



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS ESTUDANTIS

PESQUISA DIAGNÓSTICO:

Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade

Indígenas e quilombolas na Unifesspa

2016

Marabá-PA,
Janeiro de 2017

**PESQUISA DIAGNÓSTICO: Programa de Acolhimento Estudantil & Diversidade
Indígenas e quilombolas na Unifesspa - 2016**

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis

Haroldo de Souza

Diretor de Assistência e Integração Estudantil

Diego de Macedo Rodrigues

Organização, coordenação e elaboração

Ana Paula de Souza Fernandes

Antônio Augusto da Costa Severo

Supervisão e Orientação

Janailson Macedo Luiz

Colaboração

Carolina Cristina Matos de Carvalho

Edimara Ferreira Santos

Hiran de Moura Possas

Janailson Macedo Luiz

Jerônimo da Silva e Silva

Lucivaldo Silva da Costa

Bolsistas

Jans Waritana Dias Achure Karaja

Marcos Antônio Silva dos Santos

Mariana dos Santos Ramos

Nayara Pereira Ventura Guajajara

Taiana Trindade Sena

Wellington Jhemerson Costa da Conceição

Bolsistas Colaboradores

Janykelly Gonçalves Moitinho

Paula de Menezes Baia

SUMÁRIO

1. Introdução	4
2. Percursos das demandas, políticas afirmativas e os povos indígenas	5
2.1. Políticas Afirmativas para quilombolas no Brasil	9
2.2. A criação da Unifesspa e a política de ação afirmativa	14
3. Resultados	17
3.1. O percurso da pesquisa	17
3.2. O ingresso dos estudantes indígenas	22
3.3. O ingresso dos estudantes quilombolas	34
4. Análise das entrevistas.....	39
4.1. Estudantes Indígenas	39
4.1.1. Percurso na Educação Básica	46
4.1.2. Relação com família e comunidade	49
4.1.3. Relação com a universidade	52
4.2. Estudantes Quilombolas.....	65
5. Considerações finais	75
Referências	

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa diagnóstica sobre a presença de indígenas e quilombolas nos cursos de graduação da Unifesspa é resultado das ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Acolhimento Estudantil Diversidade, da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). A pesquisa investigou a experiência de estudantes indígenas e quilombolas ingressantes nos cursos de graduação da instituição deste a implantação da reserva de vagas no antigo de Campus de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA), com intuito de projetar as ações a serem desenvolvidas no âmbito da PROEX para estes segmentos.

A pesquisa é fruto da reflexão que acompanha o grupo que compõe a PROEX desde sua implantação em abril de 2014, na qual se destaca o diálogo e o respeito à diversidade e ao público que compõem a comunidade acadêmica. Os relatos dos sujeitos ouvidos na pesquisa, assim como o levantamento das informações sobre suas trajetórias acadêmicas auxiliariam a criação de políticas de acesso, permanência e conclusão com sucesso.

Os dados reunidos devem ser compreendidos como uma amostra das demandas e necessidades destes segmentos. A seguir são apresentados os dados da pesquisa no qual revisamos a trajetória das políticas afirmativas no Brasil e na Unifesspa sobre indígenas e quilombolas. Em seguida expomos os resultados da pesquisa apresentando o resultado dos dados sobre ingresso e percurso acadêmico destes ingressantes; os relatos estudantes indígenas e quilombolas, alcançados por meio de entrevista, ilustram as dificuldades e anseios encontrados no cotidiano da vivência acadêmica; as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito da instituição e as considerações finais.

A trajetória do Ensino Superior no Brasil, por muito tempo esteve associada a um determinado modelo de sociedade: capitalista, branca e masculina. E, embora, se verifique a manutenção deste modelo nas bases epistemológicas de formação universitária, principalmente nos currículos e metodologias de ensino, este quadro apresenta algumas alterações, motivadas pelas lutas e reivindicações do movimento negro e de lideranças indígenas, que influenciaram a inclusão de suas pautas na legislação brasileira, e que tiveram como reflexo a criação de políticas públicas específicas para estes segmentos.

As conquistas alcançadas representaram avanços em relação ao direito ao território, saúde e a uma educação diferenciada, o que possibilitou o fortalecimento da identidade e autonomia destes grupos, medidas de ação afirmativa que foram assumidas pelas universidades

públicas como um instrumento de combate à desigualdade racial, característica ainda marcante na nossa sociedade e, conseqüentemente, no ensino superior.

No Brasil, o debate em torno das políticas de ação afirmativa tem início da década de 1980, quando Abdias do Nascimento, então deputado federal, formula o primeiro projeto de lei que propõe uma “ação compensatória” ao povo afro-brasileiro, em diversas áreas sociais, como medida reparatória a mais de quatro séculos de discriminação. Esse debate ficou, por um tempo, restrito ao movimento negro e a alguns intelectuais, apenas, em 1995, o governo brasileiro assume que o Brasil é um país racista (SANTIAGO, et al, p. 140). Contudo, após a Conferência de Durban contra o racismo, a xenofobia e a intolerância, a discussão é incorporada na agenda política nacional por meio da criação de ações afirmativas.

Na área educacional, uma das ações adotadas é a reserva de cotas raciais e sociais, que ampliou as possibilidades de acesso de pobres, negros e indígenas às universidades públicas. A discussão sobre a oferta de uma educação diferenciada também favoreceu a abertura de licenciaturas interculturais, assim como outros cursos específicos, aumentando as formas de acesso.

Se por um lado o acesso é um importante avanço nas políticas de democratização do ensino superior, por outro lado, se tornam necessários estudos e pesquisas que visem investigar a inserção e a permanência dos ingressantes destinatários dessas ações, sobretudo no sentido de apoiar a experiência individual para o fortalecimento dos coletivos aos quais são pertencentes, incentivando seus vínculos comunitários.

2. PERCURSOS DAS DEMANDAS, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E OS POVOS INDÍGENAS

A conquista de um capítulo específico, assim como de vários dispositivos legais no texto da Constituição Federal de 1988, significou o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” dos povos indígenas e, inaugurou uma nova fase da relação do Estado com as populações indígenas, expresso pelo respeito à diferença e a autonomia (GRUPIONI, 2016).

A regulamentação garantiu o direito a uma educação escolar diferenciada, fixado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), delineado pelas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1993), do Comitê de Educação Escolar Indígena, que prevê que o “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas

integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”.

Após a promulgação da LDB, outras legislações e documentos foram emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), que consolidaram a normatização da Lei no país. Entre estes, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (2002), documento formulado com a participação de professores indígenas para orientar a construção de práticas mais próximas à realidade das aldeias, “na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados. (...) [A fim de] subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas” (Grupioni, 2016). Após análise do RCNEI, a Câmara de Educação Básica (CEB), visando contribuir para que fosse assegurado aos povos indígenas, o direito a uma educação de qualidade, que respeitasse e valorizasse seus conhecimentos e saberes tradicionais, emitiu o Parecer nº 14/99 e a Resolução nº 3/99 (CEB/CNE) que determinava diretrizes nacionais para a estrutura e funcionamento das escolas indígenas. Neste documento foram regulamentadas definições importantes.

A primeira, relativa à criação da categoria escola indígena, que outorga às escolas em territórios indígenas, a condição de terem "normas e ordenamento jurídico próprios", garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. A outra diz respeito à garantia de uma formação específica para os professores indígenas, que poderá ocorrer em serviço e, quando for o caso, paralelo a sua própria escolarização. Neste sentido, a resolução estabelece que os Estados devem criar programas diferenciados de formação para eles, além de regularizar a situação profissional destes professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena.

Ainda na esteira das determinações legais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, lei que define as diretrizes e metas para educação no país, apresenta um capítulo para tratar a modalidade Educação Indígena. Entre os objetivos e metas propostos, Grupioni (2016) destaca a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental; a autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros; a garantia de participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas; a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas; e a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas.

Ao atribuir aos sistemas educacionais a responsabilidade pela educação escolar indígena, o PNE assumiu como meta a elaboração de um plano para a implementação de

programas especiais de formação de professores indígenas em nível superior, com a colaboração das universidades e instituições de nível equivalente (Meta 17).

Em 2002, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), solicita uma posição do CNE quanto a esta demanda, expressa na Carta de *Canauanin* – Roraima, e ainda reivindica a criação de uma instância nacional para articular os vários níveis de educação com o objetivo de superar a situação que limitava a temática e a necessidade das escolas indígenas à Secretaria de Ensino Fundamental. Na ocasião foi criada a *Comissão Nacional de Professores Indígenas* (que substituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena mencionado acima), constituída de professores indígenas, para subsidiar as ações concernentes às normas e procedimentos relacionados à Educação Indígena junto ao MEC e a *Comissão de Análise de Projetos de Educação Escolar Indígena* da qual fazem parte representantes das universidades e associações científicas. Para atender as necessidades educativas expostas neste conjunto de documentos e a cobrança de lideranças indígenas, o CNE emite o Parecer nº 010/2002 - CNE/CP em que reconhece que raramente a temática da Educação Indígena é contemplada nos cursos de formação de professores, “embora devesse fazer parte da formação comum a todos” (BRASIL, 2002, p.5). O Parecer (BRASIL, 2002) realizado por Carlos Roberto Jamil Cury orienta que:

- 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01. Processos: 23001-000251/2001-11 Jamil Cury 0251 7
- 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário.
- 3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena.

A ação inicial efetivada pelo MEC foi resultado de amplo diálogo do qual participaram indígenas e não-indígenas, ONGs indigenistas, organizações de professores indígenas e universidades. Daí decorreram várias ações como: a construção de escolas indígenas; a publicação de material didático e livros que incentivaram, entre outras coisas, a valorização da identidade étnica; e, processos de capacitação em educação escolar indígena para técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação para atender, em 2002, um total estimado de

mais de 1.392 escolas em terras indígenas. A conclusão do ensino médio por diversos indígenas nos anos subsequentes à implementação deste conjunto de leis demandou o oferta de ensino superior para formação específica para magistério indígena, contudo, no âmbito do MEC, nada de concreto foi realizado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em relação à esta esfera de ensino (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Embora o aumento expressivo de indígenas no ensino superior ocorra a partir da criação da política de cotas nas universidades, eles já ingressavam neste nível de ensino em cursos pagos em instituições privadas. E, ainda que de maneira assistemática e pouco clara, a FUNAI contribuía para esta formação, por meio da concessão de bolsas a alguns estudantes indígenas matriculados. Um levantamento interno realizado pelo próprio órgão, em 1985, apresentava em torno de 200 indígenas favorecidos pelos benefícios. Mais tarde, no início década de 1990, uma série de portarias emanadas pela presidência da FUNAI ‘regularizou’ a situação das concessões e, o órgão, passou a estabelecer convênio com instituições públicas e privadas para formação de professores indígenas (VIANNA et. al, 2014).

Contudo, conforme destaca Souza Lima (2004, p. 10), a luta pela formação de professores indígenas para lecionar no ensino básico das aldeias é apenas um dos vieses pela busca por ensino superior dos povos indígenas. O outro diz respeito à busca por capacidades para administrar e gerir as terras demarcadas, que requer um entrelaçamento entre saberes tradicionais ancestrais e os conhecimentos universitários científicos, que construam um novo relacionamento com o Estado, a partir de um novo modelo de educação (intercultural, bilíngue e diferenciada), que como afirma Vianna *et. al.*(2014, p. 19) “ainda é uma promessa ideológica em vias de institucionalização”.

O fato é que se por um lado, a concretização plena parece distante, por outro a discussão em torno dela abriu espaço para se pensar a inserção de indígena no meio acadêmico, incluindo aí as condições de acesso e permanência, favorecida pela implantação de Programas voltados para o ensino superior de cunho étnico-raciais do Governo Lula. As políticas possibilitaram às universidades uma tomada de decisão em relação a temas que necessitavam de abordagem nestas instituições.

No âmbito do MEC, destacamos o Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, e plenamente implantado durante o governo Lula, que tinha objetivo de promover o acesso de indígenas e negros ao ensino

¹ Para conhecer mais sobre o processo de formação, ver GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). 2006. Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

superior, principalmente por meio do apoio a cursos preparatórios ao vestibular. As ações do Programa assumem um importante papel para a entrada das questões étnico-raciais na agenda governamental e, a sua posterior reformulação, lança as bases para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na esfera do MEC (ALMEIDA, 2008).

O Programa Universidade para Todos (Prouni), do Governo Federal, instituído em 2004, por meio da Lei nº 11.096/2005, também contribuiu para expansão do número de indígenas na educação superior. O programa, criado com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em universidades privadas, possui reserva de bolsas aos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos.

No campo destas ações, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), criado pelo MEC em 2004, causou um forte impacto, porque dialogava diretamente com as necessidades indígenas por uma formação diferenciada.

A estas ações somam-se a Lei nº 12.711/2012, popularmente nomeada de Lei de Cotas – que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais aos estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Neste percentual, além do recorte social, está incluído recorte racial, destinando vagas às pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

De maneira mais ampla, este conjunto de iniciativas ganhou expressão local e regional, e diversas instituições de ensino adotaram políticas afirmativas, principalmente em relação ao ingresso, como mais adiante verificaremos no caso da Universidade Federal do Pará.

Antes, precisaremos situar o debate das políticas afirmativas implementadas para quilombolas, considerando que esta tem como base as políticas destinadas aos estudantes negros.

2.1. Políticas Afirmativas para quilombolas no Brasil

As políticas de ações afirmativas destinadas a negros e quilombolas no país evidenciaram dois aspectos do caráter racista da sociedade brasileira: a pretensa harmonia racial e a complexa imbricação da discriminação. Neste sentido, as ações fomentadas para ‘reparação’ dos danos causados por séculos de racismo à população negra foram acompanhadas de muita resistência por parte das elites raciais do país, assim como questionadas pela população em geral, já que a discriminação racial foi habilmente escamoteada nas desigualdades sociais.

A ideia de miscigenação infundida no imaginário da população, inclusive com a colaboração de cientistas e literatos, fazia crer que no país não havia pretos, índios e brancos,

apenas um ser genérico, o brasileiro. Por isso o racismo brasileiro foi considerado por Zélia Amador de Deus, ativista e pesquisadora negra paraense, como “um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica do mundo” (Amador de Deus, s.d., p. 1), porque representativo da mais perversa forma de racismo existente, o “preconceito racial dissimulado e indireto” (Fernandes, 1972, p. 10), que dificulta e obscurece sua identificação².

Neste contexto político, social e cultural as populações negras e quilombolas construíram sua identidade de luta e resistência. Em muitos momentos a construção desta identidade converge com a luta indígena, seguindo percursos parecidos, principalmente no que se refere ao direito ao território, tais como o reconhecimento do povo quilombola na Constituição Federal, que atualmente abre espaço para discussão das políticas públicas destinadas a esta parcela da população. Contudo, o público quilombola tem sido pouco mencionado nos programas de ação afirmativa. E cabe lembrar que, a população quilombola diferencia-se da negra por apresentar renda mais baixa e precário atendimento quanto à infraestrutura e a educação, sendo também considerada pertence a comunidades do campo, no tocante aos locais onde vivem e, por seus modos de vida, às comunidades tradicionais (OLIVEIRA, 2011). Neste sentido, ora as ações afirmativas destinadas à eles são localizadas naquelas previstas aos povos do campo, ora atribuídas à populações negras e, apenas mais recentemente, algumas ações têm sido dirigidas diretamente a estes segmentos.

Antes de falarmos sobre as políticas destinadas aos quilombolas, cabe esclarecer a utilização do termo que os caracteriza. Quilombo é um termo utilizado desde o período colonial para designar locais situados no meio das matas onde se refugiavam negros africanos e afrodescendentes fugidos. Estes espaços eram, geralmente, fortificados e parecidos com grandes aldeias africanas. A organização social previa a divisão de tarefas e todos trabalhavam para subsistência do grupo, que tinha na agricultura e na pesca a base de sua sustentação (MELLO, 2012).

Leite (2000) afirma que o Conselho Ultramarino Português de 1740 determinou quilombo como sendo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Então, a expressão quilombola surge para nomear os ex-escravizados que viviam nessas comunidades, onde podiam expressar livremente suas tradições, costumes e religiosidade.

O termo também assume conotações políticas, “uma reação guerreira a uma situação opressiva” (Leite, 2000, p. 336), símbolo de resistência e luta contra a escravidão de um povo

² Para melhor compreensão sobre tessitura da democracia racial no seio da sociedade brasileira, indicamos a tese de doutorado de Zélia Amador de Deus (2008), no qual a autora discute o percurso histórico, Cap. 2.

que foi retirado de seus países de origem, vendido, escravizado e obrigado a abandonar suas religiões, línguas, costumes, valores, e passou a viver sob o regime escravagista no Brasil (MELLO, 2012). Munanga (1995) enfatiza que o quilombo brasileiro é “reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos” (Munanga, 1995, p. 57).

Muitos significados foram dados ao termo. Leite (2000) cita além do lugar e a conotação política, variações ligadas a manifestações populares, como festas de rua; práticas proibidas, como prostituição; conflito, sistema econômico, dentre outros. Contudo, assumimos o entendimento que a polissemia da expressão, dependendo de como é adotada, ora exemplifica o caráter racista que reforça o preconceito existente na sociedade contra estes grupos étnicos, ora assume um traço identitário (acentuado pelos próprios) fortalecido por laços culturais, práticas religiosas, tradições e a relação com o trabalho na terra dos integrantes das comunidades quilombolas.

Na Constituição Federal de 1988, a questão quilombola ganhou redação específica, expressa no Art. 68, que garante aos “remanescentes das comunidades dos quilombos” o reconhecimento da propriedade definitiva sobre as terras ocupadas, devendo o Estado “emitir-lhes os títulos respectivos”. A legislação foi acompanhada de críticas, principalmente, quanto à utilização do termo genérico “remanescente” e, até mesmo, da não utilização do conceito “quilombola” pelas populações nativas, já que a identidade étnica havia subsumido na “condição camponesa” (Mello, 2000, p. 37).

Na imprensa, o termo aparece em 1995, sendo apresentado no mesmo sentido em que era tratada a questão indígena, ou seja, que os quilombolas eram grupos que buscavam se organizar etnicamente para ter acesso a território, apesar de serem pensados como extintos, já que havia frequentemente esta relação emblemática entre as lutas indígenas pela demarcação de terras e a dos afrodescendentes pela titulação das áreas que ocupavam (ARRUTI, 1987).

No contexto atual, são marcados pela herança simbólica do regime escravocrata no Brasil e chamados de negros em todo território nacional. A consciência dessa historicidade e identidade, principalmente após a CF/88, os levou a organizar-se em associações, reivindicando “o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores” (Leite, 2000, p. 334). Exercício que também perpassa a discussão de um projeto de educação, já que as áreas que habitavam (e habitam) eram (e são) geralmente ignoradas pelo poder público, sendo que o direito imemorial a terra engloba inúmeros outros direitos, entre eles à uma

educação que respeite a identidade étnica e às influências culturais dos africanos e afrodescendentes à formação do povo brasileiro.

O Estado possui um compromisso político com a reparação histórica dos danos causados à população negra no Brasil, pois ao longo de sua história legitimou um modelo excludente, criando leis para impedir o acesso ao ensino público de negros no país. Caso evidente na instituição do Decreto nº 1.331, de 17/02/1854, que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte e estabelecia, por meio do Art.69, que não fossem admitidas matrículas ou acesso de ‘escravos’ nas escolas públicas do país. Outra evidência do papel explícito que o Estado desempenhou na vedação de direito à educação, está exposta no Art. 5º do Decreto nº 7.031-A, de 06/09/1878, que determinava que os homens negros livres ou libertos, maiores de 14 anos, apenas poderiam estudar no período noturno, mesmo assim “diversas estratégias foram montadas para impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (DCNs, 2004, p.07). Todavia, pós-regime escravista, prevaleceu a omissão do Estado brasileiro em relação à presença do negro na sociedade.

A questão volta a ser tratada pelo poder público brasileiro após a saída do regime ditatorial, quando o Movimento Negro reivindica a atuação do Estado na superação da desigualdade racial, demandando políticas públicas de ação afirmativa para reparar os danos psicológicos, sociais e culturais causados à população negra, condizentes a defendida garantia dos direitos civis, bandeira levantada naquele momento pelo Estado brasileiro.

Para o Movimento Negro, a garantia dos direitos civis estava condicionada à superação da desigualdade racial. E para tal, era preciso criar mecanismos que representassem esses novos ideais e crenças no imaginário social do povo brasileiro. Conforme Brandão (2007, p. 11) “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades”. Conforme este posicionamento, a discussão de superação do racismo é essencial na superação das ideias de inferioridade racial construídas no decorrer da nossa história e que dialogam diretamente com o pensamento social do nosso tempo.

A transformação desse quadro passa efetivamente pelas instituições de ensino, promotoras da formação social e humana, convocadas a se efetivar como um espaço de debate e reflexão que de fato possibilite o reconhecimento do direito à diferença. A promulgação da LDB nº 9394/96 é o início para incorporação do combate ao racismo nos currículos das instituições de ensino, especialmente, após a publicação da Lei nº 10.639/2003 que altera o Art. 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Logo em seguida, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a

Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004), fruto do Parecer nº 03/2004 – CNE/CP, que destaca que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam efetivar o acesso da população negra e parda à Educação Básica; e esclarece que deve haver “profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo.” (BRASIL, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 detalha no Art. 1º a responsabilidade das instituições de ensino superior de incluir a temática em seus programas de formação inicial e continuada de professores, regulamentando o papel das instituições de ensino superior no combate ao racismo.

A formação de professores para o trato da diversidade étnico-racial possibilita a inserção no meio acadêmico de um debate que era tratado quase que estritamente pelo Movimento Negro. Embora as cotas raciais e/ou sociais para o ingresso em cursos de graduação no ensino superior já fossem adotadas, de acordo com determinação de seus conselhos universitários, por algumas instituições de ensino superior no Brasil (Souza, 2010), a Lei nº 12.711, de 29/08/2012, popularmente chamada de Lei das Cotas, veio se somar ao conjunto de leis para assegurar o acesso à educação superior a candidatos oriundos da rede pública de ensino, onde uma espécie de reserva que favorece pretos, pardos e indígenas.

Ainda na esteira das ações governamentais, cabe ressaltar a implantação de diversos programas, principalmente durante o Governo Lula, como o Programa Diversidade na Universidade, que mais tarde favoreceu a criação da SECAD, contribuindo para instituição de ações afirmativas para negros e mais tarde para a educação escolar quilombola, importante contribuição para inclusão das reivindicações do Movimento Social.

Decorrente dos compromissos assumidos em Durban, resultado da Conferência contra o racismo, a xenofobia e a discriminação racial, o Governo Lula criou em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) por meio da Lei 10.678 de maio/2003, e que era ligada diretamente a presidência da república. A SEPPIR constituiu várias ações importantes, criação de programas³.

2.2. A criação da Unifesspa e a política de ação afirmativa

Criada pela Lei nº 12.824, de 05/06/2013, a Unifesspa resultou do desmembramento do antigo Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal da Pará (UFPA). Parte da

³ Para saber mais sobre os programas implantados para garantia de direitos aos negros e quilombolas, consultar Souza, 2010: *A luta pela garantia dos direitos quilombolas e as políticas públicas de ação afirmativa: Limites e desafios*.

ação governamental da política de expansão do ensino superior e interiorização do conhecimento, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, a partir de um modelo *multicampi*, está sediada em Marabá e possui institutos instalados nos municípios de Rondon do Pará, Xinguara, Santana do Araguaia e São Felix do Xingu.

A promoção de políticas afirmativas na Unifesspa é resultado da influência das medidas adotadas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) para garantir o acesso ao ensino superior de grupos sociais historicamente desfavorecidos, sendo que os primeiros registros de ingresso de indígenas, assim como todo o processo de discussão e criação de reserva de vagas para quilombolas, ocorreram quando a Unifesspa não havia sido criada.

Com a criação do Programa Diversidade na Universidade/MEC, instituído por meio da Lei nº 10.558/2002, várias universidades começaram a discutir a inserção social de negros e/ou indígenas no ensino superior. Conforme o Art. 1º da Lei, o Programa tinha o objetivo de “implantar e avaliar estratégias para a promoção do acesso à educação superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.

Com base no novo contexto a UFPA, em 2005, começa a discutir a adoção de cotas, propondo a destinação de 50% de suas vagas a estudantes oriundos de escolas públicas, onde 40% seriam ocupadas por pessoas pretas. Todavia, a implantação de programas de ações afirmativas é, na maioria das vezes, decorrente das demandas e pressões exercidas pelos movimentos e organizações sociais e envolta em bastante polêmica, na UFPA não foi diferente. O debate foi marcado pela resistência de setores da sociedade contrários à validação de ações afirmativas para acesso ao nível universitário para os grupos desfavorecidos (Beltrão, Filho & Maués, 2013). A resistência apresentada por setores conservadores, inclusive da própria universidade, arrastou a discussão do Conselho Universitário ao universo jurídico, que realizou estudos junto ao Ministério Público do Pará para a viabilização das vagas destinadas a esse grupo (Lima, *et. al.*, 2015). A oposição retardou a implantação da política, que somente foi aprovado em 2008 e entrou em vigor em 2009, por meio da Resolução nº. 3.689/CONSEPE/UFPA.

Antecede a aprovação da Resolução, o empenho dos movimentos sociais, lideranças indígenas e organizações que, em 2007 – e desde antes –, reivindicam a democratização do acesso ao ensino superior, demanda materializada nos processos nº 022649/2007, nº 006344/2008 e nº 006345/2008 encaminhados à Reitoria pela Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO) e o Processo nº 022656/2007 de autoria Associação Indígena Gavião

Kyikatêjê Amtáti (BELTRÃO & MAUÉS, p. 7), que embora de formas diferentes, versam sobre o mesmo o teor: a solicitação de vagas para indígenas em cursos de nível superior na UFPA.

As reivindicações apresentadas naqueles processos resultaram no Programa de Reserva de Vagas para Povos Indígenas, implantado em 2010, aprovado por meio da Resolução nº3.689/2009-CONSEPE, que garantia a reserva de duas vagas, por acréscimo na UFPA a indígenas, em todos os cursos de graduação e em todos os *campi*, entre estes o Campus de Marabá, por meio da realização de Processo Seletivo diferenciado.

Já a proposta de reserva de vagas para oriundos de comunidades quilombolas, foi implantada no âmbito da UFPA em 2012, regulamentada pela Resolução nº. 4.309, de 27/08/2012. Ambas as políticas de reserva foram assumidas pela recente criada Unifesspa, em 2013, dando continuidade ao processo iniciado na UFPA.

No âmbito da Unifesspa, o ingresso diferenciado de indígenas e quilombolas é regido pela Resolução nº 022/2014 – CONSEPE, que aprovou a reserva de duas vagas em favor dos quilombolas e duas vagas para indígenas, por acréscimo, no Processo Seletivo (PS) para ingresso nos cursos de graduação da instituição.

Beltrão, Filho e Moreira (2013, p. 3) ressaltam que o desempenho do estudante é influenciado pelas oportunidades oferecidas durante a trajetória escolar (diretamente relacionada às condições socioeconômicas da família, as políticas públicas promovidas pelo Estado, entre outros fatores), portanto, a oportunidade é construída socialmente. De acordo com este entendimento, promover o acesso seria apenas o primeiro passo para promoção da igualdade social e racial. A democratização do acesso deveria ser acompanhada por ações que favorecem a permanência e o sucesso destes grupos na educação superior.

Em meio a este contexto, o governo federal lançou, em 2013, o Programa de Bolsa Permanência, ação que visa a concessão de auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior em cursos integrais (com carga horária igual ou superior a cinco horas diárias) e para estudantes indígenas e quilombolas, financiado com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Na Unifesspa, a tutela do programa é responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX), por meio da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), que atualmente recebe a documentação comprobatória do pertencimento étnico de indígenas e quilombolas para conferência e averiguação quanto a veracidade do pertencimento étnico. Por meio da validação da inscrição, os estudantes de cursos extensivos (regulares) indígenas e quilombolas recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 900,00 mensais, e os

curso intensivos (que funcionam no período das férias) recebem o mesmo valor no período em que estão frequentando as aulas.

Além da questão dos recursos, ações pontuais foram efetivadas pela PROEX, como a criação do Programa de Acolhimento Estudantil do qual falaremos mais adiante. Dado o pouco tempo de existência da Unifesspa são poucas as ações institucionais desenvolvidas. Entre elas, merece destaque a iniciativa do *Programa de Extensão Curso de Nivelamento da Aprendizagem para Discentes Indígenas*, proposta aprovada no Edital Programa de Extensão Universitária (ProExt), em 2015, coordenado pelo professor Denilson da Silva Costa, que tinha como finalidade o fortalecimento da formação do ciclo básico dos discentes indígenas pertencentes aos cursos de graduação do Campus Universitário de Marabá Unifesspa com o intuito de proporcionar melhor desempenho acadêmico, por meio da oferta de minicursos de nivelamento das disciplinas básicas, em acordo com o desenho curricular de cada faculdade em que os discentes indígenas estejam matriculados, tais como leitura, linguagem e produção textual; matemática, química e física básicas, conforme descrito no projeto do Programa. O programa teve duração de ano e foi extinto em 2016 por falta de recursos, já que a nova versão não foi aprovada pelo edital.

