

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Beatriz Silveira

**A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA.**

Florianópolis

2020

Beatriz Silveira

**A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA.**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Luiza Sabino de Souza

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silveira, Beatriz  
A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SANTA CATARINA / Beatriz Silveira ;  
orientadora, Cristiane Luiza Sabino de Souza , 2020.  
67 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio  
Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Permanência Estudantil Indígena. 3.  
Assistência Estudantil. 4. Ações Afirmativas. I. ,  
Cristiane Luiza Sabino de Souza. II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III. Título.

Beatriz Silveira

**A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA.**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharel em Serviço Social” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Florianópolis, 27 de novembro de 2020.

---

Prof.<sup>a</sup> Rúbia dos Santos Ronzoni, Dra.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Cristiane Luiza Sabino de Souza, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Marjori de Souza Machado, Ma.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Heloísa Teles, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta monografia à Geovana, que sonhou em me entregar o diploma de graduação e me motivou a concluir esta jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Geovana e Murilo, pelo esforço e dedicação que destinaram a mim, em especial à minha educação, ao longo de toda a minha trajetória.

Agradeço de forma especial à minha mãe, que da sua maneira sempre buscou me incentivar a avançar, vendo em mim mais potencial do que qualquer pessoa jamais poderia ver.

Ao meu pai, que com a sua paciência e tranquilidade, sempre confiou nas minhas decisões e me ensinou a manter a calma mesmo nos momentos mais adversos.

À minha irmã, Julia, um dos maiores presentes que poderia ter ganhado da vida. Minha confidente e fiel escudeira, agradeço pelos momentos em que pude desabafar e receber os teus conselhos.

À Andreza, cuja presença iluminou esse ano tão conturbado e que me apoiou e me incentivou todos os dias a concluir este trabalho.

Aos colegas do curso de Serviço Social, que dividiram comigo os percalços da graduação e que foram leveza e descontração em meio a tantas contradições.

Aos docentes do curso de Serviço Social, que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional ao longo dos últimos anos.

À Prof.<sup>a</sup> Marisa Camargo, de quem fui bolsista de monitoria durante quatro semestres, a experiência de dividir a disciplina e a sala de aula com uma docente tão atenta, responsável, preocupada e qualificada com certeza me marcou enquanto discente e futura profissional.

À Prof.<sup>a</sup> Cristiane Sabino, minha orientadora, sou grata pelo aprendizado, pela paciência, por ter acreditado nesta pesquisa e na minha capacidade de executá-la, e por ter de fato me orientado e me guiado pela direção correta para concluir esse trabalho.

À Marjori, a melhor supervisora de campo que poderia ter sonhado em ter, agradeço pelos ensinamentos, pela companhia, pelas palavras de afeto, pela torcida, pela amizade, pelo carinho. Enfim, por tudo.

Aos estudantes indígenas, agradeço a confiança, as conversas longas no café da tarde, as brincadeiras e zoações, e pelo tanto que aprendi com cada um. Não colocarei nome a nome, por receio de esquecer o nome de alguém, mas todos foram

muito especiais para mim e os dois anos que estive na SAAD só foram tão proveitosos por conta de vocês e da Marjori. Saibam que, independente de onde eu me inserir profissionalmente no futuro, sempre terão em mim uma aliada.

Por fim, agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina, por ter me proporcionado uma graduação pública, gratuita e de qualidade. Desejo que se transforme em um espaço cada vez mais igualitário e que possamos construir uma educação emancipadora, bem longe das garras do capital.

*você e eu jorramos vida*

*ainda bem que alguns nomes  
desses que decidimos guardar  
nesse coração que vive a golpes  
ainda soam suaves*

*cê fez falta, viu?  
qualquer dia vem de surpresa  
pode tocar o interfone  
me dê notícias  
sobre o descompasso  
sobre o belo  
sobre o medo*

*sua verdade não me espanta  
me dê notícias  
deixa essa de entalar  
tudo na garganta  
eu adoro te escutar.*

*(Ryane Leão)*

## RESUMO

Tendo em vista os relatos apresentados pelos estudantes indígenas acerca das suas relações cotidianas na universidade, durante o estágio obrigatório em Serviço Social no Serviço de Apoio ao Indígena e Quilombola, pesquisou-se sobre os elementos que incidem na permanência ou evasão destes estudantes, a fim de investigar as determinações da permanência e/ou evasão do/as estudantes indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina; tendo por referência os que ingressaram entre 2008 e 2019 pelo processo seletivo suplementar específico para indígenas. Para tanto, foi necessário estudar sobre a formação sócio histórica do Brasil para apreender as determinações da atual situação dos povos indígenas, estudar sobre a educação no Brasil, para apreender as contradições da educação no modo de produção capitalista e refletir sobre a necessidade de uma educação emancipadora, investigar a política de permanência na universidade pública no Brasil, particularizando a permanência dos/as estudantes indígenas, de modo a apreender a configuração da permanência indígena na UFSC; realizar levantamento do índice de evasão dos estudantes indígenas e, por fim, identificar os determinantes que impactam na permanência ou desistência do/as estudantes indígenas. Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa. Diante disso, verificou-se que a expropriação da terra, das violências sofridas e marcadas pelo *genocídio*, *etnocídio* e *memoricídio*, assim como as violências de gênero, perpetuadas ao longo da história, impactam e geram conflitos ainda na atualidade e no cotidiano dos povos indígenas. Entendeu-se que a educação desempenha papel histórico no processo de apagamento e transculturação desses povos, agindo como ferramenta fundamental para a transformação das populações indígenas em classe trabalhadora alienada e sem memória; assim como as instituições universitárias são estruturadas de maneira a impedir que as políticas de permanência se efetuem de forma plena. Diante disso, constata-se que a evasão dos estudantes indígenas é resultado da estrutura elitista, colonialista, racista e excludente da educação no Brasil, bem como dos desmontes que esta vem sofrendo na atualidade. Apesar de algum avanço recente no sentido da sua inserção na Universidade, como as políticas de ações afirmativas, o seu ingresso não foi atrelado a uma política de permanência efetiva e que atenda às suas necessidades; desse modo, a continuidade desses estudantes na formação universitária e a sua conclusão passa, permanentemente, por um cabo de força entre a sua resistência coletiva, a educação elitista e o racismo institucional.

**Palavras-chave:** Permanência estudantil indígena. Assistência estudantil. Ações Afirmativas. UFSC.

## ABSTRACT

In view of the reports presented by indigenous students about their daily relations at the university, during the mandatory internship in Social Work at the Indigenous and Quilombola Support Service, research was carried out on the elements that affect the permanence or evasion of these students, in order to investigate the determinations of the permanence and/or evasion of the indigenous students at the Federal University of Santa Catarina; with reference to those who entered between 2008 and 2019 through the supplementary selection process specific to indigenous. To do so, it was necessary to study the socio-historical formation of Brazil in order to understand the determinations of the current situation of the indigenous peoples, to study about education in Brazil, to understand the contradictions of education in the capitalist mode of production, and to reflect on the need for an emancipatory education, to investigate the policy of permanence in the public university in Brazil, particularizing the permanence of the indigenous students, in order to understand the configuration of the indigenous permanence in the UFSC; to carry out a survey of the evasion rate of the indigenous students and, finally, to identify the determinants that impact on the permanence or dropout of the indigenous students. A qualitative survey was then carried out. In view of this, it was verified that the expropriation of land, the violence suffered and marked by genocide, ethnocide, and memorization, as well as gender violence, perpetuated throughout history, impact and generate conflicts still in the present and in the daily life of indigenous peoples. It was understood that education plays a historical role in the process of erasing and transculturing these peoples, acting as a fundamental tool for the transformation of indigenous populations into an alienated working class with no memory; as well as university institutions are structured in such a way as to prevent the policies of permanence from being fully implemented. In the face of this, it is evident that the evasion of indigenous students is the result of the elitist, colonialist, racist, and exclusionary structure of education in Brazil, as well as the dismantling that it is currently undergoing. Despite some recent advances towards their insertion in the University, such as affirmative action policies, their admission has not been linked to a policy of effective permanence that meets their needs; thus, the continuity of these students in their university education and their conclusion is permanently affected by a tug-of-war between their collective resistance, elitist education, and institutional racism.

**Keywords:** Indigenous student permanence. Student assistance. Affirmative Action. UFSC.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situação de estudantes indígenas ingressantes entre 2008 e 2019.....	47
Figura 2 – Situação das mulheres indígenas ingressantes entre 2008 e 2019.....	48
Figura 3 – Situação dos homens indígenas ingressantes entre 2008 e 2019.....	48
Figura 4 – Estrutura Organizacional da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) .....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU Advocacia Geral da União  
CAE Coordenadoria de Acessibilidade Educacional  
CNV Comissão Nacional da Verdade  
COID Coordenadoria de Inclusão Digital  
CUN Conselho Universitário  
DAE Departamento de Administração Escolar  
EAD Ensino a Distância  
FIES Fundo de Financiamento Estudantil  
FUNAI Fundação Nacional do Índio  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC Ministério da Educação  
MJ Ministério da Justiça  
MPF Ministério Público Federal  
NDI Núcleo de Desenvolvimento Infantil  
PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PRAE Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação  
PROUNI Programa Universidade para Todos  
PT Partido dos Trabalhadores  
REUNI Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RU Restaurante Universitário  
SAAD Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades  
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria  
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio  
SPI Serviço de Proteção aos Índios  
STF Supremo Tribunal Federal  
TCC Trabalho de Conclusão de Curso  
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 OS MECANISMOS DE DOMINAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DESDE A INVASÃO COLONIAL AO CAPITALISMO DEPENDENTE</b>	<b>18</b>
2.1 A INVASÃO COLONIAL E A INVENÇÃO DESTRUTIVA DO OUTRO: A GÊNESE DO GENOCÍDIO, MEMORICÍDIO E ETNOCÍDIO CONTRA OS POVOS ORIGINÁRIOS .....	19
2.2 SANGRIA DA TERRA: CONTINUIDADE DA DOMINAÇÃO, EXPLORAÇÃO E EXTERMÍNIO INDÍGENA SOB O CAPITALISMO DEPENDENTE.....	25
<b>3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO E A EXCLUSÃO DOS POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>31</b>
3.1 O CARÁTER DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ELITISMO, COLONIALISMO E DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA .....	34
3.2 A INSERÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	40
<b>4 AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>43</b>
4.1 AS DIFERENTES FORMAS DE INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSC.....	44
4.2 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL INDÍGENA NA UFSC .....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se insere no debate acerca da permanência estudantil indígena. Tem como base as demandas levantadas por mulheres indígenas estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ingressantes, em sua maioria, através das vagas suplementares - vestibular específico para a população indígena com 22 vagas anuais. Busca-se, dessa forma, investigar os elementos determinantes que incidem na permanência ou da evasão desses estudantes da Universidade.

