mas que isso não é o suficiente para que os alunos permaneçam na universidade (COSTA, 2010, p. 64).

No âmbito desse debate, o Fonaprace elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, apoiado nas pesquisas realizadas em 1998 e 2004 sobre a realidade das universidades brasileiras “a partir do conhecimento do perfil dos estudantes das Universidades Federais e de estudos e debates ocorridos no âmbito daquele Fórum, bem como da mobilização de estudantes e de outros setores da comunidade universitária” (ANDIFES, 2011, p. 11), publicado pela primeira vez em outubro de 1998.

O PNAES passou por processos contínuos de modificações e aperfeiçoamento nos espaços de discussões. Em agosto de 2007, a ANDIFES lançou o PNAES como resposta aos desafios postos à permanência e diplomação dos estudantes de nível superior das universidades federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na perspectiva de articular diversas ações para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e qualidade de vida. No âmbito governamental, o PNAES foi instituído por meio da Portaria Normativa Nº 39 do Ministério da Educação em 12 de dezembro de 2007. Posteriormente, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, foi transformado em Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (sem alteração da sigla), por meio do Decreto n. 7.234 da Presidência da República em 19 de julho de 2010.

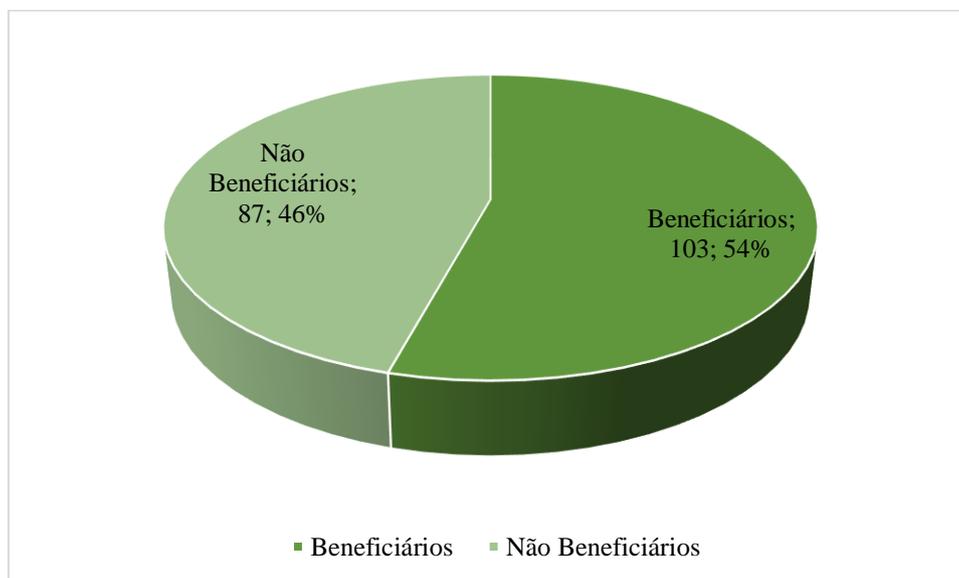
A Universidade de Brasília (UnB) não possui uma Política de Assistência Estudantil integrada. Hoje, as ações, programas e projetos referentes à assistência estudantil da UnB são de competência do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), através da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), a qual tem como objetivo a promoção da assistência estudantil “como direito de cidadania à estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de programas, projetos e ações de incentivo à permanência e conclusão do ensino superior com sucesso”³⁵.

³⁵ Informação disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/index.php/diretoria-dds>. Acesso em: 13 mar. 2021.

De qualquer modo, a assistência estudantil da UnB é garantida pelos seguintes programas:

- 1) **Bolsa Alimentação:** Esse programa é voltado para estudantes da graduação e da pós-graduação e garante o acesso gratuito ao Restaurante Universitário (RU). Com a pandemia de Covid-19 e a universidade funcionando de modo remoto, os serviços presenciais do Restaurante Universitário foram suspensos. Assim, a alimentação passou a ser garantida por um auxílio alimentação emergencial, no valor de 465,00 reais. Com relação a esse benefício, o **Gráfico 5** mostra o nível de cobertura dos estudantes indígenas beneficiários, dos 190 estudantes ativos no 1º semestre de 2021, 103 estudantes recebem o auxílio, o que representa um percentual de 54% de cobertura, enquanto o número de estudantes não beneficiários é de 87, o que representa um percentual de 46% desassistidos.

Gráfico 5 – Estudantes indígenas beneficiários do auxílio emergencial alimentação (2021)



Fonte: SIGAA
Elaboração própria.

- 2) **Moradia Estudantil:** Esse programa é subdividido em duas modalidades, a modalidade vaga na Casa do Estudante Universitário (CEU) e a modalidade pecúnia. O programa é voltado para estudantes da graduação e da pós-graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que, preferencialmente, as famílias não residam ou que não possuam imóveis no Distrito Federal. Porém, pode ser concedido de forma excepcional para estudantes que residem em locais

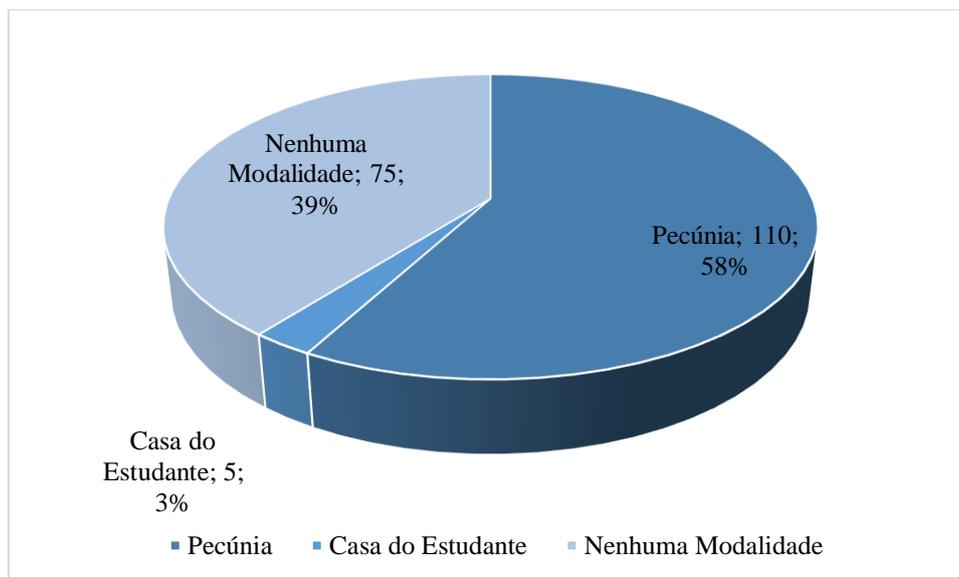
de difícil acesso à universidade, pois o objetivo do programa é aproximar o estudante do campus. O valor do auxílio moradia modalidade pecúnia é de 530,00 reais.

O Gráfico 6 apresenta o número de estudantes indígenas que recebem o auxílio moradia modalidade pecúnia, representando um percentual de 58% e o número de estudantes contemplados com vaga na Casa do Estudante que representa o percentual de 3% do valor total, além dos 39% que não são contemplados em nenhuma modalidade.

Considerando que os estudantes indígenas vêm de outros estados, e de modo geral, não possuem residência no Distrito Federal, o índice de estudantes sem cobertura por esse programa pode ser considerado alto, um percentual de 39%. Esse número pode ser explicado por diversos fatores, inclusive porque não podem ser alcançados por essa pesquisa, que é de caráter documental, tais como: não inscrição no edital por parte do estudante para concorrer ao benefício, perda do prazo para inscrição, ausência de internet que suporte o envio da documentação exigida, ausência da documentação exigida, entre outros³⁶. A burocracia é imensa nos processos de seleção para ingressar nos programas da assistência estudantil e acaba restringindo a participação de muitos estudantes.

³⁶ Destacamos que a reflexão realizada sobre os eventuais fatores que podem explicar o percentual de estudantes sem cobertura do auxílio moradia é resultado da atuação da pesquisadora no Centro Multicultural dos Povos Indígenas da UnB (MALOCA).

Gráfico 6 – Estudantes indígenas beneficiários do auxílio moradia modalidade pecúnia; vaga na casa do estudante e nenhuma modalidade do auxílio (2021).



Fonte: SIGAA.
Elaboração própria.

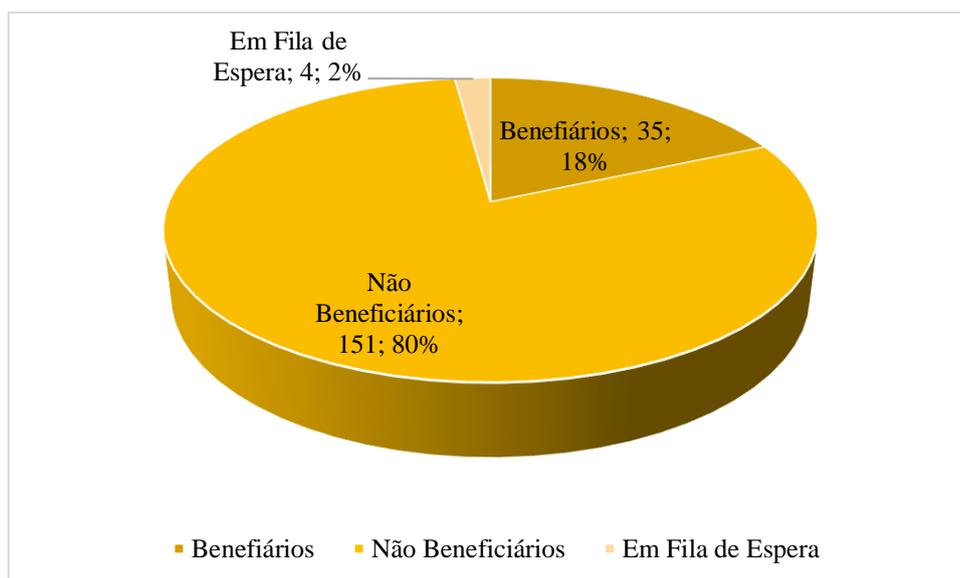
Essa pesquisa conseguiu identificar um dos fatores preponderantes para a desclassificação dos estudantes indígenas no programa, a desclassificação por documentação incompleta conforme consulta realizada no SIGAA. Muitos estudantes indígenas não possuem familiaridade com a burocracia documental, esse contato ocorre de maneira mais intensa com a chegada à universidade, e isso se torna obstáculo para o acesso desses estudantes aos programas, o que pode ter sido acentuado com a Pandemia de Covid-19 que trouxe a modalidade do trabalho remoto. Ainda que a universidade esteja em funcionamento, os serviços prestados de forma remota dificultam o processo de atendimento a esse público diante das suas especificidades culturais e linguísticas, o processo de orientação acerca desses direitos e de como acessá-los se torna mais complexo quando efetuado a distância, considerando a série de exigências documentais dos processos de concessão de bolsa.

3) Programa Auxílio Socioeconômico: Consiste na concessão de uma bolsa no valor de R\$ 465,00 para estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade, na intenção de contribuir na redução das desigualdades e colaborar com a permanência e diplomação dos estudantes. Em geral, os estudantes indígenas não acessam o auxílio socioeconômico, pois as bolsas da

assistência estudantil não podem ultrapassar o valor de um salário mínimo e meio, conforme diretrizes do PNAES.

Os estudantes indígenas e quilombolas fazem jus à Bolsa Permanência MEC de R\$ 900,00, assim acabam optando pelo recebimento do auxílio moradia, por ter um valor maior para suprir suas necessidades de moradia e não pelo auxílio socioeconômico, considerando que a somatória dos benefícios da assistência estudantil não pode ultrapassar o teto de um salário mínimo e meio. Contudo, há um quantitativo de estudantes que recebem, principalmente, os ingressantes de 2020 que estão sem Bolsa Permanência, tendo em vista que o Ministério da Educação não abre o sistema para a inserção de novos bolsistas desde 2019. O **Gráfico 7** mostra o quantitativo de estudantes beneficiários desse programa, os quais representam um percentual de 18%, o indicador fila de espera representa os estudantes que possuem perfil para o programa, mas que estão aguardando vaga para serem inseridos, sendo um percentual de 2% apenas.

Gráfico 7 – Estudantes indígenas beneficiários; não beneficiários e em fila de espera do auxílio socioeconômico (2021).

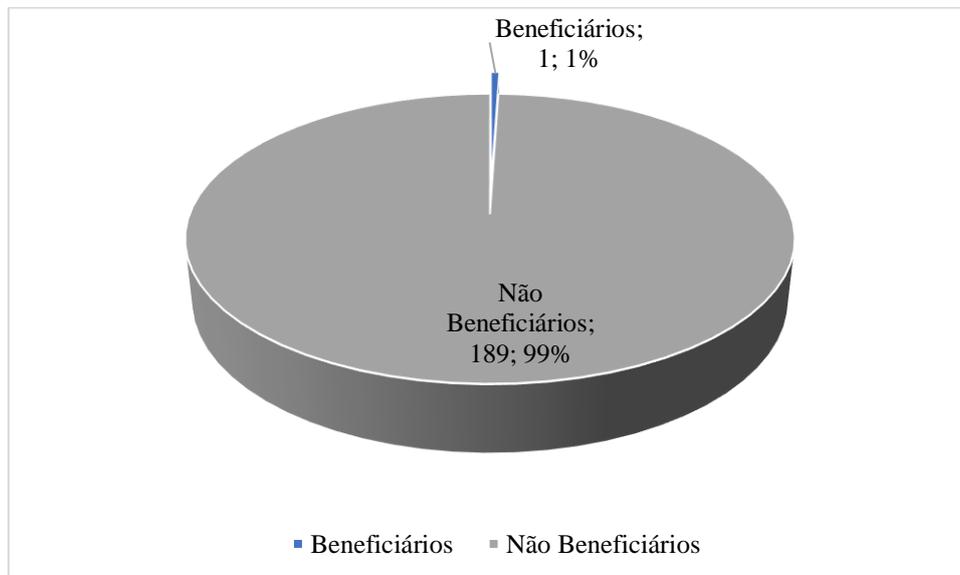


Fonte: SIGAA. Elaboração própria.

4) Programa Auxílio Creche: Destinado para estudantes em situação de vulnerabilidade que possuem filhos ou que sejam responsáveis legais de crianças de 0 até 5 anos incompletos. Atualmente, o valor da bolsa pode chegar até R\$ 485,00, pois o custeio é feito de forma parcial. Esse programa apresenta uma cobertura baixíssima entre os estudantes indígenas, um percentual de 1%,

conforme apresentado no **Gráfico 8**, além de a oferta de vaga ser reduzida ou inexistente, em 2021 não houve a oferta de nenhuma vaga para essa modalidade.

Gráfico 8 – Estudantes indígenas beneficiários e não beneficiários do auxílio creche (2021).



Fonte: SIGAA. Elaboração própria.

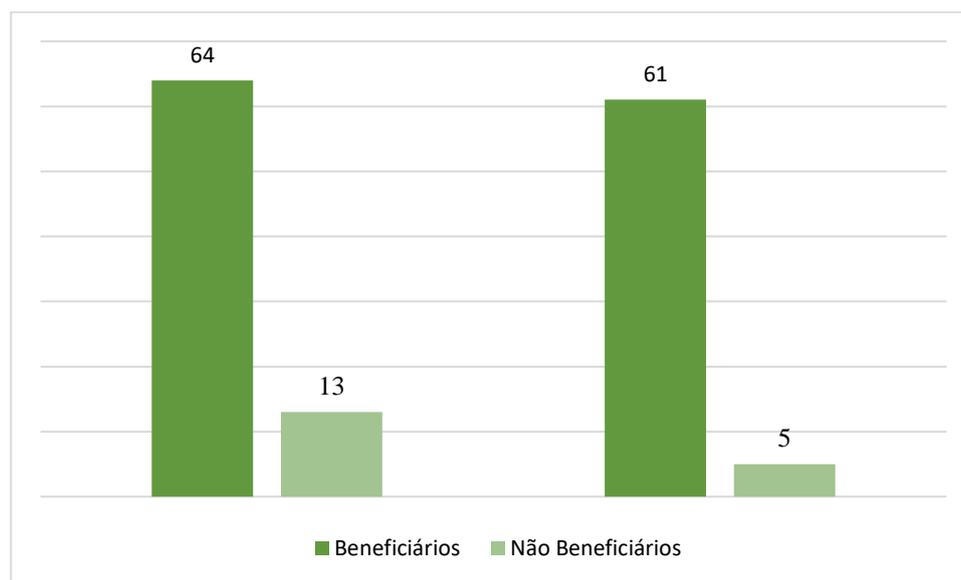
- 5) Programa Auxílio Emergencial:** Concedido para estudantes em situação de vulnerabilidade de forma inesperada e momentânea e que não sejam participantes dos demais programas da assistência estudantil. O valor do auxílio é de R\$ 465,00 e pode ser pago no limite de três parcelas. Não foram localizados estudantes indígenas participantes deste programa, além disso, a Diretoria da Diversidade (DIV) apresenta benefício semelhante próprio para o público atendido por ela, desde que se encontre em situação de vulnerabilidade, visando minimizar as desigualdades, o Programa De Atenção à Diversidade (PADIV)³⁷, não há registro de estudantes indígenas que precisaram utilizar o programa.