Outras ações têm sido desenvolvidas por Núcleos e Grupos de Estudo, dos quais destacam-se as ações do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Raciais, Movimentos Sociais e Educação – N'UMBUTU da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências Humanas (ICH), que tem como principal foco principal a construção de conhecimentos a respeito da organização política, histórica e cultural da população negra no sudeste paraense, atuando na produção de materiais didático-pedagógicos e processo formativos que possibilite o conhecimento crítico da cultura negra nesta região (LIMA et. al, 2014).

No âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação está em fase de planejamento um Programa Institucional de Monitoria Indígena para apoiar com o objetivo facilitar a inserção dos estudantes indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e a conclusão do curso de graduação.

No âmbito da PROEX ainda destacam-se duas ações que promovidas para pensar a inclusão e a diversidade na Unifesspa. A primeira foi a realização do *I Seminário Universidade e Questão Indígena: pensando caminhos políticos, acadêmicos e institucionais*, ocorrido em Marabá, de 17 a 18 de novembro de 2014, nas dependências do Campus I. Neste seminário foram discutidas as principais problemáticas envolvendo a questão da educação escolar indígena no nível superior, tais como as políticas de ações afirmativas relativas ao acesso e

permanência dos estudantes indígenas. Como resultado foi gerada uma carta de intenções que, entre outros compromissos, previa a criação de uma divisão na PROEX para tratar das questões indígenas e discutir as políticas institucionais da universidade no âmbito do sul e sudeste do Pará (PROEX, 2015).

Então, neste sentido, a PROEX propõe a criação do Programa Acolhimento Estudantil com o objetivo de desenvolver e integrar diferentes iniciativas para apoiar o fortalecimento da trajetória acadêmica de estudantes indígenas, negros, oriundos do campo, quilombolas e de grupos tradicionais, a partir de ações que respeitem os saberes e fazeres diversos, possibilitem criar canais de interação entre a comunidade acadêmica e valorizem a riqueza étnica e cultural destes sujeitos, contribuindo para o projeto de futuro das suas comunidades.

A primeira ação proposta ao Programa foi a elaboração de uma pesquisa com vistas a conhecer o perfil dos estudantes indígenas e quilombolas da Unifesspa, a qual a seguir apresentamos os resultados.

3. RESULTADOS

Apresentamos, inicialmente, o percurso, os limites e resultados da pesquisa subdivididos em: Informações de ingresso dos estudantes indígenas e quilombolas; Informações sobre os projetos de pesquisa, extensão e ensino voltados para indígenas e quilombolas na Unifesspa; Relatos dos estudantes, alcançados por meio de entrevistas.

3.1. O percurso da pesquisa

Iniciamos a pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre as temáticas indígena, quilombola e políticas de ações afirmativas para estes segmentos. Os textos consultados foram debatidos em grupo de estudo que contaram com a participação dos técnicos Ana Paula Fernandes, Antônio Augusto Severo, Carolina Carvalho, Lilian Araújo, professores colaboradores Janailson Macedo, Hiran Possas, Jerônimo Silva, Lucivaldo Silva e bolsistas do Programa de Acolhimento. Oficinas para aprofundamento das temáticas e de metodologia de pesquisa foram realizadas em paralelo aos grupos de estudo, na qual participaram professores, técnicos e bolsistas ligados aos Programa Acolhimento, do Núcleo N'umbutu, do Grupo de Estudos Interculturais da Amazônia (GEIA), técnicos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e estudantes de pós-graduação do PDTSA, sendo que na Oficina sobre questões indígenas, participaram além destas pessoas, lideranças e professores indígenas e profissionais da Secretaria de Educação de Parauapebas responsáveis pela Núcleo de Educação Indígena naquele município. Em conjunto com estas ações foram feitas visitas a duas comunidades: Aldeia Indígena *Kyikateje* e Vila do Umarizal, uma das comunidades quilombolas do município

de Baião.

Ainda no início da pesquisa foi realizado um levantamento de dados sobre o acesso de indígenas e quilombolas junto ao Centro de Registro e Controle Acadêmico (CRCA). O Centro, a princípio, informou não ter conhecimento sobre informações específicas de ingresso, tais como identidade étnica, condição que impedia a geração dos dados. As informações que o setor possuía foram transmitidas pelo Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC) da UFPA, que não dispunha destas informações na ocasião da migração entre as bases de dados da UFPA para Unifesspa. Contudo, ressaltamos o esforço do Centro em gerar uma primeira relação a partir das listas de aprovação emitidas pelo Centro de Processos Seletivos (CEPS) da UFPA, sobre a qual, com o auxílio dos estudantes indígenas, principalmente Fabiano Tembê, professores e outros setores da Unifesspa, conseguimos chegar à listagem definitiva. A listagem inicial continha nomes, cursos e ano de ingresso. O CRCA forneceu juntamente com a listagem um perfil de acesso ao sistema que permitiu filtrar os demais dados, como idade, sexo, situação acadêmica, forma de ingresso, filiação, contatos, entre outros e pesquisar os demais dados dos estudantes que faltavam na lista. Já as informações sobre etnia/comunidade, residência e outros, foram obtidas, na maioria dos casos, junto aos próprios estudantes. O levantamento de dados também incluía informações de outros setores, como PROEG, Propit e a própria PROEX. Estes setores deveriam informar quantos e quais os projetos de ensino, extensão e pesquisa desenvolviam atividades junto a comunidades indígenas e quilombolas, prestando informações básicas tais como: objetivos, público e ação desenvolvida, além dos resultados para aqueles finalizados.

O passo seguinte foi a construção de um roteiro de entrevista, realização de pré-teste, e finalmente a aplicação da versão final. O roteiro, de perguntas fechadas e abertas, contemplava questões de quatro naturezas: dados pessoais, experiência na educação básica, relação com a universidade e relação com a comunidade. O objetivo era compreender o trajeto da experiência educativa antes do ingresso no nível superior; as expectativas, desafios e dificuldades quanto à permanência na universidade, e; de que forma esta experiência dialogava (ou não) com os anseios das comunidades.

O Pré-teste foi aplicado com cinco estudantes, dois deles ativos e os demais desistentes. A aplicação foi realizada durante o período de greve, motivo que dificultou o contato com os estudantes. Desta forma, estas cinco entrevistas foram realizadas nas aldeias e em eventos que contaram com a participação destes estudantes, onde estivemos com o auxílio da Funai ou por empenho próprio. Perguntas que não eram compreendidas foram modificadas, outras alteradas de uma natureza para outra, outras reformuladas porque induziam a

determinadas repostas, uma parte desmembrada em outras perguntas e algumas retiradas. Após o teste, o roteiro foi reestruturado e finalmente poderíamos aplicar a versão final. Antes da realização das entrevistas, foram feitas reuniões com os estudantes indígenas e quilombolas para esclarecimentos quanto às motivações e destino da pesquisa. Nem todos participaram, contudo resolvemos iniciar as entrevistas. Contatamos os estudantes restantes por telefone ou presencialmente quando compareciam à DAIE. Esta fase se apresentou como a mais emblemática da pesquisa por dois fatores: 1) coincidiu com o desligamento dos bolsistas (eram quatro, ficou apenas um) que participaram das oficinas preparatórias para a pesquisa de campo e, 2) o calendário de entrevistas era constantemente ajustado, pois, os estudantes remaravam ou marcavam e não compareciam no local e horários estabelecidos, ou a equipe responsável pelas entrevistas não conseguia ajustar sua demanda de trabalhos com os reagendamentos. O ideal seria obter um número maior de entrevistas, mas isso não foi possível, apesar tentativas de mobilização e de sensibilização aos respondentes. Então, esta fase demorou mais do que havia sido planejada, no intento de alcançar a maior quantidade de estudantes. Cabe aqui um esclarecimento, os bolsistas que solicitaram desligamento foram substituídos por outros estudantes, todavia não havia tempo para formar os novatos para a realização das entrevistas. A tentativa de agregar antigos bolsistas e os componentes dos grupos de estudo que participaram das orientações e formações como voluntários para a fase de entrevistas não deu certo. Então, realizou esta etapa a equipe técnica da DAIE, contabilizando três pessoas e o um bolsista que havia participado da formação (colocar os nomes).

A expectativa era de aplicar a versão final da entrevista a todos os estudantes ativos na ocasião da entrevista (fevereiro e março/2016): um total de 28 indígenas e 17 quilombolas. Contudo, o intento foi frustrado, nem todos aceitavam prestar as informações; e, as agendas não coincidiam, já que se tornava difícil para muitos deles, principalmente indígenas, estar no contra turno de aulas para as entrevistas. No intuito de compreender a evasão, mantivemos três entrevistas pilotos com estudantes indígenas desistentes e, entrevistamos três estudantes indígenas concluintes para obtermos a visão dos egressos. Então, foram entrevistados 17 estudantes indígenas ativos, 03 desistentes e 03 concluintes, todos ingressantes entre os anos de 2010 e 2015; e, entre os quilombolas 10 ativos, ingressantes entre os anos de 2011 e 2015 (Quadro 1 e 2)⁴. Como a política de reserva de vagas para quilombolas havia sido efetivada em 2014, ainda não havia registros de concluintes nem de evadidos entre eles na ocasião das entrevistas. Contribuí para este número de informantes, o esforço dos membros da equipe, a

⁴ Para análise das entrevistas serão considerados apenas os marcados em cinza na tabela.

aproximação possibilitada pela atuação da PROEX junto aos estudantes indígenas e quilombolas e a contribuição da profa. Luiza Mastop que, ao participar de algumas reuniões com estudantes, nos auxiliou fazendo uma das entrevistas. A aplicação levou em média 50 minutos, alguns a consideraram cansativa, principalmente os estudantes mais eloquentes. Mesmo após a revisão do roteiro, no momento da aplicação, alguns estudantes demonstraram não compreender as perguntas ou, por outro lado, fugiam ao tema.

QUADRO 1 – Estudantes indígenas entrevistados por nome, etnia, sexo, idade, estado civil, terra indígena em que residem, número de filhos e curso em que esteve ou está vinculado e respectivo ano de ingresso (2010-2015)

Estudante	Curso Matriculado	Ano de ingresso	Sexo	Idade	Estado civil	Área Indígena	Etnia	Status
BK	Eng. de Minas e Meio Ambiente	2011	M	30	Casado	Mãe Maria	Gavião	Cancelado
BP	Educação do Campo	2014	M	27	Solteiro	Kaiapó	Kaiapo	Ativo
CA	Pedagogia	2011	F	34	Casado	Mãe Maria	Xerente	Diplomado
SA	Direito	2010	F	34	Casado	Marabá	Xerente	Diplomado
PK	Pedagogia	2011	F	42	Casado	Mãe Maria	Karajá	Diplomado
CY	Saúde Coletiva	2014	M	22	Casado	Sororó	Aikewara	Cancelado
DX	Pedagogia	2010	F	30	Casado	Mãe Maria	Xerente	Diplomado
TK	Geografia	2010	M	31	Casado	Mãe Maria	Karajá	Ativo
KJ	Agronomia	2015	M	22	Casado	Mãe Maria	Gavião	Ativo
JS	Direito	2010	M	43	Casado	Mãe Maria	Xerente	Diplomado
WR	Geografia	2011	M	34	Solteiro	Mãe Maria	Karajá	Ativo
KP	Ciências Sociais	2011	M	28	Casado	Mãe Maria	Gavião	Ativo
TJ	Ciências Sociais	2012	F	48	Casado	Mãe Maria	Gavião	Cancelado
VK	Letras – L.Portuguesa	2015	F	21	Casado	Mãe Maria	Gavião	Ativo
MG.	Direito	2014	F	26	Solteiro	Mãe Maria	Gavião	Ativo
NP	Geografia	2013	F	27	Solteiro	Guajanaíra	Guajajara	Ativo
NV.	Direito	2015	F	25	Solteiro	Guajanaíra	Guajajara	Ativo
PW	Engenharia de Minas e Meio Ambiente	2010	M	30	Solteiro	Mãe Maria	Tembé	Ativo
RK	Letras – L.Portuguesa	2015	M	44	Casado	Mãe Maria	Gavião	Ativo
RG	Ciências Sociais	2013	F	38	Solteiro	Guajanaíra	Guajajara	Ativo
TK	Pedagogia	2015	F	28	casado	Mãe Maria	Karajá	Ativo
WC	Agronomia	2015	M	20	casado	Mãe Maria	Gavião	Ativo
RW	Ciências Sociais	2015	F	43	casado	Mãe Maria	Gavião	Ativo

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

QUADRO 2 – Estudantes quilombolas entrevistados por nome, etnia, sexo, idade, estado civil, terra indígena em que residem, número de filhos e curso em que esteve ou está vinculado e respectivo ano de ingresso (2011-2015)

Estudante	Curso	Ano de ingresso	Sexo	Idade	Estado civil	Comunidade	Município	Status
CM	Agronomia	2015	F	28	Solteira	Umarizal	Baião	Ativo
DL	Eng. Computação	2015	F	23	Solteira	Nova Jutai	Breu Branco	Ativo
ES	Eng. Computação	2015	F	20	Solteira	Umarizal	Baião	Ativo
GC	Saúde Coletiva	2015	F	21	Solteira	Nova Jutai	Breu Branco	Ativo
JD	Eng.Materiais	2014	M	20	Solteiro	Acaraqui	Abaetetuba	Ativo
LC	Educação do Campo	2014	F	20	Casado	Santo Antonio	Concordia do Pará	Ativo
ML	Educação do Campo	2011	M	40	União estável	Sauá Miri	São Domingos do Capim	Ativo
MS	Letras - Português	2016	F	20	Solteira	Nova Jutai	Breu Branco	Ativo
SC	Educação do Campo	2014	M	44	Casado	Santo Antonio	Concordia do Pará	Ativo

TS	Saúde Coletiva	2015	F	22	Solteira	Acaraqui	Abaetetuba	Ativo
VT	Engenharia	2015	M	19	Solteiro	Jambuaçu- Moju	Moju	Ativo

Fonte: Dados da Pesquisa/2016.

As análises sobre os dados das matrículas discentes, informações sobre a pesquisa do Programa Acolhimento Estudantil Diversidade, assim como resultado das observações das reuniões, das visitas realizadas e das primeiras entrevistas foram apresentadas em três momentos distintos: I Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão da Unifesspa (JEPE), realizado entre 21 a 25 de setembro de 2015; no III Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão *N'umbuntu Nacional Educação das Relações Étnico Raciais e Interdisciplinaridade*, realizado no período 01 a 04/12/2015; e, no Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa, realizado de 14 a 16 de setembro de 2016. Eventos ocorridos no Campus de Marabá- PA.

Os dados levantados junto ao CRCA foram compilados em planilhas no Excell, nas quais foram aplicados filtros para facilitar a exploração, análise, resumo, organização e a apresentação das informações em tabelas e gráficos. Os dados repassados pelo CRCA possuíam informações de estudantes ingressos até o ano de 2015. Contudo, antes da finalização do relatório e após a conclusão das entrevistas, os estudantes indígenas e quilombolas do ano de 2016 ingressaram. Então, nesta parte da pesquisa foram reunidas e acrescidas as informações referentes a esta entrada. Todavia fazem parte apenas desta etapa, não foram consideradas na etapa seguinte, a das entrevistas.

As informações sobre os projetos de pesquisa, extensão e ensino foram organizados em quadros e descritas em conjunto no decorrer do texto, no qual foram focalizados as ações, objetivos e resultados.

As entrevistas foram transcritas, lidas e as informações reunidas em uma planilha que permitia comparar as respostas, verificar a frequência e organizá-las em categorias para análise. A utilização do universo dos entrevistados mostrou-se inadequada. Percebemos que alguns não conseguiam responder ou verificava-se constrangimento e incompreensão a determinadas questões, outros respondiam de maneira fugidia. Então, dos 23 respondentes indígenas selecionamos um grupo de 14 estudantes (oito ativos, três desistentes e três concluintes); Do total de quilombolas selecionamos oito entrevistas. Na seleção foram consideradas a etnia e comunidade de origem; gênero; situação de matrícula; proporção em relação ao universo de entrevistados; qualidade da entrevista. A seguir, procedemos a análise das informações. As 43 perguntas reunidas na planilha foram analisadas com base nos pressupostos metodológicos da história oral, motivo pelo qual se contemplou na revisão das entrevistas blocos de narrativas, representativas da frequência das respostas.

3.2. O ingresso dos estudantes indígenas

De acordo com a pesquisa, ingressaram na instituição, entre os anos de 2010 a 2016, 96 indígenas. Na tabela 1, apresentamos este contingente em duas modalidades: PSE e Outras Formas. Os dados demonstram que 95% dos indígenas ingressam pelo Processo Seletivo Especial de Reserva de Vagas, somente 5% acessou de outras formas. Os ingressantes por “Outras Formas” acessaram a instituição por Processo Seletivo de ampla concorrência (um); Processo Seletivo Especial para o Curso de Educação do Campo (um) e pelo Convênio Parfor (dois) para a Licenciatura em Pedagogia. Anterior à existência do sistema de reserva de vagas não se identificou ingresso de indígenas em cursos de nível superior.

Tabela 1 – Discentes Indígenas Ingressantes na Unifesspa⁵, por forma de ingresso, período de 2010 a 2016.

Ano de Ingresso	Forma de Ingresso		Total
	PSE	Outras formas	
2010	13	-	13
2011	10	-	10
2012	08	-	08
2013	06	01	07
2014	03	01	04
2015	20	-	20
2016	32	02	34
Total	92	04	96

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A Tabela 2 apresenta que dos 96 indígenas ingressantes, 52 são da etnia Gavião, 12 *Karajá*, 07 *Xerente*, 07 *Guajajara* e o restante se distribui entre as etnias *Aikewara*, *Guarany*, *Tembé*, *Aticum*, *Kaiapó*, *Xikrin* e *Chiquitano*. Parte dos indígenas das etnias citadas, como os *Karajá*, *Xiquitano*, *Guarany* e *Tembé*, vivem em diferentes aldeias do Território Indígena Mãe Maria do povo Gavião. Já os indígenas *Xerente* residem no perímetro urbano de Marabá, com exceção de uma indígena que também reside na TI Mãe Maria.

A presença em maior número do povo Gavião na universidade é justificada pela proximidade da Terra Indígena Mãe Maria de Marabá, localizada no município Bom Jesus do Tocantins, a menos de 29 km de distância. Do total de ingressantes 42 são mulheres e 54 homens. Nas Unidades fora de sede registramos a presença de 03 (três) indígenas: 01 em Rondon do Pará (Gavião), 01 em Xinguara (Karajá) e 01 em São Felix do Xingu (Kayapó).

⁵ Os ingressantes no antigo Campus de Marabá serão tratados como sendo estudantes vinculados a Unifesspa, uma vez que por ocasião do desmembramento não havia nenhum estudante concluinte.

Tabela 2 - Composição étnica dos acadêmicos indígenas da Unifesspa, por ano de ingresso e sexo, no período de 2010 a 2016.

Etnia	Anos de Ingresso/Sexo														Total
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Aikewara	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	02
Aticum	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-	04
Xiquitano	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Gavião	01	03	03	05	04	03	-	01	01	-	09	05	08	09	52
Guajajara	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	02	02	07
Guarany	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	03	-	-	04
Kaiapó	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	02
Karajá	-	01	01	01	-	-	01	-	-	-	02	-	01	05	12
Tembé	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	02
Tupiniquim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Xerente	03	02	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	07
Xikrin	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02
Total	04	09	04	06	04	04	04	03	01	03	13	10	12	19	96

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016

A Tabela 3 mostra a número de ingressantes por faixa etária e sexo. Percebemos que a maioria dos ingressantes indígenas possuem menos de 30 anos. Entre os jovens de até 21 anos, percebe-se um equilíbrio no número de ingressantes femininos e masculinos, já nas duas faixas etárias subsequentes nota-se acentuada presença masculina, contudo se analisada a matrícula ativa, percebe-se certo equilíbrio entre os gêneros.

Tabela 3 – Quantidade de Ingressantes em relação a faixa etária e sexo, de 2010 a 2016.

Faixa Etária	Sexo		Total
	F	M	
De 18 a 21 anos	11	10	21
De 22 a 25 anos	07	13	20
De 26 a 29 anos	09	12	21
De 30 a 33 anos	06	06	12
De 34 a 37 anos	02	06	08
De 38 a 41 anos	01	02	03
De 42 a 45 anos	04	05	09
De 46 ou mais	02	-	02
Total	42	54	96

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

A Tabela 4 apresenta a situação dos ingressantes conforme a situação de matrícula. Percebemos que total de ingressantes 61 estão ativos, 14 com matrícula trancada, 17 cancelada, ou seja, evadidos. Entre os estudantes com matrícula trancada, percebe-se que oito (*) alcançaram o limite de trancamentos permitido no regimento de graduação e estão aguardando a prescrição de vínculo. Quatro estudantes indígenas concluíram o curso, um (*Xerente*) em bacharelado em direito e três (*Karajá*, *Gavião* e *Xerente*) na licenciatura em pedagogia, sendo

que uma embora tenha concluído as disciplinas está com pendência junto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Da matrícula total de ativos registramos que quatro estão em situação de formandos, ou seja, completaram mais de 80% da grade curricular do curso e estão próximos da conclusão da graduação.

Tabela 4 – Situação de Matrícula dos Ingressantes Indígenas, por curso e ano de ingresso, período de 2010 a 2016.

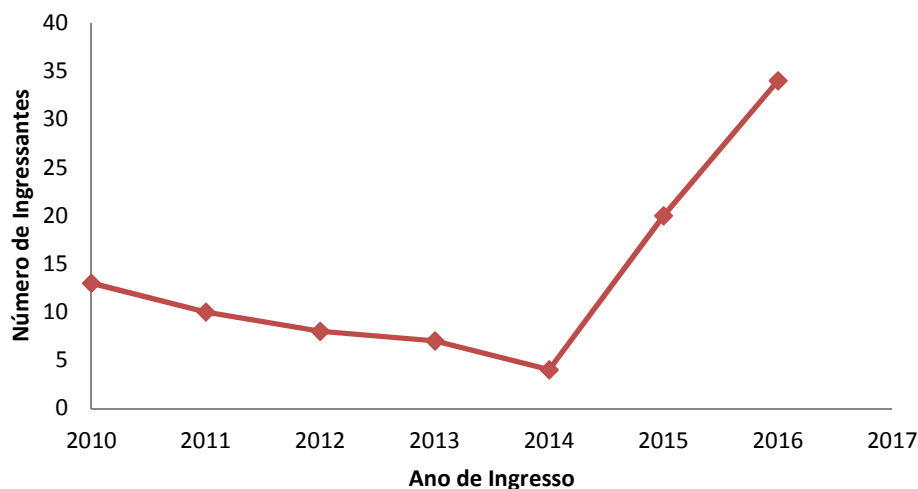
Ano	Número de Ingressantes	Situação da Matrícula			
		Ativa	Trancada	Concluído/ Formado	Cancelada
2010	13	04	03*	02	04
2011	10	04	03*	02	01
2012	08	02	-	-	06
2013	07	03	02	-	02
2014	04	02	02*	-	-
2015	20	13	03	-	04
2016	34	33	01	-	-
Total	96	61	14	04	17

Fonte: Dados de Pesquisa, 2016

* Estudantes alcançaram o limite total de trancamentos permitido e serão prescritos.

Percebe-se que de 2010 a 2014 houve um decréscimo na procura pelos cursos, aumentando novamente com a abertura de novas graduações em 2015 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Evolução do número de ingressantes indígenas, período de 2010 a 2016.



Os concluintes finalizaram a grade curricular do curso em 10 semestres. As do Curso de Licenciatura em Pedagogia (três) integralizaram a grade curricular em 10 etapas (do regime intensivo/intervalar); e o estudante de direito em 10 semestres.

Dentre as graduações mais procuradas destacam-se: Agronomia, Ciências Sociais, Direito e Pedagogia, conforme apresentamos na Tabela 5. A comparação dos dados com as respostas dadas na entrevista a respeito das motivações para a escolha dos cursos demonstra que os estudantes indígenas buscam cursos que contemplem as demandas das comunidades indígenas para a defesa dos direitos ao território, manutenção e gestão da terra e ensino/aprendizagem, estratégicos para o desenvolvimento de políticas específicas e para interlocução com a sociedade nacional.

Nesta Tabela apresentam-se cursos antigos (existentes antes da criação da Unifesspa) e novos (implantados a partir de 2014). Antes da criação da Unifesspa em 2013, o Campus de Marabá, possuía 16 cursos: Agronomia, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Direito, Educação do Campo, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas e Meio Ambiente, Física, Geologia, Geografia, Letras (Hab. em Inglês), Letras (Hab. Língua Portuguesa), Matemática, Pedagogia, Química e Sistemas de Informação. Os cursos que mais receberam estudantes indígenas foram os cursos de Pedagogia (13), Agronomia (11), Direito (11) e Engenharia de Minas e Meio Ambiente (08).

Tabela 5 – Número de Discentes Indígenas Ingressantes na Unifesspa, por curso, no período de 2010 a 2016

Curso	Quantidade
Administração	01
Agronomia	11
Artes Visuais	02
Ciências Biológicas	03
Ciências Econômicas	03
Ciências Naturais	01
Ciências Sociais	09
Direito	11
Educação do Campo	01
Engenharia Civil	02
Engenharia da Computação	01
Engenharia de Materiais	01
Engenharia de Minas e Meio Ambiente	08
Engenharia Mecânica	01
Engenharia Química	01
Geografia	07
Geologia	02
História	02
Letras - Língua Inglesa	01
Letras - Língua Portuguesa	06
Matemática	02
Pedagogia	13
Química	01
Saúde Coletiva	05
Sistemas de Informação	01
Total	96

Fonte: Dados da Pesquisa/2016.

Dentre estes cursos, verificamos a situação dos estudantes nas graduações onde se percebeu um maior número de estudantes indígenas: Agronomia, Direito e Pedagogia. Realizamos um cruzamento entre o curso, blocos e ocorrência da reprovação para descobrir em quais disciplinas e blocos os estudantes mais reprovaram. A seguir apresentamos esta amostra. Cabe esclarecer que adotamos a nomenclatura exposta nos registros acadêmicos dos estudantes, compreendidas: Média – quando o estudante obteve conceito Insuficiente para aprovação; Média e Faltas – reprovados simultaneamente por conceito e frequência abaixo de 75%; e, Falta e Sem Frequência – reprovado por obter frequência abaixo de 75% do total de presenças OU/E quando o estudante não frequentou a disciplina.

No curso de Agronomia conforme apresentado na Tabela 5 ingressaram 11 indígenas. Desde total, cinco estão ativos, cinco estão com situação de matrícula cancelada e uma trancada. Como podemos observar na Tabela 6 as disciplinas em que se notou maior número de reprovações foram: Botânica, Matemática I e II, Zoologia e Agroclimatologia e Hidrologia. Também percebemos que, agrupadas, duas disciplinas sequenciais apresentam números próximos ao apresentado para apenas um componente curricular, são os casos de: Agropedologia I e II, que somadas alcançam um número de sete reprovações; e, Física I e II, com cinco reprovações. As maiores ocorrências de reprovações no curso são por faltas e sem frequência, computadas 40 reprovações e, por média, 37 reprovações.

Tabela 6 – Quantidade de reprovações por disciplina, motivação e bloco, dos estudantes do Curso de Agronomia da Unifesspa, no período de 2010 a 2016.