Para mostrar as razões que levaram à escolha do tema, vale contextualizar a presença da pesquisadora como estagiária no Serviço de Apoio ao Indígena e Quilombola, ofertado pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) da UFSC, de março de 2018 a dezembro de 2019. Neste estágio a atuação foi principalmente, como canal de apoio para estudantes indígenas, desenvolvendo estratégias de acolhimento; e, também, auxiliando na inserção dos estudantes no ensino, pesquisa e extensão. Com isso, ao longo dos semestres inserida no campo, a pesquisadora pode se aproximar com maior profundidade da temática acerca dos direitos dos povos indígenas, suas características e demandas dentro e fora do espaço universitário. Em muitos momentos, aprendeu também a refletir sobre o seu lugar no mundo enquanto mulher branca, e os impactos que a sua imagem e postura podem causar em um primeiro contato com indivíduos de outros pertencimentos étnicos.

Através dessas relações e do contato cotidiano com os ingressantes e estudantes ao longo de suas devidas graduações, foram surgindo diversas inquietações relacionadas às políticas institucionais, em especial os relatos trazidos pelos indígenas sobre a maneira racista que muitos deles são tratados ao longo de sua convivência com a população não-indígena. Para além disso, a aproximação com as mulheres possibilitou pensar nas diferenças entre as vivências indígenas femininas e masculinas e, mais do que isso, possibilitou questionar quais as razões que levam os homens e as mulheres indígenas a permanecerem ou evadirem da universidade pública.

Conforme levantamento realizado<sup>1</sup>, no primeiro semestre do ano de 2019, registrou-se 147 estudantes indígenas<sup>2</sup> em graduação na UFSC: 59% homens e 41% mulheres, com idades entre 18 e 53 anos (sendo que 65,9% possuem até 30 anos). Estes se dividem em 13 etnias: Baré (Região Norte); Fulni-ô (Região Nordeste); Guarani (Regiões Sul/Sudeste/Centro Oeste); Kaingang (Região Sul); Kamayurá (Região Centro Oeste); Krenak (Regiões Sudeste/Centro Oeste); Munduruku (Regiões Norte/Centro Oeste); Parintintin (Região Norte); Ticuna (Região Norte); Xacriabá (Região Sudeste); Xokleng (Região Sul); Yawalapati e Waurá (Região Centro Oeste). Estão matriculados em 39 cursos da universidade, sendo que os cursos com o maior número de estudantes indígenas são respectivamente: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Medicina e Odontologia. (SILVEIRA; PFEIFER, 2019, p. 6).

Como demonstrado acima, as mulheres configuram menos da metade dos estudantes indígenas da UFSC. Destas, 43 ingressaram através das vagas suplementares, com vestibular específico para população indígena, com idades entre 19 e 53 anos, originárias das seguintes etnias: Guarani (Regiões Sul/Sudeste/Centro Oeste); Kaingang (Região Sul); Xokleng (Região Sul); Fulni-ô (Região Nordeste) e Xacriabá (Região Sudeste). Estão matriculadas em 16 cursos da universidade, sendo estes: Medicina; Odontologia; Fonoaudiologia; Nutrição; Direito; Letras - Língua Portuguesa e Literaturas; Zootecnia; Administração; Ciências Sociais; Ciências Econômicas; Engenharia Têxtil; Cinema; Pedagogia; Psicologia; Design; Enfermagem.

Na relação construída com estes sujeitos percebeu-se que, apesar dos homens também manifestarem forte relação de cuidado com as crianças, a questão da maternidade é latente: tanto pela presença de mulheres indígenas grávidas, quanto por trazerem os filhos até a universidade para acompanhá-las ou pela saudade<sup>3</sup> que sentem das crianças quando precisam deixá-las nas aldeias. Além disso, a confiança demonstrada pelas estudantes em relatar suas vivências para a equipe de Serviço

---

<sup>1</sup> Levantamento realizado pela pesquisadora enquanto estagiária junto à sua supervisora de campo.

<sup>2</sup> Os dados tabulados são referentes aos ingressantes por vagas suplementares. Estudantes matriculados na intercultural indígena e aqueles indígenas que entraram por outras formas de ingresso, não passaram por validação de pertencimento étnico e ainda assim procuraram a Secretaria de Ações Afirmativas.

<sup>3</sup> Sentimento expressado pelas estudantes em atendimentos, nos quais apontam a dificuldade de se separarem das crianças e entendem que os filhos ficam melhor quando estão junto às mães.

Social, compreendendo o espaço como lugar seguro para escuta e acolhimento, estimulam a pesquisadora a pensar sobre as demandas trazidas por este grupo.

Vale também pontuar que uma das particularidades do ingresso dos estudantes indígenas nas universidades, segundo Amaral e Baibich-Faria (2012, p. 820 – 821), é a sua motivação: a intenção é fortalecer as suas comunidades e contribuir para o desenvolvimento coletivo. Existe um rompimento com a lógica individualizante e fragmentadora promovida pela sociedade capitalista, indo ao encontro com a perspectiva de educação para operar a mudança, pensada por Paulo Freire “[...] a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (GADOTTI, 1979, p. 4).

Assim, compreendendo enquanto fundamental a aproximação do Serviço Social à temática, uma vez que este aponta para um horizonte de transformação social, tendo em seu Código de Ética a defesa intransigente dos direitos humanos (CFESS, 2011), e indo ao encontro do projeto de enfrentamento da lógica neoliberal, que mercantiliza a educação e faz com que esta deixe de ser vista como direito universal, aponta-se a necessidade da pesquisa para contribuição efetiva na construção de uma nova universidade. Além disso, a ausência do tema nas produções teóricas do Serviço Social, ainda que muito presentes em áreas como a Antropologia e as Ciências Sociais, ajuda a falsear a realidade e implica na formação de profissionais que não possuem conhecimento técnico e teórico para atuar com as populações indígenas e suas demandas específicas. Entende-se também que este elemento está diretamente ligado a não democratização do conhecimento e do espaço universitário, uma vez que

A universidade, em termos sociológicos, abriu-se para acolher os ricos e os brancos, majoritariamente descendentes de europeus, e fechou suas portas para os indígenas e os descendentes de africanos, submetendo-os ao regime de escravidão por longos séculos e ao analfabetismo (RIBEIRO, 2006; MEC/SEPIR, 2004 *apud* NIEROTKA e TREVISOL, 2016, p. 27).

Afirma-se ainda que a educação se tornou um instrumento de acumulação capitalista e de sustentação de um consenso ideológico que torna possível a reprodução do sistema de classes (MÉSZÁROS, 2008, p.44). De forma que o discurso neoliberal por vezes aponta a importância da educação para um bom desenvolvimento

econômico e social, aos moldes capitalistas, nos quais a educação é vista como uma mercadoria e posta como algo fundamental para redução de desigualdades e para o aumento da mobilidade social, no entanto, são excluídos desse discurso os elementos estruturais que determinam essas diferenças de classes.

Conforme Gentili (1996, p. 17), esta transferência da educação da esfera pública para a esfera do mercado constitui-se como operação estratégica do neoliberalismo, questionando assim o seu caráter de direito e reduzindo-a a uma condição de propriedade. Percebe-se uma tentativa de exaltação do desempenho individual, e que isto, por si só, determinará a condição do indivíduo na sociedade. A lógica mercantil que afirma que só há garantia de qualidade e eficiência quando existe livre concorrência, vem sendo também transferida para o sistema educacional. Neste sentido, a meritocracia é que garantiria a formação de profissionais mais esforçados e capacitados. Assim, desconsiderando as desigualdades de condições que perpassam a vida de cada indivíduo no acesso ao que é garantido na Constituição.

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ter julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996, p. 17).

A partir desse conjunto de fatores, o questionamento de como viabilizar o compromisso profissional de ruptura com a perspectiva conservadora se faz latente. Sendo assim, indispensável construir estratégias para uma efetiva democratização da educação, que inclua ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, além de políticas que possibilitem a permanência dos estudantes no sistema educacional (IMPERATORI, 2017, p. 290), inclusive dentro do curso de Serviço Social.

Desta forma, tem-se no presente trabalho o objetivo geral de investigar as determinações da permanência e/ou evasão do/as estudantes indígenas da UFSC que ingressaram entre 2008 e 2019 pelo processo seletivo suplementar específico para indígenas. Para tanto, foi necessário estudar sobre a formação sócio histórica do Brasil para apreender as determinações da atual situação dos povos indígenas; estudar sobre a educação para apreender as contradições da educação no modo de produção capitalista e refletir sobre a necessidade de uma educação emancipadora;

investigar a política de permanência na universidade pública no Brasil, particularizando a permanência dos/as estudantes indígenas, de modo a apreender a configuração da permanência indígena na UFSC; realizar levantamento do índice de evasão dos estudantes indígenas; identificar os determinantes que impactam na permanência ou desistência dos e das estudantes indígenas.

Quanto à metodologia adotada, tendo em vista a importância da discussão da temática pelo Serviço Social, justificada e fundamentada anteriormente, a pesquisadora optou pela pesquisa qualitativa. Além disso, esta também se configura como exploratória e explicativa. Para Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa responde às questões que circundam o mundo dos “significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, por isso foi considerada adequada aos objetivos propostos.

Apresentados anteriormente os sujeitos e o universo no qual se executa a pesquisa, do período que se estende de agosto de 2019 a novembro de 2020, utilizou-se dos instrumentos abaixo listados para realização da coleta de dados e sua devida análise.

Inicialmente foi realizada revisão de literatura, a fim de estudar a política de permanência, em especial a política de permanência estudantil indígena da UFSC. Uma vez que, “a bibliografia pertinente ‘oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente’” (MANZO, 1971, p. 32 apud MARCONI; LAKATOS, 1985, p. 183).