Por outro lado, foi firmado um acordo em 2019 entre o Decanato de Assuntos Comunitários e a Coordenação Indígena, para o pagamento de um auxílio aos estudantes indígenas recém-ingressantes para contribuir com a instalação destes no Distrito Federal, a fim de evitar a evasão durante os três primeiros meses, considerando que esse é o prazo para que os estudantes sejam inseridos na assistência estudantil. O auxílio é chamado de “emergencial calouro

³⁷ Informação disponível em: <http://div.unb.br/index.php/programa-de-atencao-a-diversidade-padiv>. Acesso em: 28 ago. 2021.

indígena”, o valor é de 465,00 reais, e são concedidas três parcelas, mediante a assinatura de termo. O **Gráfico 9** apresenta a quantidade de estudantes atendidos por esse auxílio nos anos de 2019 e 2020. Em 2019, dos 77 ingressantes, 64 foram contemplados com o auxílio. Em 2020, dos 66 ingressantes, 61 foram atendidos pelo benefício. Segundo informações da Coordenação Indígena, o recebimento do benefício estava condicionado à assinatura do termo de compromisso, e posteriormente a realização de avaliação socioeconômica junto a DDS para receber a segunda e terceira parcela.

Gráfico 9 – Estudantes indígenas atendidos pelo auxílio emergencial calouro (2019-2020).



Fonte: Coordenação Indígena.

Elaboração própria.

- 6) **Programa Vale Livro:** Em parceria com a Editora UnB, o programa concede aos estudantes de graduação e pós-graduação em situação de vulnerabilidade, cinco vales por semestre para a aquisição de livros editados pela Editora UnB, com 60% de desconto. Essa iniciativa é fundamental para que os estudantes possam adquirir livros e aperfeiçoar a qualidade dos seus estudos. Os dados sobre as concessões do programa não foram localizados.
- 7) **Programa Acesso à Língua Estrangeira:** Esse programa é ofertado em parceria com a UnB Idiomas, a intenção é disponibilizar bolsas de estudo nos cursos de idiomas para estudantes de graduação e pós-graduação em situação de vulnerabilidade. A Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) envia lista semestral a UnB Idiomas com todos os nomes dos participantes da assistência

estudantil para que, de acordo com esse critério, a seleção contemple esses estudantes. Não há dados disponíveis sobre quantos estudantes indígenas estão acessando cursos de língua estrangeira.

- 8) Programa Bolsa Permanência MEC:** Com exceção dos demais programas citados, o Bolsa Permanência não compõe especificamente o rol dos programas da DDS. O Bolsa Permanência é um auxílio financeiro no valor de R\$ 900,00 concedido aos estudantes indígenas e quilombolas, custeado pelo Governo Federal, contudo ele é gerenciado pela DDS. Instituído pela Portaria n. 389 de 9 de maio de 2013.

O Bolsa Permanência MEC é o único programa de assistência estudantil voltado mais especificamente para os estudantes indígenas e quilombolas. Este programa possui os seguintes objetivos:

Art. 3º O PBP tem por objetivos:

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

O Bolsa Permanência MEC condiciona o pagamento da bolsa ao cumprimento de algumas exigências:

- III - não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
- IV- ter assinado o Termo de Compromisso conforme Anexo II; e
- V - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.

Essas condições, em especial a condicionalidade de “não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar”, traz algumas implicações para os estudantes indígenas, que de modo geral, levam mais tempo para se formarem. Percebe-se o impacto da rigidez dos normativos acadêmicos na evasão dos estudantes indígenas que chegam à Universidade de Brasília, em estudo realizado por Renault (2019, p. 64-65):

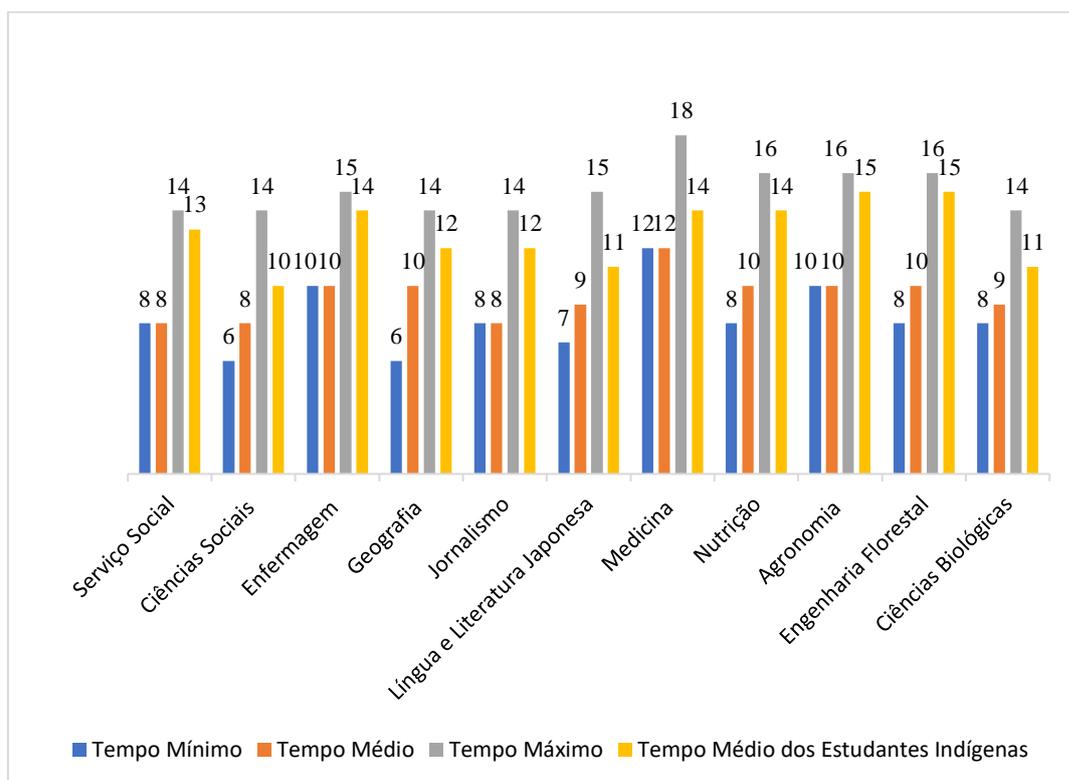
Os dados relativos a evasão (desligamento) correspondem aos estudantes que não cumpriram condição (N = 27), que são 58,7% dos desligados; e estudantes que não realizaram matrícula (N= 20) que são 41,3% dos estudantes desligados. Dentre os que não cumpriram condição encontram-se estudantes que foram reprovados três vezes em disciplinas obrigatórias, não realizaram

16 créditos em dois semestres ou ultrapassaram o tempo máximo de permanência na UnB. Ou seja, foram desligados/evadiram porque não cumpriram os normativos da universidade. O que pode-se questionar até que ponto houve desistência, ou foram excluídos do processo de estar na UnB pelos próprios normativos.

Com base no levantamento realizado no SIGAA sobre o prazo de conclusão dos cursos em semestres, o **Gráfico 10** apresenta uma comparação entre o tempo de formação geral (mínimo, médio e máximo) dos cursos, e o tempo médio dos estudantes indígenas. O levantamento abrange os 11 cursos que apresentam estudantes indígenas diplomados. Segundo o SIGAA, alguns cursos apresentam o tempo mínimo e o tempo médio com a mesma quantidade de semestre, tais como: medicina, enfermagem e serviço social. Além disso, o gráfico mostra que em nenhum dos casos houve a formação dentro do tempo mínimo estabelecido pelo curso, todos ultrapassaram o tempo mínimo e o médio. Podemos observar que a média de tempo dos estudantes indígenas nos cursos de agronomia, nutrição, engenharia florestal e serviço social chegaram próximas ao tempo máximo estabelecido pelo curso.

Tal contexto se explica por uma série de variáveis, se os estudantes não indígenas levam tempo para se adaptar à universidade, as dificuldades dos estudantes indígenas não se limitam apenas a isso, além da adaptação ao conteúdo, às normas administrativas e acadêmicas, precisam se adaptar também à cultura. E vamos além, muitos estudantes indígenas possuem o português como segunda língua, como apresentado anteriormente, e esbarram em obstáculos linguísticos. Além disso, os estudantes indígenas vêm de uma trajetória nas escolas indígenas com didática e organização diferenciada, essencial para a preservação cultural e autonomia.

Gráfico 10 – Tempo médio de formação em semestres dos estudantes indígenas comparativamente ao tempo estabelecido pelos cursos.



Fonte: SIGAA; COQUEI.
Elaboração própria.

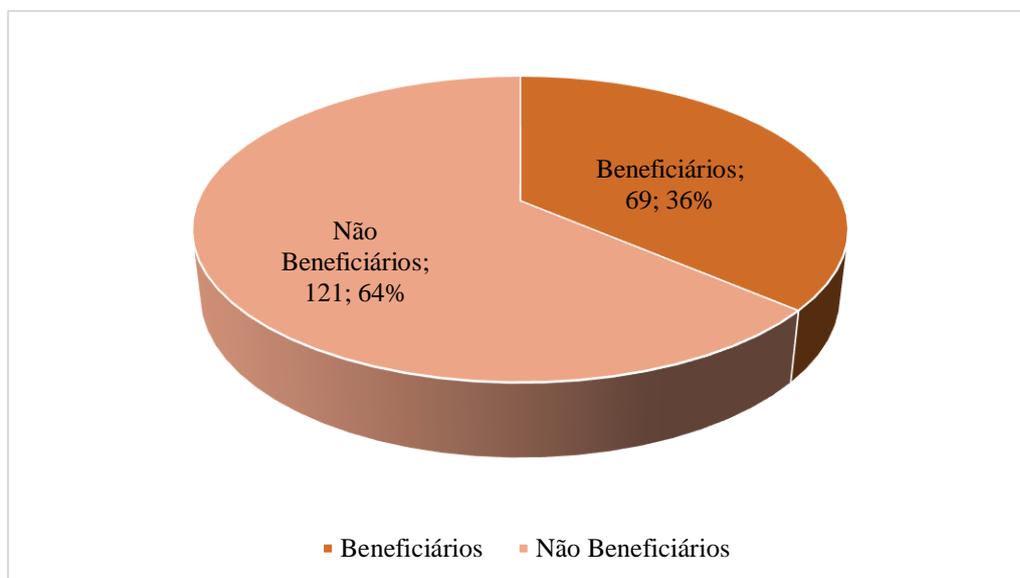
Nessa direção, o tempo de permanência dos estudantes nos programas da assistência estudantil está vinculado ao tempo regulamentar de curso, tal norma está expressa na Circular 001 – Tempo de Permanência/2019³⁸ do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), em que o tempo de permanência será o tempo regulamentar acrescido de dois semestres. Quando na realidade, a assistência deveria ser garantida até a diplomação dos estudantes.

O Gráfico 11 apresenta o quantitativo de estudantes indígenas beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Permanência MEC. O percentual de estudantes indígenas da UnB não assistidos pelo MEC apresentado no gráfico 11 é crítico, um total de 64%. Esse percentual altíssimo é consequência de dois processos. Primeiro, em 2019 o MEC realizou a abertura nacional do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP), para que as instituições de ensino pudessem inserir os novos bolsistas, 68 estudantes indígenas precisavam ser inseridos, contudo, por erro da UnB, 32 estudantes ficaram fora

³⁸ Informação disponível em: <http://dds.dac.unb.br/index.php/legislacao>. Acesso em: 13 abr. 2021.

do sistema até a data do seu fechamento., ficando sem a Bolsa MEC. Segundo, desde 2019 que o MEC não abre o SISBP para a inserção de novos bolsistas, logo todos os ingressantes desde então permanecem fora do sistema.

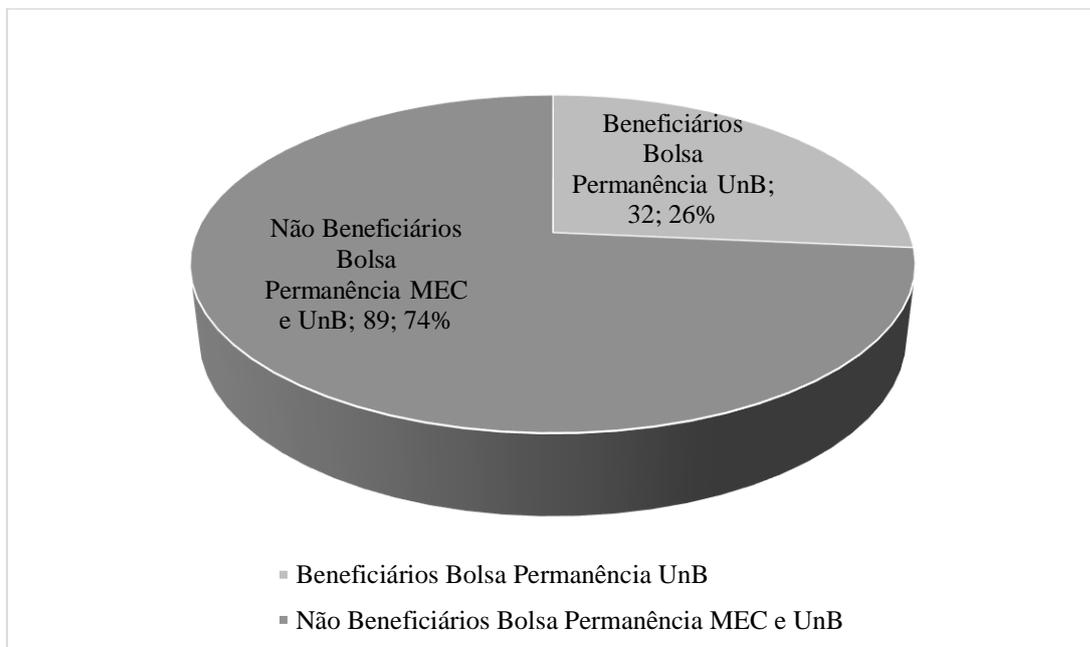
Gráfico 11 – Estudantes indígenas beneficiários do Programa Bolsa Permanência MEC (2021).



Fonte: Coordenação Indígena; Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS).
Elaboração própria.

Com relação aos 32 estudantes que ficaram fora do SISBP por erro da UnB, como forma de retratação, a UnB se comprometeu a pagar uma bolsa com recursos próprios para esses estudantes no mesmo valor da bolsa MEC, esse pagamento será feito até que o MEC reabra o SISBP. Apesar da UnB ter assumido o compromisso, este não foi normatizado, o que o torna juridicamente inseguro, ao contrário da bolsa MEC. Assim, o **Gráfico 12** apresenta o panorama dos estudantes que recebem a Bolsa Permanência UnB, que de algum modo ainda estão assistidos, e os estudantes que não recebem a Bolsa Permanência MEC e nem a Bolsa Permanência UnB. Em síntese, o percentual de estudantes sem nenhuma modalidade de bolsa permanência é de 74%. Esse quantitativo é bastante elevado e pode trazer implicações sérias para a taxa de evasão, essa bolsa é imprescindível para a reprodução material desses estudantes, que saem dos estados para estudarem do Distrito Federal que apresenta um dos custos de vida mais altos do país.

Gráfico 12– Estudantes indígenas beneficiários e não beneficiários dos Programas Bolsa Permanência MEC e Bolsa Permanência UnB (2021).



Fonte: Coordenação Indígena; Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS).
Elaboração própria.

Segundo informações do diretor de Políticas e Programas da Educação Superior do MEC, Edimilson Costa e Silva, o total de estudantes atendidos pelo programa caiu de 22 mil para 10 mil, entre 2018 e 2021³⁹. Esses retrocessos que aconteceram no Programa Bolsa Permanência MEC têm atingido estudantes indígenas e quilombolas de todo país, pois já são quase dois anos sem abertura do sistema para inclusão de novos beneficiários. Diante disso, os estudantes têm se mobilizado em resposta ao descaso do governo federal. Dos dias 4 a 8 de outubro de 2021 ocorreu o I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola em Brasília⁴⁰. Em média se reuniram 700 estudantes para discutir “Os desafios do acesso e permanência de quilombolas e indígenas no ensino superior brasileiro”, além disso uma das principais reivindicações foi a abertura de novas vagas para a bolsa permanência.