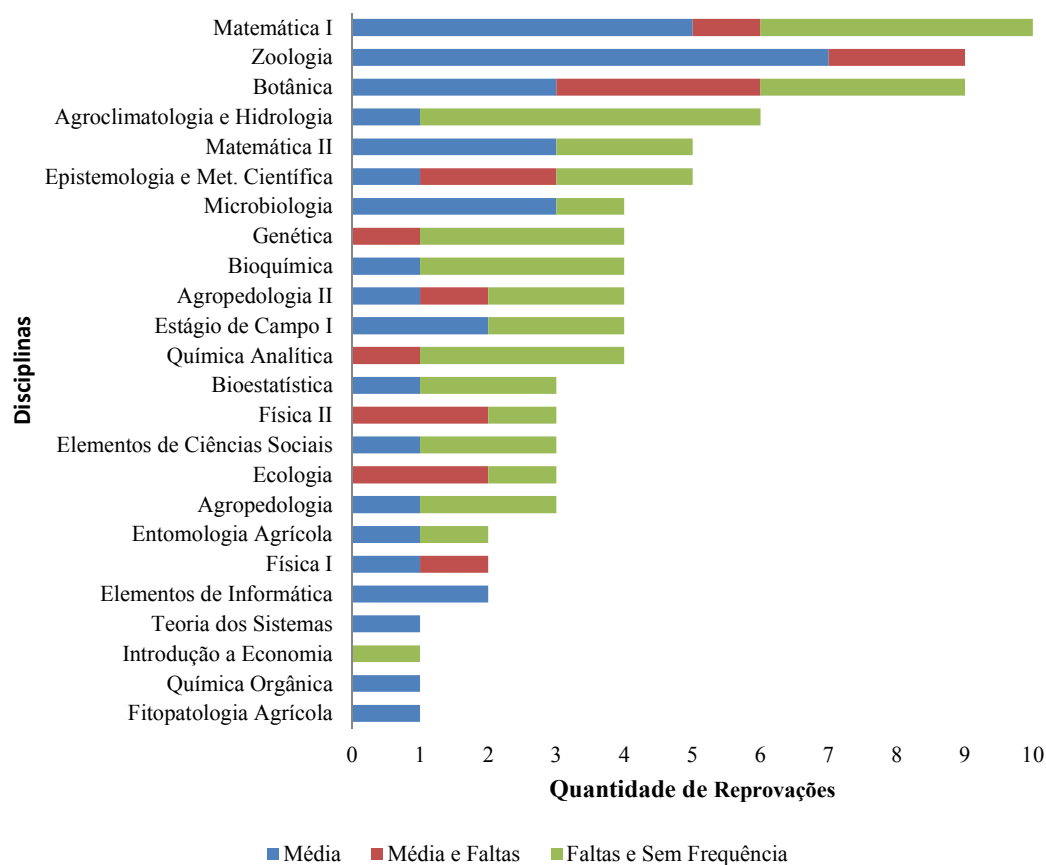
Disciplinas	Bloco	Motivação da Reprovação			Total
		Média	Média e Faltas	Falta e S.F	
Botânica	1	03	03	03	09
Elementos de Informática	1	02	-	-	02
Epistemologia e Met. Científica	1	01	02	02	05
Física I	1	01	01	-	02
Matemática I	1	05	01	04	10
Química Analítica	1	-	01	03	04
Zoologia	1	07	02	-	09
Agroclimatologia e Hidrologia	2	01	-	05	06
Agropedologia	2	01	-	2	03
Ecologia	2	-	02	01	03
Elementos de Ciências Sociais	2	01	-	02	03
Estágio de Campo I	2	02	-	02	04
Física II	2	-	02	01	03
Matemática II	2	03	-	02	05
Agropedologia II	3	01	01	02	04
Bioestatística	3	01	-	02	03
Bioquímica	3	01	-	03	04

Entomologia Agrícola	3	01	-	01	02
Fitopatologia Agrícola	3	01	-	-	01
Genética	3	-	01	03	04
Microbiologia	3	03	-	01	04
Química Orgânica	3	01	-	-	01
Introdução a Economia	5	-	-	01	01
Teoria dos Sistemas	6	01	-	-	01
Total		37	16	40	93

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

Estas informações são apresentadas graficamente, conforme o Gráfico 2 a seguir.

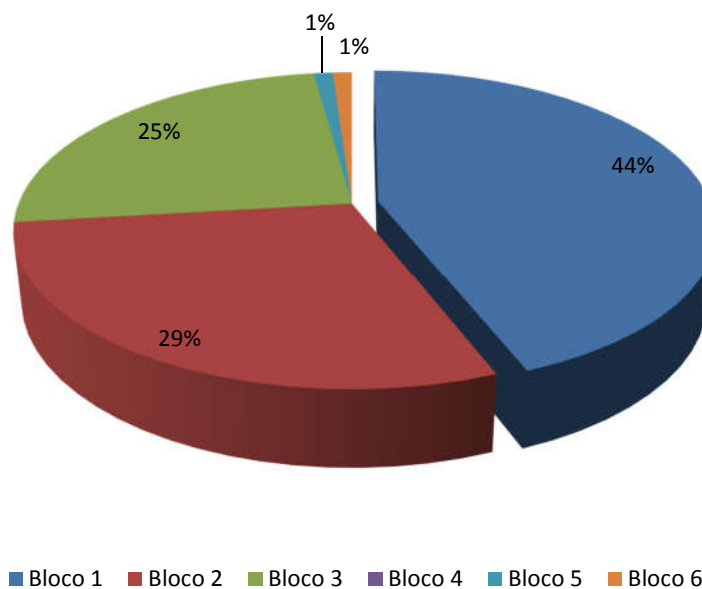
Gráfico 2 – Quantidade de reprovações por disciplina e motivação, dos estudantes do Curso de Agronomia da Unifesspa, no período de 2010 a 2016.



No Gráfico 3 observamos que 44% do total de reprovações dos estudantes indígenas concentram-se no primeiro bloco da grade curricular do Curso de Bacharelado em Agronomia, 29 % no segundo, 25% no terceiro e um total de 2% no quinto e sexto blocos. Os dados fornecidos pelo CRCA indicam que o maior registro de abandono se deu após o primeiro ano de curso. Observa-se no registro acadêmico dos seis estudantes que aparecem com matrícula cancelada ou trancada, que após sucessivas reprovações, foram reposicionados nas turmas subsequentes ao de ingresso – por exemplo, se ingressante no ano de 2012 foi conduzido à

turma de 2013 – e, após a realocação, abandonaram. Cinco no início do segundo ano de curso, um ao final do primeiro e o um ao final do segundo ano – após reprovações no penúltimo e último semestres cursados. Constatou-se que estes estudantes não avançaram além do terceiro bloco de disciplinas.

Gráfico 3 - Percentual de Reprovação por Blocos de Disciplinas, dos Estudantes Indígenas do Curso de Agronomia da Unifesspa, no período de 2010 a 2016



Entre os estudantes ativos, um ingressou no ano de 2013 por Processo Seletivo de ampla concorrência e destaca-se do restante do grupo, possuindo duas disciplinas em reprovação no momento. Os demais são recém-ingressantes por Processo Seletivo Especial, dois em 2015 e dois em 2016. Ao isolarmos os resultados obtidos por eles, percebemos que os dois ingressantes em 2015 já haviam sido reconduzidos a turma de 2016, contudo apresentam várias reprovações por falta e, se permanecerem no curso, serão novamente realocados em outras turmas. Um dos ingressantes em 2016 reprovou por frequência em todas as disciplinas do primeiro bloco (duas vezes), entrevistamos este estudante⁶, para sabermos a motivação do primeiro afastamento, registramos o relato seguinte.

Entrevistador: Por que ficou um ano afastado do curso?

KJ (Turma 2015): Foi um caso familiar que a gente teve. Eu tinha o transporte pra eu vim todos os dias, pegava a bolsa permanência, tinha uma ajuda. Só que (...) o pessoal [da aldeia] passaram três meses sem receber [a indenização da Empresa Vale], aí chegou a greve, aí teve uma briga familiar, tinha perdido o veículo, aí já não tinha mais transporte pra mim vir. Tentei ainda (...), mas, o povo sem receber três meses, ficou meio apertado. Ainda tinha que pagar o carro, gasolina. Às vezes, quando tinha gasolina, não tinha

⁶ O relato do estudante será exposto aqui, pois sua entrevista não foi selecionada para análise final.

dinheiro pra merenda, às vezes saía de casa sem merendar, ficava o dia todo sem tomar café até o almoço, ficava tarde, estudava à tarde, pra ir embora tarde, por que é integral, de manhã e de tarde [na Unidade 3]. Aí isso ficou pesado pra mim, aí não tinha como eu vim, entendeu? É por isso que me ausentei um pouco. (KJ, 2016)

Dos 11 ingressantes no Curso de Direito, sete aparecem com matrícula ativa, duas trancadas, uma cancelada e uma formada. Como podemos observar na Tabela 7, as disciplinas em que se notou maior número de reprovações no curso foram: Direito Ambiental, Ética Jurídica e História do Direito, contudo em número mais baixo, já que a máxima ocorrência de reprovações foi constado em Direito Ambiental, com cinco reprovações. A maior ocorrência de reprovações se deu por falta ou frequência abaixo da exigida para aprovação.

Tabela 7 – Quantidade de reprovações por disciplina, motivação e bloco, dos estudantes do Curso de Direito da Unifesspa, no período de 2010 a 2016.

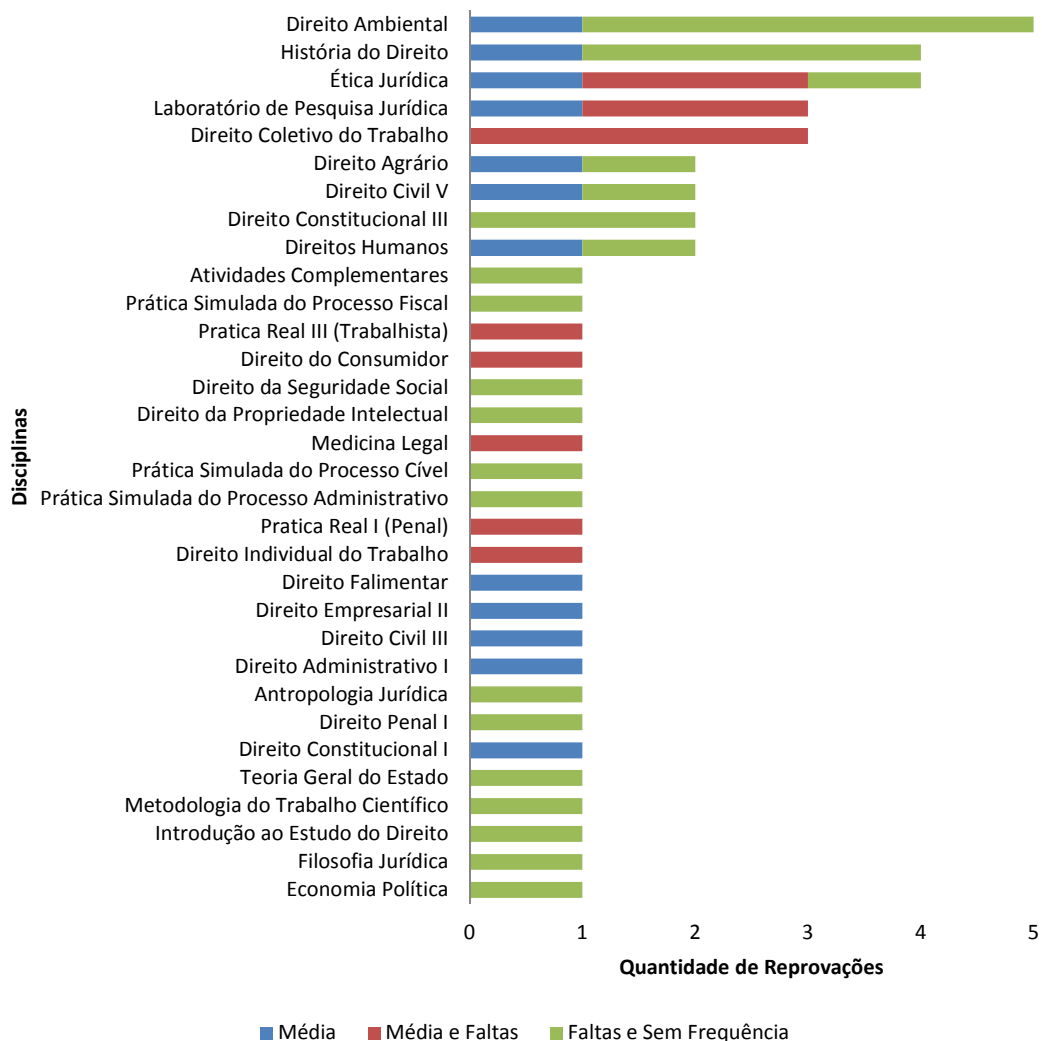
Disciplinas	Bloco	Motivação da Reprovação			Total
		Média	Média e Faltas	Falta ou S.F	
Economia Política	1	-	-	01	01
Ética Jurídica	1	01	02	01	04
Filosofia Jurídica	1	-	-	01	01
História do Direito	1	01	-	03	04
Introdução ao Estudo do Direito	1	-	-	01	01
Metodologia do Trabalho Científico	1	-	-	01	01
Teoria Geral do Estado	1	-	-	01	01
Direito Constitucional I	2	01	-	-	01
Direito Penal I	2	-	-	01	01
Direitos Humanos	2	01	-	01	02
Antropologia Jurídica	3	-	-	01	01
Direito Administrativo I	3	01	-	-	01
Direito Constitucional III	3	-	-	02	02
Direito Civil III	4	01	-	-	01
Direito Civil V	6	01	-	01	02
Direito Empresarial II	6	01	-	-	01
Direito Falimentar	6	01	-	-	01
Direito Individual do Trabalho	6	-	01	-	01
Prática Real I (Penal)	6	-	01	-	01
Prática Simulada do Processo Administrativo	6	-	-	01	01
Prática Simulada do Processo Cível	6	-	-	01	01
Direito Ambiental	7	01	-	04	05
Medicina Legal	7	-	01	-	01
Direito Agrário	8	01	-	01	02
Direito Coletivo do Trabalho	8	-	03	-	03
Direito da Propriedade Intelectual	8	-	-	01	01
Direito da Seguridade Social	8	-	-	01	01
Direito do Consumidor	8	-	01	-	01
Laboratório de Pesquisa Jurídica	8	01	02	-	03
Prática Real III (Trabalhista)	8	-	01	-	01
Prática Simulada do Processo Fiscal	8	-	-	01	01
Atividades Complementares	10	-	-	01	01

Total	12	12	26	50
-------	----	----	----	----

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

A seguir (Gráfico 4) representamos os dados expostos na Tabela para melhor visualização.

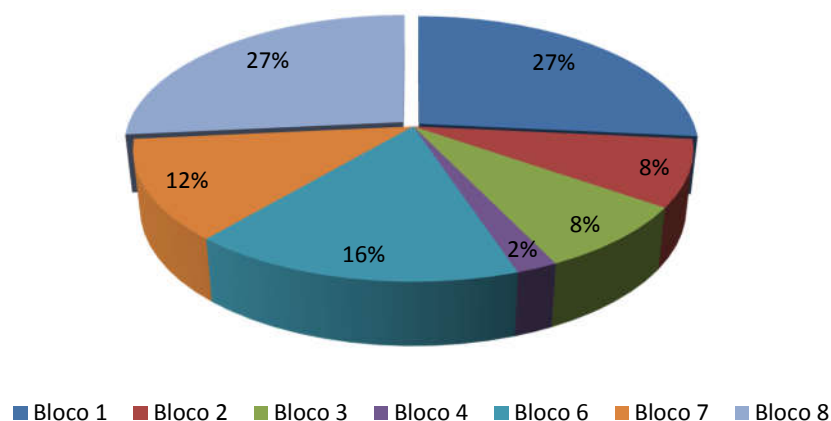
Gráfico 4 – Quantidade de reprovações por disciplina e motivação, dos estudantes do Curso de Direito da Unifesspa, no período de 2010 a 2016.



Os dados levantados apontam que 54% das reprovações se dão no primeiro e no oitavo bloco de disciplinas do Curso em Bacharelado em Direito, sendo 27% para cada um destes blocos. O restante se divide em 16% no sexto bloco, 12% no sétimo, 8% no segundo, 8% no terceiro e 2% no quarto (Gráfico 5). As informações averiguadas junto ao Sigaa indicam que do total de ingressantes, um estudante abandonou curso. No caso, reprovou por falta no primeiro bloco, foi reconduzido para a turma posterior, cursou e foi aprovado em 80% das disciplinas do

semestre cursado, contudo não se verifica matrícula posterior. Percebe-se que os estudantes em situação de trancamento, suspenderam a matrícula no sexto e oitavo blocos. Em relação aos estudantes ativos, constatou-se que um dos estudantes (que está no 10º bloco) reprovou por falta em todas as disciplinas matriculadas no último semestre. Três estudantes ativas não possuem reprovação em nenhuma das disciplinas cursadas (uma estudante de ingresso em 2015 e as outras duas em 2016).

Gráfico 5 – Percentual de Reprovação por Blocos de Disciplinas, dos Estudantes Indígenas do Curso de Direito da Unifesspa, no período de 2010 a 2016



Como apresentado na Tabela 5, no curso de Licenciatura em Pedagogia – Extensivo, Intensivo e Parfor – ingressaram 13 indígenas. Deste total, oito estão com matrícula ativa, três concluídas, uma trancada e uma cancelada. A Tabela 8 apresenta que as disciplinas em que foram constatadas o maior número de reprovações foram: Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia da Educação e História Geral da Educação. Percebemos que, agrupadas, as disciplinas sequenciais Pesquisa e Prática Educacional I, II, V e VI alcançaram somadas quatro reprovações. A maior ocorrência de reprovações se deu por questões ligadas à frequência.

Tabela 8 – Número de reprovações por disciplina, motivação e bloco, dos estudantes do Curso de Pedagogia da Unifesspa, no período de 2010 a 2016.

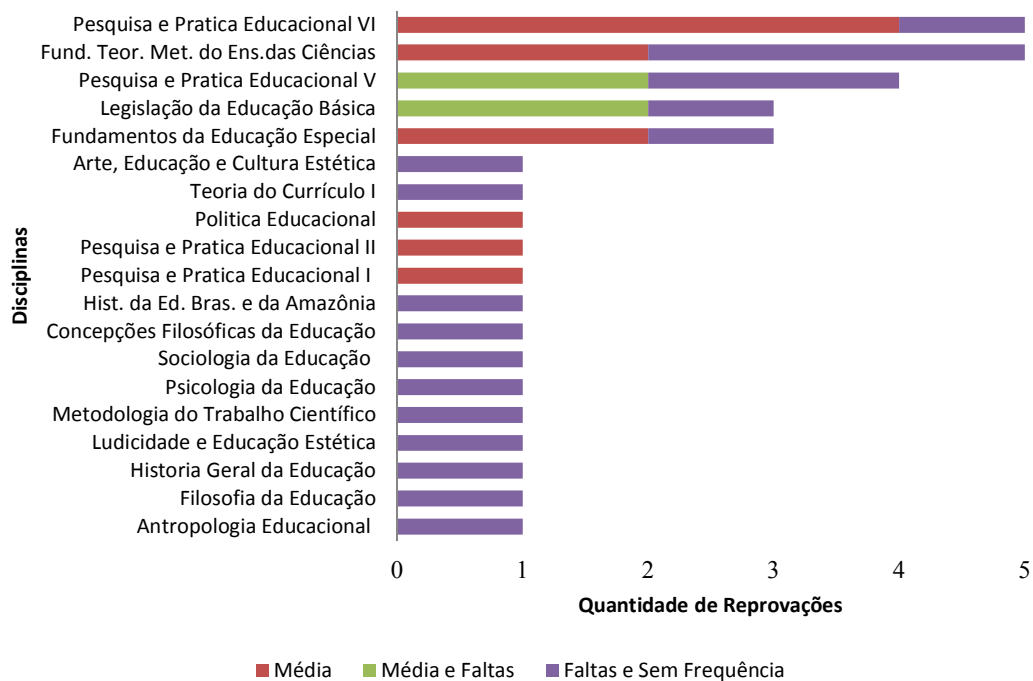
Disciplinas	Bloco	Motivação da Reprovação			Total
		Média	Média e Faltas	Falta ou S.F	
Antropologia Educacional	1	-	-	01	01
Filosofia da Educação	1	02	-	01	03
Historia Geral da Educação	1	-	02	02	04
Ludicidade e Educação Estética	1	-	02	01	03
Metodologia do Trabalho Científico	1	02	-	03	05
Psicologia da Educação	1	04	-	01	05
Sociologia da Educação	1	-	-	01	01
Concepções Filosóficas da Educação	2	-	-	01	01
Hist. da Ed. Bras. e da Amazônia	2	-	-	01	01

Pesquisa e Pratica Educacional I	2	-	-	01	01
Pesquisa e Pratica Educacional II	2	-	-	01	01
Politica Educacional	2	-	-	01	01
Teoria do Currículo I	2	-	-	01	01
Arte, Educação e Cultura Estética	3	-	-	01	01
Fundamentos da Educação Especial	4	01	-	-	01
Legislação da Educação Básica	5	01	-	-	01
Pesquisa e Pratica Educacional V	5	01	-	-	01
Fund. Teor. Met. do Ens.das Ciências	6	-	-	01	01
Pesquisa e Pratica Educacional VI	7	-	-	01	01
		11	04	19	34

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

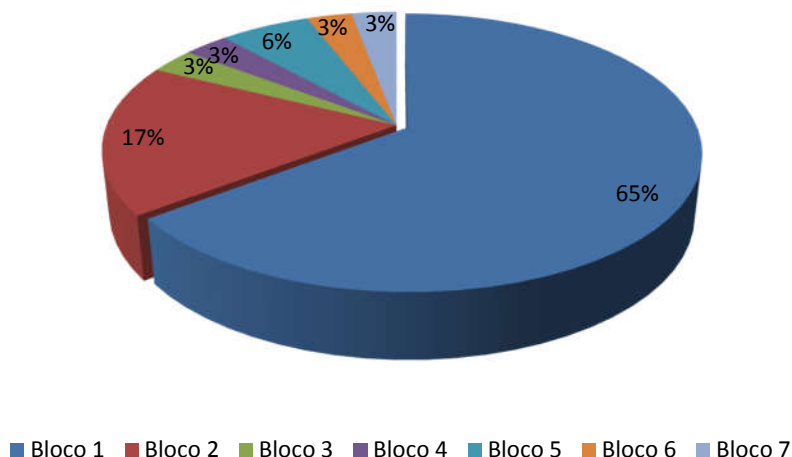
Os dados acima foram organizados graficamente conforme observamos a seguir (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Quantidade de reprovações por disciplina e motivação, dos estudantes do Curso de Pedagogia da Unifesspa, no período de 2010 a 2016.



Observamos que 65% do total de reprovações dos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura em Pedagogia concentram-se no primeiro bloco da grade curricular, 17 % no segundo, 6% no quinto e 3% de reprovações no terceiro, quarto e sexto blocos, conforme apresenta o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percentual de Reprovação por Blocos de Disciplinas, dos Estudantes Indígenas do Curso de Pedagogia da Unifesspa, no período de 2010 a 2016



Os dados obtidos no Sigaa indicam que o abandono (matrícula cancelada) se deu no 1º bloco de disciplinas. Verifica-se que dos estudantes atualmente ativos, dois apresentam mais de três componentes em reprovação (um com seis disciplinas e o outro com cinco). Três estudantes ativas não possuem reprovação em nenhuma das disciplinas cursadas na licenciatura (uma ingressante em 2015 e as outras duas em 2016).

3.3. O ingresso dos estudantes quilombolas

No que diz respeito ao ingresso de estudantes quilombolas, a pesquisa mostra que no período de 2011 a 2016, acessaram a instituição 46 quilombolas. Destes, 91% ingressaram pelo Processo Seletivo Especial de Reserva de Vagas, os 9% restantes acessou de outras formas (Tabela 9). Os ingressantes por “Outras Formas” foram admitidos na instituição via Processo Seletivo de ampla concorrência (um); e, Processo Seletivo Especial para o Curso de Educação do Campo (três). Percebe-se que antes da política de reserva de vagas para quilombolas, somente um estudante ingressou entre os anos analisados, em 2011.

Tabela 9 – Discentes Quilombolas Ingressantes na Unifesspa, por forma de ingresso, período de 2011 a 2016.

Ano de Ingresso	Forma de Ingresso		Total
	PSE	Outras formas	
2011	-	01	01
2014	02	01	03
2015	12	02	14
2016	28	-	28
Total	42	04	46

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016

A Tabela 10 apresenta que dos 46 quilombolas ingressantes, 70% são provenientes das Comunidades Quilombolas situadas nos municípios de Breu Branco (Comunidade Nova Jutai) e Baião (78% pertencente à Umarizal e o 22% proveniente de Igarapé Preto). Os dados destacam também a presença de estudantes vindos de Comunidades Quilombolas de Abaetetuba (Araquembaua e Acaraqui). O restante reside em outras Comunidades Quilombolas de Santo Antônio (dois discentes), Sauá Miri, Jambuaçu e Santarém.

Tabela 10 – Procedência dos acadêmicos quilombolas da Unifesspa, por ano de ingresso e sexo, no período de 2011 a 2016.

Município de Origem	Anos de Ingresso/Sexo								Total
	2011		2014		2015		2016		
	F	M	F	M	F	M	F	M	
Abaetetuba	-	-	02	01	04	-	-	01	08
Baião	-	-	-	-	02	-	06	06	14
Breu Branco	-	-	-	-	03	01	11	04	19
Concordia do Pará	-	-	01	01	-	-	-	-	02
Moju	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Santarém	-	-	-	-	-	01	-	-	01
São Domingos do Capim	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Total	01	-	03	02	09	03	17	11	46

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016

A Tabela 11 mostra o número de ingressantes por faixa etária e sexo. Percebemos que a maioria dos ingressantes possui de 25 a 34 anos. Contudo, percebe-se que é o número de ingressantes do gênero feminino é superior ao masculino na maioria das faixas etárias. E diferente dos indígenas, ingressaram com idade mais avançada, limite inferior de 25 anos.

Tabela 11 – Quantidade de Ingressantes em relação à faixa etária e sexo, de 2011 a 2016.

Faixa Etária	Sexo		Total
	F	M	
De 25 a 29 anos	12	07	19
De 30 a 34 anos	09	03	12
De 35 a 39 anos	05	02	07
De 40 a 44 anos	02	02	04
De 45 a 49 anos	01	01	02
50 ou mais	-	02	02
Total	29	17	46

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

Na Tabela 12 mostramos a situação dos quilombolas de acordo com a situação de matrícula. Os dados demonstram que do total de ingressantes, 40 possuem matrícula ativa, cinco estão trancadas e uma está cancelada. As informações apresentam que não existem concluintes no período analisado. O estudante ingressante em 2011 está em situação de formando e pelos dados apresentados no registro acadêmico está em fase de elaboração de Trabalho de Conclusão

de Curso (TCC). Percebe-se um aumento constante no número de ingressantes, entre os quilombolas. Creditamos o aumento expressivo no ano de 2016 a uma ação efetivada pela DAIE/PROEX, que realizou visita à Comunidade Quilombola de Umarizal em outubro de 2015, da qual participaram integrantes do N'umbuntu e GEIA, estudantes de graduação e pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) e membros da PROEG. Na ocasião da visita foram realizados esclarecimentos quanto ao Processo Seletivo Especial para ingresso de quilombolas nos cursos da Unifesspa e apresentação sobre a área de conhecimentos dos cursos existentes na instituição. Além de prestarmos informações sobre o Programa Bolsa Permanência do MEC que disponibiliza bolsas específicas para discentes indígenas e quilombolas.

Tabela 12 – Situação de Matrícula dos Ingressantes quilombolas, por curso e ano de ingresso, período de 2011 a 2016.

Ano	Número de Ingressantes	Situação da Matrícula		
		Ativa	Trancada	Cancelada
2011	01	01	-	-
2014	03	01	02	-
2015	14	10	03	01
2016	28	28	-	-
Total	46	40	05	01

Fonte: Dados de Pesquisa, 2016

Dentre as graduações mais procuradas destacam-se Direito, Agronomia, Saúde Coletiva e Engenharias (Tabela 13). A escolha dos cursos demonstra que os estudantes quilombolas buscam cursos que possuam maior prestígio social aliado ao retorno financeiro. Destaca-se também o grupo das engenharias que pouco aparece entre os escolhidos por estudantes indígenas.

Tabela 13 – Número de Discentes Quilombolas Ingressantes na Unifesspa*, por curso, no período de 2011 a 2016

Curso	Quantidade
Administração	01
Agronomia	03
Artes Visuais	02
Ciências Biológicas	02
Ciências Econômicas	01
Ciências Sociais	02
Direito	05
Educação do Campo	03
Engenharia Civil	02
Engenharia da Computação	03
Engenharia de Materiais	01
Engenharia de Minas e Meio Ambiente	01
Engenharia Elétrica	02

Engenharia Mecânica	03
Geografia	02
História	02
Letras - Língua Inglesa	02
Pedagogia	02
Psicologia	01
Química	01
Saúde Coletiva	04
Sistemas de Informação	01
Total	46

Fonte: Dados da Pesquisa/2016.

Dentre estes cursos, verificamos a situação dos estudantes nas graduações onde se percebeu um maior número de estudantes quilombolas: Agronomia, Direito e conjunto das Engenharias⁷. Adotamos o mesmo procedimento utilizado para os dados dos estudantes indígenas, de cruzamento entre o curso, blocos e ocorrência da reprovação com o objetivo de apresentar em quais disciplinas e blocos os estudantes mais reprovaram. A nomenclatura assumida também permaneceu a mesma assumida para aquele grupo.

No curso de Agronomia ingressaram três estudantes quilombolas. Todas com matrícula ativa, ingressantes nos anos de 2015 e 2016. Como podemos observar na Tabela 14, as disciplinas em que se perceberam reprovações foram: Agropedologia II e Zoologia, disciplinas do primeiro e segundo blocos do curso.