Para tal foram utilizadas palavras-chaves, como: “Ações Afirmativas”; “Assistência Estudantil”; “Questões étnico-raciais”; “Questão Indígena”; “Questão Racial”; “Questão Social e Racismo”; “Povos Indígenas e Ensino Superior”; “Racismo e Políticas Públicas”; “Gênero, Raça e Classe”; “Mulheres Indígenas e Ensino Superior”. A partir destas, foram localizados materiais em portais de pesquisa como o Portal Capes e Google Acadêmico, selecionados, lidos e fichados até o final da pesquisa.

A fim de realizar o levantamento dos índices de evasão do/as estudantes indígenas ingressantes entre 2008 e 2019 pelo processo seletivo suplementar

específico para a população indígena, buscou-se os dados existentes no Departamento de Administração Escolar (DAE) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Além disso, utilizou-se dos documentos produzidos ao longo do estágio supervisionado em Serviço Social na SAAD, em especial através dos relatos registrados no projeto de intervenção: “Vozes: Mulheres Indígenas em Foco”, implementado durante o período de estágio obrigatório.

Neste sentido, faz-se importante situar o estágio enquanto momento privilegiado da formação profissional e de constituição de uma identidade profissional, que contribui para o exercício da dimensão investigativa da profissão, uma vez que contribui para a formação de profissionais capazes de identificar e pensar estratégias, através da pesquisa, que orientem a ação profissional, ultrapassando a dimensão imediata da questão social (GUERRA, 2009).

Para o Serviço Social, o processo de sistematização da prática permite: identificar e problematizar as condições do exercício profissional, os fenômenos existentes, selecioná-los e classificá-los, identificar suas características, as dificuldades, lacunas, a necessidade de aprofundamento teórico para melhor compreendê-los e a da adoção de determinado referencial-teórico que permita interpretá-lo [...] (GUERRA, 2009, p. 8).

Assim, a presente monografia reflete também este processo de sistematização da prática, na medida em que se busca identificar e problematizar a realidade na qual se inserem profissionais de Serviço Social, através da mediação privilegiada na relação entre conhecimento teórico e realidade.

## **2 OS MECANISMOS DE DOMINAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DESDE A INVASÃO COLONIAL AO CAPITALISMO DEPENDENTE**

Compreendendo a necessidade de situar historicamente o objeto de análise, neste capítulo, buscou-se trazer alguns elementos sobre a formação sócio-histórica do Brasil, contextualizando o processo colonial, a dinâmica permanente do colonialismo e seus desdobramentos na realidade brasileira, em especial para a população indígena. Com isto, a pretensão foi de explicitar algumas chaves históricas para, nos capítulos seguintes, abordar as particularidades da educação no sistema capitalista e, enfim, do ingresso e permanência estudantil universitária indígena. O capítulo se estrutura, assim, como uma compreensão crítica sobre o que foi a invasão colonial, perpassando: a expropriação da terra; a escravização da população

originária; as múltiplas violências, marcadas pelo genocídio, etnocídio e memoricídio (BAÉZ, 2010) e as violências de gênero; a transição do colonialismo para o capitalismo; e, por fim, seus desdobramentos para as questões de gênero, raça e classe na atualidade.

## 2.1 A INVASÃO COLONIAL E A INVENÇÃO DESTRUTIVA DO OUTRO: A GÊNESE DO GENOCÍDIO, MEMORICÍDIO E ETNOCÍDIO CONTRA OS POVOS ORIGINÁRIOS

Em *Discurso sobre o Colonialismo*, Aimé Césaire aponta que este, em sua essência, carrega dois aspectos: o primeiro é o de um regime de exploração desenfreado, que se origina na violência e apenas se mantém através da mesma; o segundo é o de uma forma moderna de saqueamento de recursos (CÉSAIRE, 2010). Dessa forma, o processo de colonização da América Latina, integrado ao processo de acumulação primitiva do capital na Europa, foi movido pelo genocídio, pela apropriação dos recursos naturais e pelo trabalho expropriado dos povos originários desta região (ALVES, 2016).

Assim, para que estes processos de pilhagem e de acumulação de recursos ocorressem, foram adotadas, pelos colonizadores, táticas de extermínio que ultrapassaram o próprio extermínio da vida, além desta foram também atacadas as memórias e etnias dos grupos originários. Tipificando desta forma três grandes crimes: o *genocídio*, o *etnocídio* e o *memoricídio*. (RAMPINELLI, 2014, p. 601).

O primeiro foi praticado principalmente através das mortes decorrentes do trabalho escravo e dos assassinatos daqueles que resistiam à dominação dos invasores (RAMPINELLI, 2014). Estima-se que haviam entre 2 e 4 milhões de pessoas no território brasileiro antes da chegada dos colonizadores, com extensa diversidade étnica, de mais de mil povos distintos. Estes sofreram grande declínio demográfico resultado dos empreendimentos genocidas que foram movidos neste território (AZEVEDO, 2018). Atualmente, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, a população indígena brasileira corresponde a

cerca de 800 mil pessoas, representantes de 305 etnias diferentes e com 274 línguas indígenas registradas no país (FUNAI, 2020).

Com tamanha redução populacional, Berger (2019) relembra que no primeiro contato entre os invasores e os povos originários, realizou-se um genocídio superior ao que foi o holocausto nazista. Sendo que as formas de violências fundadas pela invasão se mantêm até os dias atuais: o relatório anual da Violência contra os Povos Indígenas no Brasil, que sistematizou os dados de 2019, destaca uma realidade perversa e com aumento de casos na maioria das categorias de violência sistematizadas, com destaque ao aumento de 134,9% nos casos de invasão de terras indígenas comparado ao ano anterior. Segundo os autores,

O aumento vertiginoso de invasões, grilagens, incêndios criminosos, loteamentos ilegais, ameaças, conflitos, descasos no atendimento à saúde e à educação, criminalização, dentre outras violações a seus direitos, evidencia que os indígenas enfrentam um dos momentos históricos mais desafiadores desde a invasão dos colonizadores. (CIMI, 2020, p. 4).

Por sua vez, o *etnocídio* resulta do roubo econômico, uma vez que este irá exigir uma mudança de mentalidade dos povos indígenas, na tentativa de aplicar um extermínio simbólico através da negação da terra originária, da linguagem própria, da aparência, da educação e do modo vida. É a partir da negação desses elementos que se materializam a decadência de diversos idiomas, o preconceito contra a tradição e a negação da história (RAMPINELLI, 2014).

Por fim, o *memoricídio* consiste na “[...] eliminação de todo o patrimônio, seja ele tangível ou intangível, que simboliza resistência a partir do passado” (RAMPINELLI, 2014, p. 602). Este configura a busca por transformar as populações indígenas em povos sem memória, uma vez que, descolados da sua história tornam-se aptos a manipulação ideológica, para que substituam a sua memória e incorporem aquelas da elite dominante. Esse processo de substituição da memória é também chamado de transculturação e executa-se em três etapas: a destruição da memória subjugada; a incorporação forçada da cultura dominante, na qual a educação formal e a catequização ocuparão um papel importante; mas passa, também, pela elaboração de estratégias de resistência daqueles que sobreviveram, com a criação de novas memórias a partir dos fragmentos (RAMPINELLI, 2014).

No processo colonizador, um dos instrumentos utilizados pelos colonizadores para dominar os povos originários e se apropriarem das terras, foi através da

escravização daqueles que não aceitavam de forma pacífica a catequização e a desvinculação de seus modos de vida. Para isso, as justificativas ideológicas do que viria a ser chamado de “Guerra Justa” estavam pautadas na importância de colonizar e produzir mercadorias nessas terras ocupadas, conforme Amantino,

[...] tornava-se necessário eliminar, de uma forma ou de outra, a presença marcante dos grupos considerados hostis. Os índios mais ‘teimosos’ em não aceitar os contatos deveriam ser exterminados em nome de uma ocupação mais efetiva. Estes índios não pacíficos poderiam também, segundo uma legislação que mudava constantemente, ser escravizados, desde que fossem respeitadas algumas condições. As principais eram provar que os índios em questão eram bravios, não aceitavam a catequização, atacam os colonos e eram antropófagos. A estes deveria ser decretada a Guerra Justa. (AMANTINO, 2006, p. 190 – 191).

Nesse sentido, a mão-de-obra indígena era ainda mais barata do que a negra, o que a tornou, inicialmente, mais atrativa para os colonos desenvolverem as suas atividades econômicas (AMANTINO, 2006, p. 193). “A variação dos preços se dava por sexo e idade, sendo mais valorizados os homens entre 20 e 30 anos” (DORNELLES, 2018, p. 88).

Faz-se necessário evidenciar que as violências sexual e de gênero também foram amplamente utilizadas como armas de dominação pelos colonizadores. A exploração perpetrada contra as mulheres indígenas extrapolava a exploração da sua força de trabalho, uma vez que seus corpos eram também estuprados pelos invasores como forma de dominação (FONSECA, 2016). Assim, com condição similar à das mulheres negras, as mulheres indígenas sofreram dupla violação ao serem escravizadas.

Ao contrário do disseminado pelo senso comum, no qual acredita-se que os povos indígenas não foram escravizados porque não serviriam para o trabalho, é de conhecimento que a mão-de-obra indígena era utilizada de maneira considerável todo o território: “Arrecadados e contratados nos aldeamentos existentes, ou, simplesmente, escravizados, eram os braços das lavouras, os peões das estâncias, os trabalhadores das aberturas de estradas e de tantas outras sortes de serviços.” (DORNELLES, 2018, p. 91). Assim como também ocuparam diversas outras funções,

[...] foram inúmeros os serviços e ocupações que grupos distintos de indígenas exerceram durante o período imperial [...] foram mão de obra na

abertura e manutenção de estradas, pelas quais transitou a produção nacional [...] atuaram, naquele contexto, na viabilização estrutural do projeto pela abertura da estrada, mas também, na navegação dos rios, e como trabalhadores nas fazendas [...] foram empregados no corte de madeiras, na edificação de prédios, nos serviços de guias de viagens [...] serviços domésticos a particulares [...] serviços de navegação, como remeiros e camaradas [...] responsáveis também pela fabricação de canoas. (DORNELLES, 2018, p. 92 – 93).