A existência da política de ingresso, deve ser vinculada a uma política de assistência, e os critérios de acesso e permanência em programas da assistência estudantil devem respeitar as especificidades dos estudantes indígenas. Após 17 anos de convênio FUB/FUNAI se faz urgente a construção de uma política integrada e ampla, que assegure

³⁹ Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-10/estudantes-quilombolas-e-indigenas-protestam-por-acesso-universidade>. Acesso em: 11 out. 2021.

⁴⁰ Informação disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/brasil-sedia-o-i-forum-nacional-de-educacao-superior-indigena-e-quilombola1>. Acesso em: 11 out. 2021.

todos os direitos dos estudantes indígenas referentes a: ingresso, permanência e assistência. Somente assim, será possível ter uma universidade verdadeiramente democrática, historicamente os estudantes indígenas têm travado algumas lutas no aperfeiçoamento dessa política, e a custo de muito esforço acumulado algumas conquistas.

Dentro da estrutura da UnB, encontra-se o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), que é o principal responsável pelas demandas sociais da comunidade acadêmica e dos estudantes indígenas. O decanato é composto por seis diretorias, entre elas, destaca-se aqui a Diretoria da Diversidade (DIV), a DIV é responsável por executar, monitorar e avaliar “programas e ações voltadas ao respeito e ao convívio com a diferença, no sentido de assegurar os direitos da comunidade universitária em relação às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual”⁴¹. Nesse sentido, a DIV é composta por quatro coordenações: Coordenação das Mulheres (CODIM), Coordenação Negra (COQUEN), Coordenação LGBT (CODSEX) e Coordenação Indígena (COQUEI).

A Coordenação Indígena trabalha no acompanhamento dos estudantes indígenas que ingressam na UnB, ofertando apoio psicopedagógico e psicossocial, e contribuindo na criação de estratégias para a permanência dos estudantes indígenas, frente às suas especificidades no ensino superior, na perspectiva de potencializar o processo de aprendizado, viabilizar a permanência e possibilitar a diplomação, para que os estudantes retornem para suas comunidades como profissionais, para contribuir coletivamente com o seu povo, tendo em vista que “Um dos maiores desafios dos povos indígenas que vivem no Brasil é garantir a autonomia e sustentabilidade de sua gente e sua terra.” (RENAULT, 2019, p. 13).

A Coordenação Indígena (COQUEI) é parte das reivindicações e conquistas do coletivo indígena da UnB. A parceria estabelecida entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), materializada pelo Convênio n. 001/2004 e posteriormente com o Acordo de Cooperação Técnica n. 02/2015, possibilitou o crescimento gradativamente da presença indígena na universidade, e diante disso, colocou-se a necessidade de dar resposta às demandas do coletivo indígena.

A Coordenação Indígena (COQUEI) surge em decorrência das reivindicações dos estudantes indígenas e possui entre suas atribuições: promover a discussão, no âmbito da UnB, acerca da diversidade dos povos indígenas; atuar transversalmente nas áreas de

⁴¹ Informação disponível em: <http://www.dac.unb.br/diretorias-e-unidades>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ensino, pesquisa e extensão com temas relativos às/aos indígenas; elaborar levantamentos, estudos, e pesquisas que atendem à comunidade indígena na UnB; promover o acolhimento e acompanhamento da comunidade indígena da UnB; assessorar a Universidade em temas pertinentes às/aos estudantes indígenas da UnB; mediar as relações e processos entre os estudantes indígenas da UnB e outros setores; autorizar e organizar o uso do espaço do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca) pela comunidade interna e externa à UnB⁴².

Outra conquista significativa do coletivo indígena na UnB, foi o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (MALOCA), o Maloca é um importante espaço de interação cultural e articulação política, não apenas para o coletivo indígena da UnB, mas é uma referência para o movimento indígena nacional, tendo em vista os encontros que lá ocorrem. A **Figura 4** mostra lideranças do povo Munduruku, do Pará, reunidos no MALOCA em ato contra o garimpo ilegal.

Figura 4 – Lideranças do povo Munduruku em ato no MALOCA



Fonte: Acervo pessoal (2019).

⁴² Informação disponível em: <http://diversidade.unb.br/index.php/div-indigenas>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Diante das especificidades e da diversidade dos estudantes indígenas, os Centros Acadêmicos (CAs) dos cursos não correspondiam à necessidade coletiva dos estudantes indígenas, que necessitavam de um espaço próprio para expressar suas demandas coletivas, respeitando suas especificidades e singularidades. França (2020, p. 27), contextualiza o processo:

[...] nós nos reuníamos em uma árvore perto do Restaurante Universitário, era o nosso ponto de encontro para saber das dificuldades, para planejar as reuniões da Associação e também para aguardar os demais para adentrar junto ao RU. A árvore ficou conhecida como a Árvore do Josinaldo, que era estudante indígena do povo Atikum no curso de Medicina e posteriormente, o primeiro formado nesse curso. O momento na árvore representava o espírito de coletividade do grupo, entendo que hoje nós, o coletivo dos estudantes indígenas somos reconhecidos na UnB a partir do Maloca, mas a nossa história não nasce a partir da inauguração da Maloca, ela tem uma raiz e essa raiz está nesses detalhes vividos ao redor da árvore do Josinaldo. Em 2014, o Maloca foi inaugurado e assim, nascia uma outra fase no coletivo dos estudantes indígenas com desafios antigos e ainda maiores.

Assim, o Maloca é fundamental no processo de articulação e permanência dos estudantes indígenas na UnB. É no espaço do Maloca que a Coordenação Indígena (COQUEI) está alocada, a COQUEI realiza a gestão compartilhada do espaço em parceria com o coletivo dos estudantes indígenas, representados pela Associação dos Acadêmicos Indígenas (AAIUnB). As **Figuras 5 e 6** mostram a estrutura física do MALOCA.

Figura 5 – Visão externa do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (MALOCA).



Fonte: Coordenação Indígena (2018).

Figura 6 – Visão interna do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (MALOCA)

Fonte: Coordenação Indígena (2018).

Ressalta-se que a gestão compartilhada vai para além do espaço geográfico, a COQUEI e a AAIUnB compartilham a gestão de todos os assuntos referentes aos estudantes indígenas, em conformidade com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, a qual assegura a participação dos povos indígenas nas decisões de âmbito público e privado, bem como, em quaisquer iniciativas, medidas legislativas e administrativas que se referem a eles. Com relação às reivindicações do coletivo indígena, o **Quadro 4** apresenta algumas reivindicações da associação a gestão superior da UnB. De modo geral, as reivindicações têm sido atendidas, com exceção de parte das reivindicações da *Carta- 002-AAIUnB-2021*, não houve estudo de viabilidade para ofertar vagas na Casa do Estudante - CEU, para os estudantes indígenas ingressantes em 2020.

Quadro 4 – Documentos de reivindicação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB

Ano	Tipo de Documento	Reivindicações
2016	Carta - sem número	- Retomada do vestibular indígena; - Ampliação dos cursos ofertados no vestibular;
2019	Ofício nº 005 – AAIUNB -2019	Solicitação de reunião com o Diretor do Campus da Ceilândia, reitoria, representante do setor de infraestrutura da UnB, representante da CEPLAN e com o Decano de Assuntos Comunitários, para discutir as

		demandas sobre a falta de estrutura física, pedagógica e financeira para os estudantes indígenas do Campus FCE.
2019	Ofício nº 004-AAIUNB-2019	Encaminha nomeação de unidades, técnicos e estudantes para compor comissão para dialogar em favor da construção do edital específico, para os estudantes indígenas, de acesso aos Auxílios Socioeconômicos da UnB.
2020	Carta nº 004-AAIUNB-2020	Solicita a ampliação das parcelas do auxílio emergencial dos estudantes indígenas calouros e auxílio alimentação para todos os indígenas que estavam em Brasília até o final do primeiro semestre letivo de 2020 ou até o retorno das atividades letivas presenciais.
2021	Carta- 002-AAIUnB-2021	- Solicitação de Auxílio de Inclusão Digital para todos os estudantes indígenas e Auxílio Alimentação Emergencial e Auxílio Emergencial Calouro (para os estudantes que ingressaram 2/2020); - Solicita que a Universidade realize estudo de viabilidade para ofertar vagas na Casa do Estudante - CEU, para os estudantes indígenas ingressantes em 2020, que não possuem moradia e/ou que não tiverem seu estudo socioeconômico concluído.

Fonte: Coordenação Indígena.
Elaboração própria.

Ainda sobre as lutas dos estudantes indígenas, a UnB realizou sua I Conferência de Assistência Estudantil nos dias 9 e 10 de dezembro de 2019, para debater temas como: o orçamento para a política de assistência estudantil, os desafios postos aos programas de assistência estudantil; a permanência e os desafios enfrentados para a diplomação dos estudantes participantes da assistência estudantil⁴³. Contudo, o processo de discussão da política de permanência para os estudantes indígenas da UnB se iniciou em 2016, mas ganhou forças apenas em 2020 com o envio de uma minuta para a Câmara de Assuntos comunitários (CAC), que tratava sobre a política de permanência indígena, composta por 5 eixos e 32 artigos apesar de ter sido amplamente discutida pelo coletivo indígena por anos, ter sido indicada a um parecerista, a minuta não fez mais parte da pauta e discussões da CAC, pois com a intenção da gestão superior da UnB de construir uma política integrada, as reivindicações presentes nessa minuta deveriam ser levadas para a discussão e encaminhamentos na II Conferência de Assistência Estudantil em 2021.

Em 2021, com a realização da II Conferência de Assistência Estudantil da UnB, realizada nos dias 27, 28 e 29 de abril, 6 e 7 de maio de 2021, houve a construção e a aprovação realizada por meio de consulta pública nas plenárias da proposta de minuta intitulada “Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília”. A proposta de minuta é composta por 44 artigos e 12 eixos, traz no seu escopo princípios e diretrizes para nortear as ações de acesso, acessibilidade, permanência e

⁴³ Informação disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/3790-conferencia-da-assistencia-estudantil-segue-ate-terca-10>. Acesso em: 28 jul. 2021.

diplomação dos estudantes de graduação e pós-graduação. A proposta está articulada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mas não se esgota nele.

Apesar de ter uma perspectiva mais ampla dos direitos relativos à assistência e permanência, a proposta de minuta aprovada na II Conferência contempla apenas algumas reivindicações dos estudantes indígenas, que estavam presentes na política específica de permanência indígena que foi enviada para a CAC em 2020. Mesmo com o reconhecimento de algumas demandas dos estudantes indígenas, esse processo pode ser considerado tardio, além de insatisfatório, pois não reconheceu todas as demandas desse público como mostrará a análise dos principais artigos que se referem aos estudantes indígenas.

O **Quadro 5** apresenta os três artigos da minuta de **Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (2020)** que foram contemplados na minuta **Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília (2021)** e um novo artigo que trata sobre a gestão financeira da política, garantindo a representação indígena.

O **Quadro 5** mostra um panorama sobre o lugar dos estudantes indígenas hoje na luta para a construção de uma política básica e o lugar almejado por esse coletivo após anos de discussão e construção. É perceptível que o lugar é de luta, não obteve todas as reivindicações como, uma política normatizada que é um importante instrumento na garantia do estabelecimento desses estudantes na universidade, na permanência e na diplomação.

Apesar da luta para construir uma política específica, essas reivindicações não foram contempladas satisfatoriamente, considerando que a proposta base *Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília (2021)*, contemplou apenas três artigos dos trinta e dois artigos propostos na proposta base de *Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (2020)*.

Quadro 5 – Propostas da minuta de Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília contempladas na minuta Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília (2020-2021)

Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (2020)	Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília (2021)
<p>“Art. 29° Será dada prioridade de matrícula em disciplinas para os estudantes público-alvo desta política.”</p>	<p>“Art. 14 [...] §5° Aos estudantes indígenas regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços disponíveis na instituição aos docentes.”</p>
<p>“Art. 20° Os estudantes aprovados no Vestibular Específico Indígena ou ingressantes por meio da Lei de Cotas para indígenas farão jus a 3 (três) meses de auxílio emergencial e alimentação gratuita no Restaurante Universitário. O auxílio emergencial e a alimentação gratuita no RU será concedida por até três meses, ou até que o estudo socioeconômico do estudante, vinculado à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), seja concluído.”</p>	<p>“Art. 14 [...] §10° Aos estudantes indígenas e quilombolas da UnB que ingressaram por meio do vestibular específico ou outras formas de ingresso que possuem comprovante de pertencimento étnico, reconhecidos por lideranças de seus respectivos povos e organizações de bases, será assegurada uma bolsa instalação a ser paga nos três primeiros meses, no valor do auxílio emergencial, ou até que a análise socioeconômica do mesmo seja concluída pela DDS.”</p>
<p>“Art. 20° Os estudantes aprovados no Vestibular Específico Indígena ou ingressantes por meio da Lei de Cotas para indígenas farão jus a 3 (três) meses de auxílio emergencial e alimentação gratuita no Restaurante Universitário. O auxílio emergencial e a alimentação gratuita no RU será concedida por até três meses, ou até que o estudo socioeconômico do estudante, vinculado à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), seja concluído.”</p>	<p>“Art. 14 § 11° Aos estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade econômica que ingressaram por meio do vestibular específico, lei de cotas ou outras formas de ingresso, tanto na graduação quanto na pós-graduação, será garantido o acesso de forma gratuita às refeições diárias no café da manhã, almoço e jantar servidas pelo Restaurante Universitário (RU) no primeiro semestre letivo ou até a conclusão da análise socioeconômica.”</p>
<p>“Art. 31° Todos os estudantes indígenas terão seu prazo de permanência na assistência estudantil vinculado à sua condição de estudante ativo na UnB, sendo garantida sua permanência na assistência durante todo o tempo de permanência na universidade, inclusive para aqueles estudantes para os quais for concedida a prorrogação no prazo de permanência. [...]”</p>	<p>“Art. 27 [...]III. A assistência estudantil será garantida até a formação aos estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros.”</p>

Não consta na minuta.	<p>“Art.11- Compete ao DAC, por meio de um Conselho Gestor participativo, a gestão da política institucional de assistência e permanência estudantil da UnB, incluindo suas dimensões orçamentária e financeira. [...]§ 2º O Conselho terá sua composição definida por servidores da Administração Central e por representantes do DCE, representante do Fórum Quilombola, representante da AAIUNB. A presidência será exercida pelo decano de Assuntos Comunitários, com participação de um membro do DPO, do/a Diretor/a da DDS; 01 representantes da Administração Central; 02 representantes técnicos-administrativos das diretorias do DAC; 04 representantes estudantis indicados pelo DCE, sendo que dentre estas fica reservada uma indicação para estudante com deficiência; 01 estudante indígena indicado pela AAIUnB [...]”</p>
-----------------------	--

Fonte: Coordenação Indígena⁴⁴.
Elaboração própria.

Os vinte e nove artigos que não foram contemplados na proposta base aprovada na II Conferência de Assistência Estudantil, são fundamentais para que a UnB seja uma universidade de fato atenta às demandas e especificidades indígenas, para que não se limite ao ingresso, garanta um permanência de qualidade e a diplomação desses povos, considerando que essa proposta foi discutida por quatro anos, a partir da vivências desses estudantes no espaço universitário, e considerando os acordos políticos já realizados, mas não normatizados. Vejamos alguns artigos por eixos temáticos propostos da minuta específica para os estudantes indígenas⁴⁵ que não foram contemplados na proposta de minuta votada na conferência e que também ainda não foram votados na CAC, com os respectivos comentários, na seguinte ordem: Título, artigo e comentário.

- **TÍTULO I – INGRESSO**

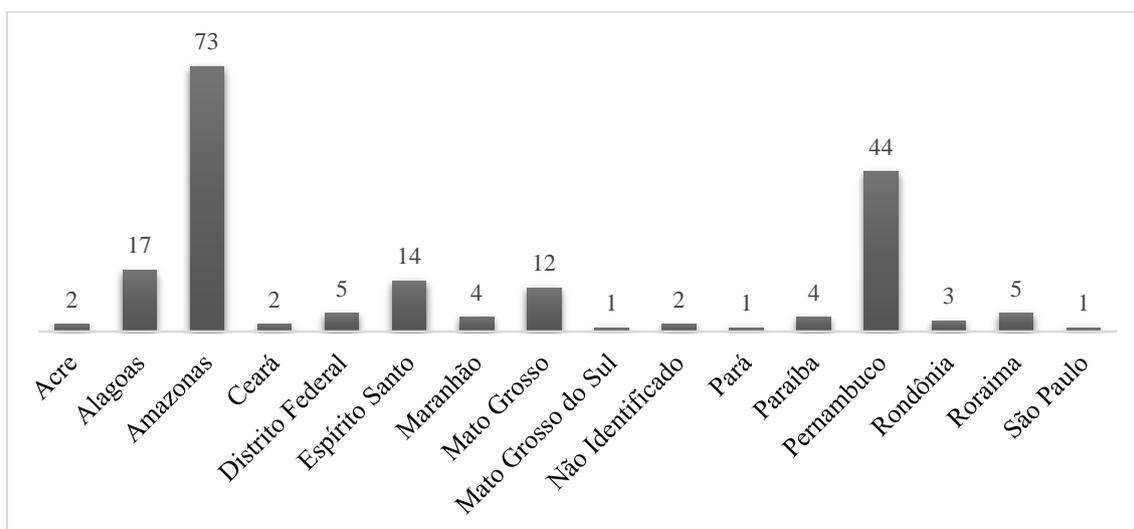
“Art.7º As provas e entrevistas do Vestibular Específico Indígena serão realizadas em no mínimo 8 localidades, escolhidas pelos critérios de regionalidade, população indígena atendida e dificuldade de acesso a outros processos seletivos de nível superior.”