Tabela 14 – Quantidade de reprovações por disciplina, motivação e bloco, dos estudantes quilombolas do Curso de Agronomia da Unifesspa, no período de 2015 a 2016.

Disciplinas	Bloco	Motivação da Reprovação			Total
		Média	Média e Faltas	Falta e S.F	
Agropedologia II	2	01	-	-	01
Zoologia	1	01	-	-	01
	Total	02	-	-	02

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

Observamos que as reprovações dos estudantes quilombolas encontram-se distribuídas no primeiro bloco e segundo bloco, 50% em cada. Um dos estudantes não apresenta reprovação em nenhuma das disciplinas cursadas. Não foram registrados abandonos.

Ingressaram cinco estudantes no Curso de Direito, três estão com matrícula ativa, uma cancelada e uma trancada. Como podemos observar na Tabela 15, a principal ocorrência de reprovações se deu por falta ou sem frequência, total de sete reprovações. Três estudantes (de ingresso em 2015 e 2016) não apresentam reprovações em nenhuma das disciplinas

⁷ Optamos pelo grupo das engenharias, pois percebemos um grande interesse dos quilombolas por estes cursos. Os dados da engenharia serão tratados em conjunto.

matriculadas. As reprovações apresentadas no quadro abaixo se referem às duas estudantes (matrícula cancelada ou trancada) que não possuem componentes curriculares vencidos em seus históricos.

Tabela 15 – Quantidade de reprovações por disciplina, motivação e bloco, dos estudantes quilombolas do Curso de Direito da Unifesspa, no período de 2015 a 2016.

Disciplinas	Bloco	Motivação da Reprovação			Total
		Média	Média e Faltas	Falta ou S.F	
Economia Política	1	-	-	01	01
Ética Jurídica	1	-	-	01	01
Filosofia Jurídica	1	-	-	01	01
História do Direito	1	-	-	01	01
Introdução ao Estudo do Direito	1	-	-	01	01
Metodologia do Trabalho Científico	1	-	-	01	01
Teoria Geral do Estado	1	-	-	01	01
Direito Civil	2	01	01	-	02
Total		01	01	07	09

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

Ingressaram doze estudantes quilombolas nos Cursos de Engenharias da Unifesspa (Tabela 13). Destes, 11 estão com matrícula ativa e uma trancada. Como podemos observar na Tabela 16, as principais ocorrências de reprovações foram identificadas nos cursos de Engenharia Mecânica, Civil e Minas e Meio Ambiente. São elas: Cálculo e Geometria Analítica I, Estatística Aplicada à Engenharia e Met. Científica e Tecnológica. A maioria das reprovações ocorre por média insuficiente e por média e falta. Três ocorreram em virtude de faltas. Três estudantes ingressantes no ano de 2016 não possuem reprovações. Constatou-se que 89% das reprovações aconteceram no primeiro bloco de disciplinas destes cursos.

Tabela 16 – Quantidade de reprovações por disciplina e motivação, dos estudantes quilombolas do Curso de Engenharias da Unifesspa, no período de 2014 a 2016.

Disciplinas	Curso de Engenharia/s	Motivação da Reprovação			Total
		Média	Média/ Faltas	Falta/ S.F	
Cálculo e Geometria Analítica I	Mecânica e Civil	03	02	-	05
Cálculo e Geometria Analítica II	Civil	01	-	-	01
Cálculo I	Computação e Minas e Meio Ambiente	02	01	-	03
Cálculo II	Computação	-	01	-	01
Ciência dos Materiais	Materiais	01	-	-	01
Comunicação e Expressão	Civil	-	-	01	01
Desenho para Engenharia I	Civil	01	-	-	01
Desenho por Computador	Civil	01	-	-	01
Desenho Téc. Mecânico por Computador	Mecânica	01	01	-	02
Direito e Legislação	Mecânica	-	01	01	02
Estatística Aplicada à Engenharia	Mecânica e Minas e Meio Ambiente	03	01	-	04

Física Geral I	Materiais, Computação e Civil	03	-	-	03
Física Geral II	Civil	01	-	-	01
Físico-Química Básica	Materiais	01	-	-	01
Inform. Aplic. à Eng. Mecânica	Mecânica	-	-	01	01
Mecânica dos Sólidos I	Materiais e Civil	01	01	-	02
Met. Científica e Tecnológica	Mecânica e Civil	02	02	-	04
Noções de Arquit. e Urbanismo	Civil	01	-	-	01
Processos de Soldagem	Materiais	-	01	-	01
Programação I	Computação	02	-	-	02
Programação II	Computação	01	-	-	01
Química Geral Teórica	Mecânica	02	01	-	03
Termodinâmica dos Materiais	Materiais	01	-	-	01
Topografia	Civil	01	01	-	02
Total		29	13	03	45

Fonte: Dados da Pesquisa/2016

4. Análise das entrevistas

Esta seção apresenta e discute a aplicação das entrevistas com os estudantes indígenas e quilombolas selecionados (13 indígenas e oito quilombolas), ingressantes entre os anos de 2010 a 2015. A análise que se segue deve ser entendida como o ponto de vista de um sexto do universo total de estudantes indígenas e quilombolas ingressantes na instituição (entre ativos e não ativos). A análise das entrevistas se subdivide em dois tópicos, referente aos relatos dos indígenas e o outro dos estudantes quilombolas.

4.1. Estudantes Indígenas

Os relatos dos estudantes indígenas da Unifesspa evidenciam a necessidade de se refletir sobre a forma de acesso, assim como nos meios para favorecer a permanência no universo acadêmico. Os depoimentos contribuem para que

(...) as identidades étnicas são construídas histórica e socialmente, assim como as fronteiras étnicas, que conformam as identidades coletivas, e é nessa situação de fronteira que as diferenças aparecem, são percebidas e ou acentuadas pelo olhar do outro, fato que podem ocorrer no convívio entre estudantes indígenas e não indígenas, professores e funcionários na universidade. (Bergamaschi, 2013, p.14)

Devemos lembrar que os estudantes indígenas integram sociedades que possuem características próprias de apreensão e interpretação da realidade e reagem de forma diferente ao contato com o meio acadêmico, além de possuírem outras estruturas de pensamento, distinguindo-se cultural, social, historicamente e, embora utilizem a língua portuguesa, são provenientes de sociedades que possuem/possuíram bases linguísticas distintas. O que significa que havendo diferentes etnias haverá diferentes formas de pensar, não apenas um único ‘pensamento genérico indígena’. Considerar seus pontos de vista na elaboração e planejamento

de ações voltadas a eles, antes de tudo é respeitar esta diversidade, ou como Ramos (1995, p. 14) resumiu trata-se de manter o “respeito à alteridade concreta”.

Os indígenas selecionados são das etnias *Gavião*, *Xerente*, *Aikewara*, *Guajajara*, *Tembé*, *Karajá* e *Kaiapó*. A maioria reside em aldeias nas proximidades da cidade de Marabá, com exceção de quatro que residem no perímetro urbano do município – dois destes, em função das aulas na Universidade. Os *Karajá* e *Tembé* entrevistados residem a mais de sete anos entre o povo *Gavião*. Vieram residir com os *Gavião* por motivações diversas, acentuando-se as ligações por casamento e a vinda a trabalho. Os *Xerente* presente na amostra são todos de uma única família, residiram inicialmente com o povo *Gavião*, e por razões diversas moram atualmente em residências próprias na área urbana de Marabá, com uma exceção de uma indígena que reside na Aldeia Parkatêjê. Embora, no período analisado, tenham ingressado estudantes de outras etnias, como *Atikum* e *Xiquitano*, estes abandonaram os cursos escolhidos logo no início. Em 2016 ingressou uma estudante do povo *Atikum*, mas lembramos de que não conduzimos entrevistas com ingressantes em anos após 2015. Estudantes do grupo *Guarany* e *Xikrin* também não foram entrevistados, pois tiveram ingresso após 2015. Os estudantes *Guarany* vivem há algum tempo com o povo *Gavião*, o único estudante que não residia entre eles ingressou antes do ano de 2016 e evadiu do curso.

Os relatos são apresentados considerando o percurso na Educação Básica; a relação com a comunidade e a relação com o ensino Superior. Foram entrevistados 23 estudantes indígenas, destes foram selecionados sete mulheres e seis homens. A seguir ilustramos o perfil dos entrevistados.

Estudante BP, da etnia *Kaiapó*, mora na aldeia *Turedjãm*, no município de Ourilândia do Norte (PA), onde residem aproximadamente 80 famílias, antes residia na aldeia central, a *Gorotire*, onde nasceu. Saiu da aldeia aos 16 anos para estudar na cidade, onde ficou “um tempo”. Solteiro e possui dois filhos, um menino de um ano de idade e uma menina de seis. Trabalha na Secretaria de Educação de Ourilândia do Norte, como articulador indígena, secretariando sete aldeias e escolas indígenas. Escolheu o curso de Educação do Campo porque queria fazer uma graduação em nível superior, como estava “parado”... Mas, tinha mesmo vontade de fazer o curso de Direito. Nunca havia cursado nenhuma graduação antes. Seu curso é intervalar e quando vem para cidade fica alojado na Cabanagem com os outros estudantes do Curso de Educação do Campo. Para se deslocar para aldeia vai de ônibus, pois não possui carro próprio. A única fonte de renda que possui é proveniente da ocupação que exerce na Prefeitura de Ourilândia do Norte, mesmo quando está fora do trabalho, a Prefeitura dá apoio. Na aldeia mora com o pai e a madrasta, e mais dois irmãos.

Estudante BK, da etnia Gavião Parkatêjê, mora na Reserva Indígena Mãe Maria, na aldeia Parkatêjê, casado com uma kupê (como designam não-índios). Trabalha como tesoureiro da Associação de sua comunidade, possui cinco filhos. Escolheu o curso de Engenharia de Minas e Meio Ambiente porque pensou que se relacionasse com meio ambiente, mas quando iniciou, era voltado mais para mineralogia, por isso desistiu, seu interesse era trabalhar numa área que incentivasse a preservação ambiental. cursou o ensino para Técnico Agrícola, em Castanhal, e nunca havia tentado estudar outra graduação antes. E nunca tentou outra depois que desistiu. Quando estudava, ia e vinha para universidade todos os dias, de carro próprio. Ao ser perguntado sobre qual valor dispndia nesse traslado, respondeu: “gastava muito”. Reside com mulher e filhos na aldeia.

Estudante SA, é da etnia Xerente do Tocantins, mora na cidade de Marabá, no bairro Amapá. Conta que nasceu, na aldeia Gavião, e sua família veio para cá por problemas passados no local onde viviam é de uma família de 10 irmãos, vivera por muito tempo na aldeia mãe, como chamam a Parkatêjê. Juntamente com a família residiu lá por volta de 17 anos. Após o irmão velho engravidar a filha do cacique, foram expulsos da aldeia. “O cacique não gostou por que... eu falo assim, (...) então lá dentro você vai ver que há uma discriminação entre eles. Tipo assim, eu sou Gavião, e o melhor pra mim é que a minha filha case com Gavião (...). A ordem dele era que deixasse na estrada, a gente não tinha pra onde ir”. Foram auxiliados pela Funai que, “algumas vezes nos dava alimento, material de estudo, mas casa mesmo o meu pai teve que se virar com os próprios moradores”. Morou no bairro São Félix, até conseguir um terreno no bairro Amapá. Hoje tem livre acesso a qualquer aldeia Gavião ou Xerente, tanto pai quanto filhos. Trabalha na Secretaria de Saúde de Marabá, onde é concursada na área administrativa. É casada com um “não índio” e tem dois filhos. Conta que um dia, um dos filso foi pintava para escola e achou normal, diferentes dela, que quando ia para aldeia e voltava pintada era olhada com espanto, os não índios “achavam feio e usavam palavras que muitas vezes me entristecia e então caiu a ficha de porque eu não gosto de me pintar”. Hoje não se pinta mais, se sente retraída. Escolheu o curso de Direito porque teve muito contato com estudantes de Direito de outras etnias, o que lhe despertou o desejo pelo curso. Nunca frequentou outros cursos de graduação.

Estudante CY, da etnia Suruí Aikewara, residente na Reversa Sororó, do Município de São Geraldo do Araguaia (PA), casado com um membro da sua comunidade com quem tem um filho de 2 anos. Escolheu o Curso de Saúde Coletiva porque quando morava na aldeia, a maioria “estudava para ser professor”, não tinha ninguém na área da saúde, então resolveu fazer na área da saúde para ajudar seu povo. Nunca havia frequentado outro curso de nível de

superior. Desistiu do curso ainda no primeiro semestre por dificuldades financeiras e questões familiares. Quando estudava, passava a semana na cidade, e visitava a aldeia nos finais de semana, mas ficava triste porque não podia ir para aldeia durante o período de aulas, já que aldeia é distante de Marabá. Para chegar até aldeia era necessário pegar uma van, se deslocar até um perímetro da estrada, aguardar outra van que o levaria até uma vila próxima. De lá havia duas possibilidades para chegar a aldeia, a pé quatro quilômetros, ou aguardando alguém que o conduzisse de moto ou carro. Na ocasião em que estudava, possuía como fonte de renda, apenas a bolsa do Programa de Permanência/MEC.

Estudante TK, é da etnia *Karajá*, mora no Território Indígena Mae Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins desde que sua mãe se casou com um indígena Gavião. É casado, tem um filho de anos dez idade de nome Japene. Não exerce nenhuma atividade remunerada, a única fonte de renda que possui é a bolsa que recebe do Programa Permanência. Escolheu o curso de Geografia, porque ao ter contato com a disciplina na escola, se identificou.

Estudante PW, é da etnia *Tembé*, mora na aldeia anexa a *Parkatêjê*, que fica localizada aqui na BR 222, Km 30, município de Bom Jesus do Tocantins. Veio morar na TI Mãe Maria, porque a tia que cuidava dele se casou com um índio Gavião. É Solteiro e não possui filhos. Escolheu o curso de Engenharia de Minas e Meio Ambiente, porque sempre quis fazer Engenharia Ambiental ou Florestal, ou algum curso que se voltasse para a questão ambiental. Em Marabá havia apenas Agronomia, e o curso não lhe agradava, porque não tinha “total apoio” da comunidade. Tentou outros Processos Seletivos para engenharia ambiental na UFT e na UEPA, mas não conseguiu passar na segunda fase do Processo. Como estuda em Marabá, e o curso é de regime integral, divide o aluguel de uma quitinete na Folha 20 com um colega de curso, mas vai todos as noites e sempre quando há oportunidade para aldeia. Mantem a quitinete para passar o horário do almoço e quando precisa pernoitar na cidade, devido aos estudos. A forma de deslocamento para a aldeia é de van. Para vir de lá é “carona”, vem a noite para aproveitar a disponibilidade dos professores da educação básica que ministram aulas na escola da aldeia, nesse caso, contribui, ajudando com o combustível. Trabalha de Auxiliar de Secretaria na Escola da aldeia. E possui Bolsa do Programa Permanência do MEC. Reside na aldeia com o tio e sua família, porque a mãe (como chama a tia) está doente, passou um tempo em coma e os filios levaram ela para junto dos Tembé na Aldeia Irapé.

Estudante WK, na etnia *Karajá* do Tocantins, mora na aldeia Gavião *Kyikateje*, no município de Bom Jesus do Tocantins-PA, uns 45 km da cidade de Marabá, veio morar nesta aldeia porque conseguiu um trabalho em 2006 e, alguns anos depois passou no curso de geografia da universidade. É solteiro e trabalha na escola da aldeia como professor há um ano.

Diz que seguirá carreira de professor de Geografia. Escolheu o curso porque se identificava “muito” com o curso de história e achava parecido, “e como na época não tinha história” acabou cursando geografia e gostou. Nunca tinha frequentado outros cursos. Vêm todos os dias para estudar e retornar para aldeia, em carro próprio. Quando não possuía o veículo, fazia o percurso de van. Comprou o carro porque quando saia tarde da universidade e não havia mais condução de van. Reside com a tia e sua família, que é casada com um indígena da etnia Gavião.

Estudante JS, é do povo indígena Xerente do estado Tocantins. Reside na cidade de Marabá, bairro Amapá. Saiu de sua aldeia por uma “questão de sobrevivência mesmo (...) a dificuldade era imensa”. A família era formada por muitos irmãos e o pai queria todos estudassem, havia muita dificuldade na época do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), não tinha educação, então a família decidiu ir para o município de Conceição do Araguaia. Lá, descobriram que tinham um parente morando com o povo Gavião e vieram entre os anos de 1978/1979 para Marabá. Logo após, foram morar na aldeia do Krohokrenun (cacique da Parkatêjê) e ficaram lá até 1982. Depois, retornaram para Marabá, disse: “sempre nessa trajetória Marabá-aldeia”. Hoje é casado com uma indígena da etnia *Kaingang* e tem três filhos. Com orgulho disse: “Todos estudando”. Conheceu a esposa quando foi morar, junto com o irmão mais velho, no Paraná em 1990, na cidade de Chapecó. Em Chapecó, foi chefe do posto da FUNAI, em 94 no Toldo do Chibangue na aldeia *Kaingang*, e lá conheceu a esposa. Moraram oito anos na aldeia Chapecozinha, na Reserva Indígena Chapecó. Retornou para Marabá em 2004, e foi morar na aldeia Gavião *Kyikateje*, permaneceu lá oito anos. Formou Técnico Agrícola, em Castanhal, e teve a oportunidade de auxiliar no desenvolvimento de projetos, a profissão junto ao povo Gavião, por meio de um Convênio com a Empresa Vale. Atualmente, está designado para um cargo de confiança como coordenador do PROCON. Iniciou vários cursos de nível superior, pedagogia, história e agronomia, mas não terminou nenhum deles. O único que concluiu foi o Curso de Direito. Escolheu a graduação porque era um desejo desde 1996, quando começou atuar no movimento indígena, então queria ajudar a luta do movimento indígena, e percebia que o conhecimento na área do direito iria ajudar a assessorar nas questões indígenas. Enquanto cursava a graduação, residia na aldeia Akrãkaprekti, fazia o traslado entre universidade e aldeia todos os dias em carro próprio. “Fiquei nessa luta de idas e vindas durante três anos do curso, o restante aí, os últimos dois anos do curso eu já tava na cidade (...), percurso de uns 60k, mais ou menos”. Saiu da aldeia porque assumiu o cargo comissionado na Prefeitura do município de Marabá, mas não queria. “tive que sair da aldeia... eu nem queria sair, mas como no caso (...) a proposta [era boa] e eu achei que poderia conciliar, assessorar a comunidade e ao mesmo tempo exercer a função aqui de coordenador do PROCON”.

Estudante TJ, etnia Gavião da Montanha de Tucuruí (PA), mora na Aldeia Akrantikátêjê, no Território Indígena Mãe Maria, do povo Gavião, município de Bom Jesus do Tocantins (PA), nome indígena Tonikre Jonore Hompiti. Conta que perderam o nome indígena durante a ditadura militar, e que na época foram “massacrados, violentados, e [perderam] até mesmo a cultura, [o] costume e o nome cultural”. Se declara como viúva, mas atualmente vive com um companheiro kupê. Ao perguntar qual sua ocupação, disse que “ordena o povo da sua comunidade Akrantikátêjê” e auxilia em projetos na comunidade, além de avaliar o calendário indígena para plantio, colheita de sementes para artesanato, junto com os jovens da aldeia. Tinha oito filhos, perdeu uma filha em 2012, e ficou com sete. O mais velho possui 30 anos de idade e o mais novo, 16. Ingressou no Curso de Ciências Sociais, cursou um pouco mais de dois anos e trancou, não retornou mais. Antes de cursá-lo, havia realizado Curso de capacitação para professores indígenas, projeto da UFPA coordenado pela profa. Leopoldina [Araújo] e Rosa Maria, em conjunto com outros professores vindos de Belém, que capacitavam para “o próprio índio dá aula na sua comunidade (...) na língua (...) falar e escrever”, contudo não terminou. Quando fazia o curso na Universidade morava na aldeia, para onde retornava todos os dias após as aulas, em carro próprio. Mas, ficou muito difícil, já tinha responsabilidade com a comunidade e, o pai, liderança da aldeia, estava doente. “Aí tinha que focar em duas coisas, o assunto da comunidade, da família, e a universidade”. Após o falecimento do pai não conseguiu mais retornar para estudar. “Eu adoeci, eu tinha duas gêmeas da minha filha que faleceu, eu tive que cuidar, na verdade eram cinco filhos, então não tinha como eu abandonar meus filhos, meus netos, cuidar dos meus filhos, aí mudou minha cabeça, eu tinha que ajudar meu pai na comunidade, (...) tínhamos que representar o povo e só tinha nós ali naquele momento”. Na sua aldeia são poucas as pessoas que são lideranças e o pai a estava preparando para ser uma liderança. Concluiu dizendo: “Foi muito difícil, comunidade e universidade”. A fonte de renda que possui é uma pensão, a bolsa família e o recurso da indenização da Vale, que na verdade é para sustento de toda sua comunidade, mas diz logo: “quando a gente recebe, mês sim, mês não”. Reside na aldeia com o companheiro, os filhos e os netos.

Estudante VK, é da Etnia Gavião, reside na Reserva Mãe Maria, na Aldeia Akrãti, do Município de Bom Jesus do Tocantins (PA), Solteira, ocupa-se somente com os estudos. Escolheu o Curso de Letras – Língua Portuguesa porque, segundo ela pensa em lecionar na comunidade, ensinar a ler, escrever e falar bem. Mora com os pais na aldeia. Sua fonte de renda é a Bolsa Permanência. Além do Curso na Unifesspa, está concluindo a graduação em Educação Física na Metropolitana, universidade privada, situada em Marabá, no qual está na produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Sempre morou na Aldeia, e mesmo tendo iniciado curso da

Unifesspa concomitante ao curso de Educação Física, manteve a dinâmica de ir para aldeia todos os dias, após as aulas. Vez ou outra, como fica muito tarde para voltar para aldeia, dorme na casa de alguma colega da Metropolitana. Diz que no começo da faculdade na Metropolitana, era complicado o traslado entre aldeia/universidade. “A primeira corona que eu conseguia, pegava: carro, moto, qualquer carona. Tinha vezes que eu pegava carona até Morada Nova, de lá pegava um coletivo até a faculdade. Quando saía da faculdade, pegava um coletivo até Morada Nova, e os meus pais tinham que dá um jeito para pegar um carro para me buscar”. Agora que começou a estudar na Unifesspa, comprou uma moto econômica, e consegue fazer o deslocamento. Sai da aldeia pela manhã, vai até o Campus I, pega o ônibus até o Campus III. E o inverso quando vem de lá. As vezes, tem que fazer pesquisa para o TCC, o único horário que tem é a noite, então, após a Unifesspa, ainda segue para a Metropolitana.

Estudante RW, é da etnia Gavião Parakatêjê, casada, e reside na aldeia Akrãñki, em Bom de Jesus de Tocantins, na Reserva Indígena Mãe Maria. O esposo, embora gavião era de outra aldeia a Akrãtyikateje. Não trabalha, diz que fica “só em casa, mas “nós estamos organizando a aldeia, estruturando”, então faz “comida paras as pessoas que estão trabalhando”, desde maio de 2015. Tem três filhas e quatro netos. A mais velha tem 27 anos de idade e mais nova 18 anos. Escolheu o Curso de Ciências Sociais, porque “tem muitas conversas”. Quando os antropólogos iam fazer trabalhos na aldeia, conversava com eles e começou “a ter curiosidade assim pelas relações dos nossos grupos dentro da reserva algumas reações que vem acontecendo e eu queria entender e eu achei que se eu fosse por esse caminho”. Já cursou Pedagogia na Universidade Vale do Acarau (UVA), mas, diz que foi “praticamente algo comprado, desse tipo, mas assim, eu não tive conhecimento nenhum, agora que eu tô começando”. Mora na própria aldeia, numa “casinha de palha não tem nada estruturado”, onde vivem outras seis famílias, com o esposo e os netos que vivem com ela. Para participar das aulas, se desloca todos os dias da aldeia, em carro próprio com o marido, gasta em torno de 50 reais por dia no traslado.

Estudante RG, da etnia Guajajara, da aldeia Guajanaíra, em 2013 passou a residir na casa da mãe em Itupiranga por causa das aulas do curso de Ciências Sociais. Decidiu morar naquela cidade porque não teria condições de custear moradia em Marabá, onde os valores de alugueis são altos, e ao mesmo tempo sustentar mãe, avó, seus dois filhos e um sobrinho que vieram morar com ela na cidade. Os filhos têm entre seis e 18 anos e o sobrinho 15. Escolheu o Curso “pelo nome” assim que o edital chegou à aldeia. Não pesquisou nada sobre o curso, sabia apenas que “tinha duas funções”: bacharelado e licenciatura. Pensou que se não se encaixasse como professora se encaixaria “em outro canto”. Havia feito somente um processo

seletivo além deste, via Enem no estado do Maranhão, quando residia na cidade de Bom Jardim (MA). Veio para o Pará por influência do cunhado que achou que aqui teria mais oportunidades de emprego e por isso deixou a Aldeia de Serra Preta. Para frequentar a universidade, de segunda a sábado, pega o ônibus da prefeitura que traz os estudantes que vem cursar faculdade, cursos preparatórios e técnicos em Marabá.

4.1.1. Percurso na Educação Básica

No que se refere à Educação Básica, a maioria dos entrevistados iniciou o processo de escolarização em escolas formais situadas nas áreas indígenas na qual residiam. Os relatos indicam que as séries iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental, em geral, foram cursadas na aldeia, e a partir da 5ª série, os estudantes passaram para escolas urbanas localizadas em cidades próximas aos aldeamentos, ou ainda para escolas rurais situadas em vilas próximas. Não citam aprendizados escolares em língua materna, o que nos faz supor que mesmo nas aldeias, o processo de alfabetização seja prioritariamente na língua portuguesa.

Após várias tentativas interrompidas para iniciar o processo de alfabetização, a indígena RG, 38 anos, conheceu as ‘primeiras letras’ por iniciativa própria, em casa, com livros doados por professores leigos das comunidades próximas, contudo iniciou os estudos formais aos 16 anos, na própria aldeia, onde estudou até a 4ª série. Já adulta, para concluir o ensino fundamental, ingressou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem conhecer muito bem o processo. “Aí eu imaginava que eu ia cursar a quinta série e quando eu cheguei lá me largaram numa série avançada dois anos junto. (...) O que seria em quatro anos, eu fiz em dois.” (RG, 2016). A descontinuidade na escolarização e a passagem por diversas escolas diferentes também marca a trajetória escolar destes estudantes.

Da 1ª série até a 2ª série estudei na Escola da Aldeia Sororó, da 3ª série em diante estudei na cidade [próxima a aldeia]. Cursei a 5ª série em uma cidade chamada Porongatu, no Estado de Goiás. Depois fui embora para Redenção (PA), aonde terminei o fundamental. No fundamental, estudei em duas escolas diferentes [para poder concluir] (CY, 2016).

Estudei até a 4ª série na Escola Indígena Peptukre, na aldeia. Depois [fui estudar na Escola] Isabel Maracai, em Itupiranga, depois em Juscelino Kubitschek, em Bom Jesus [do Araguaia]. Depois na Morada Nova [bairro de Marabá], na Escola Gabriel Sales Pimenta, e de lá fui para Castanhal. (BK, 2016).

Há ainda os que estudaram todo o ensino fundamental na aldeia, como os estudantes VK, 21 anos, e PW, 30 anos, que realizaram todo o ensino fundamental na Escola Peptukre, na Aldeia Parkatêjê. Os que estudaram na aldeia narram uma experiência diferenciada, “mais

voltada para a cultura”, para a convivência, sendo o ensino, algumas vezes, descrito como “diferente do dos brancos”. A concepção sobre escola diferenciada é aquela que acompanha o ritmo da comunidade indígena, ou seja, onde é permitido que os jovens e crianças pudessem acompanhar os pais quando estes se afastassem da aldeia, ou quando necessitavam participar de rituais e “brincadeiras”, como chamam as festas e atividades culturais.

Quando a gente fala que é uma coisa diferenciada, parece assim ser uma coisa fácil, mas não é que seja fácil, mas é que se tinha uma [pausa], uma compreensão, e tinha como você se recuperar nas disciplinas. Se caso você tivesse algum problema, tipo se a tua família adoeceu, que lá sempre quando acontecia algum problema, você ia com a família, então você passava semanas fora, só que ai depois quando você voltava, tinha como você se recuperar. (PW, 2016)

Quando fosse sexta, os professores, nos traziam para fora da sala. De manhã era corrida de tora, ou então era banhar no igarapé, andar no mato com os professores. Tinha essa diferença. Quando vamos para fora, não vemos isso. É só sala de aula, não tem muito campo. Não gostava, pois só era ela mesmo. (BK, 2016)

Nas escolas urbanas, os ritmos são outros, os tempos são marcados no calendário de aulas de 200 dias letivos, em que é necessário alcançar o índice de frequência mínimo para ser aprovado. O que também ocorre na universidade, onde existe um alto índice de disciplinas em reprovação por frequência, como vimos anteriormente. A narrativa de outra indígena demonstra qual escola anseiam, que formação docente tem privilegiado e em que condições pedagógicas.