A prática da escravização indígena, contudo, apesar de comum e presente, em boa parte do período colonial foi realizada de braços dados com a ilegalidade. Isso porque em 1831 é promulgada Lei Imperial que estipula a ilegalidade da escravidão indígena, contudo nos anos posteriores a prática se manteve firme, uma vez que esta ao supostamente livrar os indígenas da escravidão os impunha regime tutelar, “considerando-os como menores, mantidos sob os cuidados dos Juízes de Órfãos” (DORNELLES, 2018, p. 89). Assim, as populações indígenas eram tratadas (e ainda são) pelas classes dominantes e pelo Estado como incapazes de gerir a si mesmas, elemento utilizado pelos colonos para realizar a apropriação da mão-de-obra indígena através da tutela, burlando os aparatos jurídicos da época. Conforme Monteiro (1994, p. 137 apud DORNELLES, 2018, p. 104) os colonos “produziram um artifício no qual se apropriaram do direito de exercer pleno controle sobre a pessoa e propriedade dos mesmos sem que isso fosse caracterizado juridicamente como escravidão”. Portanto,

[...] a falta de estimativas numéricas sobre o tema reside no fato de esta ‘outra escravidão’ ter sido quase sempre ilegal, ‘suas vítimas tolhidas, literalmente, em cantos escuros e trancadas atrás das portas, nos dando a impressão de que elas eram menores do que na verdade eram’. [...] No Brasil, a escravização de indígenas no período colonial foi marcada pela inconstância quanto à legalização desta prática, tendo produzido efeitos tanto sobre as populações indígenas quanto na própria constituição das sociedades e economias coloniais. A prática da escravização de índios por bandeirantes na São Paulo colonial (séculos XVI e XVII), de acordo com John Monteiro (1994), demonstrou como a ilegalidade fez parte da formação das estruturas sociais e da elaboração de uma mentalidade escravista. (DORNELLES, 2018, p. 103 - 104).

Cabe também ressaltar o papel central ocupado pelos religiosos, tanto no apagamento da história e da tentativa de desvincular os povos originários de suas etnias através da catequização, quanto na própria utilização de sua mão-de-obra escravizada e na apropriação das terras indígenas. Neto (2006, p. 63) aponta que a Companhia de Jesus teve o seu papel dividido em duas orientações ideológicas com a finalidade de dominar os povos indígenas: preparar o indígena para a empreitada

colonial; e explorar essa mão-de-obra de maneira violenta, através da escravidão. Segundo Amantino, os religiosos

Usavam os índios como mão-de-obra, compravam escravos africanos, recebiam ajuda do governo e acabavam por arrendar partes das terras que pertenciam aos índios para os colonos. Estes, além da terra, obtinham também os indígenas como trabalhadores mediante um aluguel pago diretamente ao religioso. (AMANTINO, 2006, p. 194).<sup>4</sup>

Ou seja, “À apropriação ilegal da mão de obra indígena somava-se a expropriação de suas terras; conjugados, os dois processos aumentavam as chances de esses despossuídos serem obrigados ao trabalho em condições desfavoráveis.” (DORNELLES, 2018, p. 104). Portanto, ainda que a escravização dos povos indígenas não tenha possuído o caráter estrutural como foi a escravização dos africanos, “ela existiu e foi pelo menos em determinadas regiões da Capitania, essencial aos projetos de colonização e povoamento.” (AMANTINO, 2006, p. 206). Contudo, conforme afirma Tavares (2019, p.120),

Os povos originários resistiram à escravidão de todas as formas, seja lutando, seja suicidando-se, seja matando seus próprios filhos. E, em pouco tempo, os invasores perceberam que não poderiam contar com essa força de trabalho para levar a cabo a exploração. Então, iniciaram a política de dizimação. Os bandeirantes e os bugreiros são a personificação desse tipo humano que iniciou o massacre sistemático de indígenas. A saída encontrada pelos conquistadores, principalmente no lado português foi a importação de mão de obra a partir do sequestro de homens e mulheres do continente africano, também dominado pelos europeus. (TAVARES, 2019, p. 120).

De maneira que estas violências não foram impetradas passivamente, muitos foram os conflitos entre colonizadores e escravizados – sejam indígenas ou negros. Para Moura (1996, p. 43) no Brasil colonial, os trabalhadores “[...] na qualidade de escravos, eram tidos como mercadorias que podiam ser vendidas. Por isso, os trabalhadores escravizados só podiam impor seus direitos confiscados através de fugas, insurreições ou outras formas de rebeldia”. Assim,

[...] a luta de classes no Brasil [...] se deu através da relação contraditória entre escravo e senhor. Ainda que a dinâmica dos confrontos se dê de maneira distinta da que ocorria nas indústrias europeias, não condiz negar os

---

<sup>4</sup> Sendo importante pontuar que o interesse pela mão-de-obra indígena passava também pelo valor do seu conhecimento acerca do espaço geográfico, da fauna e flora local, além das suas tecnologias e diálogos com demais etnias.

tensionamentos causados pelos escravizados contra aqueles que expropriaram não só a sua força de trabalho, mas a própria condição humana. (SILVEIRA et al. 2019, p. 4).

Uma das estratégias registradas eram os assaltos executados pelos povos indígenas, que num primeiro momento concretizavam a aproximação com os colonos para que pudessem ter acesso às ferramentas de ferro e armas de fogo. Segundo Dornelles (2018, p. 92) “Esses objetos eram os mesmos que motivaram as investidas indígenas aos povoados, quando em seus assaltos costumavam carregá-los consigo”. Estes, segundo Moura (1996) associavam-se aos quilombos, estruturas que materializavam a resistência das classes escravizadas, especialmente a população negra.

Além das fugas sistemáticas desses escravos havia, para aumentar a sua população (fora o aumento demográfico vegetativo decorrente dos nascimentos registrados no interior do quilombo), o ingresso na estrutura palmariana, integrando-se nos valores sociais da República, dos índios “salteadores”, dos fugitivos da justiça de modo geral e de elementos de todas as etnias ou camadas que se sentiam oprimidas pelo sistema escravista e colonial. (MOURA, 1996, p. 47).

Houve também a associação de diferentes etnias, ao compreender a importância da solidariedade entre seus povos e de operações conjuntas de enfrentamento aos colonos. Neto (2006) traz o exemplo da guerra dos Tapuia contra os colonos, aos quais se uniram os Anassé, Jaguaribara e Paiacu para assaltar a vila de Aquiraz e destruir tudo que simbolizava a presença portuguesa em seu antigo território, dos artigos religiosos ao gado e aos moradores.

Tudo que simbolizava a presença portuguesa, tratavam de destruir: religiosos, moradores e fazendas de gado eram alvos dos nativos em fúria. Quando esses índios investiram de forma organizada e destemida contra a vila de Aquiraz, mais de duzentas pessoas foram dizimadas. O medo e o terror que esses índios passaram a espalhar entre os colonos levaram os moradores a se refugiar em Fortaleza, por alguns anos. Enquanto isto, os índios rebelados mantiveram o controle sobre os seus antigos territórios, pelo mesmo período. (NETO, 2006, p. 78).

Conforme o autor, é a fidelidade à sua condição étnica e sua vinculação com o território ancestral que alimenta a resistência dos povos indígenas, fazendo com que estes tenham a energia necessária para se manter na luta em defesa dos seus interesses, não só na luta pela terra e na tentativa de frear a invasão agropecuarista, mas também enquanto barreira às investidas missionárias que tentam, a todo custo,

catequizar as populações e fazer com que elas abandonem suas crenças e formas de vida de seu povo até os dias atuais.

## 2.2 SANGRIA DA TERRA: CONTINUIDADE DA DOMINAÇÃO, EXPLORAÇÃO E EXTERMÍNIO INDÍGENA SOB O CAPITALISMO DEPENDENTE

No decorrer do século XIX, segundo Neto (2006, p. 106), houve a manutenção e ampliação da prática de concentrar as populações indígenas em lugares previamente estabelecidos, a qual já era utilizada para o controle da sua mão-de-obra. Compreendendo que a questão da terra é elemento central nos processos de dominação descritos anteriormente, são dois os acontecimentos interligados nesse período, que irão marcar a vida dos povos indígenas brasileiros: o Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845 e a Lei de Terras de 1850 (NETO, 2006, p. 107).

Ao prolongar o sistema de aldeamento, o Decreto nº 426 atua enquanto medida necessária para a execução da Lei de Terras, cinco anos depois. Tal documento, conhecido como Regulamento das Missões, para além de seu caráter religioso, destacou-se pela sua colaboração no processo de expropriação das terras indígenas, uma vez que previa a remoção e reunião de aldeias e na medida que esses grupos indígenas eram concentrados em um mesmo território, os territórios esvaziados eram ocupados pelos grandes latifundiários (NETO, 2006, p. 107). Já em 1850, com a Lei de Terras, apenas a compra garante a propriedade da terra, tornando a sua posse proibida e atingindo diretamente os povos indígenas na medida em que “[...] dezenas de aldeias foram extintas e seus habitantes expropriados de suas terras e de sua cultura, no período.” (NETO, 2006, p. 108).

Ao passo que vinha se consolidando o capitalismo industrial na Europa - após o surgimento da acumulação primitiva - surge a necessidade de expansão deste modelo de produção para as antigas colônias, visto a possibilidade de aumentar ainda mais a acumulação de capital. Para tanto, conforme já apontado por Marx, o desenvolvimento deste modelo de produção só seria possível a partir da separação dos trabalhadores dos meios de trabalho, transformando estes em capital e aqueles em assalariados. Desta forma o que vinha acontecendo na Europa desde o século XVI, passa então a ser desenvolvido no Brasil a partir da segunda metade do século XIX através da criação da chamada Lei de Terras de 1850, que transformava a terra - meio de trabalho e subsistência da maioria da população - em mercadoria. Ao

mesmo tempo vinha se desenvolvendo formas para abolir o trabalho escravo, transformando essa mão de obra em trabalho livre. (ALVES, 2016, 29).