⁴⁴ Para consultar as minutas completas supracitadas, consultar Anexo A e B.

⁴⁵ Para mais informações sobre as propostas consultar Anexo A.

Comentário: Atualmente o processo ocorre em sete polos, dois deles são fixos. Assim, a inclusão de mais um polo garante mais rotatividade para a realização dos vestibulares e maior abrangência, considerando a dimensão territorial do Brasil, que conta com 27 unidades federativas. Na atualidade, os povos indígenas presentes na UnB, que somam 190 estudantes ativos de graduação, se originam de 14 estados, mais Distrito Federal, conforme o **Gráfico 13**. A maior parte dos ingressantes são do estado do Amazonas, isso é representativo, pois além de ter um polo fixo de realização do vestibular indígena, o estado possui a maior população indígena do Brasil, somando 168,7 mil indígenas, segundo dados do IBGE (2010).

Gráfico 13 – Estados de origem dos estudantes indígenas da UnB.



Fonte: SIGAA; COQUEI.
Elaboração própria.

• TÍTULO II – DAS VAGAS

“Art. 17º Os candidatos selecionados nos processos seletivos não específicos - PAS, ENEM e Vestibular Universal - dentro das vagas destinadas às cotas para indígenas, conforme Lei de Cotas 12.711/12, deverão comprovar o seu pertencimento étnico assinado pela liderança do seu povo, e ou liderança de associações indígenas regionais no momento de registro acadêmico à Universidade de Brasília.”

Comentário: O Vestibular Indígena é bastante rigoroso para evitar fraudes, no ato da inscrição é exigido o envio de uma declaração de pertencimento étnico, assinado por lideranças do respectivo povo do candidato, além da realização de entrevista para saber se o candidato tem conhecimento e

envolvimento com sua comunidade e seu povo. Essas exigências não fazem parte dos demais processos de ingresso na UnB, estes exigem apenas a autodeclaração, o que é insuficiente e muito criticada pelos estudantes indígenas e lideranças, por isso compõe parte das reivindicações do coletivo. Sobre o assunto vale conferir Luciano (2017, p. 24):

Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento.

- **TÍTULO III – DO ACOLHIMENTO**

“Art. 18º Considerando as especificidades dessa população atendida por essa política e objetivando promover o acesso à informação, à educação e à assistência social, deverá ser encaminhada semestralmente pelo Decanato de Ensino e Graduação (DEG) ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), especificamente à Coordenação Indígena (COQUEI), a listagem de candidatos e dados de contato dos aprovados no Vestibular Específico Indígena e nas vagas destinadas a indígenas do PAS, ENEM e Vestibular Universal com a finalidade de orientação e acolhimento quanto às normas, exigências burocráticas, orientações acerca da assistência estudantil, matrícula e prazos acerca dos procedimentos da UnB.”

Comentário: Esse diálogo e repasse de informações para aperfeiçoar e dar celeridade ao trabalho da Coordenação Indígena na recepção e orientação dos ingressantes não ocorre. A COQUEI só consegue acesso às informações dos ingressantes do Vestibular Indígena após a realização do registro, consultando a lista pública dos aprovados disponível no Cebraspe e fazendo a busca individual por nome, para saber se o aprovado realizou o registro ou não. Um trabalho articulado entre os decanatos possibilitaria mais eficiência ao processo de atendimento desses estudantes, que seriam orientados inclusive sobre os procedimentos de registro acadêmico. Além disso:

O não-fornecimento de informações que funcionem como mapas e/ou bússolas, que permitam ao novo aluno caminhar pelas próprias pernas mediante o conhecimento da geografia do terreno é uma das maneiras pelas quais o sistema tenta abortar aquilo que é percebido como estranho: “Em relação à discriminação, no começo é norma, primeiro porque você não conhece nada na instituição, desde salas a secretarias, um pouco por isso os

alunos não gostam muito de dar informações”. Aqui, o fato do aluno novo não ter a posse dos “mapas” é apenas o início do que se poderia denominar de geografia da exclusão: **o espaço do não lugar**. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p. 159). (grifos das autoras).

Desse modo, o acesso à informação é essencial, principalmente no contato inicial dos estudantes com a universidade, considerando que o ambiente é completamente novo, além disso, os estudantes indígenas em sua grande maioria vêm de outros estados, o que reafirma a necessidade de informações de modo mais célere.

- **TÍTULO IV – DA ASSISTÊNCIA**

“Art. 23º Os estudos socioeconômicos deverão considerar as especificidades da população indígena. Todo e qualquer edital referente à assistência estudantil deverá prever expressamente a possibilidade de que casos concretos e excepcionais sejam estudados por meio de subsídios técnicos da equipe especializada da Coordenação Indígena, no caso de indeferimentos, desclassificações e/ou outros prejuízos.”

Comentário: Este artigo garante que nos casos excepcionais a equipe especializada faça considerações essenciais por meio de relatórios ou outros instrumentais, sobre a realidade dos discentes indígenas. Diante da diversidade dos povos indígenas, estão cosmologias e espiritualidades diversas que precisam ser respeitadas, para além da concepção estruturalmente racista e colonizadora das instituições. Por exemplo, alguns povos possuem ritos fúnebres específicos, entre eles, é parte incendiar os pertences dos seus familiares falecidos para que estes possam fazer sua passagem para o mundo espiritual, isso inclui queimar documentos, tais como certidão de óbito, nesse sentido, no ato da avaliação socioeconômica para inserção nos programas da assistência estudantil, nesse caso, se o estudante declara que a mãe ou o pai faleceu, ele não conseguirá apresentar a certidão de óbito como exigido no edital.

- **TÍTULO V – DO ACOMPANHAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO**

“Art. 27º É garantida a justificativa de ausência, de até 15 dias durante o semestre, para os estudantes cujo povo possua um calendário específico de ritual, mediante comprovação da comunidade. Dessa forma, se torna possível flexibilizar, de acordo

com o plano de aula de cada professor, as atividades que porventura ocorram no período de ausência.”

Comentário: Alguns povos possuem um calendário de ritual, esses rituais são historicamente forma de resistência à violência e colonização sofrida por esses povos, além de fortalecimento espiritual, perpetuação das tradições, cultura e reafirmação identitária. E:

A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus [...] toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos (LUCIANO, 2006, p. 42-43).

Em face disso, a participação desses estudantes é fundamental, em geral, não participam de toda a realização do ritual, quando esses ocorrem durante o semestre letivo, costumam participar da abertura, encerramento ou alguns dias específicos. Um exemplo de povos que estão presentes na UnB e possuem rituais: Povo Fulni-ô – Ritual do Ouricuri e o povo Pankararu – Ritual Corrida do Imbu.

O que ocorre para tentar garantir a participação desses estudantes sem prejuízos acadêmicos é o envio de carta justificativa reafirmando a importância desses rituais para esses povos e solicitando reposição de atividades eventualmente perdidas, contudo, essa prática é um acordo negociado pela Coordenação Indígena com os professores, o que significa que por não estar assegurada em nenhum normativo da universidade, não possui garantia de aceitabilidade, o que evidencia a importância dessa reivindicação para a garantia dos direitos dos povos indígenas.

“Art. 28º Será assegurado apoio acadêmico aos estudantes público-alvo desta política por meio do Programa de Monitoria Especial. §1º Os monitores especiais serão estudantes indígenas que tenham cursado a disciplina, independente de rendimento acadêmico, e terão a função de apoiar outros estudantes indígenas dentro e/ou fora de sala de aula a partir de suas particularidades. §2º Ao monitor, será concedido dois créditos no seu histórico escolar e a possibilidade de receber uma bolsa de monitoria;”

Comentário: Não há um programa de monitoria nesses moldes para os estudantes indígenas, e essa é uma das principais demandas desse público, considerando todo o exposto ao longo deste trabalho. Ressalta-se que um monitor indígena além de garantir a participação desses estudantes nos espaços que prestam

apoio, podem ampliar a qualidade da monitoria, além da familiaridade com outros estudantes indígenas, em alguns casos, pode contribuir com os desafios linguísticos e culturais.

Atualmente, o que mais se aproxima desse modelo é o Projeto Raízes, do Decanato de Ensino e Graduação (DEG), implementado pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA). O projeto tem como objetivo promover o acolhimento de estudantes indígenas, estrangeiros e refugiados, a fim de possibilitar a integração social e cultural desses estudantes, por meio de tutoria, garantindo um tutor para auxiliá-los nas demandas acadêmicas e os tutores são selecionados por editais.

Entretanto, o projeto ainda conta com uma participação ínfima dos estudantes indígenas como tutores, apenas em 2020 ocorreu a reserva de duas vagas para tutores indígenas indicados após seleção interna realizada pela coordenação indígena. Em 2021 houve a reserva de três vagas para tutores indígenas no Edital DEG nº 05/2021 - Tutoria Especial Programa Raízes - 6ª Edição⁴⁶.

Ainda no contexto das lutas com vistas a permanência, os estudantes indígenas em parceria com a Coordenação Indígena, têm utilizado a extensão como importante instrumento pedagógico, apresentando as contribuições dos povos indígenas nesse espaço, além da sua riqueza cultural, representada por mais de quarenta etnias presentes hoje na UnB. Assim:

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. Nada disso se resolverá com dinâmicas exemplares e demonstrativas, com experiências piloto ou projetos sementes, nem com a criação de castas de “empoderados” que nos mitiguem o fato de que pertencemos a um dos países de maiores contrastes e desigualdades socioeconômicas, mas que singularmente contém dentro de seus limites jurídico-políticos um dos maiores espectros da experiência humana. Não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos nem da noite para o dia. [...] os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN 2004, p. 17).

⁴⁶ Informação disponível em:

http://www.deg.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=171&Itemid=110. Acesso em: 31 ago. 2021.

Dados recentes mostram que o debate promovido por esses povos têm sido frequentes, o **Quadro 6** apresenta as ações recentes de extensão protagonizadas por estudantes indígenas. No levantamento não foi possível considerar as ações anteriores a 2020, pois a UnB substituiu seu sistema de extensão SIEEX para o SIGAA em 2020, desse modo, só foi possível localizar as ações mais recentes ainda que esses estudantes atuem há muitos anos nas ações de extensão. As temáticas expostas nas ações de extensão conseguiram ir além da comunidade acadêmica da UnB, atingindo um público nacional, uma vez que foram transmitidas pelo canal do YouTube do Decanato de Extensão (DEX) e pela UnBTV, gerando inclusive certificado para os participantes. Entre estas, destaca-se “*A Presença Indígena na UnB - A Cultura Milenar Dos Povos Indígenas*” que obteve 272 visualizações⁴⁷; a ação “*VI Semana dos Acadêmicos Indígena da UnB*” que conta com 954 visualizações⁴⁸; e a atividade “*Pinturas e Grafismos Indígenas na UnB: Resistência e Ancestralidade*” que já soma 547 visualizações⁴⁹.

Quadro 6 – Ações de extensão protagonizadas por estudantes indígenas (2020-2021).

Ano	Título da Ação	Objetivo
2020	A Presença Indígena na UnB - A Cultura Milenar Dos Povos Indígenas.	Teve como objetivo promover a interação entre os estudantes de diferentes povos e etnias, além de proporcionar a divulgação da multiculturalidade presente na UnB. A atividade foi dividida entre os estudantes dos povos provenientes das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro Oeste. A roda de conversa foi conduzida pelos próprios estudantes indígenas, e apresentou aspectos da cultura, das danças típicas, da culinária, da mitologia, da história, da música e entre outros.
2020	Acolhimento e Boas-Vindas aos Estudantes Indígenas.	O objetivo do projeto é promover o acolhimento e estimular a participação dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2020, possibilitando a interação entre estes e seus veteranos. O projeto foi realizado por meio das plataformas digitais com oferecimentos de esclarecimentos sobre o ambiente universitário, informações sobre as ações desenvolvidas, extensão e pesquisa pelos estudantes indígenas da UnB.

⁴⁷ Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3n2ETP7HkMQ&t=8241s>. Acesso em: 11 out. 2021.

⁴⁸ Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHp3S4f6rLA&t=521s>. Acesso em: 11 out. 2021.

⁴⁹ Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r-3CrZS2vWk&t=7905s>. Acesso em: 11 out. 2021.

2021	Gênero e Sexualidade: Decolonizando corpos marginalizados.	A mesa redonda visa o fomento e o fortalecimento das narrativas das LGBTs e sua pluralidade no âmbito étnico-racial dentro da Universidade de Brasília, promovendo a percepção de pertencimento dessas existências, além de visibilizar essas vivências.
2021	Interculturalidade na Universidade: Conhecendo os Povos Indígenas do Brasil.	A oficina busca promover e ampliar o debate sobre os direitos humanos e as diversidades étnico-raciais, de gêneros, sexualidades e classes sociais, com fins de minimizar os efeitos das desigualdades, promover o convívio com as diferenças e a percepção de pertencimento à Universidade.
2021	VI Semana dos Acadêmicos Indígena da UnB.	O evento teve como objetivo apresentar as demandas dos indígenas estudantes e a partir disso debater de forma dialógica com a universidade, sobre a presença indígena UnB, desde o ingresso, a permanência, a construção da política de ações afirmativas e os desafios encontrados para implementação dessa política. E proporcionar a visibilidade do movimento indígena estudantil, seus conhecimentos, saberes e tradições na Universidade de Brasília.
2021	Diálogos Inter científicos a partir da ótica de estudantes indígenas na UNB.	O workshop foi proposto por representantes dos povos Xavante, Marubo e Guarani e estudantes das áreas das ciências sociais, direito e geografia, os Diálogos Inter-científicos visam promover um ambiente de reflexão e diálogo honesto a partir das ciências e epistemologias indígenas, trazidas pelos proponentes, junto com os seus aprendizados pelas experiências dentro da universidade e nos ambientes urbanos. Um debate a partir da diversidade das origens e conhecimentos, para conciliar em um respeito comum aos direitos humanos, específicos e diferenciados.
2021	Pinturas e Grafismos Indígenas na UnB: Resistência e Ancestralidade	A oficina objetiva promover o debate sobre a existência e diversidade dos povos indígenas na universidade e a socialização de saberes entre os estudantes indígenas de diferentes povos e regiões, a partir da exposição da importância da pintura e grafismo como resistência, a ancestralidade e pertencimento, pode propiciar importantes momentos de interação, potencializado com a troca de vivências das mais variadas etnias e a comunidade acadêmica, além de fortalecer o sentimento de pertencimento étnico dos estudantes.

Fonte: SIGAA.
Elaboração própria.

Este capítulo buscou analisar as lacunas e a luta dos estudantes indígenas pelo aperfeiçoamento da política de assistência estudantil da UnB, com vistas à ampliação da permanência e diplomação. Pois “[...] estar no ambiente acadêmico é uma importante oportunidade de reescrever a história brasileira a partir do olhar indígena, uma vez que a nossa história está repleta de lacunas, invisibilidades, silêncios e generalidades sobre estes povos.” (COMIN, 2020, p. 23).

A análise mostrou que a universidade ainda coloca estes estudantes em um local de estranhamento, pois ainda não apresenta ações efetivas para garantir a permanência desses

estudantes e o reconhecimento das suas epistemologias e cosmologias, nem a valorização das línguas indígenas e nem o acesso universal aos benefícios da política de assistência estudantil. Por outro lado, reafirma-se que as lutas e reivindicações os colocam num lugar de defesa de suas identidades e valores, lutando incessantemente para que suas demandas sejam atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição realizada ao longo deste trabalho trouxe o resultado da investigação sobre os paradoxos que envolvem a (não) implementação do projeto originário da Universidade de Brasília e os limites para assegurar o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas. Mostra-se o lugar destes estudantes na implementação desse projeto originário da UnB, além das lacunas e das lutas pelo aperfeiçoamento da política de assistência estudantil com vista a ampliação do acesso, permanência e diplomação.