“Ali eu tinha um professor, tipo assim, pra mim. Nenhum aluno levava dúvida pra casa. A dúvida ficava ali, o professor era nosso. (...) Ele podia ir à minha casa, ou eu ir a casa dele, que ele morava dentro da comunidade. Nós tinha muita leitura, seminário. (...) não era igual na escola, que o professor fala, quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, não aprende mais. (...) Era uma troca de conhecimento, nós não estudava dentro da sala, nós estudava dentro do mato, na beira do igarapé. Então aquilo pra nós foi uma troca de conhecimento, ao mesmo tempo em que ele ensinava, ele aprendia na língua. O que ele aprendia ele já ia dá aula para os pequenos. Era uma troca de conhecimento de língua, com o português, com a língua Jê. Então, hoje em dia não se vê mais isso nas escolas, não tem mais, depois disso, acabou. Hoje em dia, é o branco que vem e impõe e a comunidade aceita. (...) Não é assim que queremos professor, queremos um professor que abrace a nossa causa, que entenda como nós somos, que entenda por que nossos filhos chegam atrasados na escola. Vamos continuar as aulas de campo? Dá aula na beira dos igarapés? Dentro da mata? Como vai ser? É de pensar.” (TJ, 2016).

Em comparação com os estudos na aldeia, a “escola da cidade” aparece nos relatos ora como parte obrigatória do processo para obter mais conhecimentos, como podemos observar no depoimento a seguir: “Na verdade, o meu interesse era só estudar mesmo. Saí da Aldeia

muito cedo só com este objetivo. (...) Viver na cidade para nós era só para o estudo mesmo. Encerrar o estudo e voltar para a comunidade” (CY, 2016). Em outros momentos é visto como uma etapa para conhecer a “cultura do branco” e ter acesso a outros conhecimentos. “O que mais me agradava foi no sentido de me propor mais, de ter mais conhecimento e ter mais diálogo. Ter mais conhecimento dos brancos.” (BP, 2016).

Entre os entrevistados, a maioria cursou o Ensino Médio em escolas urbanas próximas a Reserva Indígena. Uma das escolas mais citadas foi a Escola Gabriel Sales Pimenta, localizada na Morada Nova – bairro periférico da cidade de Marabá, opção dos estudantes indígenas que residem na Reserva Mãe Maria. Contudo, observamos que nem todos permanecem estudando na escola da cidade. Em pelo menos três casos, o 1º ano do Ensino Médio foi cursado na cidade e os dois últimos anos foram realizados na escola da aldeia. Em dois casos, os indígenas saíram da cidade de Marabá para realizar cursos técnicos em outras cidades. Contudo, percebe-se que estudar na cidade com estudantes não indígenas é um processo que assume diversas facetas. O ensino embora seja visto como “um pouco melhor”, também significa o contato com o outro, com um ambiente novo, onde se sentem ‘estrangeiros’, confusos, muitas vezes solitários, já que neste espaço se exacerbam os preconceitos e a discriminação, o que pode ser doloroso. Neste cenário, a vergonha e a timidez encontram os vetores para se desenvolver e se instalar como dificuldades.

Um obstáculo que o indígena sofre é o preconceito, e o outro obstáculo, é que a cada dia as coisas ficam mais difíceis. (...) A gente tem que socializar as coisas da nossa cultura [e], na cidade, o ensino só mostra a cultura do branco. Não vamos aprender um pouco da linguagem. Isso era nosso obstáculo. Eu tinha que ficar com minha linguagem, meu costume dentro da cidade, e muitos não entendiam. Tinha que aprender a matéria da escola. Isso foi muito difícil para mim. (CY, 2016).

[Na escola agrícola entrei pelo] sistema de cota, foi de Belém, na época, os indígenas tinham certa quantidade de ingresso, os demais tinham que fazer prova. E lá eu não fui tão discriminado assim como aqui, [aqui] num vi ninguém (...) falar a respeito (...) ‘ah tu entrou pela janela’. Lá não! Era constantemente alguém falando (...) ‘tu tá aqui pela janela, não sei o que, nós fizemos prova’ (JS, 2016)

Todos no começo me trataram um pouco com indiferença. Eu não sei dizer se era por medo de índio, pois todo mundo fala que tem medo de índio, não sei se era preconceito. Os professores ou a diretoria nunca me trataram mal. Foi ruim para me adaptar, sair de uma aldeia, uma vivência totalmente diferente, ir para um nível médio, que era difícil na época. Eu parecia bicho do mato, não conseguia conversar, cumprimentar as pessoas. Eu chegava no canto quieto, sentava na cadeira, assistia a aula e saía com vergonha, medo até de lancha na hora do intervalo, às vezes não ia para lanche. No segundo ano que fui me acostumar, a me soltar. Não me sentia bem. (VK, 2016)

Na escola da cidade tinha a questão do preconceito, o pessoal não aceitava muito bem pra fazer os trabalhos(...). Todos não queriam fazer os trabalhos com a gente por ser indígena e, às vezes, a gente acabava formando só o nosso grupinho indígena. (PW, 2016)

Por outro lado relatam o quanto gostavam de estudar, adquirir novos conhecimentos. Em um dos casos, o indígena JS, relata que a forma encontrada por ele para superar o preconceito era alcançar as melhores notas e se destacar na turma. Já para a indígena PK, “tudo era mais agradável dentro da aldeia do que lá fora, porque [na aldeia] não tinha diferença”.

4.1.2. Relação com família e comunidade

O anseio em contribuir para o desenvolvimento da comunidade e para a melhoria das condições da família é constante nos relatos dos estudantes indígenas, uma das maiores motivações para enfrentarem as condições adversas muitas vezes oferecidas diante do processo de escolarização e o ingresso no ensino superior. A maioria dos entrevistados sente que é um compromisso que assumem sem entender as motivações, mas que precisam assumir. “É como se eu tivesse um dever. Eu tenho um dever com eles, eu não sei o porquê, mas eu tenho” (SA, 2016).

Reforçam a importância do apoio familiar nesta etapa, assim como a cobrança da comunidade para que ‘retornem’ para as aldeias após a conclusão da universidade e contribuam mais a partir da formação, uma espécie de responsabilidade social, já que possuem uma forte ligação comunitária, fortalecida pelos laços de parentesco. “A minha família esperava que eu estudasse, que fizesse a faculdade, que me formasse, e que eu pudesse voltar formado para a Aldeia. Quando eles viram a minha realidade, foram os primeiros a me dar forças”. (CY, 2016).

O desfecho do relato acima demonstra que o estudante da etnia *Aikewara* desistiu. Verificamos a partir do levantamento realizado junto ao CRCA, que apenas dois indígenas *Suruí Aikewara* haviam ingressado em cursos na Unifesspa, ambos evadiram. Em visita técnica à Aldeia Sororó, em dezembro de 2015, conversamos com lideranças daquela etnia, que nos relataram que a dificuldade de acesso à cidade de Marabá aliado à falta de condições financeiras, a distância da família e da comunidade são os principais fatores para a desistência. Também relataram que desde 2010 a UEPA criou um curso de Licenciatura Intercultural que funcionava na própria comunidade e que eles preferiam aquele modelo de ensino, onde o ensino se dava na comunidade e respeitava seus tempos e calendário, além de manter os jovens da comunidade.

Outro fator bastante presente na fala dos indígenas, é o medo que as comunidades têm que após à conclusão da formação, eles não retornem para a comunidade. Embora, os adultos e anciãos das comunidades – principalmente as lideranças – considerem importante e necessária a graduação, avaliam que o afastamento prolongado das atividades e da vivência comunitárias, os separa dos costumes e tradições, alegando que no contato com os não indígenas adquirem novos comportamentos e hábitos “brancos” que os afasta. “Ah, na aldeia eles ficaram foi zangado comigo porque eu disse que ia [estudar], tipo, que eu abandonei a aldeia e eles tipo, acham [que não volto], eles criticam muito. Eu sofro preconceito pela etnia, minha etnia. Eles não entendem.” (RG, 2016).

Eu não recebo só elogios, recebo também críticas. Eles me dizem que parei de participar da cultura, que estou virando kupê], tudo é Marabá. Como não tenho tempo para participar da cultura, eu sinto falta. Eu recebo críticas dentro da faculdade, às vezes com um trabalho, e isso em certas ocasiões me deixa pra baixo, me fazem chorar, e querer lutar para conseguir. Vou mostrar para as pessoas que eu posso, e para a minha família, que eles apostaram em mim, e eu vou conseguir. (VK, 2016).

A universidade também possui suas exigências, que fazem os estudantes ficarem mais confusos, entre as exigências da comunidade e a do mundo universitário.

As lideranças reclamam que os jovens não querem mais se pintar com o jenipapo, correr a tora, realizar os cantos, vem com hábitos novos, e acham que sabem mais que os mais antigos e não querem mais ouvir os conselhos dos mais velhos.

[Queremos que nossos jovens peguem o conhecimento, mas muitos deles vem com] comportamento diferente já não quer mais se pintar, não quer cortar o cabelo, então a comunidade já olha né. Ele já vem diferente, quer ser igual kupê. Quem tem estudo não tá aqui. (TJ, 2016).

Parece que como alertou FRANCHETTO (2001), a escolarização se torna o veículo da assimilação/integração cultural, de subordinação e de mudanças, com os conteúdos e valores por ela transmitidos, todas as conotações da maneira de ser dos brancos e todo um universo de conhecimentos a serem absorvidos, e vemos que as comunidades indígenas também veem a formação acadêmica como um meio bastante eficaz de neutralização da diversidade e da cultura.

A comunidade também vê no ensino superior a melhoria das condições de vida. A indígena RW afirma que a comunidade tem sonhos de vê-los auxiliar na estruturação da aldeia, que esperam

um dia (...) poder ter [a] aldeia estruturada, mas não só de casas, mas também, do nosso povo todo inserido, né? Assim na faculdade, fazendo cursos e se

especializando pra cada vez melhorar a nossa vida na aldeia, na comunidade como um todo (RW, 2016).

a comunidade (...) acha muito bom um indígena estar na Universidade e investe na gente pra gente buscar mais conhecimentos para levar pra aldeia, que acha que a gente estudando vai melhorar cada vez mais a condição de vida na aldeia e até trazer novas ideias. (TK, 2016)

Em geral, percebe-se que o apoio que recebem por parte da comunidade é mais moral, são poucos os relatos de auxílios financeiros por parte das associações. “Depois de ter ingressado, sentido as tais dificuldades (...) eles que me apoiaram, disseram ‘não, vai [desistir]’, e também assim, minha comunidade, me ajuda, tem uma associação” (RW, 2016). E mesmo, quando existe certo auxílio, não é regular, como vimos no depoimento abaixo:

no dia em que eu pensei em desistir por conta de financeiramente, de transporte, por falta de várias coisas que desmotiva a gente... quando não tem dinheiro da passagem eles me davam e quando eu estou querendo muito parar e desistir eles me chamam e me dá um incentivo que é pra mim continuar dessa forma sempre me incentivando (TK, 2016).

No caso específico da estudante indígena SA, que não reside em reserva indígena, o apoio para o recebimento da bolsa do Programa Permanência foi decisivo. “A comunidade sempre me abraçou, todas as vezes que eu precisei de assinatura do cacique, quando eu precisei da bolsa, eu tenho uma bolsa do MEC, eles nunca disseram não” (SA, 2016). Para inclusão no Programa o estudante precisa comprovar a vinculação étnica, portanto, entre os documentos exigidos é solicitada uma autodeclaração, na qual o candidato declara seu vínculo a uma comunidade indígena e/ou quilombola, e ainda, uma declaração da respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, que deverá ser assinada por três lideranças reconhecidas. Os indígenas que não residem em aldeias, muitas vezes, enfrentam dificuldades para conseguir tal declaração, pois as lideranças exigem que os indígenas destinatários das declarações residam nos limites de uma reserva indígena.

4.1.3. Relação com a universidade

O Processo Seletivo Especial é aguardado com muita expectativa pelos/as candidatos/as. Uma grande parcela já o conhece devido à participação de outros indígenas, contudo é sempre envolto em bastante ansiedade, principalmente a fase de entrevistas, na qual o candidato é arguido sobre as intenções, vinculação identitária e sobre as condições para permanência e o ingresso na universidade.

A maior parte dos entrevistados acredita que o PSE é a melhor forma de ingresso. Uma das entrevistadas preferia que a fase da arguição ao candidato fosse suprimida, pois deixa o candidato nervoso/a.

Horríveis. A prova até que ninguém estava me olhando mesmo. Só estava o fiscal lá na mesa, foi “beleza”, como diz o povo. Mas na hora da entrevista... não, não aguento. Até hoje quando falam em entrevista pra mim, já imagino três... quatro pessoas me olhando. E isso nem foi tão constrangedor, mas na hora que eu olho para cima da mesa e vejo um trezinho que estava gravando tudo que eu estava falando, não prestou não, meu coração disparou (...), deu vontade de chorar, (...) de sair correndo (...). Aí eles começaram a perguntar e eu tentando respirar, eu balançava a perna... eu fazia tanto... tentando me acalmar e não conseguia. Foi horrível! Não! Não gosto de entrevista, não! (RG, 2016)

Já outro estudante disse que o processo evoluiu com o passar do tempo, comenta que no início parecia não haver roteiro de entrevista e as perguntas divergiam de candidato a candidato. E um dos entrevistados achou o teor da entrevista discriminatória.

Deixou a desejar muitas coisas, pelo menos pra gente que não tem clareza, porque as primeiras entrevistas que teve foi assim: a mesma pergunta que faziam pra mim não era a que faziam pro outro. Então a gente acabou pensando que as pessoas que iam entrevistar, não traziam um rol de perguntas pré-elaboradas pra perguntar as mesmas perguntas pra todos. Aquele que responder de forma mais segura, mais coesa deveria alcançar a nota, tanto é que teve aluno que tirou nota zero na entrevista. (JS, 2016)

Achei a forma de entrevista assim... discriminatória. Eu saí daquela sala, depois que tive a entrevista, a pior pessoa possível. Porque eu achei as perguntas humilhante. Eu estava me sentindo como se eu estivesse sentada diante de um delegado. (SA, 2016)

Estes dois relatos são de estudantes que ingressaram no primeiro processo seletivo especial para indígenas e quilombolas, promovido e coordenado pelo CEPS/UFPA. Relatos de outros estudantes que ingressaram neste primeiro processo seguem a mesma linha de crítica.

O sistema da cota, quando eu entrei, era uma entrevista e uma prova, eu achei a entrevista muito vaga, muitas perguntas que muita das vezes não se adequava ao estudante, ao indígena mesmo. Acho que a gente deve pensar não só a questão de ele ser índio, mas existe todo um fator histórico com relação à vida dele. E tentar resgatar isso na entrevista, eu acho interessante, isso é mais objetivo. (WK, 2016)

Os demais acharam que processo seletivo composto pela redação e entrevista é a melhor forma de acesso e privilegia o estudante, que tem mais dificuldade de acessar pelo processo de ampla concorrência, pois muitos estão sem estudar há muito tempo e passaram por processos de escolarização deficitários, que não os preparou devidamente para esta fase.

Diferente do que pensávamos, entre os entrevistados, a maioria escolheu sem a intercessão da comunidade e sem influência direta da família. Os relatos apontam que as escolhas foram feitas pelos próprios candidatos, baseando-se em inclinações e interesses pessoais, todavia verifica-se que optam por profissões que contemplem atividades que poderão ser absorvidas na comunidade indígena de origem ou atendam a demandas coletivas do povo indígena.

Escolhi Letras, primeiramente, porque o Curso (...) abre uma oportunidade pra gente para muitas coisas. Aprender mais, na questão da escrita, da leitura, que é bom, e isso, eu posso aprender e passar futuramente para o pessoal da Aldeia. Ensiná-los a escrever, como conversar, e procurar ensinar de alguma forma (VK, 2016).

Alguns escolheram o curso pela nomenclatura, acreditavam que fossem desenvolver determinada atividade e quando ingressaram, perceberam que a área de conhecimento escolhida não era exatamente o que pretendiam. Assim, como os estudantes em geral, os indígenas possuem pouca ou nenhuma informação sobre o curso antes de se matricularem.

O indígena BK escolheu o Curso de Engenharia e Meio Ambiente acreditando que privilegiava a questão ambiental, ao iniciar a formação descobriu que trabalharia com prospecção de jazidas e extração de minérios; frustrado, desistiu. O mesmo ocorreu com o indígena PW, que acreditou que se formaria em duas áreas diferentes, uma relacionada à mineralogia e outra ambiental, como relatado logo abaixo.

Eu pensei que era um curso que relacionava a meio ambiente, mas quando cheguei lá era outra coisa. Fala mais de minério, essas coisas. Quase não falava do meio ambiente. Vi que focava mais Vale [a mineradora], outras empresas. E aqui, na nossa reserva, o nosso foco é meio ambiente para a preservação. Então vi que não combinava com o que eu queria (...) Então fiquei perdido. Eu disse pra mim que esse curso não era pra mim, por isso desisti. (BK, 2016)

Quando eu me inscrevi em Engenharia de Minas e Meio Ambiente, eu imaginei que fosse uma [pausa/confusão], que num fosse puxar só prum lado, eu imaginei que fosse assim dá uma [confusão]... [que] eu ia aprender os dois lados iguais, entendeu? Tipo eu ia sair um engenheiro de minas e um engenheiro ambiental. (PW, 2016)

A maioria realizou outros processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Ingresso Seriado (Prise) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), inclusive para cursos diferentes dos quais atualmente cursa/cursava. O estudante CY, antes de ingressar no curso de Saúde Coletiva na Unifesspa, tentou o Prise para Medicina, mas, não alcançou a nota necessária. Comentou que quando morava na Aldeia Sororó, a maioria

cursava licenciaturas, não havia ninguém na área da saúde, então escolheu a graduação para “ajudar o povo” dele.

O indígena JS, concluinte do Curso de Direito pela Unifesspa, havia sido aprovado em três processos seletivos diferentes no estado de Santa Catarina: Pedagogia, História e Agronomia. Todos, como se referiu, pela “prova normal”. “Iniciei pedagogia, não gostei, iniciei história, não gostei, iniciei agronomia não fui avante, quando entrei em direito vi que ali era realmente o que tinha que ser feito e fui até o final” (JS, 2016). Possuía o desejo de ser advogado desde o ano de 1996 quando começou atuar no movimento indígena. Então, sentiu a necessidade de obter conhecimentos jurídicos, reconhecendo que são poucos os magistrados especialistas em direito indígena e grande a necessidade de assessoramento dos movimentos.

O jovem BP, antes de realizar três vezes o Processo Seletivo Especial para Educação do Campo, no qual foi selecionado em 2013, disse haver tentado o Enem, embora afirme que a entrada no Curso não foi uma “escolha”.

Não escolhi não, porque eu vi num edital saiu o curso e eu estava parado, não estava fazendo nada, depois uma menina que trabalha na FUNAI, me ligou e me informou que tinha uma seletiva de prova de educação do campo. (...) Era para mim estar fazendo Direito. (...) Aí a menina me jogou para educação do campo, eu nem sabia. Passei, tenho que fazer. [Mas], quando eu cheguei no curso, quando eu entrei na faculdade, foi outra realidade para mim, outro conhecimento. Depois veio as dificuldades, mais quando eu entrei, quando eu passei na porta da universidade, Cheguei aqui! Agora tenho que enfrentar, entendeu? Eu fiquei muito alegre. (BP, 2016)

A motivação mais citada para permanência na universidade é a família. Em segundo lugar a vontade de contribuir para auxiliar a comunidade. Em terceiro lugar, também aparecem motivações diversas: a idade – para quem interrompeu os estudos por um longo tempo e voltou a estudar; o valor recebido da Bolsa Permanência; os colegas – que incentivam a não desistir; a Proex – pelos auxílios.

Embora ingressar no nível superior eleve a autoestima perante as pessoas da própria comunidade, em relação à universidade a maioria demonstra confusão ao ser perguntado se se sente valorizado no meio acadêmico. Dois argumentaram que apenas em alguns espaços e por determinadas pessoas, como por exemplo, na sala de aula pelos colegas. “Me sinto valorizado na universidade por alguns, por algumas pessoas (...) que viram realmente o meu potencial, digamos assim, e também por alguns alunos, (...) amigos, colegas de sala mesmo, que também dão muita força, que tão sempre me elogiando” (PW, 2016). Dois entendem são valorizados e outros dois responderam que sim, sentem-se respeitados. Percebe-se claramente uma ideia divergente entre o papel que a universidade assume em suas vidas e o qual desempenha na

comunidade. A maioria dos depoimentos mostra que se sentem *diferentes*, dito de outra forma, desiguais, opostos e incomuns.

Sempre que eu chego lá [aldeia] eu passo outra informação para eles. Eu converso com todo mundo. É a compreensão que eles têm, já me veem como universitário [profissional formado]. Quando eu chego na minha comunidade eles já me veem como uma pessoa de qualidade, de mais conhecimento, já têm um olhar de respeito. [Na universidade é uma] situação diferente, como sou índio, eles me veem assim. “Um índio, em uma universidade e tal”. E depois, acho que me valorizo por isso também, porque a gente é *diferente* também, né. É novo, indígena, e aí já com esse olhar de valorizar? (BP, 2016)

Não sei se seria a palavra certa [valorização]. Eles não me trataram com indiferença, em questão de professores, meus colegas, tem alguns professores que gostam de campo, de aldeia, que gostam de dar exemplos. Tem a história, a linguagem, então eles sempre dão exemplos, fazem perguntas, e isso dá uma valorizada. A gente aprende com eles, mas de alguma forma eles também querem aprender com a gente sobre a nossa cultura, como vivemos. (VK, 2016)

Não que eu tenha sentido valorizada, mas eu me senti (...) uma pessoa *diferente*, uma pessoa é... que não tem a vida, hábitos, culturas iguais, conhecimentos também, eu sempre, eu vejo que eu sou vista *diferente*. (RW, 2016)

Eu não sei se é o peso da faculdade de Direito que acaba te dando um suporte legalmente, porque uma pessoa não vai simplesmente chegar pra um aluno de Direito e desrespeitar, não! (SA, 2016)

Tem umas disciplinas, tem uns professores novos que entraram que... é... inferioriza muito a gente, e aí... não entende assim, como que... eu não vou dizer que a minha realidade é *diferente*, né? (PW, 2016)

Então no início eu tive essa dificuldade porque eu não me sentia parte daquele grupo. (...) Para mim não foi bem uma dificuldade mais eu me senti *estranha* dentro da sala de aula. (SA, 2016)

Com exceção de três indígenas que participam/participaram de algum Programa/Projeto na Universidade, a grande maioria nunca participou de ações de pesquisa e ou extensão. A discente RG narrou que já se inscreveu em vários processos seletivos de bolsas de pesquisa e extensão, mas não obteve aprovação em nenhum deles. “Eu estou tentando me meter aí numa pesquisa, mas eu não consigo, porque todos os cursos de pesquisa que surge, têm que ter conhecimento de informática e por eu não ter esse conhecimento, eu fico fora” (RG, 2016). Afirmou que além do conhecimento que iria adquirir também aumentaria sua renda, que provém exclusivamente da Bolsa Permanência do MEC, que considera um valor insuficiente.

(...) não é suficiente. Por isso que eu não estou aqui no Marabá. Porque o gasto do estudante universitário é muito grande. Um estudante em si, solteiro. Imagine um estudante com um “rabão”, ou seja, com a família inteira. É um

gasto horrível. Além de gastar com medicação, alimentação (...) Eu não tenho renda de outro canto, a não ser dessa... dessa bolsa. (RG, 2016).

A maioria dos entrevistados reside na Terra Indígena Mãe Maria e realizam o deslocamento da aldeia à universidade todos os dias. A maior parte dos indígenas que ingressaram são da etnia Gavião, e a maioria daqueles que são de outras etnias, como os Karajás, residem entre eles. Para chegarem até a universidade contam com três alternativas: condução em carro próprio, 'carona' com colegas que possuem transporte próprio ou de vans e micro-ônibus que passam ao longo da estrada (BR 222) que corta a Mãe Maria. Nos dois primeiros casos, utilizam parte do recurso da Bolsa para o gasto com combustível do veículo. No último caso, o mais difícil, os estudantes aguardam na faixa da estrada as vans, de duas a três horas antes do início do horário de aula, que os conduzem até o perímetro urbano de Marabá, chegando à cidade ainda pegam transporte coletivo para chegar até a universidade. Aqueles que estudam na Unidade III ainda precisam esperar os ônibus coletivos da Unifesspa para conduzi-los. Na ocasião da entrevista, um dos estudantes informou que uma passagem custava R\$ 12,00 (doze reais) até o Bairro de Morada Nova. Então, o recurso se tornava insuficiente, já que a ele se soma outros investimentos com a própria educação, como a compra de material didático, apostilas, alimentação, etc. Para sanar esta dificuldade, pelos menos dois estudantes informaram que alugaram quitinetes em parceria com colegas, onde permaneciam durante a semana, voltando apenas nos fins de semana para a aldeia, já que não conseguiam se afastar por longos períodos e a ausência prolongada não é bem vista na comunidade.

É importante ressaltar que em razão das especificidades das comunidades indígenas e quilombolas, tais como: organização social, distâncias geográficas, diferenças culturais, língua, costumes, dentre outros, o Programa Permanência (PBP – MEC) do Governo Federal concede um valor diferenciado para indígenas e quilombolas, contudo este valor não é suficiente para as despesas de uma família. Na maioria das etnias conhecidas da região, os indígenas constituem família muito jovens, ao iniciarem a faculdade já possuem filhos, companheiro(a), e é costume viverem com outros parentes. Com o jovem CY, não foi diferente, com uma companheira e filho recém-nascido, a permanência com 900 reais na universidade tornou-se difícil. O ingresso no curso também coincidiu com mudanças na organização do povo de sua aldeia, que se dividiu e formou outro aldeamento e necessitaram do seu apoio. Estes fatores se somam a distância da comunidade e da família e, tornam-se impeditivos para a continuação dos estudos, fazendo com que desistam.

Nós, do povo *Aikewara*, não somos, por exemplo como o povo Gavião, (...) eles moram mais perto de Marabá, tem meios de transporte para chegar até a faculdade, fazer o curso e voltar para a Aldeia. Nós Não! Estamos a 100 Km

de Marabá, e não temos nenhum recurso. Os Gavião hoje tem um convênio com a Empresa [Vale], e respeitando, é claro, eles, mas eles tem uma facilidade a mais que nós. A vontade de querer estudar é muito grande, mas não temos recursos para manter ninguém. Meus parentes tem a força de vontade de me mandar para Marabá, mas não tinha como me manter naquilo que a gente precisa. (...) Fui pedir ajuda na Funai. O pessoal da Funai não me ajudaram. Eles alegaram que eu deveria procurar a Faculdade. Por que na verdade, a Unifesspa da uma bolsa no valor de 900 reais. Só que a realidade de Marabá é uma coisa muito complicada porque tudo em Marabá é muito caro. Uma quitinete em Marabá é R\$ 700, 00. Eu vou tirar 700 reais de 900 sobra 200 reais. A gente gasta na universidade para comer, tem o transporte e os materiais acadêmicos, quando fecha o mês vai muito dinheiro, e eu por exemplo, não tinha esse recurso a mais para estar podendo gastar. Isso era uma coisa muito complicado pra nós, pois teve outro indígena do meu povo que teve o sonho de fazer uma faculdade mais não conseguiu pelos mesmos motivos que os meus. (CY, 2016).

Manter-se estudando na universidade e fora da aldeia, principalmente quando precisam prover a manutenção da família na área indígena, provavelmente é um dos fatores para evasão destes estudantes.