Portanto a monopolização da terra e a exclusão dos povos indígenas marca a realidade dessa população do período da colonização, no período de desenvolvimento do capitalismo e até os dias atuais, fazendo com que estes que são originários da terra passem a enfrentar “[...] a violência pública e privada na luta pela terra e por condições de reprodução social e cultural frente ao avanço do modo de produção capitalista [...]” (ALVES, 2016, p. 10). Assim, a transformação da terra em mercadoria e em propriedade privada, bem como seu monopólio e constante necessidade de expansão das fronteiras agrárias gerados a partir da sua característica dependente e exportadora, resultam sempre no confronto com os povos indígenas, ao passo que o que se entende por “modernização” ou “desenvolvimento” resulta sempre na marginalização, negação dos direitos, do modo de vida etc. Para Alves (2016, p. 12),

A questão indígena é, portanto, fruto do contraditório processo de acumulação do capital e se torna uma “questão” à medida que, mesmo submetidos à expropriação, ao terror, à violência e a dominação ideológica e cultural, permanecem na luta de resistência e de reivindicação daquilo que originalmente os pertence: a terra com condições de reprodução econômica e social, a partir de seu próprio modo de vida e cultura. (ALVES, 2016, p. 12).

Nesse sentido, é possível determinar fases deste processo de expropriação e de transformação da terra em propriedade privada: inicia-se com a invasão e a definição da terra como propriedade da coroa portuguesa, a qual dividirá posteriormente o território nas sesmarias, com a tentativa de fomentar a ocupação e exploração das terras descritas; num segundo momento com a Independência e a Lei de Terras, articulada à continuidade e expansão da economia agrário exportadora escravista (estas duas fases já foram acenadas no item anterior). A terceira, configura-se com o Estatuto da Terra realizado pela Ditadura Militar<sup>5</sup>, vinculado ao aprofundamento da dependência e do caráter agrário exportador; uma quarta fase pode ser assinalada através das lutas dos movimentos sociais que conquistam mudanças descritas na Constituição de 1988, a qual reconhecerá pela primeira vez o

---

<sup>5</sup> A Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que dispõe sobre o Estatuto da Terra, o qual institui “um projeto de desenvolvimento rural e não de reforma agrária e a grilagem institucionalizada pelo Estado autoritário ao longo de seus 21 anos.” (PRIETO, 2017, p. 3).

direto dos povos indígenas a sua organização social<sup>6</sup> (costumes, crenças, línguas, tradições) e também o direito à sua terra originária, em relação à demarcação das terras originárias e reforma agrária, através de grande disputa com os representantes dos latifundiários. É importante observar como em todas essas fases, há um fio conector que passa, de diferentes formas: pela expulsão e expropriação das terras e sua apropriação privada pelas classes dominantes; a sua subordinação à produção de bens primários para atender às necessidades do mercado externo; e, no contraponto, a resistência indígena e a luta pelo direito às suas terras.

Vinculado à terceira fase acenada acima, é importante destacar o projeto de desenvolvimentismo movido pela ditadura militar, o qual ocasionou o acirramento da questão indígena, uma vez que seus projetos, com finalidade de garantir o crescimento econômico, se davam por meio da exploração agrícola de novos territórios e avanço das fronteiras (ALVES, 2016). Para tanto, a brutalidade com os povos indígenas foi a palavra de ordem e ocorreu por todo o território nacional, “[...] muitas lideranças indígenas foram presas e comunidades inteiras foram deslocadas de suas terras durante o regime militar.” (ALVES, 2016, p. 44). Nesse sentido, faz-se necessário reafirmar que a repressão política e social impetrada contra os povos indígenas durante esse período, além de ampla e letal, tratou-se de um projeto deliberado e não de mero efeito colateral da repressão aos movimentos sociais, conforme descreve Calheiros (2015, p. 3 – 4),

[...] pode-se afirmar com certeza de que a repressão política e social aos povos indígenas durante a ditadura militar não apenas foi ampla e letal, mas de que não se tratou, como era erroneamente difundido, de um mero efeito colateral da repressão política aos movimentos de esquerda e/ou de uma consequência natural, inevitável, do desenvolvimento nacional. Sabe-se, hoje, que esta operação repressiva multifacetada foi deliberadamente orquestrada para desarticular qualquer resistência que estes povos pudessem oferecer ao projeto político do Estado. Da perspectiva do estado os povos indígenas eram opositores políticos per se, e sua mera existência, o seu “conjunto comunitário”, representava uma resistência ao projeto nacional. E por esta razão foram presos, torturados, mortos, vítimas de desaparecimento forçado; por esta razão as bases de sua mobilização coletiva foram atacadas. (CALHEIROS, 2015, p. 3 – 4).

---

<sup>6</sup> Apesar disso, a Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, não fora revogada até os dias de hoje. Nela se objetiva “integrar” os povos indígenas à comunhão nacional, sendo que aos indígenas “não integrados” sujeita-se o regime tutelar previsto nesta lei.

Segundo relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV) no mínimo 8.350 indígenas foram mortos em massacres, apropriações ilegais de seus territórios, remoções forçadas de suas terras, contágio por doenças infectocontagiosas, prisões, torturas e maus tratos. Dentre as etnias das quais as violações sofridas são conhecidas, consta que em maior número de indígenas mortos estão entre: Cinta-Larga (RO); Waimiri-Atroari (AM); Tapayuna (MT); Yanomami (AM/RR); Xetá (PR); Panará (MT); Parakanã (PA); Xavante de Marãiwatsédé (MT); Araweté (PA) e Arara (PA) (BRASIL; FARIAS, 2014).

Conforme apresentado por Brasil e Farias (2014), as estratégias para manutenção do genocídio da população indígena foram diversas: a restrição da terra; o envenenamento por alimentos misturados com arsênico; itens contaminados com doenças infectocontagiosas; assassinatos etc. Com o objetivo de facilitar o processo de modernização, desarticular resistências, expropriar as terras para que servissem a agropecuária e mineração e, por fim, retirar as populações indígenas de seu convívio originário e transformá-los em classe trabalhadora alienada. Situação que se mantém até a atualidade, com muitos conflitos e com a intensificação dos empreendimentos realizados durante o período da Ditadura Militar, no atual governo de Jair Bolsonaro.

Revivemos no governo Bolsonaro, eleito para o turno de 2019-2022, a retomada de uma visão de desenvolvimento predatório e sem respeito à vida, que se alicerça em conceitos superados pela Constituição de 1988 ao definir os direitos dos povos indígenas e ao meio ambiente. Termos como “integração do índio”, “tutela” e “vazio demográfico” não foram acolhidos pela Carta Magna, em vigor no Brasil há 34 anos. (ZELIC, 2020, p. 202).

Apesar das conquistas inseridas na Constituição, a década de 1990 é marcada com a chegada do neoliberalismo no Brasil e movida com o objetivo nítido da classe dominante de impedir que a seguridade social, a reforma agrária e a demarcação de terras se materializassem de forma plena, sob o discurso de insuficiência do Estado e da necessidade de privatização. Nos anos 2000, a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder e sua permanência de 2002 à 2016, com o golpe de Estado sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato, é marcada por contradições e por alianças firmadas com a burguesia. Nisto, torna-se importante evidenciar o avanço do agronegócio ao longo deste período, vinculado ao neodesenvolvimentismo petista, e que implicou no aprofundamento da disputa pelas terras indígenas. De acordo com Souza (2016, p. 109), a demarcação

de terras indígenas “[...] sofreu uma queda brusca a partir de 2003, em concomitância com a expansão da fronteira agrícola, principalmente nas regiões Centro-Oeste e Norte, conforme aponta o relatório do IPEA (2014).” e no que diz respeito à Reforma Agrária e a demarcação de terras indígenas, “[...] apesar de ter ascendido no período entre 2003 e 2010 sofreu uma queda brusca a partir de 2008 e entre 2010 e 2014 (primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff), os números foram menores que os realizados no período anterior a 2003” (SOUZA, 2016, p. 109).

Nos dias atuais, para além do avanço do neoliberalismo e dos esforços para frear os avanços conquistados no final da década de 1980, a ascensão do conservadorismo e da extrema-direita materializados no governo Bolsonaro promovem a radicalização do agronegócio, refletindo no avanço da fronteira agrícola, nos conflitos gerados na disputa pela demarcação das terras e a tentativa dos ruralistas de impor a Tese do Marco Legal<sup>7</sup>.

O desenvolvimento e expansão do modo de produção capitalista dependente e desigual no país, nas fases anteriores, reforçaram as relações que marcam a constituição da sociedade de classes no país, reproduzindo largamente a desigualdade econômica, social e política. As relações de dependência demarcaram o monopólio da propriedade privada da terra como a base sem a qual não seria possível a continuidade do desenvolvimento dependente. O que resulta dessa configuração histórica é a expulsão paulatina dos trabalhadores do campo e, também dos povos indígenas dos seus territórios. (ALVES, 2016, p. 41 – 42).

O acirramento da questão indígena no século XXI, em especial nos últimos anos, resulta da necessidade constante de autovalorização do capital, de espoliação de recursos naturais e da superexploração da força de trabalho como meio de produção de mais-valia. Assim,

[...] como resultado desta radicalização, temos o acirramento cada vez maior dos conflitos históricos abertos e latentes nesta sociedade. Dentre eles, a questão indígena é, sem dúvidas, o mais enraizado e sangrento, onde as constantes violências e violações de direitos colocam os povos indígenas em condições de constante tensão e incerteza quanto à própria reprodução social enquanto coletividade, pois sua própria sobrevivência, enquanto indivíduos é constantemente ameaçada. (ALVES, 2016, p. 53).

---

<sup>7</sup> Tese que defende serem passíveis de homologação apenas as terras que estavam sendo ocupadas pelas populações indígenas em outubro de 1988, quando promulgada a nova Constituição Federal.

Com isso, compreende-se que os indígenas estão entre as populações mais vulneráveis do mundo, com expectativa de vida 20 anos menor que a média mundial. Estatísticas relacionadas de forma direta à perda de seus territórios; ao desmatamento; uso desenfreado de agrotóxicos; expansão do agronegócio; exploração ilegal de recursos naturais; invasões possessórias; assassinatos; epidemias e pandemias; suicídios; repressão violenta do Estado; invisibilização das suas pautas, etc. Em comparação com a população não indígena, os povos indígenas se encontram em situações mais precárias, condições mais agudas de pobreza, e estão três vezes mais propensos a empregos informais e instáveis nos espaços urbanos (ALVES, 2016, p. 66).

Como mencionado anteriormente, o último relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil apresenta o retrato dessa realidade perversa aos povos indígenas. No primeiro capítulo, ao tratar da violência contra o patrimônio, demonstra-se que o governo Bolsonaro cumpriu o que prometeu durante sua campanha eleitoral: “[...] nenhum centímetro de terra foi demarcado ou titulado para os povos indígenas e as comunidades quilombolas.” (CIMI, 2020, p. 51). Foram também registrados: três vezes mais conflitos relativos a direitos territoriais do que haviam sido registrados no ano anterior; o dobro de invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio (CIMI, 2020).