A investigação e análise desenvolveu-se sob o método materialista, que possibilitou identificar as determinações que envolviam o projeto originário da Universidade de Brasília, os paradoxos em si sua (não) implementação e limites daí decorrentes para o acesso, permanência e diplomação dos estudantes indígenas. Assim, foi possível compreender que a presença desses povos na UnB, não deve se esgotar na reserva de vagas ou a realização de vestibulares específicos, mas ser aliado à oferta de políticas institucionais que assegure a permanência e a diplomação. Além disso, foi possível perceber a importância das lutas dos estudantes indígenas como determinante das conquistas asseguradas até os dias de hoje.

No primeiro capítulo, intitulado “*a educação superior no brasil e o acesso da população indígena*”, foi realizado um resgate sobre a natureza da educação, constatou-se que é um dos complexos constitutivos da vida social e desempenha algumas funções na reprodução social. Sendo assim, a educação é determinada também pelo sistema de organização social em que está inserida, na ordem social do capital, ela exerce funções vitais no processo de internalização dos valores do capitalismo e atua na sua reprodução e ampliação.

Notou-se que o campo da educação está permeado de disputas, se por um lado há o projeto que concebe a educação no campo dos direitos, por outro há o projeto do capital que concebe a educação como um produto, um campo a ser explorado na garantia da lucratividade e do aperfeiçoamento dos níveis de acumulação, e que esse projeto é ainda mais predatório na educação superior. Observou-se que houve um avanço na educação enquanto direito assegurado na Constituição Federal de 1988, porém essas conquistas não foram implementadas na sua integralidade, isso se deve ao agravamento da crise do capital, que a partir do neoliberalismo se aprofundou no país mais fortemente na década de 1990, as contrarreformas educacionais do ensino superior passaram a ser uma das

estratégias desse projeto de desestruturação de direitos pelo alavancamento das taxas de acumulação.

O processo de desconstrução da educação superior como direito tem sido materializado por algumas estratégias: a expansão do setor privado, redução do orçamento das universidades públicas, e ataque à autonomia das universidades, garantida pela constituição. Por outro lado, também foi possível perceber pelo levantamento documental que houve uma expansão do ensino superior nos últimos anos, possibilitando o acesso dos segmentos historicamente excluídos do acesso às políticas públicas de educação, é nesse contexto que se insere o ingresso dos povos indígenas. Foi por meio da luta histórica dos povos indígenas que o acesso passou a ser garantido, primeiramente com o reconhecimento deles como sujeitos de direitos pela Constituição Federal, mudando a realidade secular de tutela desses povos. Ressalta-se a importância dessa mudança paradigmática dos direitos da população indígena, foi ratificada pela Convenção da OIT nº 169, que assegurou a participação dos povos indígenas em todas as decisões de âmbito público e privado e iniciativas que se referem aos povos indígenas.

O capítulo dois, denominado “*A Universidade de Brasília e o lugar dos estudantes indígenas*”, apresentou a análise do projeto original da UnB e seus desdobramentos até a atualidade, resgatando seus determinantes históricos e a sua implementação inacabada. Assim como os paradoxos que envolvem o ingresso, a permanência e a diplomação dos estudantes indígenas. Inicialmente, analisamos os principais pilares do projeto original da UnB, observou-se que esse projeto era comprometido com a construção de uma universidade inovadora, com os problemas sociais do país e com o empenho de oferecer soluções para eles, além de ser norteado por princípios democráticos, plurais e ideais de liberdade. Foi possível constatar que o golpe militar, que durou de 1964 a 1985, interrompeu o projeto originário de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para a UnB. Por conseguinte, as consequências dos ataques autoritários a universidade que nascia, comprometida socialmente, inviabilizou que esta se tornasse uma instituição preparada para receber em sua integralidade a diversidade dos povos indígenas, com suas cosmovisões e epistemologias.

Contudo, apesar da interrupção do seu projeto originário, houve algumas tentativas de reaproximação dos princípios deste projeto nos anos seguintes. Nesse sentido, a UnB foi uma das pioneiras na reserva de vagas étnico-raciais e na criação de um vestibular específico indígena, inegavelmente, esta medida foi um avanço. Como foi

demonstrado na exposição realizada no capítulo dois, apesar de o número de vagas terem sido ampliadas, a partir das lutas e reivindicações dos estudantes indígenas, a taxa de evasão permanece alta, em torno de 44%, superando a taxa de formados, que está em 40%. Diante disso, foi possível observar que apesar do esforço para ampliar o ingresso, a pesquisa nos mostra que a permanência até a diplomação ainda é um fator preocupante.

Pelo caráter documental dessa pesquisa não foi possível elencar todas as determinações para o alto índice de evasão, porém a literatura apontou alguns caminhos para a análise, entre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes e que podem influenciar na evasão são: a saudade da comunidade e da família; a preocupação com o esquecimento das tradições; o choque cultural; e o racismo em todas as suas expressões, principalmente na sua face institucional, com o não reconhecimento dos saberes indígenas. Notou-se que esse racismo institucional em uma de suas faces se expressa por meio da pouca inserção das temáticas indígenas na estrutura curricular da UnB. Das 14 faculdades, 53 departamentos, e dos 150 cursos distribuídos entre eles apenas 10 disciplinas tratam em alguma medida dos povos indígenas, ou seja, o não reconhecimento desses saberes e desses povos no ambiente universitário ainda é marcante. Assim, é perceptível que as formas de compreender o mundo nas concepções dos saberes ancestrais indígenas não são reconhecidas e nem incluídas nesse espaço.

No último capítulo, chamado “*as lacunas e lutas pelo aperfeiçoamento da política de assistência estudantil da Universidade de Brasília com vistas à ampliação da permanência e diplomação dos estudantes indígenas*” foram retratadas as lutas dos estudantes indígenas pela ampliação das condições de permanência, além das políticas que asseguram a reprodução material desses povos na UnB. No que se refere às ações institucionais para assegurar a permanência ficou evidente a morosidade da UnB nestas ações, mesmo após 17 anos de presença indígena a universidade ainda não conseguiu normatizar uma política que observe a necessidade desses povos. Cabe ressaltar que os estudantes indígenas iniciaram a construção de uma política em 2016 e foi colocada em discussão em 2020 na Câmara de Assuntos Comunitários (CAC), porém, não foi votada até o momento de conclusão deste trabalho.

Observou-se na análise que o tempo médio de formação dos estudantes indígenas têm ultrapassado o tempo mínimo e o tempo médio estabelecido pelos cursos. O levantamento considerou a média de tempo dos 11 cursos com estudantes indígenas formados. Em alguns cursos, a média desses estudantes se aproximou do tempo máximo,

por exemplo: no curso de agronomia o tempo médio dos estudantes indígenas é de 15 semestres, e o máximo são 16 semestres; no curso de nutrição a média dos estudantes indígenas é de 14 semestres, e o tempo máximo 16 semestres; no curso de engenharia florestal a média de tempo é de 15 semestres, e o tempo máximo 16 semestres; no curso de enfermagem a média de formação desses estudantes é de 14 semestres, e o tempo máximo 15 semestres.

Outro aspecto que se insere no contexto das lutas dos estudantes indígenas é que apesar da pouca inserção das temáticas indígenas na estrutura curricular da UnB, os estudantes têm utilizado a extensão como uma das principais ferramentas para ampliar o debate sobre a presença indígena nesse espaço. Observou-se que os estudantes indígenas são protagonistas de diversas ações de extensão, levando a discussão sobre as suas existências e resistências dentro da universidade e fora dela.

Outro aspecto identificado no decorrer da investigação, e que também foi uma das grandes dificuldades no processo investigativo, foi a escassa produção bibliográfica sobre a presença indígena na UnB, contudo, isso reafirma a importância de se estudar a temática, pois o aprofundamento dos estudos sobre esta população pode contribuir na construção de políticas institucionais que atendam as reais necessidades desses estudantes na universidade.

Destacamos que a UnB foi precursora de diversas ações afirmativas, garantido a abertura para os povos indígenas, mas apesar dos dezessete anos de ações para o ingresso desses povos, ainda não foi capaz de garantir de forma satisfatória a permanência desses estudantes, visto a alta taxa de evasão. Isso pode ser explicado pelo distanciamento da concepção do seu projeto original, que visava a democratização, a pluralidade do espaço universitário e que além disso preocupava-se com o papel social da universidade e com os problemas históricos do país, e que para eles, deveria apresentar soluções. Assim, observa-se que não foi possível retomar o projeto original da UnB, interrompido pela ditadura militar, o que se tem hoje são algumas aproximações da sua concepção original.

Reafirmamos a importância dos auxílios financeiros para a manutenção dos estudantes indígenas na universidade garantidos pela UnB, contudo, a permanência desses estudantes também pressupõe a existência do sentimento de pertencimento e identificação com esse projeto de universidade, para tanto, é necessário que a universidade trabalhe na valorização dos conhecimentos e cultura desses estudantes, que

pertencem as mais variadas culturas, além de garantir acompanhamento pedagógico, estímulo a pesquisa, extensão e produção, considerando seus vastos saberes tradicionais.

Por fim, diante dos projetos de educação em disputa apresentados ao longo desse trabalho, o que percebemos é que o movimento indígena aponta e se correlaciona com o projeto libertário de educação, tal qual, o projeto original de Darcy Ribeiro para a UnB, isso fica evidente nas lutas travadas por esses estudantes, dentro e fora da Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 4, n. 1, 2012.

ANDIFES. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília – 2011.

AURORA, B. Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos. *Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, v. 21, n. 3, p. 3-7, 30 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/21197>.

BAIBICHI-FARIA. T. M.; ARCO-VERDE, Y. de F. S. O preconceito em uma instituição de nível superior: estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes da Universidade Federal do Paraná. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 11, n. 3, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/942>. Acesso em: 11 out. 2021.

BANIWA, G. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, M.; PIMENTA, J.; BAINES, S. (orgs.). *Faces da Indianidade*. Curitiba: Nexo Design, 2009.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência social e trabalho no capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPPS (org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 3076 de 2 de junho de 2020*. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. *Decreto n. 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

BRASIL. *Decreto nº 10.088*, de 5 de novembro de 2019 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D10088.htm#anexo72.

BRASIL. *Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso), 1995. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

CAJUEIRO, Rodrigo C. *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*.

CARNEIRO, A. S. (2005). *A Construção do Outro como Não-Ser e como fundamento do Ser*. Tese (doutorado) – FEUSP/USP, São Paulo, 2005.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. *Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília*. 2002.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. *Universidades Públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

COSTA, Simone Gomes. *A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CRUZ, F. S. M. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949>. Acesso em: 13 mar 2021.

DIAS, M. A. R. *UnB e comunicação nos anos 1970: acordo tácito, repressão e credibilidade acadêmica*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2013.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONAPRACE. *Revista comemorativa de 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Minas Gerais: ANDIFES/UFU, 2012.

FRANÇA, Rayanne Cristine Máximo. *Injustiça ambiental e os principais efeitos à saúde dos povos indígenas no Brasil*. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimaraes, 29 out. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. *Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado*. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020, E-book. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

GONÇALVES FILHO, Antonio; FARAGE, Eblin. Educação Superior Pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. *Revista em Pauta*, v. 17, p. 33-49, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

HARVEY, David. *A Produção Capitalista do Espaço*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anuário Estatístico do Brasil 2019. Vol 79. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Rosane Freire. *Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988*. 2007. 2 v. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEHER, Roberto. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LIMA, Antônio C. S. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 169-193, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/46>. Acesso em: 6 mar. 2021.

- LIMA, Antônio C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro, 2004.
- LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.
- LIMA, K. Educação Superior Brasileira nas primeiras décadas do Novo Século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (orgs.). *Serviço Social e Educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- LONGO, C. A. *Cristovam Buarque: a redemocratização na Universidade de Brasília (1985-1989)*. Brasília, DF, 2014.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, MG, 2017, v. 7. n. 1, 2017, p. 12-31.
- MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2011.
- MARX, K. *O capital*. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi Moraes. *Ensino remoto: porque dizemos não*. Texto para o debate. Vitória (ES): UFES, 2020.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.
- NETTO, José Paulo. Introdução ao Método da Teoria Social. In: CFESS/ABEPPS (org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, 2009, p. 668-700.
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. *Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília*. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PLANALTO. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9192.htm.

PLANALTO. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 110.973, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm

PLANALTO. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm.

QUEIROZ, Antônio Augusto. Brasil retoma a pauta do Consenso de Washington, *Boletim do Diap*, Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, Ano XXV, n. 300, jul./ago. 2016. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/boletim-do-diap/finish/11-boletim-do-diap/3313-boletim-do-diap-número-300-julho-agostos-de-2016>.

RENAULT, Cláudia Regina Nunes dos Santos. *Educação superior indígena na UnB: perfil, trajetória, expectativas e desafios dos estudantes*. 2019. 91 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

RENAULT, C. R. N. S.; SANTOS, D. B.; ALMEIDA, J. G. Os enfrentamentos dos estudantes indígenas em uma universidade pública em tempos de pandemia do covid-19. *Revista Terena Vukápanavo*, v. 3, p. 317-334, 2020.

RÊSES, E. S.; SILVA, M. L. L. Em meio ao caos unb retomará atividades acadêmicas? *ADUFinforma*, p. 1-3, 10 jul. 2020.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Darcy. *Carta: falas, reflexões, memórias*, n. 14, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. Lúcia Velloso Maurício (org.). São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, D. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SALMERON, R. A. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2012.

SALVADOR, Evilasio. *Fundo público e Seguridade Social no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. 2005. Série Antropologia. Universidade de Brasília.

SILVA, Jaqueline Barbosa Pinto. *Ocupações/invasões estudantis de 2016: disputas e resultados no caso da Universidade de Brasília*. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Maria Lucia Lopes. *Previdência Social no Brasil: (des)estruturação do Trabalho e Condições para sua universalização*. São Paulo: Cortez, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300018&script=sci_abstract&tlng=pt.

SOARES, Marília Facó. *O Supra-Seguimental em Tikuna e a Teoria Fonológica*. Investigação de tikuna aspectos da sintaxe Tikuna. Campinas, São Paulo: Ed. Da Unicamp, 2000.

Universidade de Brasília (UnB). Anuário estatístico da UnB 2020. Brasília: DPO, UnB, 2020.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of. *Ensino em Re-Vista*, 21 dez. 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Autorização de uso de dados



Universidade de Brasília- UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS

Brasília, 13 de abril de 2021.

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Prezada Sr.^a Claudia Regina Nunes dos Santos Renault,
(Coordenadora da Coordenação Indígena DAC/DIV/COQUEI)

Eu, Jéssica Gillian de Almeida, mestranda da Universidade de Brasília – UnB, matrícula 19/0049251, Assistente Social da Fundação Universidade de Brasília – FUB, matrícula 1123742, lotada na Coordenação Indígena DAC/DIV/COQUEI da Universidade de Brasília, venho solicitar à V. S^a. Apoio para realização da seguinte pesquisa: “A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS”.

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar se a política de assistência estudantil da Universidade de Brasília (UnB) garante a permanência e diplomação dos estudantes indígenas ingressantes por meio do Vestibular Indígena Específico. Essa pesquisa foi motivada, sobretudo, pela minha trajetória acadêmica e profissional, atuando diretamente com os estudantes indígenas. Em face disso, as demandas que são apresentadas pelos estudantes indígenas, são em grande parte sobre a assistência estudantil. Por outro lado, academicamente, tais fatores mobilizadores, surgiram da ausência da discussão sobre os povos indígenas ao longo da trajetória acadêmica, o que suscitou a necessidade de estudar sobre a temática. Posto isso, reafirmamos a importância do estudo da temática apresentada, diante da lacuna existente na formação profissional e acadêmica.



Nesse sentido, gostaria de solicitar autorização para a utilização de dados referentes aos estudantes indígenas atendidos pelas Coordenação Indígena nos seguintes bancos de dados:

- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA);
- Resoluções, normativos e atas de reuniões publicadas no Sistema Eletrônico de Informações que tratam sobre a questão indígena (SEI);
- Dados fornecidos pela Coordenação Indígena (COQUEI): pesquisas, levantamentos e relatórios.

A colaboração com a pesquisa não trará riscos aos que dela participarem, uma vez que a obtenção dos dados possui fins científicos, para analisar se a política de assistência estudantil da Universidade de Brasília (UnB) garante a permanência e diplomação dos estudantes indígenas. No tocante às atribuições a mim conferidas como pesquisadora, manterei o sigilo dos documentos ou informações que forem legalmente consideradas sigilosas, mas que porventura eu tenha acesso por força de minhas atribuições, abstenho-me de revelá-los ou divulgá-los, sob pena de incorrer nas sanções civis e penais decorrentes de eventual divulgação.

A pesquisadora se coloca à disposição em caso de dúvidas seja por e-mail ou por contato telefônico: [REDACTED]

Desde já, agradeço a atenção de V^ª. S^ª. e espero contar com o vosso apoio.