Ao lado das dificuldades financeiras também se destacam as questões de natureza didático-científicas que representam os maiores obstáculos para o bom desempenho acadêmico. A falta de familiaridade com a linguagem universitária, a leitura e compreensão dos textos acadêmicos, assim como apresentação de seminários trazem embaraços. Contudo, percebemos que algumas destas dificuldades são da mesma natureza das reclamadas por estudantes não indígenas pelos corredores da universidade, sendo, portanto, reflexos de uma inadequada preparação na educação básica. A indígena RG, da etnia *Guajajara*, relatou que passava mal quando tinha que apresentar os trabalhos, que logo no início – e ainda mesmo agora – possuía dificuldade para compreender os textos do seu curso – Ciências Sociais. São muitos os casos em que o professor fala ‘termos desconhecidos’, utiliza exemplos que não se aproximam dos saberes que possuem. “A vontade que dava era de que eu tinha que fazer um cursinho, pelo menos uns três meses para eu saber o que o professor está falando” (SA, 2016). Ainda existem problemas familiares que impedem o bom desempenho, como acometimento de doenças em pessoas da família,

Na hora de ler aqueles textos... Os primeiros textos, a primeiras disciplinas, gente do céu! Eu lia dez vezes e não entendia uma vírgula. (...) na hora de escrever sim, com certeza e eu não consigo. (...) na hora de apresentar trabalho, eu morro. (RG, 2016)

Eu encontro dificuldade assim porque nesses últimos dias tá meio difícil, minha mãe tá muito doente, ela entrou duas vezes em coma só nesse ano agora... só nesse último semestre, e aí mexe com a gente. (PW, 2016)

dentro da sala de aula em relação as disciplinas, eu me refiro a todas, assim pelo fato de eu viver na aldeia a muito tempo sem nenhum contato com leitura, né? Com nada, só com nossa vida mesmo do mato, caça, pesca, né? E nossas danças, tradições, nossa cultura, então muito tempo não tinha esse contato com esse mundo da leitura e assim, minha maior dificuldade é essa. (RW, 2016)

As dificuldades foram na hora de fazer os textos, que são síntese, artigo, que é outra forma de construir o texto. A dificuldade também de falar. Uma outra forma, dificuldade... a discriminação. (BP, 2016)

Eu via uma certa rigidez da faculdade é muito diferente da aula no ensino médio. Eu vi que eu tenho dificuldade em próprio me expressar, não sabia me expressar direito, não sabia falar certas palavras e eu pensei muito em desistir. Até mesmo o fato mexer com o computador eu não sabia e isso foi uma das causas que eu pesei em desistir, mas eu superei isso. Isso foi uma das causas. no começo eu tinha dificuldade de me expressar, mas de conteúdo não. [...] só que eu tinha muita dificuldade em falar e sala de aula, em fazer amigos. (TK, 2016)

Também foram questionados sobre as disciplinas em que mais sentiram dificuldade, dois responderam que “Era geral, tudo era difícil” (SA, 2016). E reforçaram as dificuldades com a produção textual, cálculo e aprofundaram questões concernentes ao universo acadêmico, como o contato com outras fontes de leituras (textos complementares), o papel docente na aprendizagem, metodologias e didática. As disciplinas que exigem conhecimentos matemáticos de cálculo também afligem os indígenas que estão em cursos da área de humanas. O estudante WR, do curso de licenciatura em geografia, comentou havia apresentado dificuldade, “principalmente nas disciplinas de cálculo” (WR, 2016). O estudante PW, do curso de engenharia de minas, contou com constrangimento, que reprovou cinco vezes em um único componente curricular e que tem dificuldade inclusive para construção de planilhas no Excell. A falta de conhecimentos básicos em informática foi recorrente em outros relatos.

Teve história da língua portuguesa que foi meio dificultoso pra mim. Como tivemos pouco tempo devido à greve, era pouco tempo que os professores tinham para repassar a matéria, era muita coisa. Acho que não consegui absorver totalmente. Tive dificuldades em produção textual também. A professora é ótima, explica bem. Acho foi muito pouco, não consegui. (VK, 2016)

Eu tenho muita. (...) Mas é uma questão de não manter contato com outros tipos de fontes, que eu vou mais é pela apostila em si. (...) Mesmo ele colocando textos complementares, eu ainda tenho dificuldade. (RG, 2016)

Praticamente em todas elas. Aprendi que 60% do que eu sei hoje na área de direito, não pra me exaltar, mas é porque eu fiz por onde. 60% do conhecimento que eu tenho de direito é da minha inteira responsabilidade e os outros 40% é dos professores porque a universidade aqui ela não tem essa responsabilidade de fiscalização. (JS, 2016)

Em relação a aprendizagem, eu tenho um pouco de dificuldade também, só que assim quando a gente quer tá 100% no estudo consegue superar físico-química, reprovei cinco vezes. Estudar era o único jeito. Para fazer planilha no excell. Fazer resenha. (...) todas as químicas eu reprovei da universidade, eu tive que pagar elas (PW, 2016)

Quando eu fico com alguma dificuldade também de como eu falei de formar um texto, de criar uma síntese. Algumas. eu fiquei mais com dificuldade em educação pedagógica. Eu tenho que perguntar para a professora qual seria a forma de fazer artigo. Ela me explica de uma forma diferente dos meninos brancos. (BP, 2016)

nas disciplinas de cálculo. Eu não sou muito bom de cálculo, matemática mesmo assim eu conheço o básico, mas o avançado eu não sei. nas disciplinas de cálculo. Eu não sou muito bom de cálculo, matemática mesmo assim eu conheço o básico, mas o avançado eu não sei. (TK, 2016)

A maioria não esclarece suas dúvidas com os professores por constrangimento ou timidez, mencionando que, às vezes, o problema residia na base de ensino ‘fraca’. Se percebe a partir dos vários relatos que há receio do julgamento dos colegas ou do professor não compreender, que não sabem como formular as perguntas, sentem vergonha de se expor perante a turma ou, ainda, creem que lhes trará problemas com determinado professor/a. Um dos estudantes relatou que até já comunicou, mas se sentiu desmotivado diante da atitude do professor que disse que lamentava, mas “não podia fazer nada”.

Eu não falo com os professores, pois sou tímida, até para perguntar em sala de aula. Às vezes pergunto para a minha colega me explicar quando não entendo. (VK, 2016)

Nunca falei nem pra o professor, nem para os colegas, as vezes o que me dizia [era] que não era só eu que estava com dificuldade era (...) [a] turma; quando era na hora do debate do texto, alguém dizia ‘olha, eu li o texto, mas eu não entendi’. E aí eu me achava burra. O povo diz que é burra, né? Aí eu ficava assim: não, ele leu e não entendeu? Então tem alguma coisa aí; tem um mistério nesse negócio, porque não é só eu que não entendi. Ou eu entendi de um jeito e quando o professor falava ia totalmente para outro canto e eu pensado, não era nada do eu pensei.(RG, 2016)

A gente sempre tinha as reuniões, aí a nossa turma, sempre o presidente da turma, fazia esse questionamento [se solicitava esclarecimentos sobre o assunto], do meio pro fim a turma entendeu e aí (...) a gente entrou em consenso, ‘olha, ninguém vai criticar professor aqui, porque vai ser pior, ninguém vai querer ser cdf aqui dentro, que vai ser pior’, então o que a gente faz? (JS, 2016)

Não, pros primeiros professores eu cheguei a falar, inclusive teve um professor, Jose Reinaldo, que ele me deu muita força. ‘Eu sei que é difícil, mas desista, não desista nunca, enfrente as suas dificuldades, procure ajuda!’ Então assim eu fui procurando ajuda, inclusive, eu peço ajuda do meu marido. (RW, 2016)

Não. Porque no meu entendimento todos estavam ali por que passaram no cursinho. Bom, eu sempre fui mais recuada, nunca levei problema para ninguém. Eu nunca cheguei a buscar do professor. Teve um professor que falou que nós estávamos no curso de Direito então nós iríamos comer Direito, dormir Direito, andar Direito, então tudo seria Direito. O que eu entendi daquelas palavras? Que eu teria que me esforçar ao máximo, pois só dependia de mim. (AS, 2016)

Não, porque a maioria dos alunos de geografia tinham as mesmas dificuldades que eu que não são muito bons de matemática em geral, que sempre tiveram a base fraca, então não foi só eu. (TK, 2016)

Já, sim, falava, chegava com o professor e falava, não sou muito bom em matemática, me ensina isso, me mostra mais isso, e ai uns ensinavam, outros não, outros mandavam pesquisar e tal, enfim sempre tive esse diálogo aberto com o professor, eu nunca fui de ficar retraído, se eu não soubesse eu perguntava mesmo. (WK, 2016)

Relatar dificuldades e pedir esclarecimentos e auxílio exige confiança em professores ou colegas. Requer que o professor/a esteja atento que existem diferenças socioculturais, particulares entre as diferentes etnias que precisam ser levadas em consideração no momento das escolhas metodológicas e didáticas. Na maioria dos casos, a relação com os colegas parece boa, apenas uma estudante citou que o meio acadêmico é individualista e discriminatório, mas percebemos que mesmo sem dizerem, as relações no ambiente acadêmico não são simples e não favorecem com que sintam à vontade. Ao perguntamos aos indígenas como era a relação com professor e colegas seguiram os seguintes relatos.

Um professor V. disse: "vocês caíram aqui foi de paraquedas". Os alunos eles foram tranquilos, me acolheram bem. (...) através assim, da fala deles. (...) Só na hora da aula mesmo. Ele só faz a chamada e tem uns que nem faz, né? Só passa a listinha lá e assina. Mas só que tem uns que eu me identifico, mas tem uns que quando chega na sala eu tenho medo. Principalmente quando é pra fazer a prova ou quando é pra entrega o trabalho, me dá uma falta de inteligência só em olhar pra o professor. No caso do [professor] O., eu me sinto uma analfabeta, porque...sei lá. Eu vejo ele tão inteligente. E eu me vejo tão... sem inteligência. (RG, 2016)

Alguns foram bem, me senti a vontade com alguns, porem outros não. Os colegas eles me tratam bem, não me tratam mal. Há sempre aquela exclusão de grupo, em trabalhos. Eu, particularmente, por ser indígena, nunca fizeram isso comigo. Tem o professor Clóvis, um professor ótimo, ele é carismático. (TJ, 2016)

Quando cheguei na sala de aula, no primeiro dia, eu não me deparei com nenhum preconceito. Tinha uma professora [que não] tinha vergonha de falar comigo. Só que falando de instituição, precisa amadurecer muito sobre essa questão, de ter um diálogo com os povos indígenas da região, principalmente com os Aikewara, e eles entenderem que existe uma diferença entre Aikewara, que tem uma maneira diferente. Os Gavião tem outra maneira diferente. Cada

povo tem a sua maneira, a sua dificuldade. Isso tem que ser analisado bem. (CY, 2016)

A relação com os professores, assim eu tive aquela meio que distante, né? Professor às vezes, alguns a gente se aproximou mais, no caso do próprio, pela afinidade, pela afinidade, me aproximei mais do [professor] Vilarins, do Direito Penal. (...) O [professor] Jorge pela afinidade, do conhecimento da, dele ter feito doutorado dele num tema relacionado a questão indígena. [Em relação a turma] tinha grupo fixo com cinco colegas. (JS, 2016)

Olha eu acho que minha relação com os professores são boas, só que assim, eu acabo levando a minha dificuldade pra alguns deles. Minha relação com os colegas também é boa. Olha eu acho que colega que se destaca é meu amigo que eu divido aluguel, ele acaba tirando algumas dúvidas já se formou, que é o Cássio, tem a Mayara também de 2010, e agora atualmente tem a Michele, a Derica, tem alguns outros amigos que é o Fábio, João, e Juliene, tudo eles, eles sim sempre tão me ajudando. Em relação a professor só o Denilson. (PW, 2016).

A minha relação hoje que eu vejo é que estou me dedicando com todo mundo bem, com os professores tanto com os alunos. A gente tem um que chama é... faz um diálogo também lá dentro, onde a gente vive, noite cultural, tem roda de conversa. O professor que eu mais destaco até agora é o Evandro Medeiros. Ele explica uma coisa bem explicada. E também a Cristina, ela é uma professora que ela sempre me deu ideia:ela sempre me dá aquele apoio. Os meus colegas que até agora...o que a gente se aproxima mais é Júnior, que a gente sempre dialoga, ele também fala pra mim focar mais nos estudos para levar para minha aldeia. Às vezes eu fico desanimado e ele sempre me dá um apoio. (BP, 2016)

A relação com os colegas era de competitividade, cada um por si. Eu nunca consegui me encaixar em nenhum grupo. (SA, 2016)

Hoje eu tenho uma relação muito boa com professor, no principio eu tive alguns professor que a gente bateu de frente, eu e ele com relação a sala dos professor do primeiro ano que tinha professor que tinha acabado de se formar, né. [...] Bom, assim a gente sempre tem aquele grupo que quando a gente entra em sala de aula a gente se adapta mais, né? Ai tem o grupo de trabalho que a gente sempre carrega ele com a gente ate o final do curso e que a gente faz trabalho, faz estudo, né? (WK, 2016)

Com relação aos técnicos e pessoal de apoio da universidade, parece uma relação distanciada e irregular, a maioria não lembra o nome de nenhum. “Eu quase nem vejo eles, quase não tenho contato com eles e eu acho que eu não conheço nenhum técnico. Acho que eu não conheço nenhum” (RG, 38 anos). Um dos relatos demonstra que algumas vezes a relação pode gerar receio e afastamento.

no dia que fui pedir para renovar a senha do e-mail e do SIGAA, [o funcionário] começou a se alterar, a brigar, a falar com tom alto, que a pessoa tem que ser mais responsável. Eu tentei entrar, mas não consegui. Eu fiquei com medo de voltar para tentar entrar. (VK, 2016)

Assim, eu não tenho essa relação, só quando foi pra fazer agora a rematrícula, né? Que eu fui lá com a Rose e ela foi muito gentil comigo, pelo fato de não saber mexer no computador, aí ela manuseou pra mim, fez o que um aluno normal faz e eu achei importante ela ter feito, me ajudado. (RW, 2016)

Os estudantes entrevistados pouco se reúnem, embora desde o ano de 2015 tenham criado uma Associação de Estudantes Indígenas da Unifesspa para representá-los em demandas e assuntos que lhes diziam respeito. Inclusive criaram um grupo de bate-papo em um aplicativo online para trocar informações e manter contato. Nas reuniões que foram convocadas pela PROEX há um número reduzido de participantes, ainda quando o principal assunto a ser tratado é a Bolsa Permanência do MEC. Sobre a participação em reuniões, os estudantes relatam:

Nunca participei, mas você sabe que tem um grupo, reunir, ne. Não, eu assim, a menina falou, ah tem grupo do WhatsApp, mas assim, como eu não tenho esse habito ainda de ficar falando assim, no celular, mensagem, essas coisas, não participo de reunião, nunca fui, por que nunca fui informada (RW, 2016)

sim, porque eu sou um membro da nossa associação. (...) a gente fez a associação para juntar mais a questão indígena com a universidade, para ver as dúvidas, quais as dificuldades. Então a gente sempre faz reunião com estudante indígena, com a Universidade. Eu sempre participo. (...) é importante pra gente sempre está botando a nossa dificuldade, e saber o que que está acontecendo na universidade sobre a questão indígena, sobre os direitos. Então nessas reuniões a gente sempre procura está participando pra estar informado. (TK, 2016)

A maioria afirmou nunca ter desenvolvido nenhuma ação que relacionasse os conteúdos da universidade à realidade da comunidade. Dois afirmaram desenvolver, contudo ao falarem sobre a atividade, parecia algo superficial em que tentavam visualizar alguma relação. Apenas em um dos casos, a relação foi diretamente explicada, todavia a iniciativa era da escola da Comunidade, sendo que havia vinculação com a universidade. Percebe-se, portanto, que os conteúdos trabalhados nas aulas não permitem conexões cognitivas com a realidade da qual provem. Nenhum dos entrevistados conseguiu relacionar um conhecimento ancestral que poderia ser utilizado nos currículos dos cursos. Parece não existir uma ideia clara de diálogo entre os saberes ancestrais das comunidades e os conhecimentos científicos do meio acadêmico. Da mesma forma, não identificaram entre os conhecimentos veiculados nos cursos abrigo para os anseios e expectativas de suas comunidades e para a luta indígena.

A indígena TJ, disse que isso ocorre por desconfiança. De fato, existem conhecimentos rituais e jurais que pela natureza de mistério em que são envolvidos não podem ser veiculados na universidade, também existem momentos em que as mulheres ou jovens não podem

participar, é preciso compreender a relação sociocultural, onde e como ocorrem, por exemplo, em determinadas etnias, somente homens mais velhos podem executar os cantos.

Não, é alguns tem alguma relação, alguns, eles fazem uma relação, mas nunca, não todos, né? Assim, principalmente aqueles que são relacionado à Amazônia e aí vai contar todo um contexto histórico, fala de comunidade indígena e quilombola fala de ribeirinho, enfim mas é uma coisa mais, bem superficial, né? Não é específico a isso. (WK, 2016)

Nenhum, nenhum. Minha maior frustração foi no meio dos conteúdos não tinha nada voltado a minha realidade. (JS, 2016)

Ontem eu conversei com o Xaprama, falei pra ele pra nós formar uma comissão, quebrar isso, dos nossos velhos. Nós temos que quebrar esse protocolo dessa desconfiança, e todo mundo entender que não é assim que tem que ser. Tem que surgir alguém mesmo que queira ajudar, que acabe essa desconfiança entre nós, é muito difícil. (TJ, 2016)

Muitos sonhos e novos desafios povoam o pensamento de quem, mesmo sabendo dos problemas e dificuldades, aceita o desafio de ingressar no nível superior. A maioria quer conseguir uma ocupação remunerada na própria aldeia, outros fazem planos de prosseguir estudos em nível de mestrado quando concluírem, ou trocar de curso. De fato, pensam que serão pessoas completamente diferentes assim que conseguirem o tão almejado diploma. Há aqueles que retomam as ideias de projetos coletivos, de auxiliar a comunidade.

Arrumar um emprego. Eu tento me ver numa sala de aula de adulto e eu não consigo.(...) Eu espero tanta coisa. (...). Eu sempre me vejo com as criancinhas, eu não sei o que eu faço. Estou louca para fazer o Vestibulinho [risos]. Sim, mas eu quero trabalhar em uma empresa [risos] estou brincando. Não, mas eu vou voltar pra aldeia e ser pesquisadora. Eu quero pesquisar não só a aldeia, mas várias outras. Quero... conhecer outras etnias e quero saber da dificuldade deles também. Porque não é só a minha etnia que tem dificuldades. As outras também tem. Quero ser uma pesquisadora. (RG, 2016)

Depois de formado era isso, era poder realmente permanecer na comunidade assessorar, como no caso eu tive o privilégio de a gente ficar muito tempo com três aldeia, ajudei a criar três associações até hoje a gente continua indo, o pessoal me liga, tira dúvida, vai lá no PROCON, constantemente tem índio lá no PROCON, a gente ta assessorando, faz uma ata, faz uma reunião, passa copia de como fundar uma associação, um documento, compra e venda de carro, que índio mais gosta é compra carro, se mete em cada negociação, ai depois que ta virada as coisa, eles vão lá, to sempre orientando, e sempre o meu conhecimento de técnico agrícola, e hoje eu misturo com o Direito consigo trabalhar essas duas coisa hoje, né (JS, 2016)

A partir de quando eu me formar, eu quero trabalhar, eu tô com alguns projetos aí, que sejam voltados pra aldeia. Que eu aprendi aqui, desenvolvi na universidade, desenvolvi assim, entre aspas porque tive ajuda de algumas ideias junto com os professores (PW, 2016)

Assim, é os kupês fazem um curso, pra sei lá, conseguir um emprego, né? E mais pelo financeiro, não sei, né? Mas assim, eu tive essa vontade de fazer esse curso, mais pra entender, conhecer, saber um pouco, saber como entender as questões internas do meu povo, né? Brigas, divisões essas separações que estão tendo agora, tentar entender por que, assim, não que eu vá esperar concluir o curso, mas também no decorrer do curso, acredito que isso já tá me fazendo, assim, ter certeza de que realmente é por aí esse que é o caminho, que eu escolhi o caminho certo (RW, 2016)

A minha expectativa é estar cada vez mais focado naquela área que eu me formei, vou fazer letras, aí eu vou estar pesquisando a linguagem, desenvolvendo mais a língua, trazendo mais conhecimento da língua e ter mais estudo para avançar o que estou fazendo.(BP, 2016)

Eu tenho um certo medo para o lado da sociedade branca, fico pensando como é que eu vou me desempenhar. Terminando eu já poderia ser alguém para eles me procurarem, nem que fosse para ter aquela relação de trabalho, mais sim de ser alguém para orientar.(SA, 2016)

Penso em dar aula, só que não parar. Dar aula e continuar dando aula, vê e eu consigo uma vaga de professor na aldeia, só que posteriormente, eu quero fazer um mestrado. (TK, 2016)

ah, eu, eu sempre disse pra mim mesmo que eu não queria ser só professor do ensino fundamental e médio, né, então tenho um projeto muito grande ai de fazer o mestrado, fazer uma especialização, então assim eu não quero parar, né, quero continuar e ai usar o mesmo projeto meu pra fazer o mestrado, não quero parar e enfim, eu sempre deixei bem claro que o meu objetivo era esse. (WK, 2016)

Vemos que à universidade se apresenta outro anseio: a pós-graduação, que não está descolado da necessidade por uma formação qualificada para a promoção da qualidade de vida de suas comunidades, o fortalecimento de seus povos, a defesa de direitos e a concretização da autonomia. Contudo, sabemos que ainda é pequeno o número de indígenas no mestrado e doutorado, então se vê que se tornam necessárias ações que fomentem o ingresso também neste nível de ensino.

4.2. Estudantes Quilombolas

Os quilombolas selecionados são das comunidades, *Umarizal, Nova Jutai, Acaraqui, Santo Antonio, Sauá Miri e Jambuaçú*. A maioria reside atualmente na cidade de Marabá, por motivo dos estudos, com exceção de três que residem em suas respectivas comunidades, se deslocado para marabá somente no período letivo em que ocorre as etapas de seus cursos que são regime intervalar.

Os relatos são apresentados considerando o percurso na Educação Básica; a relação com a comunidade e a relação com o ensino Superior. Foram entrevistados dez discentes

quilombolas, destes foram selecionados quatro mulheres e quatro homens. A seguir ilustramos o perfil dos entrevistados.

Estudante CM, é quilombola da Comunidade do Umarizal, município de Baião, onde residiu até concluir o Ensino Fundamental. O Ensino Médio é ministrado no regime modular no Umarizal e para conseguir “um nível melhorzinho” saiu de lá para estudar na cidade de Tucuruí, onde residiu com parentes. É solteira, não possui filhos, e sua única ocupação são os estudos. Escolheu o curso de Agronomia devido à realidade de sua comunidade, que “vive de agricultura familiar”, porque pensar em voltar em retornar e elaborar projetos que venham desenvolver a comunidade. Antes de conseguir uma das vagas para o curso, concorreu no PSE três vezes pela UFPA para os cursos de medicina e Engenharia Ambiental, sem alcançar sucesso. Os pais continuam na comunidade e sempre que pode os visita. Na família a única que possui renda fixa é a mãe que é funcionária pública. Os ganhos da mãe custeiam o estudo de três filhos que moram em Tucuruí, se não fosse a bolsa permanência que recebe do MEC, seria difícil frequentar as aulas em Marabá, pois é a única fonte de renda que possui no momento.

Estudante ES, é quilombola da comunidade do Umarizal, município de Baião, foi criada pela sua avó, pois sua mãe precisou morar no município de Baião para estudar e trabalhar. Estudou no Umarizal até o “Jardim”, e passou à estudar o ensino fundamental em Baião. Para estudar acordava quatro horas da manhã para pegar um barco no porto e chegar até a cidade de Baião. Recorda que sua avó não pagava com dinheiro, mas “com farinha, com castanha quando tinha. Ela ficava dando as coisas, quando apanhava bacaba na nossa roça... aí era assim”. Em 2012, quando iniciou o Ensino Médio foi morar com sua mãe na sua cidade de Baião. Na localidade ficaram alguns parentes, tios. É solteira e não possui filhos e atualmente se dedica apenas aos estudos. Inicialmente, não queria estudar o curso de Engenharia da Computação, preferia Odontologia, mas tentou o Enem e não passou, então quando abriu o edital para o PSE da Unifesspa, ao ver os cursos viu este, achou que seria interessante, pesquisou sobre o curso e está gostando. Gostaria de fazer odontologia na sua Vila é carente de “tudo de saúde. Só tem um posto, que só tem duas enfermeiras. (...) e elas fazem só o básico”. Vai no Umarizal sempre quando dá, “mas é difícil (...), é muito caro a passagem daqui pra lá. Dá duzentos reais. Ida e volta”. Em Marabá mora com duas colegas com quem divide aluguel e despesas, com o apoio que recebe da Bolsa Permanência.

Estudante JD, é quilombola do rio de Acaraqui, no município de Abaetetuba, antes de iniciar o curso de Engenharia de Materiais, morava em Abaetetuba, mas na comunidade “não tinha suporte para estudar” e passou a morar na cidade para estudar, mas visitava a comunidade.

É solteiro e não possui filhos. Além da ocupação com o curso, “tem ocupações religiosas”, conforme disse. Escolheu o curso porque tinha sonho de ser engenheiro desde criança. “Quando eu via (...), por exemplo, como é construída uma casa, eu já ficava curioso, tinha curiosidade em saber como as coisas eram feitas. Fui crescendo e a vontade só foi aumentando, daí eu escolhi fazer o curso”. Residiu em Abaetetuba até passar no Processo Seletivo e vir para Marabá, onde alugou uma casa na Folha 17 na qual reside sozinho. Aqui faz alguns “bicos” para complementar a renda. E de três a quatro vezes ao ano no município de Moju visitar a família. Para chegar até a comunidade pega um ônibus até o município de Moju, de lá segue para Abaetetuba, pega um barco, duas horas no rio até chegar a comunidade. Enquanto morava lá, vivia com a mãe e mais sete irmãos adotados (primos e afilhados da mãe).

Estudante ML, é quilombola, da comunidade Sauá Miri, que fica nas fronteiras dos municípios de Aurora do Pará e São Domingo do Capim (a maior parte neste último município), do Quilombo Polo APROAG. Passou um período fora da Comunidade. Após o falecimento do pai, quando contava sete anos, adoeceu e a tia o levou para Belém, onde residiu até alcançar a “maior idade”, 20 anos, quando retornou para a comunidade. Está em uma união estável a 12 anos, com uma mulher quilombola de uma comunidade vizinha, São Mateus, que ainda não foi reconhecida. Com ela possui duas filhas e cria o enteado. Interessou-se pelo curso de Educação do Campo porque já trabalhava como numa escola na área administrativa e achou interessante um curso que associava a educação à temática do campo. Antes de ingressar na universidade tinha tido uma experiência em um curso de pedagogia na UVA, que não prosseguiu por questões financeiras. Quando vem para etapas do Curso de Educação do Campo, aluga um kitnet, com dois ou três colegas onde permanece até a finalização da etapa. Para chegar até sua comunidade é através de ônibus até o município de Mãe do Rio, e até sua comunidade “são mais 30 km até uma vila (..) de táxi,[e mais] (...) 6km até a comunidade (...) de barco ou de moto.” Atualmente, trabalha como professor e mora com a companheira e seus três filhos.

Estudante SC, quilombola da comunidade de Santo Antônio, município de Concórdia do Pará, nordeste paraense, da Associação ARQNEC (Associação Remanescente de Quilombo Nova Esperança de Concórdia), com processo de legalização da terra titulado. Nasceu, cresceu e mora na Comunidade até os dias atuais. Lá casou e formou família, duas filhas (uma de 21 e outra de 20 anos) e um filho “caçula” que com 16 anos de idade. Uma das filhas frequenta a faculdade junto com ele. A esposa era da comunidade quilombola Bom Sucesso, município de Bujarú, da Associação ARQOB. Ele demonstra conhecer bem as necessidades e a história da comunidade, tendo sido um dos fundadores da ARQNEC, da qual, atualmente, é membro da direção, “membro diretor” disse sorrindo de maneira tranquila e olhar orgulhoso, de quem

cumprir um destino especial. É funcionário público, concursado como Serviços Gerais, mas “sempre trabalhando no terreno”. Antes de começar a trabalhar na Prefeitura em 2006, trabalhava com a roça, plantava mandioca e farinha. A base do seu sustento era fazer farinha, roça de mandioca. Em 1996, fundaram a Associação ABAA, e em 2001, começaram a implementar por meio de formação, a diversificação da agricultura, e plantar espécies dentro de uma roça de curto prazo que depois de um ano ou um ano e meio, se transformaram em pomar, “onde eu posso ter açaí, açaí foi o que mais pegou. Então a gente basicamente foi saindo da mandioca exclusivamente da mandioca e foi diversificando, fazendo manejo de açaí”. E continua nessa atividade de trabalho no sítio mesmo trabalhando na Prefeitura, onde desenvolve jornada de seis horas diárias, o restante do tempo dedica à administração do sítio junto com a esposa. Escolheu o Curso de Educação do Campo, porque mora no campo, trabalho no campo, e mesmo sem fazer educação no campo nível superior já vinha por meio de encontros dando aula de cartografia, então, respondeu: “para ter acesso à formação [e usá-la] para o campo”. Reconhece que o trabalho no campo “sempre foi um serviço duro pesado, estafante e sem muito rendimento”, mas que foi percebendo por meio destes encontros, “que o campo é da onde pode fazer render produzir, ele tem a capacidade diversa de produção, meio de produção (...) para fazer gerar renda”.