Além disso, “[...] no primeiro semestre de 2020, 27 procedimentos de regularização de terras indígenas foram devolvidos pelo Ministério da Justiça (MJ) à Fundação Nacional do Índio (Funai).” (CIMI, 2020, p. 51) para que fossem revisados conforme tese do Marco Temporal. Ainda que o Ministério Público Federal (MPF) tenha recomendado que a Funai devolvesse os procedimentos, uma vez que a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) determinou a suspensão de todos os efeitos do Parecer nº 001/2017, da Advocacia Geral da União (AGU) até o final do julgamento de mérito do processo, a ação implica em obstáculos ao cumprimento dos direitos de que as populações indígenas ocupem seus territórios ancestrais.

Assim como Alves (2016), entende-se que o Marco Temporal é a pactuação do poder judiciário com o processo de expropriação de terras e violência contra os povos indígenas. A teoria do marco temporal de ocupação surge a partir da declaração de que as reivindicações pela regulamentação das Terras Indígenas estariam cada vez mais excessivas e que por tanto seria necessário impor um limite. Tal tese foi

aplicada pelo STF pela primeira vez em 2009, exigindo a presença dos indígenas “[...] na área objeto da demarcação no dia 5 de outubro de 1988 para que sejam reconhecidos seus direitos originários” (BATISTA; GUETTA, 2018). Ou seja, “[...] o STF interpretou o artigo 231 da Constituição, enunciando que a expressão “terra que tradicionalmente ocupam” deveria ser lida como “terras que tradicionalmente ocupam na data de 5 de outubro de 1988” (BATISTA; GUETTA, 2018).

Por fim, são denunciadas também outras formas de violência: 1) Violência contra a Pessoa: abuso de poder, ameaça de morte, ameaças várias, assassinatos, homicídio culposo, lesões corporais dolosas, racismo e discriminação étnico culturais, tentativa de assassinato, violências sexuais; 2) Violência por Omissão do Poder Público: desassistência geral, desassistência na área de educação, desassistências na área de saúde, disseminação de bebida alcoólica e outras drogas, mortalidade na infância, morte por desassistência à saúde, suicídio; 3) Violência Contra os Povos Indígenas Livres e de Pouco Contato: antipolítica indigenista do governo enquanto ameaça aos povos indígenas livres.

Desta forma, compreende-se que as formas de violência e de privação de direito cometidas contra as populações indígenas estão presentes em todas as mais diversas áreas da sociedade brasileira, da negação ao direito à terra e à própria identidade; do não-acesso ao mercado de trabalho ou através da inserção precária em subempregos; ao não-acesso a saúde, educação, alimentação etc. Sendo estas fundamentais para o avanço das fronteiras agrícolas e da realização bem-sucedida dos projetos de exploração e acumulação capitalista.

### **3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO E A EXCLUSÃO DOS POVOS INDÍGENAS**

No capítulo anterior abordou-se sobre os crimes cometidos pelo colonialismo, dentre eles o memoricídio. Neste sentido, cabe questionar qual o papel que ocupa a Educação no processo de apagamento e transculturação desses povos. Desde a colonização, a escolarização dos povos indígenas estruturada e operacionalizada

pelos missionários jesuítas foi pensada para embranquecer e catequizar essa população. Conforme descreve Furtado (2019, p. 1 – 2),

[...] foram 200 anos de embranquecimento a partir de processos educativos cristocêntricos, patriarcal e colonial, forçando os indígenas a ‘esquecerem’ suas culturas, substituindo-as pela cultura do colonizador, seus hábitos e seus costumes, deixando até de falarem suas próprias línguas, substituindo-as pelo português. Tudo isso para que o ameríndio deixasse de ser ameríndio, alinhando-se aos interesses do colonizador. (FURTADO, 2019, p. 1 – 2).

Esse processo, perpetuado de maneira hegemônica até a Constituição Federal de 1988, com a contribuição do Estado e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) até a sua extinção em 1967, cumpria a função institucional de “incorporar” a população indígena a sociedade “civilizada”. Ou seja, a escola foi “[...] utilizada como um instrumento perverso para desestruturar, desarticular e controlar os povos tradicionais, a fim de ‘ajustá-los’ aos interesses do ‘desenvolvimento’ nacional.” (FURTADO, 2019, p. 3), em outras palavras: atuava na tentativa de transformar a população indígena em classe trabalhadora amnésica, apaziguada e alienada.

A resistência dos povos indígenas ao modelo tradicional iniciou um processo de ressignificação da escola e da educação escolar indígena a partir da década de 1970. Dessa forma, ainda que em disputa com o modelo hegemônico,

A escola tornou-se um espaço tático de pós-contato, objetivando a preparação dos povos para ampliação das relações com a sociedade envolvente, assim, o sentido de escola foi ressignificado. Nas mãos dos próprios indígenas, a escola passou a ser mais uma estratégia para contribuir com a autonomia e a afirmação identitária. Portanto, a escola foi/é vista como uma das possibilidades para decifrar o “mundo” do não-indígena, e esse giro foi/é mais uma forma de resistência dos povos tradicionais. (FURTADO, 2019, p. 4)

É através da disputa política e da resistência desse movimento que, em 1988, se conquista uma Constituição Federal que defende a existência de uma educação intercultural, comunitária, bi/multilíngue, diferenciada e específica. Conquista-se dessa forma, a educação escolar indígena em seus respectivos territórios, abarcando o ensino fundamental e fortalecendo as comunidades através também da inserção de professores indígenas, formados nos cursos de licenciatura indígena. Assim,

Sabe-se que as reivindicações dos povos indígenas por uma educação escolar indígena se deram em um contexto de conflitos políticos, contrapondo-se ao modelo de educação eurocêntrica, patriarcal, colonial e cristocêntrica, que objetivava a “integração e humanização dos povos

tradicionais”. Foram os movimentos indígenas que propuseram o giro do sentido da educação escolar indígena, e esse giro é uma amostra da resistência e da luta dos ameríndios. (FURTADO, 2019, p. 12).

Uma segunda dimensão importante para pensar o papel da educação no falseamento da realidade está na educação não-indígena. Ainda hoje, entende-se que as escolas contribuem para a disseminação do mito da democracia racial: da ideia de que a nação construída pela fusão de três raças (branca, negra e indígena) não teria terreno fértil para o desenvolvimento do racismo e do preconceito racial, de forma que todas as etnias seriam tratadas de maneira homogênea na sociedade brasileira (DUTRA, 2019). Conforme aponta Dutra (2019), os espaços que efetivam o debate acerca dos direitos dos povos indígenas são escassos, deixando-se de lado a discussão acerca das desigualdades, desafios e preconceitos dispensados pela população branca às outras raças e etnias.

Dessa forma, ao perpetuar com a invisibilidade da questão indígena, realiza-se espécie de manutenção da realidade e das violências sofridas por esses povos. Além disso, mantém no imaginário popular uma visão errônea e estereotipada, “[...] a figura do indígena, na grande maioria das escolas, é ainda vista de forma extrema, ou romântica, pintada com os tradicionais adereços feitos de penas, ou como vilão e bandido da história.” (DUTRA, 2019, p. 8).

Nesse sentido, a Lei nº 11.645, de março de 2008, representa também um marco regulatório, uma vez que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do país, “[...] a fim de contribuir com a formação dos brasileiros acerca da diversidade sociocultural indígena e suas contribuições nas áreas social, ambiental, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (FURTADO, 2019, p. 14). Ainda que sua plena implementação permaneça em espaço de disputa, sendo freada pelos setores conservadores da sociedade, ela se apresenta como mais um mecanismo para “[...] garantir que os povos indígenas ocupem e transitem nos espaços ‘comuns’ da sociedade, sem abdicar dos elementos socioculturais, de suas histórias, dos seus valores, dos seus princípios e de suas identidades.” (FURTADO, 2019, p. 14).

### 3.1 O CARÁTER DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ELITISMO, COLONIALISMO E DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA

No que diz respeito à educação superior, Marini e Speller (1997) apresentam a universidade enquanto aparato ideológico do Estado. Segundo os autores, a universidade na sociedade burguesa cumpre três funções principais: 1) reprodução das condições ideológicas através da reprodução da divisão do trabalho, da autoridade, da competição, do individualismo e demais elementos constitutivos da dominação burguesa; 2) para a reprodução do sistema econômico capitalista, atua na transmissão e criação de técnicas de produção através da pesquisa; 3) de caráter político, atua como campo no qual a burguesia pode concretizar suas alianças para afirmar sua dominação. (MARINI; SPELLER, 1977).

É assim como a universidade brasileira cumpre os objetivos que lhe foram destinados pela classe dominante e seu Estado, desperdiçando jovens para elaborar um produto específico - a força de trabalho reduzida, mas altamente qualificada, que necessita o capital -; concentrando massas crescentes de estudantes para levar a cabo sua formação elitista e ultra especializada; deixando a juventude entrever os amplos horizontes da ciência e da cultura para tratar de impor os conteúdos rígidos da ideologia da classe dominante. A universidade brasileira leva em seu interior sua própria crise. Na medida em que, tal como os demais elementos que conformam o sistema de dominação no Brasil, está inserida no aparato do Estado, a crise da universidade é também a crise do Estado tecnocrático-brasileiro. (MARINI; SPELLER, 1977, p. 22).

Como indica Carvalho (2004, p. 4), estas instituições “[...] são herdeiras, em sua auto-representação, das universidades européias do princípio do século XIX, principalmente das portuguesas, francesas e alemãs”, ou seja, carregam em seus fundamentos a ótica eurocêntrica de produção do conhecimento, na qual dividiam-se as áreas do saber conforme a classe social dos indivíduos interessados:

De um lado estavam os cursos técnicos, destinados exclusivamente para as classes trabalhadoras mais qualificadas da revolução industrial; e do outro, aqueles cursos que seriam destinados exclusivamente para a formação da classe dominante, que poderia se dar ao luxo de introjetar um saber não-prático, sustentado em si mesmo (CARVALHO, 2004, p. 5).