Cordialmente,

Jéssica Gillian de Almeida
Pesquisadora
Mestranda em Política Social
Assistente Social – CRESS 5800 – 8ª Região



Claudia Regina Nunes dos Santos Renault
Coordenadora da Coordenação Indígena
DAC/DIV/COQUEI

Claudia Regina Nunes dos Santos Renault
Assistente Social - CRESS 2028
Mat. 1088051

ANEXOS

ANEXO A - Minuta Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (UnB)

[Proposta de Minuta]

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESOLUÇÃO DA REITORIA Nº XXXX/2020

Estabelece a Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (UnB).

A REITORA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições estatutárias, e considerando o exposto na ata xxx da Reunião Ordinária, realizada em xxx de xxx 2020 pela Câmara de Assuntos (CAC):

CONSIDERANDO os dispostos nos Artigos 205, 206, inciso I e Artigo 207, da Constituição Federal de 1988, que garantem a autonomia universitária, a educação como direito de todos e em igualdade de condições de acesso e permanência;

CONSIDERANDO o disposto no Artigo 78, parágrafo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante a efetivação do atendimento aos povos indígenas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais;

CONSIDERANDO o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e possui entre seus objetivos minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior.

CONSIDERANDO os princípios dos direitos humanos consagrados em instrumentos internacionais, especialmente a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), Artigo 21, inciso I, que estabelece a melhoria das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, especialmente nas áreas da educação e capacitação.

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer a Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de minimizar a vulnerabilidade socioeconômica, atenuar os impactos do choque cultural, possibilitar a permanência e a diplomação de estudantes indígenas da UnB, pertencentes a segmentos socialmente vulneráveis, em virtude das especificidades sociais, culturais e étnicas.

Art. 2º Serão considerados estudantes indígenas, para fins dessa resolução, todos aqueles estudantes que ingressarem na UnB por meio do Vestibular Específico Indígena e aqueles que assim solicitarem sua identificação como indígenas no Sistema Integrado de

Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, por meio de apresentação de declaração de pertencimento étnico assinada pelas lideranças indígenas da sua etnia ou região.

Parágrafo único: Estudantes indígenas que ingressarem pelo Enem, cotas ou vestibular universal, deverão solicitar à SAA alteração de perfil no SIGAA.

Art. 3º A Política de Permanência Indígena deverá ser implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes indígenas regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UnB. As ações deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - Ingresso;
- II - Acolhimento;
- III - Assistência estudantil;
- IV - Acompanhamento e apoio pedagógico.

Art. 4º Os Estudantes Indígenas serão acompanhados pela Coordenação Indígena (COQUEI) da Diretoria da Diversidade (DIV) ou equivalente, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), que tem como objetivos, entre outros:

- I - Promover a discussão, no âmbito da UnB, acerca da diversidade dos povos indígenas;
- II - Atuar transversalmente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão com temas relativos às/aos indígenas;
- III - Promover o acolhimento e acompanhamento da comunidade indígena da UnB;
- IV - Fomentar, formular e executar programas para a população indígena da UnB;
- V - Articular, propor e elaborar, em parcerias com os demais setores da Universidade, políticas que promovam a permanência e diplomação das/os estudantes indígenas, e que atentem e respeitem as suas particularidades;
- VI - Assessorar a Universidade em temas pertinentes às/aos estudantes indígenas da UnB;
- VII - Mediar as relações e processos entre as/os estudantes indígenas da UnB e outros

TÍTULO I - DO INGRESSO

Art. 5º O Vestibular Específico Indígena tem como objetivo a inclusão e qualificação de profissionais e especialistas indígenas, visando o fortalecimento de condições específicas de vida e bem viver de seus povos e comunidades.

Art. 6º O ingresso de estudantes indígenas na UnB se dará por meio do Vestibular Específico Indígena a ser realizado anualmente, com prova escrita, prova de redação em língua portuguesa e entrevista individual.

§1º As homologações das inscrições para realização do vestibular indígena contarão com a presença de estudantes indígenas da UnB (graduação e pós-graduação)

§2º A entrevista individual será realizada por uma equipe especializada e contará com a presença de estudantes indígenas (graduação e pós-graduação) e profissionais indígenas locais

§3º O ingresso dos aprovados se dividirá em duas entradas, no primeiro e segundo semestres letivos do ano seguinte ao de realização das provas.

Art. 7º As provas e entrevistas do Vestibular Específico Indígena serão realizadas em no mínimo 8 localidades, escolhidas pelos critérios de regionalidade, população indígena atendida e dificuldade de acesso a outros processos seletivos de nível superior.

Art. 8º As localidades de prova e entrevistas serão definidas anualmente pelo Coletivo de estudantes indígenas da UnB, Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB), lideranças de base das comunidades e Coordenação Indígena - Considerando a realização de pesquisa nas bases previamente sugeridas antes da definição dos locais de prova.

Art. 9º O Edital do Vestibular Específico Indígena deverá ser divulgado anualmente no mês de junho. O período de inscrição deverá ter duração de no mínimo 30 dias.

Art. 10 As provas e a entrevista individual deverão ser realizadas no último final de semana de novembro do mesmo ano.

Art. 11 O planejamento e acompanhamento do Vestibular Específico Indígena serão realizados pelo Comitê Gestor.

§ 1º O Comitê será formalizado por Ato da Reitoria e terá como membros: representantes do **Decanato de Ensino e Graduação**, do **corpo docente**, da **Fundação Nacional do Índio**, da **Associação de Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília**, do **Decanato de Assuntos Comunitários**, da Diretoria da Diversidade - representada pela **Coordenação Indígena** e de **3 estudantes indígenas da graduação e pós-graduação** da UnB.

§ 2º Todos os membros mencionados terão direito a um voto cada.

Art. 12 As reuniões do Comitê Gestor serão abertas à participação de todos os membros do corpo discente indígena da Universidade de Brasília e a todos os servidores dos setores mencionados no parágrafo anterior. Esses participantes terão direito a voz, ainda que não possuam poder de voto.

Art. 13 Compete ao Comitê Gestor:

I) Elaborar, aprovar e encaminhar às instâncias competentes o edital do referido vestibular;

II) Iniciar as tratativas, anualmente, para a contratação de banca organizadora com vistas à realização do referido vestibular;

III) Avaliar e controlar o planejamento e execução do Vestibular Específico Indígena;

IV) Encaminhar para apreciação dos setores competentes propostas de resoluções necessárias a regulamentar ou alterar a presente Política de Ingresso e Permanência dos estudantes indígenas da UnB; e

V) Disponibilizar um assento no conselho específicos para estudantes indígenas da Universidade (CEPE).

TÍTULO II – DAS VAGAS

Art.14 Caberá à Universidade de Brasília, por meio do Decanato de Graduação (DEG), disponibilizar anualmente vagas nos processos seletivos universais (PAS, ENEM e Vestibular) em cursos de graduação para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, além de vagas em todos os cursos de graduação no Vestibular Específico Indígena, conforme Acordo de Cooperação Técnica entre a FUB e a FUNAI.

Art. 15 O número das vagas destinadas ao vestibular indígena deverá aumentar gradativamente, iniciando no ano de 2020 com 1% (um por cento) do total das vagas ofertadas anualmente pela UnB, crescendo essa oferta anualmente 0,5% (zero vírgula cinco por cento) até atingir 5 por cento do total das vagas.

Art. 16 Os candidatos às vagas previstas deverão atender às normas do Vestibular Específico Indígena a serem estabelecidas em edital próprio, observadas as seguintes condições:

- a) Ter concluído o ensino médio;
- b) Não ter concluído curso de graduação
- c) Apresentar documento de pertencimento étnico assinado pelas lideranças do seu povo indígena e ou liderança de associações indígenas regionais;
- d) Ser aprovado nas provas e entrevista realizada pelo processo seletivo específico.

Art. 17 Os candidatos selecionados nos processos seletivos não específicos - PAS, ENEM e Vestibular Universal - dentro das vagas destinadas às cotas para indígenas, conforme Lei de Cotas 12.711/12, deverão comprovar o seu pertencimento étnico assinado pela liderança do seu povo, e ou liderança de associações indígenas regionais no momento de registro acadêmico à Universidade de Brasília.

Parágrafo único: Essa regra valerá para quaisquer outras formas de seleção e ingresso nos cursos de graduação que porventura sejam criadas.

TÍTULO III – DO ACOLHIMENTO

Art. 18 Considerando as especificidades dessa população atendida por essa política e objetivando promover o acesso à informação, à educação e à assistência social, deverá ser encaminhada semestralmente pelo Decanato de Ensino e Graduação (DEG) ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), especificamente à Coordenação Indígena (COQUEI), a listagem de candidatos e dados de contato dos aprovados no Vestibular Específico Indígena e nas vagas destinadas a indígenas do PAS, ENEM e Vestibular Universal com a finalidade de orientação e acolhimento quanto às normas, exigências burocráticas, orientações acerca da assistência estudantil, matrícula e prazos acerca dos procedimentos da UnB.

Art. 19 A Coordenação Indígena prestará as primeiras orientações a partir da listagem encaminhada dos aprovados e iniciará as ações de acompanhamento pedagógico continuado, tais como: identificar e convidar todos os estudantes indígenas que ingressaram pelo PAS, SISU, Vestibular Universal e Específico para conhecer a Coordenação Indígena

e a Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB), promover evento de acolhimento, orientar quanto aos programas de assistência estudantil, sobre o acompanhamento acadêmico, e entre outras estratégias para o bom desempenho ao longo da trajetória acadêmica na UnB.

TÍTULO IV – DA ASSISTÊNCIA

Art. 20 Os estudantes aprovados no Vestibular Específico Indígena ou ingressantes por meio da Lei de Cotas para indígenas farão jus a 3 (três) meses de auxílio emergencial e alimentação gratuita no Restaurante Universitário. O auxílio emergencial e a alimentação gratuita no RU será concedida por até três meses, ou até que o estudo socioeconômico do estudante, vinculado à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), seja concluído.

Art. 21 Todos os estudantes indígenas terão garantido atendimento no Ambulatório de Saúde Indígena e atendimento preferencial em outros serviços de saúde da Universidade de Brasília.

Art. 22 Criar comitê permanente para a construção e realização de edital específico para pleitear aos programas da assistência estudantil, que respeite as especificidades étnicas e culturais dos estudantes indígenas.
Parágrafo único. O comitê deverá garantir a participação dos estudantes indígenas no processo.

Art. 23 Os estudos socioeconômicos deverão considerar as especificidades da população indígena. Todo e qualquer edital referente à assistência estudantil deverá prever expressamente a possibilidade de que casos concretos e excepcionais sejam estudados por meio de subsídios técnicos da equipe especializada da Coordenação Indígena, no caso de indeferimentos, desclassificações e/ou outros prejuízos.

Art. 24 No início de cada semestre letivo, deverá ser ofertado número de vagas acordado entre a Coordenação da Casa do Estudante (CGCEU/DDS/DAC) e a COQUEI, a partir do número de vagas disponíveis, durante o período do processo de estudo socioeconômico para acesso aos benefícios da assistência estudantil, para os estudantes aprovados no Vestibular Específico Indígena ou ingressantes por meio da Lei de Cotas para Indígenas, que se encontrem em situação de vulnerabilidade, caso ainda não tenha sido concluído; e/ou em casos excepcionais avaliados por meio de subsídios técnicos da equipe COQUEI e DDS.

TÍTULO V – DO ACOMPANHAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO

Art. 25 Será promovida por meio de reuniões, documentos e relatórios da Coordenação Indígena, orientação aos coordenadores de curso e docentes sobre estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as especificidades do público-alvo desta política.

Art. 26 O plano de ensino de disciplinas deverá ser adaptado contemplando formas alternativas de avaliação que permita flexibilizar a correção de provas, visando a real apreciação do desempenho acadêmico do aluno indígena.

Art. 27 É garantida a justificativa de ausência, de até 15 dias durante o semestre, para os estudantes cujo povo possua um calendário específico de ritual, mediante comprovação da comunidade. Dessa forma, se torna possível flexibilizar, de acordo com o plano de aula de cada professor, as atividades que porventura ocorram no período de ausência.

Art. 28 Será assegurado apoio acadêmico aos estudantes público-alvo desta política por meio do Programa de Monitoria Especial.

§1º Os monitores especiais serão estudantes indígenas que tenham cursado a disciplina, independente de rendimento acadêmico, e terão a função de apoiar outros estudantes indígenas dentro e/ou fora de sala de aula a partir de suas particularidades.

§2º Ao monitor, será concedido dois créditos no seu histórico escolar e a possibilidade de receber uma bolsa de monitoria;

§3º o PME será regulamentado por Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 29 Será dada prioridade de matrícula em disciplinas para os estudantes público-alvo desta política.

Art. 30 Aos estudantes indígenas poderá ser concedida prorrogação no prazo de permanência nos cursos, desde que não ultrapasse a 50% (cinquenta por cento) do tempo estabelecido para conclusão do curso, após parecer fundamentado do Serviço de Orientação Universitário – DAIA – e/ou da Coordenação Indígena da Diretoria da Diversidade.

Art. 31 Todos os estudantes indígenas terão seu prazo de permanência na assistência estudantil vinculado à sua condição de estudante ativo na UnB, sendo garantida sua permanência na assistência durante todo o tempo de permanência na universidade, inclusive para aqueles estudantes para os quais for concedida a prorrogação no prazo de permanência, conforme artigo 30º desta resolução.

Art. 32 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua assinatura, estando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, xx de xx de 2020.

ANEXO B – Minuta Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília

**PROPOSTA DE MINUTA APROVADA PELA CONSULTA PÚBLICA REALIZADA
NAS PLENÁRIAS NOS DIAS 29 DE ABRIL, 06 E 07 DE MAIO DE 2021.**

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA INTEGRADA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE BRASÍLIA

DOS PRINCÍPIOS

Art.1- A Universidade de Brasília através da II Conferência da Assistência Estudantil da Universidade de Brasília propõe nesta resolução a política de assistência integrada e permanência estudantil com finalidade de evitar a vulnerabilidade acadêmica.

Art.2- Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília- UnB é concebida de forma ampliada e articulada a um conjunto de serviços, programas, projetos e ações vinculadas às políticas institucionais e acadêmicas que visam ao fortalecimento do ensino de graduação, do ensino de pós-graduação, da pesquisa e inovação, da extensão e da Internacionalização com finalidade de garantir a permanência e a formação dos estudantes para a excelência das atividades-fim da Instituição de Ensino Superior.

Art.3- A Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília se traduz em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a acessibilidade, a permanência e a conclusão de cursos de graduação e pós-graduação dos estudantes com vistas ao fortalecimento das condições de permanência, formação, êxito nas atividades acadêmicas de forma a atender a comunidade universitária nos diferentes *campi*, articulados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e outras fontes orçamentárias.

Art.4- A Política de Assistência e Permanência Estudantil da UnB segue os princípios da gestão democrática, participativa e transparente no sentido do respeito à participação, à pluralidade e diversidade cultural, aos direitos humanos e à autonomia, na construção e efetivação cotidiana da Política na Universidade.

Art.5- Os programas que integram a Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília têm como objetivo contribuir para a redução das desigualdades sociais, viabilizando condições de permanência e diplomação na educação superior pública federal dos estudantes de graduação e pós-graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As ações

dessa política institucional obedecem aos princípios da inclusão social, por meio das políticas afirmativas, e isonomia para a equidade nos processos de seleção, da garantia dos direitos da comunidade discente e da autonomia política nas instâncias consultivas e deliberativas da Universidade.

DAS DIRETRIZES

Art. 6- A Política Integrada de Assistência Estudantil está vinculada aos objetivos, estratégias e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Política Integrada da Vida Estudantil e é regida pelas seguintes diretrizes:

I-Enfrentamento das desigualdades sociais, para ampliação e democratização das condições de permanência dos estudantes com vistas à garantia dos direitos da comunidade discente em suas vulnerabilidades socioeconômicas, observando os marcadores determinantes que acentuam estas vulnerabilidades a exemplo de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas a fim de garantir a permanência universitária, na perspectiva da igualdade e equidade dos alunos da graduação e da pós-graduação.

II - Defesa da assistência estudantil como investimento socioeconômico com fins de reduzir as desigualdades econômicas, sociais e educacionais e atender às diversidades étnicas e culturais.

III- Fortalecimento da formação humanística no processo de ensino-aprendizagem do educando respeitando suas condições, características, origem e vulnerabilidades sociais; atendendo as suas necessidades socioeconômicas, psicossociais, pedagógicas e de qualidade de vida e estimulando o engajamento estudantil em distintas ações da Universidade.