Estudante TS, da comunidade Rio Acaraqui, do município de Abaetetuba. Quando foi aprovada na universidade já não morava na comunidade. Seu pai deixou a comunidade quando os filhos começaram a nascer, em busca de melhores condições. “ele teve que sair de lá por causa da escola, por causa de hospital, que era muitos filho e (...), e tivesse que ir pra o hospital ia que ir a noite. E é perigoso. Muito pau para ir de barco assim... no fundo [do rio]”. Apenas os tios ficaram na comunidade. É solteira, antes de começar a estudar “cuidava de uma menina”. Atualmente, se dedica aos estudos, mas está procurando “um estágio mais próximo do que [está] estudando”, e a bolsa é que a está “ajudando”, e considera altos os gastos com aluguel, alimentação e transporte, mesmo dividindo com colegas. Quando chegou em Marabá residiu, inicialmente, com a noiva de seu primo, mas “não deu certo”. Em seguida foi residir na Folha 18, porque o aluguel era mais barato, mas, ficava longe de supermercados e de outros pontos de atendimento comercial, então percebeu que o custo de vida também aumentava. Momentaneamente, está com uma colega até conseguir comprar alguma mobília, então tentará outro espaço. Gostaria de cursar medicina, mas não foi ofertado no edital da Unifesspa, então escolheu o Curso de Saúde Coletiva por proximidade com aquela área, se houvesse a implantação do curso de medicina tentaria a mobilidade interna para migrar de curso. Queria cursar na área médica “porque tem essa questão de ver muita gente precisando”.

Principalmente, porque quando se inscreveu no PSE, o coordenador deixou claro “que essas vagas eram destinadas ao pessoal da comunidade, não para... para ter um curso superior, mas também para voltar e ajudar a comunidade e também os descendentes a ter um nível superior”. Então, pensou que a necessidade maior era na área da saúde e educação. Pois, a comunidade não dispõe de posto de saúde e os “médicos não querem trabalhar lá porque é muito longe e não possui saneamento”. O coordenador da Associação Quilombola foi mais rígido com ela devido não ter morado na Comunidade. “ele é muito rígido em relação a esse negócio do PSE, porque devido a não ter chegado mesmo a morar lá”. Comentou que o coordenador orienta quando à entrevista do PSE, passando dicas de “algumas perguntas que o pessoal que já tinha feito (...) em outras edições do PSE, falando o que “eles [a banca avaliadora] poderiam perguntar, falou como seria a redação”.

Estudante VT, da Comunidade Santana do Baixo, no município de Moju, na zona do açúcar, onde tem várias comunidades quilombolas. Morava com a avó na comunidade quilombola, que conforme disse é um pouco mais desenvolvida pois fica a duas horas da cidade principal. É Solteiro, não possui filhos e, atualmente, se dedica aos estudos, não possuindo nenhuma outra ocupação. Escolheu o Curso de Engenharia Civil, porque sempre teve o sonho de trabalhar na área de construção, desde criança quando via o tio, pedreiro, trabalhando e depois de formado pretende retornar à comunidade para melhorar a estrutura dela, com segurança e também, porque o curso remunera bem, assim como, pretende incentivar os jovens da comunidade a estudar, entrar na faculdade. Ressalta que outros primos também passaram no Enem para os cursos de Engenharia de Materiais e Geologia. Cresceu vendo os tios indo para a roça, e desde cedo ajudava a avó nas atividades “mais pesadas” da plantação da mandioca e colheita do açaí. Atualmente, visita a comunidade umas duas vezes por ano, na semana santa e nas férias, mesmo porque a comunidade é distante de Marabá e a única fonte de renda é a bolsa do MEC.

Estudante GC, da comunidade Nova Jutai, do município de Breu Branco. Fez o ensino fundamental completo em sua própria comunidade, sendo que mudou-se para Tucuruí para cursar o ensino médio, pois (...) “tive que mudar com o meu irmão pra Tucuruí, porque lá não tem ensino médio em Jutai, lá não tem”. É solteira, antes de ir para Tucuruí morava com os pais em Jutai. Sempre recebeu incentivos de seus pais para estudar. Antes de passar no PSE na Unifesspa, fez o PSE para a UFPA, “só que eu não passei era pra odonto (odontologia) tava muito concorrido pra Belém”. Concorreu também pelo Enem uma vaga no curso de Letras na UFMA no Codó, mas desistiu em cursá-lo antes da efetuar a matrícula. Afirma que irá contribuir com sua comunidade “tudo que eu adquirir aqui, eu quero de alguma forma contribuir

lá entendeu, vou pegar meu conhecimento aqui, tipo como fazer palestras ou qualquer coisa do tipo para auxiliar”, pois sua comunidade é carente de profissionais de Saúde, após formada pretende dar continuidade nos estudos “Eu quero fazer um mestrado e poder colaborar na área da saúde, a gente tem Marabá como foco, mais nunca posso esquecer da minha comunidade”. Disse que se relaciona bem com a comunidade acadêmica da Unifesspa, que atualmente só estuda e participar como bolsista do Programa Permanência do MEC.

4.3 Percurso Educação Básica

No que diz respeito à Educação Básica dos discentes quilombolas, a maioria dos entrevistados relatou que cursou toda a educação básica em escolas da rede Pública de ensino, mas fora de suas comunidades onde residiam.

“Logo que eu comecei estudar o ensino fundamental, foi na cidade, porque a minha mãe sempre focou nisso, tipo, meu filho tem que estudar, precisa estudar. Ela achava o ensino da comunidade muito fraco e desde cedo ia pra cidade. Meu ensino fundamental foi todo na cidade e o médio também” (JD,2016).

Em contrapartida, houve também alunos que iniciaram o ensino fundamental dentro de suas próprias comunidades quilombolas, como é possível vermos através dos relatos de pelo menos 4 alunos que experienciaram o ensino nesses territórios. Semelhantemente a situação educacional dos discentes indígenas anteriormente citada, esses discentes quilombolas vivenciam uma forte descontinuidade no processo de escolarização, seja no ensino fundamental e/ou médio e esses impedimentos conjugados a outros fatores imprimem uma característica marcante na trajetória estudantil dos mesmos.

Temos o caso do estudante quilombola ML, 39 anos, que desde o seu primeiro contato com a educação formal, em sua tenra idade, já teve que passar pela descontinuidade na educação básica. Nesse caso específico, o mesmo foi forçado a abandonar a escola primaria após o falecimento de seu pai, mas a partir desse fato, vemos que as sucessivas rupturas em sua vida escolar, contribuíram negativamente à sua continuidade e permanência no processo educacional a partir de então.

“Eu comecei o ensino fundamental na comunidade, eu tinha 7 anos de idade, foi o período que eu estudei 1 ano na comunidade inicialmente, e foi no período que meu pai morreu, que foi quando a minha tia me levou pra Belém, então eu estudei meu ensino fundamental, praticamente todo em Belém (ML, 2016).

O relato, mostra que o aluno ML, não teve uma experiência significativa em seus anos iniciais na escola de sua comunidade, apesar de iniciar seus estudos muito cedo, houve motivos de força maior que os impediram de continuar residindo e estudando em sua própria comunidade. No entanto, através das narrativas de outros três quilombolas, podemos perceber que houve estudantes que vivenciaram de maneira significativa o ensino fundamental em suas comunidades, apesar dos obstáculos que suas próprias comunidades apresentavam como é possível visualizarmos através dos relatos a seguir.

Eu fiz o ensino fundamental em duas escolas, eu comecei numa escola próxima da minha casa, próximo era caminho na época, ‘estiva’ – sabe o que é estiva né? Igapó então a gente saia de manhã seis e meia e chegava uma hora, uma meia, quando eu, e lá primeiro quando eu comecei a estudar eu já tinha sete anos, só que quando eu fui começar a estudar, eu quase já sabia ler, porque meu pai comprou uma cartilha de ABC e já me ensinava e depois que eu aprendi a juntar um B A um BA (...) porque não tinha esse negócio de pré-escola já começava na escola né, dos seis anos, então eu já fui pra primeira série adiantada porque eu já lia, aí quando eu cheguei na escola, já lia, já sabia contar né, então.. aí eu fiz primeira série, segunda série, terceira série, na terceira série eu já tinha que estudar, já tinha que usar o outro trajeto, tinha que sair de casa de canoa e fui estudar em Santana na Escola Estadual..(SC,2016).

(...) eu morei até meu ensino fundamental (no Umarizal). Porque, como eu acabei de dizer, há muita necessidade, principalmente no estudo é muito precário, muito mesmo. Aí para você chegar a um nível melhorzinho, você tem que sair pra outra cidade. No meu caso foi Tucuruí, entendeu? Por... por isso mesmo”(CM ,2016).

(...) Sim, lá na Jutai mesmo, desde o jardim 1 (um) até a 8ª série, que se chama Jutai (...) É a comunidade que eu vim. Aí quando eu terminei a 8ª série, como lá não tem ensino médio, aí eu tive que me mudar para Tucuruí, que foi onde eu estudei na escola Raimundo Ribeiro de Souza, uma escola pública também (GC,2016)

Os relatos acima, indicam que as séries iniciais (1ª a 8ª séries) do ensino fundamental, em geral, foram cursadas nas comunidades, pelo menos desses três últimos, sendo que apenas o aluno ML relatou que não cursou o fundamental completo em sua comunidade.

(...) e eu fui pra Belém, levado pela minha tia, nesse período estudei em algumas escolas lá em Belém, estudei numas 3 escolas assim no fundamental, só que eu morei 3 anos com minha tia, depois fiquei indo de outras casas, morei mais 3 anos com outro tio, aí quando eu completei assim uns 13 anos eu fui morar só numa casa que eu aluguei, eu trabalhava, vendia coisa de noite,

café, amendoim essas coisas, então eu me sustentava a partir dos 13 anos comecei a me sustentar, então a partir daí comecei a trabalhar, mas sempre estudei, assim, eu nunca deixei de estudar, apesar de morar só e tudo, mas eu sempre estudei, eu vinha eu fazia minha matrícula né, nas escolas né, na escola que eu estudei, no Guamá (...) isso acontecia sempre, mas também eu conversava com a diretora explicava minha situação, acho que isso que também ajudou né a ter estudado, e até ai estudei depois, parei algum tempo de estudar, parei de estudar... Eu parei na 6ª série, passei o maior tempo sem estudar, foi quando eu me juntei num relacionamento, bem novinho, aí depois fui morar, passei um tempo depois comecei fazer o EJA né, que foi, aí voltei pra 5ª e 6ª e fiz 7ª e 8ª aí conclui o ensino fundamental (ML,2016).

Quanto ao o ensino médio, a maioria dos discentes passaram a estudar em escolas situadas fora de suas comunidades, isto é, em zona urbanas localizadas em seus próprios municípios e/ou em outros mais distantes, ou em outras comunidades rurais que ofertavam o ensino médio.

As narrativas a seguir nos possibilita identificar que a maioria dos discentes quilombolas passaram por várias dificuldades em suas trajetórias educacionais para acessarem e mesmo para concluírem o ensino médio, seja porque alguns são forçados a migrarem para outros municípios e/ou comunidades que possuem o ensino médio, pois em alguns caos, há comunidades que não possuíam nem mesmo o ensino fundamental, ou quando tinha o ensino médio, era ofertado no sistema modular de ensino e de forma muito fragilizada segundo os relatos a seguir.

(...) foi na cidade também, na escola Enertina Pereira Maia. Eu fiz o médio lá. Acho que é a única escola que tem de ensino médio lá. Meu ensino médio que era para preparar a gente pra o vestibular... eu vim pra cá sem aprender basicamente nada (...) Foi bem fraco. Mesmo sendo a maior escola lá de Moju, não foi muito proveitoso o fundamental nem o ensino médio. Mesmo sendo no centro da cidade lá era fraco. Ai eu acho que foi assim. (VT, 2016)

(...) foi numa estadual também. Foi em Abaetetuba, até porque se eu morasse lá pra comunidade eu ia até a quarta série ia ter que ir pra cidade estudar da quinta em diante. Ai como eu já morava na cidade, eu estudei em escola pública. Só que no terceiro ano, eu repeti de série ai eu fui para o negócio de jovens e adultos. (TS,2016)

(...) e depois aí eu comecei fazer o ensino médio, fiz uma prova numa escola chamada Pedro Amazonas Pedroso, nesse tempo era o Vestibulinho ainda, a gente tinha que fazer uma prova pra, aí só passava quem fazia essa prova. (ML,2016)

(...) foi o das irmãs e o médio foi Francisco da costa ramos. Os dois... as duas são de Baião (...) No ensino médio... foi. (...) Quando eu voltei pra lá. Eu

estudava no município, só que eu ficava indo e voltando, entendeu? A gente acordava cinco, quanto horas da manhã para pegar o barco, porque era quatro horas de viagem da vila pra o município. Ai eu acordava quatro horas, a vó fazia café ai a gente ia pro porto. Ai o barco chegava e a gente chegava... saia oito e chegava quatro, e saia quatro de lá para chegar sete. Ai, só que antes demorava muito a viagem. Demorava quatro horas e agora demora um hora e meia, com a evolução do motor. E agora tem a balsa também. Tem a balsa de travessia. Porque Baião, tipo é do outro lado. Tem a vila de Umarizal e tem Baião do outro lado. (ES,2016)

(...) Ai quando eu fiz, terminei a 8º série tive que mudar com o meu irmão pra Tucuruí, porque lá não tem ensino médio em Jutai, lá não tem. Ai nós mudamos pra Tucuruí estudei na escola Raimundo Ribeiro de Souza, aí lá estudei 1º, 2º e 3º ano. (GC,2016)

(...) Quando... geralmente, a maioria das pessoas que saem [de Umarizal], vão para a casa de parente. Conhecidos, pessoas próximas, assim. Geralmente porque a realidade ali, se você ficar ali, é difícil você... agora que, como eu disse anteriormente, que tá tendo mais acesso, mas antes não. Que tá indo faculdade, tipo assim, só final de semana... que tá começando a dar uma andadinha, mas antes era só saindo mesmo de lá. Ai o ensino médio como funcionava lá? o ensino médio era modular, que eles falam, entendeu? Ai é complicado você fazer o ensino modular e ir prestar o Enem, por exemplo. Não tem muitas condições de você tá... fica fora do páreo ali pra estar competindo com pessoas que estão com o ensino mais avançado, entendeu? (...) Em Tucuruí não, foi normal. É normal que eu estudei. (CM, 2016)

Apesar que esses estudantes pertencerem a municípios e comunidades diferentes e longe umas das outras, vemos uma similaridade quanto os obstáculos enfrentados em relação ao processo de escolarização ofertado pelo Estado nessas, seja pela falta de escolas com estruturas educacionais dentro de seus próprios territórios quilombolas é um fator negativo para esses estudantes. Contudo, observamos que em pelo menos dois casos específicos, essa dinâmica de sair de suas comunidades em direção da cidade para concluir os estudos foi um pouco diferente.

Eu fiz o médio no sistema modular de ensino a uns 10km da minha comunidade (...) Dentro da própria comunidade, só que a gente mora da PA 140 pra dentro da comunidade 16km, então, o ônibus saia da comunidade, né, e nem chegava na comunidade ainda quando eu comecei a estudar porque o ramal ainda não tinha chego lá, a gente atravessava um igarapé, pega um ônibus, só que o igarapé é como daqui ali naquela construção ali, daí a gente pegava um ônibus, vinha 16km, varava no 35, porque ele fazia todo esse percurso, e voltava pra comunidade João Braga de Cristo, comunidade do cravo, lá tinha o sistema modular de ensino e aí começamos a estudar lá a noite, aí vinha toda noite e chegava 11 horas, e aí cansou da gente chegar no meio do caminho, o ônibus por conta do ramal precário ficar atolado e a gente ter que descer e chegar 1:30, 2 horas em casa, aí de manhã trabalhar e de noite voltar a estudar.(SC,2016)

O caso supracitado, reforça a ideia que as condições educacionais dentro das comunidades rurais são extremamente desfavoráveis aos estudantes que não possuem possibilidades de acessarem o ensino médio regular fora de suas comunidades, isto é, nas zonas urbanas das cidades próximas as suas comunidades. Os desafios são praticamente os mesmos que a maioria vivenciou durante o ensino fundamental em suas comunidades. O outro caso que se diferenciou da maioria dos estudantes, foi o do estudante ML, pois o seu 1º ano do Ensino Médio foi cursado em Belém do Pará, entretanto o mesmo fez um trajeto inverso aos demais.

(...) o 1º ano e estudei no Augusto Meira, 1 ano, aí passei desse ano, aí foi o período que eu voltei já pra minha comunidade novamente aí foi que eu fui terminar meu ensino médio na comunidade lá na escola Emilio Pantoja, que fica na vila de Santana mas fica bem próximo da nossa comunidade (ML,2016).

De modo geral podemos concluir que apesar das dificuldades vividas por esses discentes quilombolas quanto a conclusão da educação básica, todos indistintamente, superaram de forma majestosa essa etapa do processo educacional, que lhes possibilitou o caminho até o ensino superior.

4.4 Relação com família e comunidade

Há uma expectativa muito grande por parte de todos os discentes em poderem por meios de suas formações específicas, contribuir para desenvolvimento aprimoramento e crescimento de suas comunidades, além de almejamem em relação aos seus familiares a melhoria da qualidade e das condições de subsistências dos mesmos. Esses ideais são reiterados nos relatos dos estudantes quilombolas, e percebe-se com isso que essas metas acabam servindo como dispositivos que potencializam suas motivações para enfrentarem e superarem esses novos desafios vivenciados a partir do acesso no ensino superior propriamente dito.

A maioria dos entrevistados, deixa transparecer, mesmo que de forma não muito clara, que após sua entrada na universidade, tornam-se “sujeitos” que deveram assumir um compromisso éticopolítico para com as suas comunidades, seja pelo fato de suas lideranças liberarem e assinarem as documentações exigidas no momento da habilitação no curso escolhido, ou simplesmente pelo fato que suas comunidades são desprovidas de direitos básicos, gerando assim, um desejo de retribuição e compromisso social com os demais moradores das comunidades como é possível ratificarmos a partir das narrativas abaixo.

(...) porque eu penso em desenvolver projetos que venham a desenvolver a comunidade, entendeu? Porque por enquanto assim, é muito... as famílias são, não tem projetos. É tudo assim, muito disperso. Cada um faz a sua plantação, cada um faz a sua roçinha, porque eles falam roça, né, e assim por diante. Não tem um aglomerado, ah, vamos fazer um projeto... não tem. Entendeu? Aí eu penso nisso. Futuramente em ajuda-los dessa forma (CM,2016).

É trabalhar no quilombo, é retribuir a oportunidade que eu tive aqui de poder oferecer, poder ajudar com que outros... a geração que estão vindo de formação possam se formar nessa perspectiva, formar na educação no campo pro campo, não uma educação do campo, uma educação no campo pro campo, não uma educação que vem dizendo que é pro campo mais que é de fora, com pensamento fora, mas que isso seja construído junto na educação no campo pro campo (SC, 2016).

(...) Porque eu vou me formar como engenheiro, engenheiro basicamente trabalha na indústria, e na minha comunidade não tem essas indústrias gigantes. Eu gostaria de poder me formar e voltar pra minha comunidade, ajudar a crescer lá, mais fica difícil porque eu dependo de uma indústria pra trabalhar. (...)É ajudar quem me ajudou, minha família, as pessoas que me apoiaram, minha mãe, meus irmãos e sei lá, expectativa de qualquer universitário, evoluir, fazer um mestrado, doutorado, ajudar em casa, na comunidade. (JD,2106).

é poder mudar de vida. Acho que eu sempre tive, não vou dizer que foi muito ruim a minha infância, mas foi difícil e eu quero mudar para poder mudar a da minha família (VT,2016).

bom, eu espero voltar pra minha cidade, e até lá, porque o nosso curso, os cargos que a gente pode trabalhar, são de confiança. Secretaria de saúde, direção de hospital. E eu espero que até lá já tenha vaga em concurso, porque pelo menos por mim de que vou mudar lá, pelo menos essa parte da saúde tentar melhorar, tentar ajudar. Porque as vilas daquela parte lá são deixadas de mão. Eles não fazem nada, nessa parte de coleta de lixo. Tanto que eu já até pensei no meu TCC. Em fazer um filtro a partir das sementes que tem lá, gerar renda, comprando as sementes e distribuir lá pra eles poderem utilizar da água sem ter eu estar tudo sujo, bactérias (TS,2016).

Esses desejos de contrapartida social por parte dos discentes, soma-se aos incentivos que recebem da comunidade/famílias, são transformados em respostas de gratidão que alimentam os seus sonhos para continuarem a sonhar com a conclusão de seus cursos e levarem para essas comunidades/famílias o legado que alterara positivamente o futuro dentro desses territórios quilombolas. Podendo suprir assim, as carências de serviços básicos que suas comunidades apresentam que por hora são negligenciados pelo Estado.

4.5 Relação com a Universidade

Considerando a especificidade do processo seletivo especial (PSE) indígena e quilombola da Unifesspa, esse processo leva em consideração as particularidades históricas, sociais, educacionais, culturais e territoriais desses segmentos durante a seleção que é composta por uma redação e entrevista. A maioria ressaltou que entrou na Unifesspa pelo PSE, mais antes de passarem na Unifesspa, concorreram outros processos seletivos para universidades públicas no estado Pará e fora dele.

A maioria dos discentes ressaltou que a metodologia de seleção utilizada no PSE (redação e entrevista) está boa, isto é, não sugerem outra forma melhor de seleção para os indígenas e quilombolas. “Acho que tá ótimo da forma que está, uma entrevista e uma redação. Eu acho que eu não acrescentaria nada não, não mudaria não” (JD,2016), apesar que no caso do estudante acima citado, não ter entrado pelo PSE, e sim pelo processo seletivo da ampla concorrência via Enem, não discorda do processo. Essa mesma ponderação quanto a forma de acesso ao ensino superior para os quilombolas pode ser percebida pelos relatos apresentados abaixo.

Eu acho que essa forma que eu entrei, que se criou e que se possibilitou agora ela é bastante favorável, né? De oferecer condições para os povos de comunidade tradicional quilombola acessar, é um meio de acesso. (SC,2016).

eu acho que já é o suficiente na minha... no meu ver. O PSE , assim de... porque o modo é sim, sei lá, tão... é mais... é mais acessível. É tipo, está mais próximo do que as pessoas, assim, de lá. Eu acho que eles fizeram um pesquisa, porque não adianta fazer uma coisa tão rebuscada se a pessoa, se o nível de escolarização da comunidade é.. não... é baixo. Eu acho que não dá para fazer isso então eu acho que é o suficiente mesmo assim, bastante acessível, muito acessível. Ai eu acho que seria, eu acho que permaneceria nessa linha mesmo. De tipo, uma redação e uma entrevista (CM,2106)

eu achei boa, principalmente a entrevista que é o principal. É o que tem que acontecer sempre, porque tá acontecendo muito de não entrarem, de entrarem gente pelo PSE que não é quilombola. e eu acho que na entrevista só passa mesmo que é... porque são perguntas muito específicas sobre a comunidade e eu acho que foi boa, esse processo. (VT, 2106)

a minha prova não foi aquela prova [enfática], mas eu consegui fazer uma redação para passar [risos]. Porque eu também tenho dificuldade assim, sabe, de fazer redação e que eu disse, é que como eles tem dificuldades na hora de fazer a redação, o que ajuda mais é a entrevista. O que me ajudou muito foi a entrevista também (ES, 2016).

Eu acho que esse processo que houve na UFPA, que é uma redação e uma entrevista, também é um bom processo (...) quando eu fiz a prova era bem, foi bem concorrido, mas eu acho que esses processos especiais são importantes, talvez hoje, não sei como se dá o processo hoje, mas eles são importantes para que mais pessoas entrem na dinâmica, que estejam, aqui nesse espaço. (ML,2016)

Apenas uma entrevistada sugeriu outra modalidade de processo seletivo especial para os quilombolas, mas reitera que essa modalidade [pelo Enem] deveria contemplar as cotas raciais como quesito na seleção.

Eu... poderia ser tipo, é... como... eu não sei se na UEPA assim, porque parece que la tem processo seletivo, fazer a prova normal do Enem e com a nota do

Enem, tipo, é... tivesse a conta quilombola, e fizesse pelo Enem num tem? Processo normal.

Outro dado relevante identificado foi que a maioria dos discentes, com exceção de um aluno que passou através do Enem em sua primeira tentativa para Unifesspa. Quanto aos demais, já haviam realizados outros processos seletivos para outras universidades, seja via ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou mesmo pelo PSE indígena e quilombola ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Em alguns casos, os mesmos optaram por cursos de áreas bem diferentes das quais escolheram na Unifesspa. A estudante GC, antes de ingressar no curso de Saúde Coletiva na Unifesspa, tentou o PSE na UFPA para odontologia, mas, não alcançou a média necessária.

Aham, só que eu não passei era pra odonto (odontologia) tava muito concorrido pra Belém [UFPA], aí eu não consegui (...) a prova fazia em Cametá só que era pra passar pra Belém e Tucuruí, só que eu não consegui fiquei em 4º lugar de duas vagas, mais glória Deus.(...) fiz o Enem em 2013 e 2014 foi fiz duas vezes o Enem, aí uma vez eu tinha passado em letras lá pro maranhão lá pro Codó, aí não deu pra ir, mais só fiz o Enem mesmo e isso aqui agora que eu fiz (GC,2016).

Situação semelhante da aluna GC, foi possível identificarmos junto aos demais alunos que também ressaltaram como ocorreu seus percursos de “vestibulandos” antes de entrarem na Unifesspa para cursar o nível superior.

eu fiz no Enem no ano retrasado. Foi, no ano retrasado. Ai minha nota não foi muito boa e logo depois saiu o PSE de Belém, na UFPA. Ai eu não passei. Ai em janeiro do ano passado teve esse daqui e eu fiz. (VT, 2016)

(...) Porque eu já tinha tentado o PSE da UFPA em 2015, só que... em 2014, só que eu não passei ai logo que eu não... eu escolhi Odonto [Odontologia] para UFPA e quando eu não passei, aí abriu o daqui, daqui da Unifesspa. Ai eu olhei os cursos e nenhum me agradaram. Ai eu vi engenharia da computação... deve ser interessante. (ES, 2016)

A quilombola TS, afirmou que concorreu uma vaga em Medicina na UFPA Belém pelo Processos Seletivo Especial (PSE) destinado exclusivamente para indígenas e quilombolas.

porque a princípio, se tivesse Medicina para cá, eu tinha jogado para Medicina. Só que no projeto, estava para chegar em 2017, né, e aí o que eu pensei: não, eu vou fazer saúde coletiva, pelo menos o primeiro período e quando vier medicina eu já vou estar com um ano de curso, um ano e meio e depois eu só migro pra lá. (...) era a primeira vez, né, que eu estava fazendo.

Só que ai eu não alcancei, muita gente tirou uma nota bem alta na redação e eu não passei para Belém.

As motivações identificadas por partes dos discentes para permanecerem no curso escolhido são provenientes do apoio familiar/comunitário recebido, seja por meio de incentivos psicológicos e/ou financeiros, apesar dos desafios frente às dificuldades cotidianas na acadêmica, de estarem longe de suas famílias/comunidades e conseqüentemente as dificuldades financeiras. A rede de solidariedade dessas comunidades atua, em alguns casos, doando farinha, frutas e outros alimentos e/ou dinheiro para que os discentes permaneçam na estudando na cidade. Ressalta-se ainda, o papel do apoio psicológico recebido pelos alunos por parte de seus familiares/comunidade é de fundamental importância nessa nova etapa de suas vidas, pois os tranquiliza para continuarem a caminhada acadêmica longe de suas famílias/comunidades.

Minha mãe sempre me apoiou, desde moleque ela falava que eu tinha que estudar e eu abracei essa oportunidade, minha mãe sempre é tudo na minha vida. Ela é auxiliar de serviços gerais, ela se empenhou me apoiando, foi a parte psicológica e emocional foi o que me ajudou bastante. (JD,2016)

Eles ajudam se a gente tiver precisando eles mandam dinheiro. A minha mãe, a minha família sempre me apoiou, assim, para sair. os meus parentes se juntaram e deram dinheiro pra mim poder vir pra cá e eu vim pra cá praticamente sozinha.(ES,2016)

a comunidade ela me ajuda né, me incentiva, contribui para eu estar aqui, a minha família mesmo é força e assim, sempre me incentivaram muito, meus irmão minha mãe, todo mundo (ML,2016)

olha, me apoiando desde a escola falando que era pra eu me esforçar para poder entrar na universidade. Que seria o caminho mais fácil para poder se tornar... Ter uma condição financeira melhor que eles tinham, eles me ajudaram financeiramente a vir pra cá. (VT,2016)

A primeira turma no caso as primeiras pessoas que fizeram essa prova que no caso foi a menina que tá em Belém que é a Miriagem, uma outra prima minha, uma outra amiga ,a primeira vez que teve essa prova eles fizeram essa prova eles auxiliaram a gente, deram bastante força, falaram o quão é importante a gente tá na graduação que o mercado de trabalho não tá fácil que a gente precisa de tudo isso, e a comunidade sempre incentiva a gente porque eu sempre falo que até mudou a perspectiva de Jutá porque é um lugar bem simples, com pessoas muito simples, e agora de dela tá saindo biomédico, saindo médico, psicólogos, engenheiros, sanitaristas, letrados e tudo isso tá saindo de lá, de uma comunidade tão simples, então eles apoiam muito essa nova geração, eles falam olha gente vocês estão mudando a cara de Jutá que

era um lugar que sofria muito preconceito, eles falavam que lá só tinha preto, essas coisas, aí eles falaram que a gente pode mudar a realidade de lá agora. (GC,2016)

Ai meu deus... meu incentivo é poder... tipo assim, pensar que eu posso ajudar de alguma forma, não sei como ainda, mas de alguma forma. Incentivar outras pessoas também, né, outras pessoas que pode estar entrando na Universidade. Incentivar conversando, mostrando a diferença que pode fazer. (TS,2106)

a minha perspectiva de mudança, de desenvolvimento lá na minha comunidade. Me motiva muito mesmo. É um sonho em ver a minha comunidade assim um dia ter um projeto, produzindo tendo um avanço mesmo. É meu sonho mesmo. Um modelo que de pra pessoa ficar ali, ficar por ali mesmo. Tendo incentivo, tipo incentivo educacional mesmo, principalmente. (CM,2106)

Esses incentivos fortalecem e reatualizam as expectativas dos discentes para permanecer na universidade, pois todos os alunos ressaltam que desejam concluir os cursos para terem uma formação profissional que lhes possibilite não apenas o crescimento pessoal, financeiro e acadêmico, mas que possa favorecer o retorno para suas famílias/comunidades e a contribuição para o crescimento e desenvolvimento das mesmas. Além disso, os graduandos também projetam suas incursões para o mestrado e doutorado.