Por essa razão, assim como a “[...] educação e a escola constituem uma das condições gerais de produção e reprodução da força de trabalho” (SANTOS, 2012, p. 79), a universidade também cumpre papel central na reprodução do capital e da própria força de trabalho. “Assim, a formação do trabalhador não só é inserida, desde

o início, no sistema capitalista de produção como também encarada no mesmo nível de produção de qualquer bem ou serviço.” (SANTOS, 2012, p. 79).

Quanto a função de reprodução do sistema econômico capitalista,

Para o revolucionamento das técnicas, torna-se necessário o controle do conhecimento científico uma vez que, no capitalismo, o conhecimento passa a ter valor econômico e estratégico. Nesse processo, ele próprio, o conhecimento, transforma-se em mercadoria. Assim sendo, para atender às demandas do capital, cada vez mais, cresce o interesse das grandes companhias em termos de domínio das investigações. Caminha-se, assim, para uma situação em que o poder de decisão sobre o quê, o como, para quem produzir conhecimento ou divulgá-lo estará sempre limitado pela natureza e fins da empresa. (SANTOS, 2012, p. 84).

Assim, ao transformar o conhecimento em mercadoria, o capital tensiona pela entrega da educação superior às instituições privadas de ensino, conduzindo à privatização do ensino e transformando a educação em negócio (MARINI; SPELLER, 1977). Essa ofensiva de mercantilizar a educação iniciada durante a Ditadura Militar, tem seu acirramento a partir da década de 1990, com os governos neoliberais. De forma que, ao passo que o desenvolvimento do capitalismo monopolista irá exigir a ampliação do acesso à educação, sendo necessário ao capital qualificar a força de trabalho e difundir a concepção de mundo da classe dominante, amplia-se também a movimentação em prol da privatização e mercantilização do ensino. Assim,

Se a educação superior no Brasil nasce com a marca de um intocável privilégio social, [...] com o desenvolvimento do capitalismo monopolista a ampliação do acesso à educação passa a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas; seja para difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva. Estes elementos teóricos indicam a possibilidade de configuração de um ‘colonialismo educacional’ (Fernandes, 1975b, p.80), isto é, a permanência de um padrão dependente de educação superior. (LIMA, p. 5 – 6).

Deste modo, em resumo, “a universidade passa por transformações dada ‘a necessidade de força de trabalho especializada no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento [...]’” (MANDEL, 1979, p. 42 apud CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 490). Essa exigência de ampliação do ensino superior federal se materializa, num primeiro momento, durante a Ditadura Militar em razão das pressões para expandir as vagas na universidade, uma vez que as necessidades de treinamento da força de trabalho deixavam de ser supridas com instituições de ensino

técnico, como o Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) (CISLAGHI; SILVA, 2012). Todavia,

Esse aumento de vagas não foi proporcional ao de custos. A introdução da lógica empresarial na gestão universitária, com medidas burocratizantes e racionalizadoras, visava baratear o ensino superior para o Estado. Possibilitava, assim, atender a demanda da classe média por vagas e, ao mesmo tempo, contingenciar os recursos públicos destinados às universidades. Foi também, nesse momento, que o ensino superior privado se expandiu, ampliando vagas de baixa qualidade, na sua maior parte ocupadas por trabalhadores mais pobres. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 492 – 493).

Sendo assim, é também através da inserção da classe trabalhadora nas universidades que se dá início ao processo de precarização e sucateamento do ensino superior; bem como à tese de que as universidades públicas representam um gasto ao orçamento público e tem os recursos subaproveitados, devendo o Estado então recorrer a uma série de medidas para amenizar a “crise financeira” causada pelo ensino superior público. Esta última, utilizada até os dias atuais para convencer as massas da necessidade de privatizar as universidades públicas, colocando em pauta projetos como o Future-se<sup>8</sup>.

Posteriormente, este movimento de “formar força de trabalho qualificada de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e, ao mesmo tempo, buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo que menos qualificadas” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 495) se dá através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que

[...] no intento de racionalizar os gastos e melhor aproveitar as estruturas, tem como um de seus objetivos reduzir a evasão dos estudantes. A assistência estudantil, bandeira histórica do movimento estudantil universitário e política fundamental para garantir o acesso e a permanência de filhos da classe trabalhadora nas universidades públicas, passa ao centro do debate. O financiamento limitado, no entanto, característico da totalidade das políticas sociais no período leva à focalização dessas políticas, o que, como queremos demonstrar, descaracteriza a educação como direito universal. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 490).

Desta forma, conforme apontam Cislighi e Silva (2012), há a apropriação das pautas populares pelo direito ao ensino público, gratuito e de qualidade pelo capital, que irá, a partir de aliança firmada com o PT no Governo Lula, lançar o projeto de

---

<sup>8</sup> Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, cuja minuta fora enviada para consulta às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em 2019, visando atribuir às Organizações Sociais (instituições privadas) a gestão administrativa e financeira das IFES.

massificação e precarização das universidades públicas. Assim, o Reuni implica na redução da qualidade do ensino, no fomento aos cursos de Ensino a Distância (EAD), na redução proporcional do número de docentes. Além disso, há também neste período a ampliação do financiamento público às instituições de ensino privado, através de políticas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), indo de encontro às recomendações do Banco Mundial.

Com isso, segundo Censo da Educação Superior de 2018 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 88,2% das instituições de educação superior no Brasil são de natureza privada e apenas 11,8% de natureza pública (4,3% federais, 5% estaduais e 2,4% municipais), com 2,4 alunos matriculados na rede privada, para cada aluno matriculado na rede pública. Contudo, no que diz respeito às universidades, a maioria permanece de natureza pública com 53,8% das instituições. Quanto às matrículas em cursos de graduação na rede pública, o Censo indica que as instituições federais foram as únicas que tiveram aumento no número de matrículas entre 2008 e 2018 (89,7%). Destas, “84,8% das matrículas da rede federal estão em universidades, seguidas pelos institutos federais e os Cefets com 14,9%.” (BRASIL, 2019, p. 21).

No que diz respeito às políticas de permanência, atualmente no Brasil a compreensão da Assistência Estudantil perpassa pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado pelo Ministério da Educação (MEC), promulgado através da Lei 7.234/2010, em de 19 de julho de 2010. É nele que se estabelecem os objetivos de: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Foi a partir da criação do PNAES que,

[...] com o repasse dos recursos e a institucionalização das ações previstas na Lei, as universidades começaram a se organizar no sentido da implantação e/ou ampliação de ações de assistência estudantil, seja por meio de subsídios financeiros (bolsas), criação e/ou melhoria de restaurantes universitários (RU's), isenção de cobrança de refeições, disponibilização de vale transportes aos estudantes, etc. (DURAT, 2017, p. 1 – 2).

Com ele, considera-se que a assistência estudantil é estratégia central de combate às desigualdades, sendo capaz de ampliar a democratização das condições de acesso e de permanência no ensino superior (MELO, 2013). Entende-se, assim como Melo (2013, p. 79), que “essa visão equivocada da assistência transfere a solução dos problemas na universidade para a ser resolvida de forma mágica pela assistência escondendo a raiz dos problemas oriundos deste sistema desigual e excludente”. Uma vez que a educação e o espaço universitário são marcados historicamente pela disputa política e de narrativas, a distorção da origem das desigualdades serve também para a manutenção das mesmas, fazendo com que a educação apareça de maneira “fetichizada, segmentada e fragmentada, como estratégia para tornar, cada vez mais, os processos educativos subordinados aos interesses do capital.” (MELO, 2013, p. 27). Por essa razão, decifrar a política de educação e a política de permanência brasileira exige “um esforço que deve considerar o conjunto destes fatores, presentes na realidade social, sob o ponto de vista da totalidade, da historicidade e da dialética.” (MELO, 2013, p. 35).

Como detalham Rosa e Souza (2019, p.1), a desassociação da educação ao seu caráter de direito “foi um movimento relacionado a um processo amplo de financeirização da economia mundial, marcado por reformas que liberalizaram e desregulamentaram os fluxos financeiros” e com o estímulo do Banco Mundial à privatização do ensino de forma mais latente a cada ano.

Em 2017, [...] o Banco Mundial divulgou um relatório intitulado ‘Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil’ que, em termos gerais, prega: (i) a ineficiência do gasto público em educação superior, apontando a possível economia de 50%; (ii) a imposição de mensalidades nas instituições públicas (com a proposta de financiamento estudantil por parte das famílias pobres dar-se via Fies e ProUni); (iii) a crítica à rápida evolução da despesa com o ensino superior na última década; (iv) o destaque das IES privadas para triplicar as matrículas no ensino superior nos últimos 15 anos; (v) a (leviana) argumentação de que os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais que aqueles matriculados nas universidades privadas; (vi) a constatação de que as universidades privadas possuem a maior parte dos estudantes do ensino superior no Brasil; e que, (vii) embora as universidades públicas de modo geral custem mais, o valor agregado por elas se assemelham ao das universidades privadas; e, (viii) a justificativa de que a partir do alto retorno dos cursos superiores os estudantes poderão pagar pela própria educação [...] (ROSA; SOUZA, 2019, p. 7).

Nesse sentido, são dois os processos que corroboram para o movimento de mercantilização da educação: a financeirização e a bolsificação. Estes são bem

exemplificados por programas como o Fies, o ProUni que “corroboram veementemente para o processo de mercantilização e financeirização da oferta do serviço público de ensino superior no país via criação de vagas públicas em universidades privadas [...]” (ROSA; SOUZA, 2019, p. 2) e pela visão reducionista das políticas de permanência das universidades públicas de ensino superior, as quais, através das bolsas, buscam “suprimir as lacunas das ações não implementadas em sua completude, dispondo para os estudantes um recurso que garantia minimamente o suprimento de algumas de suas necessidades.” (DURAT, 2017, p. 5).

Granemann, (2007) considera que a bolsificação se constitui na monetarização da política social, sendo esta uma solução precária e pauperizada, oferecida para as mais diversas expressões da ‘questão social’. Com isso se esvazia uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência do estudante, desfavorecendo a existência de espaços coletivos e com caráter universal. (MELO, 2013, p. 87).