IV- Reconhecimento da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber como valores éticos centrais;

V-Prioridade de atendimento aos estudantes que ingressaram na universidade por meio das políticas afirmativas e dos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica;

VI- Responsabilidade e compromisso com a qualidade dos serviços prestados e com eficiência na aplicação dos recursos públicos;

VII- Respeito à diversidade e aos princípios de inclusão e o acolhimento das diferenças com vista à promoção da cultura de equidade;

VIII- Gestão democrática, paritária, participativa e transparente da assistência estudantil;

IX - Isonomia nos processos de seleção e garantia da equidade de forma articulada com as políticas afirmativas;

X - Autonomia administrativa das instâncias consultivas e deliberativas da Universidade de Brasília;

XI- Articulação com os direitos constitucionais e com as demais políticas institucionais e acadêmicas;

XII - Incentivo à cooperação, à solidariedade, à promoção da saúde e à cultura da paz na universidade.

XIII- Promoção da acessibilidade como direito dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, a fim de garantir condições de acesso, inclusão, participação e aprendizagem na educação superior.

DOS OBJETIVOS

Art.7- A Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília possui os seguintes objetivos:

I - Democratizar a permanência e garantir a formação com qualidade dos estudantes da UnB;

II - Promover condições de permanência por meio da minimização dos efeitos das desigualdades econômicas, sociais e regionais, do atendimento às especificidades culturais, sociais, psicológicas e pedagógicas dos estudantes e da equidade na atenção aos alunos, com vistas ao êxito acadêmico;

III- Minimizar as desigualdades socioeconômica, de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas de forma a contribuir para a permanência e conclusão de curso dos estudantes de graduação e pós-graduação, modalidade presencial e à distância;

IV - Propor e desenvolver serviços, programas, projetos e ações que apoiem o processo de ensino e aprendizagem; identifiquem fatores que interferem no fluxo acadêmico bem como os grupos que permanecem por maior tempo em retenção; previnam a evasão escolar no ensino superior.

V- Realizar estudos e avaliações para identificar necessidades de melhoria, implementação e/ou supressão de serviços, programas, projetos e ações na assistência estudantil;

VI- Considerar as especificidades dos estudantes para a construção dos programas dentro da estrutura multicampi da UnB;

VII - Divulgar de forma transparente e democrática à comunidade universitária as informações sobre o acesso aos serviços, programas, projetos, ações e destinação orçamentária da Assistência Estudantil;

VIII- Articular as ações da Assistência Estudantil com o ensino, a extensão e a pesquisa;

IX- Fomentar a participação dos estudantes no desenvolvimento de ações da Assistência Estudantil;

X- Garantir o controle social da Política de Assistência Estudantil, o que inclui a criação de um conselho gestor para a formulação e avaliação da política institucional de assistência e permanência, o fortalecimento do Fórum Estudantil e a realização anual de conferências, com ampla participação da comunidade universitária e da sociedade;

XI- Proporcionar aos estudantes de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e à distância acesso às condições adequadas de acessibilidade, alimentação, cultura, lazer, moradia, transporte e vida universitária, por meio de programas específicos que atendam às suas necessidades.

DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS

Art.8- Serão implementadas as seguintes ações para o alcance dos objetivos:

I- Articular as normas e diretrizes dos programas de assistência estudantil das diretorias do DAC- Decanato de assuntos comunitários, do DEG - Decanato de Ensino de Graduação, do DPG - Decanato de Pós-Graduação e do DEX- Decanato de Extensão e DPO-Decanato de Planejamento;

II- Garantir no seu plano de trabalho anual planejamento dos recursos financeiros, recursos humanos, formação continuada e estrutura física adequada ao atendimento da política de Assistência Estudantil em todos os *campi* da UnB;

III- Publicar editais para públicos e programas específicos com finalidade de selecionar os estudantes postulantes a auxílios e bolsas, provenientes dos recursos financiados-pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e Recursos Próprios da UnB por outras fontes de recursos.

IV - Levantar e disponibilizar, sistematicamente, dados sobre o perfil demográfico e socioeconômico dos alunos de graduação e pós-graduação, com a definição de indicadores auditáveis e padronizados para fins de planejamento, financiamento, monitoramento e avaliação da Política Integrada de Assistência Estudantil.

V- Firmar convênios e parcerias, prioritariamente, com órgãos públicos para fins de fortalecimento da Política de Assistência Estudantil e desenvolvimento das ações da Assistência Estudantil.

VI – Planejar e executar os objetivos estratégicos da Assistência Estudantil, na perspectiva do Plano de Desenvolvimento Institucional em conjunto com o DAC e suas diretorias, com outros decanatos (DEG, DPG, DPO, DAF, DEX), com o Fórum Estudantil, com o DCE e com outros setores que trabalham com a política discente, visando garantir o êxito no desempenho acadêmico dos estudantes no ensino, pesquisa e extensão.

VII-Garantir o acesso à alimentação a custos justos, adequadas e saudáveis, assegurando a Segurança Alimentar e Nutricional, atendendo a toda comunidade da UnB, a fim de promover condições favoráveis para o desempenho acadêmico e convivência social, favorecendo a permanência e diplomação de estudantes.

DA GESTÃO

Art.9 - A política de assistência estudantil numa perspectiva integrada e ampliada propõe:

I- A participação dos Decanatos de Ensino de Graduação, de Pós-graduação, de Extensão, de Planejamento e Unidades Acadêmicas nas estratégias de assistência e permanência articuladas ao Decanato de Assuntos Comunitários;

II- A inclusão das estratégias de assistência e permanência estudantil como política de expansão e fortalecimento da responsabilidade social da Universidade no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, das unidades partícipes que administram a vida acadêmica do aluno;

III- A congregação do diálogo integrado entre os partícipes dos decanatos, unidades acadêmicas e representações estudantis em um ambiente de concílio nucleado e permanente encarregado de pautar, elaborar, executar, monitorar e avaliar as políticas de assistência e permanência com a finalidade de administrar as situações de vulnerabilidade;

IV- Que as decisões coletivamente assumidas nesse núcleo referenciem o trabalho dos decanatos, unidades acadêmicas e representações estudantis a fim de harmonizar a política de assistência estudantil da universidade;

V- Que as estratégias de assistência e permanência sejam pautadas nos conselhos e/ou colegiados e/ou comissões das respectivas unidades e/ou cursos, resguardadas suas respectivas competências e representatividades;

VI- Inclusão da política de assistência integrada e permanência estudantil na previsão anual das receitas como investimento permanente das unidades às necessidades específicas dos cursos;

VII- Garantia de que a política de assistência integrada e permanência estudantil seja pauta estratégica em toda e qualquer ação institucional.

VIII- A garantia da presença da representatividade discente da assistência estudantil, com suplências que possam representar coletivos em discussões e pautas de vulnerabilidades específicas nas unidades acadêmicas e também nas unidades administrativas que tratem da política de assistência integrada e permanência estudantil como estratégia em toda e qualquer ação institucional;

Art.10- Compete ao DAC adequar a sua estrutura administrativa à realidade das questões de assistência estudantil, inclusão, cuidado e acessibilidade com a finalidade de manter e resguardar o bom funcionamento das estratégias da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília.

Art.11- Compete ao DAC, por meio de um Conselho Gestor participativo, a gestão da política institucional de assistência e permanência estudantil da UnB, incluindo suas dimensões orçamentária e financeira.

§ 1º Os programas da política de assistência estudantil, financiados pelo Recurso PNAES e recursos Próprios e outras fontes de recursos orçamentários, são administrados pelas

diretorias do DAC de forma participativa com o Conselho Gestor da Política de Assistência Estudantil e a CAC.

§ 2º O Conselho terá sua composição definida por servidores da Administração Central e por representantes do DCE, representante do Fórum Quilombola, representante da AAIUNB. A presidência será exercida pelo decano de Assuntos Comunitários, com participação de um membro do DPO, do/a Diretor/a da DDS; 01 representantes da Administração Central; 02 representantes técnicos-administrativos das diretorias do DAC; 04 representantes estudantis indicados pelo DCE, sendo que dentre estas fica reservada uma indicação para estudante com deficiência; 01 estudante indígena indicado pela AAIUnB e 01 estudante quilombola indicado pelo Fórum Quilombola, perfazendo um total de 12 membros com direito a voto.

§3º As reuniões do Conselho Gestor da Política de Assistência Estudantil são públicas.

§4º Os programas da política de assistência estudantil financiados pelo recurso PNAES, recursos próprios e outras fontes orçamentárias são administrados de forma participativa pelo Conselho Gestor e o DAC.

§5º O planejamento de todos os auxílios da assistência estudantil será feito a cada semestre letivo, considerando os auxílios em vigência e as necessidades emergenciais.

Art12- Cabe à Administração Superior da UnB adotar medidas alternativas para alimentação dos estudantes participantes do Programa Bolsa Alimentação nos períodos de eventual não funcionamento do RU.

DO PÚBLICO ALVO

Art. 13 A Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília destina-se a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância.

Art. 14 A Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília é constituída por duas modalidades: Assistência Ampliada e Assistência Prioritária.

§ 1º A Assistência Estudantil na modalidade Ampliada, será executada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, na forma de serviços, programas, projetos, estágios e ações de caráter universal em parcerias com o DAC, DEG, DPG, DGP e DEX, para inserção prioritária dos grupos em situação de vulnerabilidade social atendidos pelas diretorias do DAC.

§ 2º A assistência Estudantil na modalidade prioritária será executada para a graduação e pós-graduação nas modalidades presenciais e a distância por meio de programas subsidiados com verbas PNAES, recursos próprios, recursos do tesouro e outras fontes orçamentárias para estudantes, prioritariamente, oriundos da rede pública de educação básica e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica observando os marcadores determinantes que acentuam as vulnerabilidades socioeconômicas a exemplo de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas e com comprovação de renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

§3º Aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, modalidade presencial e à distância na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços de acessibilidade disponíveis na instituição aos docentes.

§4º Aos estudantes quilombolas regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços disponíveis na instituição aos docentes.

§5º Aos estudantes indígenas regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços disponíveis na instituição aos docentes.

§6º Aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência na graduação e na pós-graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, será assegurada moradia estudantil e alimentação no RU, bem como para seu acompanhante, quando for o caso, até a conclusão da análise socioeconômica.

§7º Será garantida a alimentação gratuita no RU para filhos de todos os alunos que participam da assistência estudantil prioritária e que necessitam de acompanhamento contínuo;

§ 8º Aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no semestre letivo da UnB que possuem situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, serão ofertados programas, projetos e ações ampliadas e ou prioritárias.

§9º Aos estudantes regularmente matriculados em cursos de pós- graduação no semestre letivo da UnB que possuem situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, será concedida moradia estudantil na modalidade vaga na casa do estudante de pós- graduação com isenção total de taxas de ocupação e de energia até o limite das vagas disponíveis.

§10º Aos estudantes indígenas e quilombolas da UnB que ingressaram por meio do vestibular específico ou outras formas de ingresso que possuem comprovante de pertencimento étnico, reconhecidos por lideranças de seus respectivos povos e organizações de bases, será assegurada uma bolsa instalação a ser paga nos três primeiros meses, no valor do auxílio emergencial, ou até que a análise socioeconômica do mesmo seja concluída pela DDS.

§ 11º Aos estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade econômica que ingressaram por meio do vestibular específico, lei de cotas ou outras formas de ingresso, tanto na graduação quanto na pós-graduação, será garantido o acesso de forma gratuita às refeições diárias no café da manhã, almoço e jantar servidas pelo Restaurante Universitário (RU) no primeiro semestre letivo ou até a conclusão da análise socioeconômica.

Art. 14- A comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica é realizada por meio de análise socioeconômica, sendo esta disciplinada por Resolução própria, respeitando os dispositivos desta resolução.

§ 1º A situação de vulnerabilidade socioeconômica do estudante será analisada conforme metodologia que define que os indicadores de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas também serão pontuados no questionário socioeconômico a fim de ratificar o fortalecimento da política de ações afirmativas.

§ 2º A análise socioeconômica primará pela celeridade, transparência do processo e, também, pelo rigor da análise realizada, combatendo possíveis fraudes.

Art. 15 Serão atendidos no âmbito do PNAES estudantes de graduação presencial, prioritariamente oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pela UnB, conforme disposto no PNAES.

Art. 16 A Assistência Estudantil para alunos em vulnerabilidade socioeconômica, será implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UnB, em consonância com as diretrizes do PNAES.

§ 1º A concessão dos auxílios/bolsas da Assistência Prioritária, bem como os valores de cada auxílio/bolsa ficam condicionados à dotação orçamentária da UnB prioritariamente por meio do PNAES e/ou outras fontes de recursos.

§ 2º O estudante da assistência estudantil financiada pelo PNAES poderá acessar mais de um programa mantido com recursos do PNAES, desde que seja com finalidade distinta.

§ 3º O estudante da assistência estudantil prioritária poderá acessar bolsas e auxílios não vinculados ao PNAES, de programas institucionais distintos.

DOS EIXOS DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA INTEGRADA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE BRASÍLIA

Art. 17- Os eixos de atuação da Política de Assistência Estudantil caracterizam-se por um conjunto de ações e atividades de apoio ao estudante, por meio de atendimento individual e coletivo e intervenções realizadas e/ou mediadas pelas equipes técnicas lotadas nas diretorias do DAC e em todos os *campi* com assessoria dada pelas Direções de campus e demais decanatos envolvidos em Programas de Assistência Estudantil.

Art. 18 Os eixos de atuação da Política de Assistência Estudantil se apresentam nas seguintes modalidades:

- I - Acolhimento e orientação aos estudantes;
- II - Avaliação socioeconômica;
- III - Acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial;
- IV – Atenção e promoção da saúde;
- V- Promoção à inclusão, acessibilidade, à diversidade sociocultural, étnico-racial, social, sexual e de gênero.
- VI- Esporte, lazer, cultura e atividades comunitárias.

Art. 19 As intervenções pelos profissionais técnicos poderão ser realizadas por meio de atendimentos individuais e coletivos e buscarão se articular em redes interna e externa.

§ 1º Os atendimentos individuais consistem nas intervenções de demandas específicas realizadas por meio de atendimentos sociais, psicológicos e pedagógicos.

§ 2º Os atendimentos coletivos consistem na organização de grupos de apoio e promoção de espaços coletivos de reflexões sobre temáticas relativas ao espaço universitário, por meio de oficinas, rodas de conversa, palestras, mesas-redondas e workshops.

§ 3º as Diretorias do DAC atuarão em rede e encaminharão os estudantes, sempre que necessário, aos serviços e dispositivos da rede pública de atendimento do Distrito Federal.

Art. 20- O acolhimento e prestação de informações aos estudantes é um compromisso da Universidade e deverá ser realizado por todas as unidades acadêmicas e administrativas e compreende as seguintes ações:

I - Prestação de informações gerais sobre a Universidade;

II - Orientação, apresentação e divulgação dos programas de apoio financeiro e demais serviços da Política Integrada de Assistência Estudantil e da vida universitária;

III - Orientação sobre rede pública municipal e regional de serviços sociais e de serviços de saúde;

IV - Realização de ações de recepção aos estudantes por ocasião do seu ingresso na Universidade.

DA PROMOÇÃO À ACESSIBILIDADE, À INCLUSÃO, À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, ÉTNICO-RACIAL, SOCIAL, SEXUAL E DE GÊNERO

Art. 21 A promoção à inclusão, à diversidade sociocultural, étnico-racial, social, sexual e de gênero tem como finalidade propor ações educativas no âmbito da UnB, de forma a auxiliar no combate ao assédio, à violência e à discriminação, assim como contribuir para ampliar o debate sobre a tolerância, o respeito à diversidade e a compreensão dos direitos humanos. Essas ações acontecerão de forma articulada com os Programas de Acesso e Permanência desenvolvidos no âmbito das unidades institucionais.

DOS PROGRAMAS

Art. 22 A Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília é composta por um conjunto de programas que envolvem pagamentos de auxílios, bolsas acadêmicas, ações e serviços acadêmicos das diferentes áreas da assistência estudantil

Art. 23- A Política de Assistência Estudantil poderá atender a programas nas seguintes áreas:

I- Ações Afirmativas

II - Auxílio Socioeconômico;

III- Alimentação;

IV - Moradia Estudantil Graduação;

V- Moradia Estudantil Pós Graduação;

VI - Transporte;

VII- Auxílio Creche

VIII-Auxílio Emergencial.

IX-Programa Bolsa Permanência MEC

X - Esporte e Lazer;

XI- Cultura e Arte;

XII - Promoção à Saúde;

XIII- Acessibilidade

XIV- Inclusão digital

XV – Aquisição de Materiais

XVI – Oferta de Bolsa integral para estudantes de pós-graduação participantes da política de assistência integrada e permanência estudantil em cursos de língua estrangeira da UnB

Art. 24- Os Programas de Assistência Estudantil voltados para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica marcada pela condição de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas são gerenciados pelas diretorias do DAC.