(...) É trabalhar no quilombo, é retribuir a oportunidade que eu tive aqui de poder oferecer, poder ajudar. (SC,2016).

É ajudar quem me ajudou, minha família, as pessoas que me apoiaram, minha mãe, meus irmãos e sei lá, expectativa de qualquer universitário, evoluir, fazer um mestrado, doutorado, ajudar em casa, na comunidade. (JD, 2016).

Eu quero fazer um mestrado e poder colaborar na área da saúde, a gente tem Marabá como foco, mas nunca posso esquecer da minha comunidade claro, e tenho boas perspectivas pra isso né, eu espero que eu consiga ser uma boa profissional. (GC,2016)

eu acho que eu vou ter dificuldade igual todo profissional vai ter para arrumar o primeiro emprego, né, mas depois com uma experiência maior, eu acho que vai ser bem fácil. Eu espero ter um equilíbrio financeiro. Espero ser mais ou menos bem solicitado assim na profissão. (VT,2016)

bom, eu espero voltar pra minha cidade, e até lá, porque o nosso curso, os cargos que a gente pode trabalhar, são de confiança. E eu espero que até lá já tenha vaga em concurso, porque pelo menos por mim de que vou mudar lá, pelo menos essa parte da saúde tentar melhorar, tentar ajudar. (TS,2016)

As afirmações acima mencionadas corroboram que a Unifesspa está contribuindo positivamente com o seu papel social, educacional, político, formativo e crítico, junto a região sul e sudeste do Pará. Permitindo com isso, que os sujeitos que adentram em seus recintos possam obter uma

formação social, crítica e cidadã, e passem a ser protagonistas nas mudanças sociais, econômicas e políticas em suas comunidades necessárias para o desenvolvimento social e humano de forma igualitária.

Os alunos se referiram que pelo fato de receberem a Bolsa Permanência do MEC e o valor da bolsa também é um fator de motivação e incentivo para continuarem estudando, apesar de não ser um valor que consiga suprir todas as necessidades cotidianas de um estudante universitário em Marabá, mais ainda assim é um fator que auxilia positivamente para sua permanência no curso.

Sim. olha, ela ajuda bastante, só que como eu te falei, pra quem não é daqui, no começo, que não é daqui e tem que arrumar um lugar para morar, pelo menos provisório, mas por exemplo, vai ficar caro. E aí já vai ser pouco para o custo. E aí muitas vezes não dá. (TS,2016)

[...] Eu acho que se não fosse essa bolsa permanência a gente teria dificuldades de permanecer, porque o fato de sair da comunidade. Então é bom que isso possibilita a gente ter acesso a equipamentos que são necessários para poder desenvolver um trabalho mais sistemático, o deslocamento de lá para cá...então a bolsa ajuda a gente a pensar que é uma oportunidade para concluir o curso. (SC,2016).

eu acho que essa bolsa aí é..., ela é muito importante né, pra manter, eu acho que isso aí ajuda muito é de fundamental importância, tanto pra quem vem, no caso, e pra possibilidade de outros jovens estarem aqui hoje. Não posso dizer o que é suficiente. aqui a gente aluga, tem casa, tem alimentação, aí tem que comprar material.(ML,2016)

(...) olha, a bolsa, ela quebra um galho do tamanho do mundo. Tu não entende como essa bolsa é abençoada. Mas ela não dá pra o mês inteiro. Só dá pra pagar aquelas contas tipo, aluguel, a comida, a energia, dá de pagar essas coisas, mas não dá pra mim. Não dá pra mim comprar, sei lá, uma roupa diferente, uma mochila. Não dá de comprar essas coisas. Ai o dinheiro que a minha mãe manda que é por fora, que eu compro essas coisas. (ES,2016)

só no início mesmo que eu não estava recebendo a bolsa e eu estava com pouco dinheiro aqui para mim permanecer aqui, mas depois que eu comecei a receber a bolsa melhorou bastante (...) pelo que eu recebia da minha família nesses quatro meses melhorou bastante, mas eu acho que não é ideal. Principalmente que é a única fonte de renda que eu tenho. Ai quando eu vim eu não conhecia ninguém pra cá e tive que vir sozinho, aí só com a bolsa e sozinho, não é o ideal, mas...

Esses depoimentos ratificam a relevância das ações afirmativas adotadas na Unifesspa para o acesso e permanência no nível superior desse segmento social. Esses auxílios financeiros recebidos por esses discentes é de suma importância para que os mesmos possam continuarem

suas trajetórias acadêmicas e vislumbrarem outras histórias e realidades para si e suas comunidades.

Ao serem indagados como eles se relacionavam com os técnicos e pessoal de apoio da universidade para resolver ou mesmo pedir orientação acadêmicas sobre suas demandas. A maior parte se disse que a relação estabelecida era boa e/ou tranquila “é boa também, sempre quando eu tinha uma dúvida, assim, eu fui bem recebido. Tiraram todas as minhas dúvidas. É boa”. (VT,2016).

Tenho uma relação boa [com os técnicos], até hoje, sempre que eu procurei os técnicos ou o pessoal da universidade, sempre me atenderam bem. (JD,2016).

(...) todas as vezes que eu precisei da área técnica mais eu fui com o Leonardo [técnico da faculdade da educação do campo], o cara era sempre bem, ali, sempre disposto a contribuir. (ML,2016).

É ótimo. Perfeito, porque eles informam a gente. Michelle [Assistente Social da DAIE/PROEX] é uma pessoa tão paciente. O Augusto [Psicólogo da DAIE/PROEX] também, são muito pacientes com a gente. Explicam as coisas bem direitinho as coisas. Explicam de novo para ver se a gente entendeu [risos]. (ES,2106)

Os relatos acima sinalizam a relevância que as relações de respeito e humanizada que se estabelecem na universidade entre discentes quilombolas é algo positivo para esses estudantes que trazem consigo suas culturas, religiosidades e epistemologias que são diferentes das que povoam o universo acadêmico, e com isso precisam ser atendidos em suas demandas considerando seus pertencimentos etnicorracias e fazendo com que não haja nenhuma lacuna que possa causar prejuízos acadêmicos aos alunos.

Outro dado interessante trazido pelos entrevistados diz respeito às suas relações com os professores e demais colegas de turma. Praticamente todos relataram que se relacionam muito bem com os docentes do curso, com destaques para alguns professores que contribuem com os processos de ensino aprendizagem e crescimento pessoal dentro da sala de aula desses alunos.

[...] Quando cheguei na sala de aula, no primeiro dia, eu não me deparei com nenhum preconceito. Eu tinha uma professora [...] Ela não tinha vergonha de falar comigo. O professor Abel, ele já até saiu, mais foi um cara que realmente me apoiou muito, tanto com conselhos, professor Silvío, Edilma. Dos meus amigos, o Pablo me ajudou bastante, Noeli, Alan, todos sempre me apoiaram, sempre me ajudaram. Porque além de colegas e professores eles viraram meus amigos também. (JD,2016).

(...) eu acho que bem razoável. Por que os meus professores são assim fora aula, não tenho muita intimidade com eles assim, de conversar fora da sala de aula. Da sala de aula pra fora, nada. Relação nenhuma. sobre o professor, o

único que eu tenho relação é o lá da cidade de Moju ele dá aula de professor substitutivo e ele dá aula lá no Campus II. Desde o início assim quando eu cheguei, a gente criou uma intimidade melhor, porque eles já tinham começado e depois que eu cheguei, eles me acolheram bem. Nunca tive problemas com nenhum. (VT,2106)

Relação com os professores é tranquila. Com os colegas também.. E também fiz pão, o café literário que a gente teve no seminário no campo, a gente montou uma equipe e nós fizemos bolo de macaxeira, outros fizeram o pão de queijo, eu fiz o pãozinho caseiro mais a.. a gente formou as equipes e fez o café da manhã diversificado, então isso é extra mas que contribuiu, ajuda. Professora Maura, a professora Raimunda, a Paola, professor Amintas. (SC,2016)

A minha relação com os professores são boa, isso aí eu não, são uns e outros que houve uns questionamentos que talvez, né, naquele momento surgiu ali, como eu falei, algumas, entre parênteses ali, algumas falas ali, mas sempre tentei, assim, cumprir as minhas tarefas né, dentro daquilo que é pedido, que é pedido né, que é exigido pelo curso, então, claro que pode ser que alguns não deem conta né, 100% dizer assim *Ah pow e tal*, mas o resto todos, circulo bem, converso com todos, entendeu. (ML,2016)

Podemos perceber que as relações de companheirismo e amizade estabelecida entre docentes e discentes também são semelhantes com as que são mantidas com colegas de turma, pois praticamente todos os entrevistados disseram que se relacionam de maneira respeitosa e amigável com os seus pares, caracterizando como relações saudáveis e produtivas pessoal e academicamente.

A relação com os professores é tranquila. Com os colegas também.. E também fiz pão, o café literário que a gente teve no seminário no campo, a gente montou uma equipe e nós fizemos bolo de macaxeira, outros fizeram o pão de queijo, eu fiz o pãozinho caseiro mais a.. a gente formou as equipes e fez o café da manhã diversificado, então isso é extra mas que contribuiu, ajuda.(SC, 2016).

Desenvolver sociabilidades entre a comunidade acadêmica é um fator importante na integração estudantil de todo o alunado da Unifesspa, sobretudo, dos discentes remanescentes de comunidades quilombolas, que como representantes dos povos tradicionais da Amazônia merecem ser respeitados, apoiados e incentivados para permanecerem no meio universitário para concluírem a graduação e contribuírem por meios de seus saberes e experiências com os conhecimentos produzidos nas universidades.

No item que questionava se os alunos apresentavam alguma dificuldades em relação as disciplinas ministradas nos seus cursos e o que faziam para superarem essas dificuldades. A

maioria respondeu positivamente que enfrentavam em algumas matérias específicas e principalmente no início da graduação.

Em aprendizagem acho que mais para as disciplinas específicas do curso, porque é uma coisa nova pra mim.(...) Senti muita dificuldade em Ciências de Materiais e Mecânica dos Sólidos. (3) Eu tento estudar o máximo, é aquela questão, tem que insistir, eu resolvo o máximo de exercícios, eu procuro o professor, eu corro atrás (JD,2016).

tenho. Programação. É muita interpretação e tem que passar para o computador e eu não sei copiar programa e eu... eu fico com dificuldade sobre isso. Só essa disciplina. (ES,2016)

(...) quando eu entrei já estava com uma semana que o curso tinha começado aí dificultou muito mais pra mim. Tá sendo bem difícil mesmo. principalmente química, que eu estou zerado praticamente no ensino médio e fundamental em química e física. Calculo também. Ai sempre que termina a aula, assim, eu tento correr atrás daquele conteúdo porque eu preciso aprender o que ele vai ensinar. Ai eu tento sempre correr atrás. (VT,2016)

(...) pra mim bioestatística que, porque é a parte de biológicas, trabalham com gráfico, com médio, moda é aquela parte de exatas no nosso curso é a única que apresento mais dificuldade. (GC,2016)

Verificamos que praticamente todos quilombolas apresentavam dificuldades na compreensão de algumas disciplinas e foram indagados como procediam para sanar essa demanda de ensino/aprendizagem. Alguns discentes quebravam o distanciamento entre professor/aluno e solicitavam ajuda, outros recorriam a ajuda dos colegas de turma, além de estudarem nas horas vagas. “Depende muito do professor, tem professores que são bons com relação a isso. Mais tem uns que não ajudam muito, mandam ler no livro” (JD,2016). O quilombola SC, relatou que os professores percebem quando ele está com dificuldades e o ajudam resolver suas dúvidas e dificuldades.

Eles compreendem, então eu cheguei aqui batendo cabeça pra concluir o relatório do trabalho na comunidade por conta de um bocado de gente ter desistido, e o professor Amintas, professora Paola, professora Raimunda, falaram : *O que é que tu tem?* – falou – *o que é que tu tem? Coloca a situação* . Ah o meu diário de campo eu não fiz, eu sabia da importância mais acabei relaxando e tendo não feito e agora? Bota tudinho em 2 laudas de folha que é o trabalho que representa. Ai eu fui colocando tudinho, eu fui colocando, então foram compreensíveis, mas me fez compreender que eu preciso me atentar mais pra anotar, não confiar que da pra externar só..., tem que ta anotando data período.(SC,2016)

Por meio dessas narrativas, notamos a relevância que a figura do professor tem no processo de esclarecimento de dúvidas que surgem em relação a conteúdos de algumas

disciplinas que os discentes apresentam dificuldades de assimilação, sobretudo de disciplinas da área de exatas, pois o processo ensino aprendizagem é uma via de mão dupla e ambos os sujeitos envolvidos são atores importantes na construção e elaboração do saber em qualquer contexto educacional. Essa parceria é de suma importância, sobretudo, dentro da universidade.

Outro ponto levantado na pesquisa foi em relação a participação dos discentes quilombolas em projetos de pesquisa, extensão ou monitoria dentro da universidade que que privilegiassem ou não suas comunidades ou mesmo que tivesse como foco a problematização da questão negra e/ou quilombola. A maioria respondeu que não participa, sendo que apenas um aluno respondeu positivamente que havia iniciado há poucos dias “Eu sou voluntário numa iniciação científica, começou tem uma semana e ainda estou nessa expectativa ainda. No laboratório de polímeros.” (JD,2016)

A partir das informações levantadas sobre a ausência e/não participação dos discentes quilombolas em projetos, programas de extensão universitária, cabe a direção das faculdades, dos institutos e das Pró-Reitorias elaborarem ações conjuntas que possam mitigar essas demandas trazidas pelos discentes. E sobretudo, torna-se urgente problematizar e sensibilizar toda a comunidade acadêmica a respeito da relevância que as ações afirmativas no âmbito da educação superior devem ir além de possibilitar apenas o acesso ao curso, mas também possibilitar por meio ações/intervenções via edital específicos que possam garantir e/ou incluir em seus projetos, alunos provenientes de comunidades quilombolas. Além de fomentarem projetos e programas que tematizem as questões relacionadas as comunidades e territórios quilombolas da região amazônica.

5. Considerações finais

A pesquisa diagnóstica tinha como objetivo traçar um perfil dos estudantes indígenas e quilombolas da Unifesspa, saber quem são estes sujeitos, como se percebem e são reconhecidos pelos estudantes, técnicos e professores, quais expectativas e dificuldades vivenciam no meio acadêmico, entre outras questões, visando a elaboração de ações que favoreçam sua permanência e o bom desempenho para a conclusão dos cursos.

Os dados e informações apresentados ensejam o perfil destes estudantes, todavia reforçamos que estas informações e dados necessitam ser comparados com o desempenho geral dos estudantes e também com daqueles ingressantes por políticas de ação afirmativa, como as cotas, para que a amostra apresentada seja dimensionada no universo dos estudantes. Além disso, se percebeu a necessidade de conduzir entrevistas ou rodas de conversa com os professores/as das disciplinas nas quais ocorreu maior número de reprovações. Como estudo de

perfil estudantil traz elementos que precisam de reflexão, principalmente com respeito às dificuldades vivenciadas por estes ingressantes.

O estudo revela que anterior à existência da reserva de vagas e do sistema de cotas era pouco provável o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas na universidade. Contudo abstraímos dos números e relatos apresentados que a democratização do acesso por meio dessas medidas ainda não é suficiente, é necessário investir em ações que favoreçam a permanência e o sucesso destes grupos. É fundamental, como destacou Souza Lima & Barroso Hoffmann (2004, p. 17) que ocorram mudanças mais amplas nas estruturas universitárias, de modo que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural distinto.

Não podemos perder de vista que a universidade é um meio novo para eles, onde ingressam, muitas vezes, com sacrifício próprio e de suas famílias na busca de melhores condições de vida para si e para suas comunidades, mas trazem consigo inscrita na pele e na memória, individual e coletiva, a violência física e simbólica, o preconceito e a discriminação imposta por anos de colonialismo e genocídio. Neste ambiente, convivem com preconceitos múltiplos, além da discriminação de origem, sofrem pelo alegado acesso diferenciado, que na fala dos colegas assume o tom de “acesso para os menos capazes”, ocasionando situações que geram isolamento, receio e medo. Neste sentido, o constrangimento em assumir sua identidade, como foi percebido no caso dos estudantes quilombolas, e o receio em se expor, como no caso indígena, deve ser compreendido como uma ação protetiva dos efeitos traumáticos que marcaram as histórias de seus povos originários e tem reflexo nas suas. No caso dos estudantes indígenas, ainda há que se considerar como percebem a universidade considerando sua experiência cotidiana e cosmologias (WAWZYNIAK, 2010). Portanto, a inclusão desses segmentos deve ser acompanhada de ações que visem

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. As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença [destes sujeitos], 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. (Souza Lima & Barroso Hoffmann, 2004, p. 20)

As ações também devem incidir sobre a visão racista que predomina no meio universitário que isola o outro e não permite que a diversidade cultural seja valorizada e respeitada. Nesta perspectiva, o racismo e a discriminação são desafios culturais e educacionais

a serem assumidos (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013). Cabe à universidade, enquanto espaço de diálogo e convivência pacífica de saberes diversos, a desconstrução dos estereótipos raciais, produzidos e reproduzidos socialmente, inclusive em seu próprio âmbito. Pois, ainda persistem muitas ideias preconceituosas, como por exemplo, a de que o quilombola tem que ser negro, usar vestimentas multicoloridas e possuir cabelos trançados ou ornamentados com turbantes, ou que os indígenas representam atraso social e que o fato de possuírem carro, televisão ou celular os torna não indígenas. Então, a oferta de palestras, seminários e rodas de conversa com temáticas sobre xenofobia, preconceito e racismo para a comunidade acadêmica, envolvendo professores e técnicos, seria uma forma de contribuir para a desnaturalização de comportamentos e posicionamentos discriminatórios.

Em relação ao ingresso, ouvimos de lideranças indígenas que a política de cotas significa um avanço, mas que por outro lado, querem concorrer em condições de igualdade às vagas da ampla concorrência, que não limita o número de ingressantes e amplia as oportunidades. Além disso, lideranças quilombolas e indígenas, embora reconheçam a importância da política para ingresso em cursos antes reduto das elites econômicas, como direito e medicina, reclamam por cursos com formato e currículo que os permitam se verem nos cursos, principalmente, os das comunidades indígenas.

Outra questão revelada ao ouvirmos os estudantes é que a permanência não se limita às demandas financeiras, ainda que seja preponderante. É relevante pensar em todas as situações que permeiam suas visões de mundo e os desafios que experimentam ao ingressar na academia, como programas acompanhamento da vida estudantil, especialmente, no que se refere às questões pedagógicas. Evidencia-se a necessidade da criação de oficinas de leitura e produção textual, inclusive, que possibilite a exploração de termos científicos em textos acadêmicos; oficinas de metodologia e técnicas de pesquisa; oferta de aulas/disciplinas em áreas do conhecimento em que os estudantes demonstraram possuírem maior dificuldade como: cálculo, química, física e biologia; monitoria naquelas disciplinas acadêmicas em que se nota necessidade de acompanhamento.

Na estrutura dos cursos a previsão da elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão com os estudantes em suas respectivas comunidades; o incentivo à participação de indígenas e quilombolas em eventos com temáticas vinculadas às suas comunidades; avaliação individual de desempenho a partir de reuniões com professores dos cursos em que se constate a presença de estudantes indígenas e quilombolas.

A universidade precisa se aproximar das aldeias, estabelecer um contato que possibilite de fato uma educação intercultural. Por esta lógica, proporcionar aulas nas aldeias e

comunidades indígenas ou favorecer que pessoas destas comunidades possam socializar seus conhecimentos em aulas na universidade. Uma ação que surtiu efeito positivo no número de matrículas de indígenas e quilombolas no ano de 2016, foi a visita realizada a duas comunidades, uma quilombola e uma indígena, no ano de 2015, na qual pesquisadores, estudantes, professores e técnicos das Pró-reitorias de Ensino e de Extensão se propuseram a dialogar sobre os requisitos do Processo Seletivo Especial e prestar informações sobre algumas graduações da Unifesspa. Ações que possuem um dimensionamento maior se lembrarmos que as comunidades das quais provem os estudantes têm pouco ou quase nenhum acesso a informação, residem em áreas rurais ou afastadas de centros urbanos e não dispõem de meios de comunicação como telefone e internet, suportes que universidade utiliza para veicular seus informes.

As normas da graduação precisam ser repensadas, possibilitando o trancamento de disciplinas ou integralização do curso num prazo maior em virtude dos afastamentos; ou assentir com a transferência interna de um curso a outro, de um horário a outro sem prejuízo da grade curricular do curso.

Atuar na dimensão da formação continuada de professores/as e na preparação de técnicos visando romper barreiras atitudinais é outro fator que merece reflexão e ações, na perspectiva de nos fazer conhecer melhor outro universo etnicamente diferenciado.

Estas e outras considerações foram temas de discussão no Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa, ocorrido de 14 a 16 de setembro de 2016, no Campus de Marabá, coordenado pela PROEX em parceria com a PROEG e Propit, que no bojo de seu debate visava propor uma agenda de ações para o trato de questões carentes de políticas e ações no âmbito acadêmico-administrativo destas Pró-Reitorias, de modo a atender ao anseio da comunidade acadêmica e de grupos de pesquisa e extensão que a muito discutiam as temáticas propostas. As propostas indicadas por diversos grupos que participaram do evento, como segmentos quilombolas e indígenas são assunto do Relatório do evento produzido por integrantes da PROEX e PROEG e que servirão para nortear e oferecer suporte para a promoção das ações afirmativas na instituição, assim como este relatório.

Após tudo que foi apresentado vemos que não são apenas os indígenas e quilombolas que devem se habilitar para ingressar na universidade, nós também devemos nos preparar para recebê-los e compreendê-los, ajudá-los a preservar suas culturas, seus territórios e, no caso dos indígenas, suas línguas, além de colaborar para instrumentalizá-los para o diálogo com o Estado e a sociedade nacional. Um papel importante na construção democrática do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. P. Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFRJ/MN/PPGAS, 2008.
- AMADOR DE DEUS, Z. A questão racial no Brasil. mimeo., s.d.
- AMADOR DE DEUS, Z. Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. Tese de doutorado. UFPA/IFCH/PPGCS – Belém, 2008.
- AMARAL, W.R. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese de Doutorado. UFPR/PPGE – Curitiba, 2010.
- ARRUTI, J.M. A. A Emergência dos “Remanescentes”: Notas para um Diálogo entre Indígenas e Quilombolas. In: Mana vol.3 n.2. Rio de Janeiro: Outubro, 1997.
- BELTRÃO, J.F.; FILHO, J.C.M.B.; MOREIRA, A.G.. Das Ações afirmativas na Universidade Federal do Pará. 2013. Disponível em <https://www.upf.edu/dhes-alfa/events/docs_brasilia/UFPA.pdf> Acessado em: 12 de fevereiro de 2016.
- BERGAMASCHI, M.P. & KURROSCHI, A.R.S. Estudantes indígenas na ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.
- BRANDÃO, C.R., O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>> Acessado em 15 de dezembro de 2016.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em 15 de dezembro de 2016.
- BRASIL, Parecer CNE/CP 010/2002. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>> Acessado em 15 de dezembro de 2016.
- BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700> Acessado em: 15 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessado em 12 de fevereiro de 2016.
- BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acessado em 15 de fevereiro de 2016.
- BRASIL. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Regulamento da reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado em 12 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 – Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>> Acessado em 12 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acessado em 15 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Lei nº 10.558/2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm> Acessado em 10 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acessado em 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acessado em 15 de dezembro de 2016.

FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difusão Européia, 1972.

FRANCHETTO, B. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: SILVA, A.L. & FERREIRA, M.K.L., Práticas Pedagógicas na Escola Indígena (orgs.) São Paulo: Global, 2001.

GRUPIONI, L.D.B. Políticas Indigenistas: Referencial curricular nacional para escolas indígenas, 2016. In: Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <<https://goo.gl/uAo3Fz>> Acessado em: 15 de dezembro de 2016.

LEITE, I.B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LIMA, A.T.O., (et. al). A trajetória das políticas de ações afirmativas para indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Pará. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, ago. 2015. Disponível em <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo12/a-trajetoria-das-politicas-de-acoes-afirmativas-para-indigenas-e-quilombolas-na-universidade-federal-do-para.pdf>> Acessado em: 12 de fevereiro de 2016.

LIMA, I.C. (et al.). N’UMBUNTU em Ação: População Negra no Sul e Sudeste do Pará, Processos de Extensão e Pesquisa. In: N’umbuntu em Revista. Dossiê Religiões de matriz africana em Marabá/PA. Ano 1, Nº 01 – Novembro, 2014.

MELLO, M.M. Reminiscências dos Quilombos: território da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome. 2012.

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO, 4., 1995, Recife. Anais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massagana, 1995.

OLIVEIRA, J.F. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L.F. (Org.) Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia, GO: Editora UFG/Autêntica, Belo Horizonte, MG, 2011.

RAMOS, A.R. O índio hiper-real. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 5-14, 1995.

SANTIAGO, M.S; Akkari, A. & MARQUES, L.P. Educação Intercultural: Desafios e possibilidades. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA LIMA, A.C.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, 2004. Trilhas de Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Acessado em 15 de dezembro de 2016.

SOUZA, A.C. A luta pela garantia dos direitos quilombolas e as políticas públicas de ação afirmativa: Limites e Desafios, 2010. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/arquivos/monografias/Amarildo%20Carvalho%20de%20Souza.pdf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2016.

VIANNA, F.L.B. *et. al.* Indígenas no Ensino Superior: as experiências do Programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

WAWZYNIAK, J.V. Esboço de uma reflexão sobre a presença de índios no ensino superior. *In:* NOVAK. M.S.J. [*et.al*] (org). Educação Superior Indígena no Paraná. Maringá: Eduem, 2010.

CY, Entrevista. [nov. 2015]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivo .wav (35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

BK, Entrevista. [nov. 2015]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivo .wav (19 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

RG, Entrevista. [mar. 2016]. Entrevistador: Marcos Antônio Silva dos Santos. Marabá, 2016. 3 arquivos .mp3 (1h25min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

VK, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (59 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

JS, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (1h10min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

PW, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

PK, Entrevista. [mar. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

RW, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (1h19min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

BP, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (1h07min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

SA, Entrevista. [mar. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 3 arquivos .mp3 (1h25min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

TK, Entrevista. [mar. 2016]. Entrevistador: Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 2 arquivos .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

WK, Entrevista. [mar. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivo .mp3 (48 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

TJ, Entrevista. [nov. 2015]. Entrevistadores: Ana Paula de Souza Fernandes/Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 2 arquivos .wav (1h17min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

KJ, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (32 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

GC, Entrevista. [jul. 2016]. Entrevistador: Carolina Carvalho. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (32 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

TS, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Marcos Antônio Silva dos Santos. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

SC, Entrevista. [fev. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes /Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (1h min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

CM, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Marcos Antônio Silva dos Santos. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

VT, Entrevista. [abr. 2016]. Entrevistador: Marcos Antônio Silva dos Santos. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (42 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

JD, Entrevista. [mai. 2016]. Entrevistador: Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

ES, Entrevista. [mar. 2016]. Entrevistador: Marcos Antônio Silva dos Santos. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (44 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.

ML, Entrevista. [fev. 2016]. Entrevistador: Ana Paula de Souza Fernandes/Antônio Augusto da Costa Severo. Marabá, 2016. 1 arquivos .mp3 (1h 10 min.). A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da DAIE/Proex.