Art.25- Aos Estudantes da Pós-graduação em transição do Mestrado aprovados para o doutorado, que estiverem com a avaliação socioeconômica válida, será garantida a moradia e a alimentação até que seja feita nova avaliação socioeconômica.

DA PERMANÊNCIA

Art. 26- O tempo máximo de permanência do estudante para participação nos programas da assistência estudantil é a formatura ou até enquanto durar a situação de vulnerabilidade

Art. 27- Para permanecer nos Programas da Assistência Estudantil o estudante deverá cumprir as seguintes condições:

- I. Manter o estudo socioeconômico válido e atualizado;
- II. Respeitar e cumprir as normas de convivência da UnB e, quando ocupar vaga nas Casas dos Estudantes, respeitar também suas normas de convivência previstas em normativa específica

III. A assistência estudantil será garantida até a formação aos estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros.

Art. 28- Os estudantes da Assistência Estudantil receberão Acompanhamento Acadêmico intersetorial contínuo com o objetivo de promoção de seu rendimento, auxílio e orientação em relação às suas dificuldades.

Art.29- O monitoramento acadêmico implicará em ações práticas que objetivem identificar situações de risco acadêmico e em propor estratégias para a superação de dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Art.30- Estudantes em dupla-habilitação e duplo curso poderão permanecer nos programas até a formatura.

Parágrafo Único- Aos estudantes que possuem graduação não será vedada a participação nos programas e auxílios da assistência estudantil.

Art. 31 O estudante participante dos Programas de moradia que participe de programas de mobilidade acadêmica e que tenha afastamento de até um ano, terá assegurada a possibilidade de retorno na modalidade vaga, sem necessidade de concorrência em novo edital, após o término da participação no programa de mobilidade, caso haja disponibilidade de vaga;

DA SUSPENSÃO E DO DESLIGAMENTO DOS PROGRAMAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Art.32- O estudante terá suspensa sua participação nos programas da assistência estudantil quando:

I- Não prestar informações em relação a sua situação socioeconômica, quando convocado pelo setor de assistência estudantil vinculado DDS/DAC de seu campus de origem, no caso de apuração/averiguação de denúncias ou suspeita de fraude;

II- Efetuar TGM;

III- Mudar de matrícula sem efetuar comunicação prévia aos setores responsáveis pelos programas aos quais está vinculado.

IV- Descumprir o Regimento Disciplinar da UnB;

VI- Burlar o sistema de acesso ao RU, por uso indevido da Identidade Estudantil por terceiros ou qualquer ação em que seja comprovada má-fé do titular.

VII. Burlar as políticas de ações afirmativas, tanto no ingresso à UnB, quanto na vinculação aos programas de permanência estudantil

§1º No caso do previsto no inciso I, a suspensão será até a regularização da situação do estudante.

§2º No caso previsto no incisos II o estudante deverá solicitar formalmente o fim da suspensão no semestre subsequente ao trancamento.

§3º No caso previsto no incisos III o estudante deverá solicitar formalmente a qualquer momento do semestre letivo da mudança de matrícula.

§4º No caso previsto nos incisos IV, V e VII, a suspensão será conforme indicação do regime disciplinar discente da universidade.

§5º No caso previsto no inciso VI, a suspensão será sumária por 30 (trinta) dias.

Art. 33 Para os casos de suspensão de participação nos programas de assistência estudantil não haverá pagamento retroativo referente aos meses de suspensão.

Art. 34 O estudante será desligado dos programas da assistência estudantil nos seguintes casos:

I-A pedido do estudante, por escrito, em formulário próprio;

II-Não atender às condições previstas na seção de Permanência;

III- Em face de abandono de curso;

IV- Sofrer mudanças na condição socioeconômica apresentada durante a análise socioeconômica, passando a não ser mais perfil para os programas da assistência estudantil, conforme critérios estabelecidos em edital;

V- Omitir informações, fraudar e/ou falsificar documentação no processo de análise socioeconômica;

VI- Atentar contra a integridade física, moral e/ou psicológica dos membros da comunidade universitária, segundo Regime Disciplinar da UnB;

VII- Desacatar servidor ou colaborador da FUB no exercício da função, conforme art. 331 do Decreto-Lei n. 2.848 de 7/12/1940, após apuração dos fatos;

Parágrafo único. No cometimento previsto no inciso VII, o estudante terá nova candidatura vedada nos programas da assistência estudantil da DDS/DAC por um período de 2 (dois) anos a partir da confirmação do fato.

Art. 35- O estudante de graduação desligado da UnB poderá ser reintegrado aos programas após regularização da situação na universidade e mediante solicitação por escrito no setor responsável pela assistência estudantil.

Parágrafo Único- A solicitação deverá ocorrer no período máximo de dois semestres subsequentes ao seu desligamento;

Art. 36 O desligamento do estudante participante de qualquer programa da assistência estudantil não o isenta de cumprir as responsabilidades civis e criminais, podendo acarretar inclusive em restituição ao erário.

Art. 37- A omissão de dados, apresentação de documentação e informações falsas, acarretará no desligamento do estudante no processo seletivo ou no desligamento nos programas e outras sanções disciplinares ou judiciais cabíveis.

Art.38- Em caso de denúncias o estudante participante dos programas da assistência estudantil será convocado a prestar justificativa em relação a sua situação socioeconômica a qualquer momento, independente da validade da avaliação socioeconômica.

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 39- Em caso de fechamento do RU serão garantidas alternativas alimentares aos estudantes da graduação e pós graduação em vulnerabilidade socioeconômica enquanto durar o fechamento.

Art.40- Ao estudante em dificuldades financeiras emergenciais poderá ser solicitada a gratuidade no acesso emergencial às refeições no Restaurante Universitário (RU) de modo a garantir a segurança alimentar e nutricional, até que seja concluída sua avaliação socioeconômica.

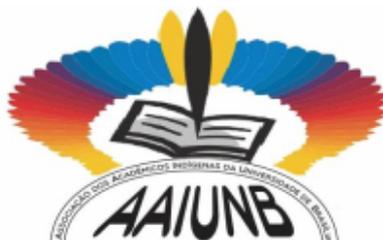
Art. 41- Os programas de assistência estudantil deverão estar articulados com as políticas de ações afirmativas da universidade e priorizar as questões relacionadas à identidade de gênero, raça, etnia, sexualidade, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde que demandem necessidades educacionais específicas ou que se encontre na condição de cuidador de crianças, de pessoa idosa ou sem condição de exercício das atividades de vida diária.

Art.42- Em todos os casos de desligamento e suspensão dos alunos dos programas da assistência estudantil, será garantido o direito ao contraditório e a ampla defesa.

Art.43- Os casos omissos serão tratados pelo DAC e encaminhados para deliberação pela CAC.

Art. 44 Esta Resolução entra em vigor nesta data.

**ANEXO C – Documentos de Reivindicação da Associação dos Acadêmicos
Indígenas da UnB (AAIUnB).**



**ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA – AAIUnB**

Ofício nº 005-AAIUNB-2019

Brasília, 07 de outubro de 2019.

Assunto: Nomeação da Comissão das questões indígenas.

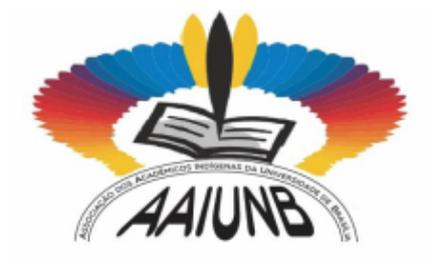
Vossa Magnificência
Camila Magalhães
Coordenadora Interina da Coordenação das Questões Indígena

Prezada,

Nós, acadêmicos indígenas da Universidade de Brasília, vimos por meio deste solicitar, via SEI, a abertura do processo para o agendamento da reunião com o Arakem dos S. Wemeck Rodrigues-Diretor do Campus da Ceilândia, Marcia Abraão-Reitora desta Universidade, representante do setor de infraestrutura da UnB, representante da CEPLAN e o Decano Ileno Izídio da Costa-Decano de Assuntos Comunitários.

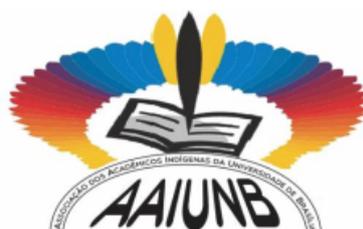
Como demanda dos estudantes indígenas do Campus da Ceilândia/UnB, em reunião no dia 20 de setembro com o Diretor da FCE, Arakem dos S. Wemeck Rodrigues, o Coletivo e a Associação dos Estudantes Indígenas da UnB (AAIUnB) apresentou em carta, junto em anexo, as questões de falta de estrutura física, pedagógica e financeira da universidade para melhor atender as nossas especificidades enquanto povos indígenas.

Preocupados com a atual conjuntura que atropela os direitos dos povos indígenas,



sobretudo no âmbito da educação superior, reivindicamos a esta instituição a melhoria nas questões que dificulta na nossa permanência de qualidade, onde juntos possamos buscar estratégias no processo de inclusão de indígenas nesta universidade.

Atenciosamente,
Jheniffer Benedito de Oliveira Pego - Tupinikim
Presidente –AAIUnB



**ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA – AAIUnB**

Carta nº 004-AAIUNB-2020

Brasília, 13 de Maio 2020.

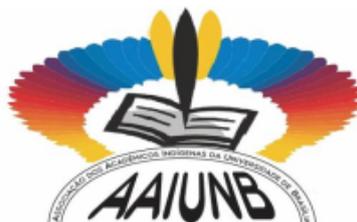
A Vossa Senhoria
Ileno Costa
Decanato de Assuntos comunitários

Senhor Decano,

Tendo em vista o contexto atual em que o mundo enfrenta a pandemia do COVID-19 e posteriormente seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde sobre o isolamento e distanciamento social como medidas sanitárias de contenção ao COVID-19, a Universidade de Brasília suspende o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de acordo com a resolução do CEPE nº 15/2020.

Dante desta situação nós, acadêmicos indígenas da Universidade de Brasília, vimos por meio desta, nos dirigir a Vossa Magnificência, para solicitar a ampliação das parcelas do auxílio emergencial dos estudantes indígenas calouros e auxílio alimentação para todos os indígenas que estão em Brasília até o final do primeiro semestre letivo de 2020 ou até o retorno das atividades letivas presenciais.

Reforçamos a importância dos pagamentos do auxílio emergencial, pois, os estudantes indígenas que ingressaram no primeiro semestre letivo encontram-se em vulnerabilidade socioeconômica, psicológica, cultural e linguística. Necessita-se que as políticas de Ações Afirmativas para a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior sejam neste momento eficazes e deliberativas para que possamos nos fortalecer



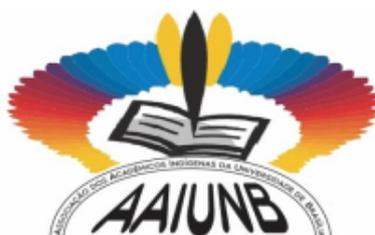
contexto de enfrentamento a pandemia.

Nesse sentido, nós coletivos de estudantes indígenas desta universidade, preocupados com a atual conjuntura Brasileira de pandemia e compormos historicamente o grupo de vulnerabilidade socioeconômica e imunológica, somos 104 estudantes Indígenas presentes em Brasília sem possibilidade de retorno para as comunidades, desassistidos pela Polícia Nacional de Atenção à Saúde Indígena (2002) e, desses, 43 indígenas calouros sem assistência integral aos auxílios de permanência desta universidade e/ou do Ministério da Educação.

O cenário atual Brasileiro é preocupante, sobretudo no âmbito da saúde pública, o que nos deixa em maior vulnerabilidade por não estarmos em nosso contexto de origem, ou seja, em nossos territórios tradicionais. Não bastasse encontramos-nos desassistidos pelo Sistema de Saúde Indígena, assistindo a proliferação do vírus nas nossas comunidades contaminando familiares e parentes. Segundo o último levantamento feito pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) somam-se 62 óbitos somente na região amazônica.

No momento, não há possibilidades de retorno para as comunidades, e mesmo fazendo o uso correto das medidas preventivas, é de claro entendimento que tal atitude descumpri as orientações das instituições competentes e ainda há a existência do risco de contaminação no deslocamento e, em consequente, podendo contaminar os familiares, os parentes nas comunidades.

Permanecer em Brasília também é preocupante para os nossos familiares, tanto pelo cenário pandêmico local quanto pela dificuldade de sobrevivência diante das dificuldades financeiras enfrentadas por ambos. Diante disso reiteramos a importância de ampliar as parcelas do auxílio emergencial e alimentação até que esteja em vigência o Decreto do CEPE n.15/2020 e/ou a prorrogação deste se assim for definido por esta instituição.



Este coletivo deos estudantes indígena via a AAIUnB presa pelo diálogo e respeito com a Universidade de Brasília, compreendemos que o cenário trágico e doloroso e possibilita repensarmos as nossa estratégias. Diante disso reiteramos a necessidade da aprovação da política específica para os estudantes Indígenas da UnB para que tenhamos melhores subsídios técnicos na tomada de decisão zelando pelo direito de permanência nesta instituição e à educação pública de qualidade, promovendo justiça social de forma equânime e integral até a formação profissional, dos povos indígenas.

Atenciosamente,

Jheniffer Benedito de Oliveira Pego - Tupinikim

Presidente - AAIUnB

em nome do Coletivo dos Academicos Indigenas na UnB



Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília – AAIUnB

Carta- 002-AAIUnB-2021

13 de Janeiro de 2021

A Vossa Senhoria (s)
Maria do Socorro M. Gomes
Diretoria de Desenvolvimento Social

A Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília, vem por meio desta, cumprimentar cordialmente e na oportunidade, reiterar a importância do Auxílio de Inclusão Digital e do Auxílio Alimentação Emergencial, os quais sejam assegurados para todos(as) os(as) indígenas estudantes desta instituição, tendo em vista, a situação de vulnerabilidade socioeconômica que os mesmos se encontram. Estamos conscientes da situação orçamentária da universidade, portanto gostaríamos de dialogar e encontrar a melhor forma de apoiar os estudantes indígenas que se encontram na UnB e os que estão chegando, como os calouros do 2020/2, por exemplo. A permanência dos indígenas na universidade é fundamental para que os povos indígenas sejam de fato protagonistas na luta, nas conquistas e na manutenção dos seus direitos.

Reforçamos que nesta universidade são mais de 35 povos indígenas diferentes, cada povo com sua cultura, língua e tradição, salientamos que muitos indígenas têm o português como a segunda língua, como o povo Tikuna, por exemplo. O ano de 2020 foi de desafios e muita luta para os povos indígenas, pois, a população indígena foi quem mais teve perdas com a pandemia do Covid-19, perdemos muitos anciões, fragilizou famílias emocionalmente e financeiramente, indígenas estudantes perderam avós, pais, irmãos.

Nessa direção, com relação aos calouros que ingressaram no primeiro e segundo semestre de 2020, a situação é bastante complexa, tendo em vista as dificuldades de acesso a internet em suas comunidades, falta de equipamentos, ou de moradia, caso optassem vir para Brasília, para cursar as aulas via EaD.



Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília – AAIUnB

Aos acadêmicos que estão presentes na UnB a mais tempo, também necessitam dos auxílios, principalmente do auxílio alimentação emergencial, pois os estudantes que permaneceram em Brasília, dependiam exclusivamente do Restaurante Universitário (RU). Soma-se a isso, o fato de 32 estudantes indígenas do 2/2019 não receberem a Bolsa Permanência MEC.

Nesse sentido, reforçamos também a importância do pagamento do auxílio emergencial para todos os estudantes indígenas que entraram no 1/2020 (43 estudantes) e 2/2020 (23 estudantes), que não tiveram acesso a Bolsa Permanência MEC e nem aos auxílios da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), pois, por consequência da pandemia, não houve abertura de edital para a realização de estudo socioeconômico. No caso dos estudantes que ingressaram no 2/2020, salientamos as dificuldades de acesso à internet de qualidade, a falta de equipamentos para tais acessos (notebook, tablet e similares). Desse modo, esperamos que o edital de inclusão digital possa garantir as ferramentas necessárias para que os estudantes possam acompanhar o semestre remoto.

Diante do exposto, apresentamos as seguintes propostas:

- 1) Contemplar todos os estudantes indígenas no Auxílio de Inclusão Digital, Auxílio Alimentação Emergencial e Auxílio Emergencial Calouro (para os estudantes que ingressaram 2/2020)
- 2) Estudo de viabilidade para ofertar vagas na Casa do Estudante - CEU, para os estudantes indígenas que não possuem moradia e/ou que não tiverem seu estudo socioeconômico concluído, conforme solicitado na Política de Permanência Indígena, e reafirmada pelo relator da política, conforme processo SEI 23106.106254/2020-18.