Assim, este movimento possibilita que nas Instituições Federais de Ensino Superior a assistência aos estudantes deixe de constituir parte do direito à educação, conforme descreve Melo (2013, p. 87), “possibilita que assistir aos estudante deixe de ser parte do direito à educação, uma política pública universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica da assistência social: focalização e ‘bolsificação’” e, com isso, “persiste na atualidade a mesma tendência história de reduzir a assistência aos estudantes universitários ao fornecimento de bolsas, sendo esta uma das orientações fornecidas pelo Banco Mundial nos dias atuais.” (MELO, 2013, p. 87). De maneira que, essa lógica,

[...] tira do debate a universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos, como o passe livre para estudantes universitários no transporte público, por exemplo. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 503).

Outro ponto relevante é que, além das contradições que permeiam a bolsa por si só, existe a questão da seletividade e do indeferimento aos benefícios, que reduzem ao máximo o público alvo das políticas, de maneira que apenas aqueles em situação mais precária e vulnerável recebam os auxílios. Dessa forma, as políticas sociais brasileiras,

sob a égide da concepção neoliberal de Estado, tem proporcionado apenas o atendimento mínimo e focalizado dos seus benefícios, para a população que se julgar mais vulnerável. Outro fator importante de ressaltar está relacionado ao indeferimento da inscrição dos estudantes. Essa questão deve ser pensada sob os dois principais motivos que levavam o indeferimento: 1) renda per capita superior a 1,5 salário mínimo nacional e 2) falta de documentação mínima prevista no edital.” (DURAT, 2017, p. 6).

Os dois elementos apontados por Durat (2017) como principais causas do indeferimento dos pedidos reforçam o entendimento de que as políticas de assistência são restritas aos que apresentam situação de extrema vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que muitos são excluídos do processo por dificuldade em apresentar todos os documentos solicitados em edital.

Ainda, para além do viés econômico, há “a problemática da estrutura e da falta de preparo das instituições para atender a demanda de uma classe excluída por anos do processo educacional do país.” (DURAT, 2017, p. 8). Compreendendo que

A ideologia formulada e colocada em prática pela classe burguesa sempre colocou a educação e suas práticas a favor da geração de lucro para o capital, ou seja, a universidade tem se mostrado, em grande medida, o espaço da produção do conhecimento em favor do capital. Isso não impede que sejam gestados projetos alternativos de rompimento com a alienação, com propostas curriculares que proporcionam uma reflexão sobre a sociedade capitalista e seus determinantes. Um exemplo desses projetos pode ser encontrado na Educação Popular. (DURAT, 2017, p. 9).

Sendo assim, a universidade ainda se apresenta enquanto espaço embranquecido e elitizado. Marcada pela hostilidade ao ingresso e a permanência da classe trabalhadora, bem como da população negra e das populações indígenas que nela se inserem, e pelas contradições inerentes às políticas de assistência.

### 3.2 A INSERÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir dos avanços conquistados na Constituição Federal de 1988, percebe-se a ampliação do número de escolas indígenas e de professores pertencentes às respectivas comunidades, “[...] anunciando um movimento de apropriação desta instituição, eminentemente, ocidental em sua origem, mas que, aos poucos, toma a coloração do povo indígena que a protagoniza.” (SANTOS; KARAJÁ, 2019, p. 2). Assim, com o aumento do processo de escolarização nas terras indígenas, a universidade passa a ser enxergada como direito e como espaço fundamental para a concretização da autonomia dos povos indígenas (SANTOS; KARAJÁ, 2019) e “[...] fomentando a exigência política de que se abram as portas para esse setor da

sociedade brasileira até então praticamente ausente dos espaços acadêmicos.” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39).

É então nas décadas de 1990 e 2000 que se observa maior inserção de estudantes indígenas no ensino superior público, fazendo-se importante pontuar que até a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, o ingresso era realizado através de regras próprias em cada estado da federação (OLIVEIRA; IBARRA, 2019). A Lei de Cotas dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino superior e determina que 50% das vagas seja destinada aos estudantes da rede pública de ensino, sendo que

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

Além da reserva de vagas, é também praticada outra modalidade de cota em parte das universidades: o ingresso através das vagas suplementares, realizado através de vestibular específico. Nesta, os candidatos indígenas concorrem apenas entre si, diferente da reserva de vagas onde concorrem com estudantes pretos e pardos. Conforme descreve Tassinari (2016, p. 43),

A diferença entre essas duas modalidades é grande: as vagas suplementares são destinadas a candidatos ‘pertencentes a povos indígenas’ com qualquer percurso escolar e são abertas nos cursos escolhidos pelos candidatos mais bem classificados, sendo o máximo de três vagas por curso, não havendo concorrência com os vestibulandos das outras modalidades. Os candidatos selecionados para estas vagas passam por uma comissão de verificação de sua autodeclaração. (TASSINARI, 2016, p. 43).

Com isso, têm-se conhecimento que em 2003 a FUNAI estimava a presença de aproximadamente 1.300 estudantes indígenas nas universidades, sendo que nesse período cerca de 70% estava matriculado em instituições privadas de ensino; já em 2011, em torno de 7.000 indígenas estavam no ensino superior público ou privado (OLIVEIRA; IBARRA, 2019). Ainda assim, Dantas (2018) demonstra que estudantes indígenas formam o grupo com menor alcance às políticas públicas de acesso ao ensino superior, trazendo dados de que 63% dos indígenas matriculados

em 2016 não conseguiram vaga na rede pública e também não conseguiram obter bolsas através do Fies e do Prouni. Segundo a autora,

Dos mais de 49 mil índios no ensino superior, 12.348 estão na rede pública (25%) e 36.678 estão nas universidades privadas (75%). Esses números incluem os cursos presenciais e a distância. A divisão com maioria na rede privada está dentro da média geral dos universitários brasileiros: em 2016, o país tinha 8,048 milhões de universitários e 6,05 milhões estavam na rede privada (75,3%). (DANTAS, 2018, p.1).

A pesquisa aponta ainda que, ao considerar exclusivamente o total de universitários na rede privada que não contam com nem bolsa do Prouni nem quaisquer forma de financiamento, o percentual de estudantes indígenas que arca com sua própria mensalidade chega a 71% (DANTAS, 2018). Reforçando então que o processo de inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior avança de maneira lenta e permeada por avanços e retrocessos (TASSINARI, 2016), em especial nas instituições de ensino público que permanecem marcadas “[...] pela presença das elites regionais brasileiras e sua branquitude.” (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 2), com desafios para a implementação das políticas de ações afirmativas.

Nesse sentido, entende-se como Política de Ações Afirmativas o conjunto de elementos que objetivam enfrentar o racismo institucional existente nas universidades, uma vez que apesar do mito da democracia racial ainda vigorar nacionalmente, “a sociedade brasileira sempre [...] soube separar certos lugares sociais para negros e brancos” (LIMA, 2001, p. 246 apud HERINGER, 2016, p. 1), assim como também sempre soube determinar quais locais deveriam ser ocupados pelas populações originárias e quais deveriam ser exclusivos da branquitude.

Sendo fundamental reafirmar a necessidade destes instrumentos para a inclusão social nas Instituições de Ensino Superior, em especial as Universidades Públicas brasileiras, as quais servem historicamente para a manutenção do poder técnico e teórico na mão das elites políticas e econômicas.

Dessa forma, as Políticas de Ações Afirmativas enfrentam as contradições históricas dos sistemas de ensino superior no Brasil e apresentam também alternativas para enfrentar a mercantilização do ensino público, inserindo as camadas populares nas universidades e flexionando para que o espaço universitário sirva aos interesses da sociedade civil e não aos interesses do Capital. Para Chauí (2003, p. 6) compreender como o capitalismo busca transformar a ideia de universidade como instituição social para organização prestadora de serviços, é passo fundamental para

traçar estratégias de enfrentamento desta fragmentação e precarização das relações sociais e educacionais.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Ainda assim, apesar da importância da implementação de políticas de acesso, é necessário atentar também para as políticas de permanência, conforme apontam Almeida e Silva (2019, p. 4),

As ações implantadas em diversas universidades federais brasileiras permitiram perceber que, além da necessidade de se promover o acesso de grupos historicamente vulneráveis e alijados do Ensino Superior público no país, como os indígenas e quilombolas, se faz pertinente problematizar a permanência neste espaço, uma vez que somente o acesso aos cursos de graduação não garante a sua conclusão. (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 4).

Ou seja, é importante ter consciência de que garantir o ingresso não significa automaticamente garantir a permanência dos estudantes no ensino superior e a consequente conclusão dos cursos escolhidos, sendo fundamental para o processo educacional que se alcance as três etapas. Conforme indica Bevilacqua, “[...] permanência se refere à presença do estudante com matrícula regular na instituição de educação superior desde o ingresso até a integralização do curso de graduação” (BEVILACQUA, 2018, p. 132), cabendo então investigar quais são os determinantes que incidem na permanência e na evasão, contribuindo ou impedindo que os estudantes concluam a sua graduação.

#### **4 AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Ao longo do capítulo anterior, pode-se perceber que a educação na sociedade capitalista, assim como afirma Mariátegui (2010), possui em si um espírito colonial e colonizadora; e os privilégios que circundam as instituições educacionais o fazem pela mesma razão que permanecem os privilégios de classe, de acumulação de bens e da

propriedade privada. Assim, ainda que existam avanços resultantes da articulação de diferentes movimentos populares no que se refere a legislação atual, o recente ingresso dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil revelam esse caráter colonizador e demonstram “[...] as fragilidades das Instituições de Ensino Superior públicas no que se refere à garantia de condições acadêmicas e estruturais para viabilização da permanência e conclusão da formação.” (BORNIOTO; FAUSTINO, 2017, 5065).

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer as especificidades da população atendida para que se estruture uma política de permanência adequada e coerente às suas necessidades, sendo fundamental escutar as reivindicações do público usuário para tal. No que diz respeito aos estudantes indígenas, o preconceito e a discriminação sofridos são peças-chave para compreender a sua evasão, e tornam-se centrais para a discussão da política de permanência, sendo muitas vezes negligenciada na tentativa de veicular o discurso de que a evasão seria resultado de uma educação fundamental defasada. Todavia,

O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Não se trata, portanto, de inclusão social apenas e sim da construção de uma outra universidade. (PERES, 2007, p. 43 apud AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012, p. 828).

Ao ignorar esses elementos e fechar os olhos para o racismo imbricado nas Instituições de Ensino Superior, opta-se pela sustentação de um estereótipo do que é ser indígena, ora infantilizados e ora animalizados, e a partir disso adota-se a postura de tutela destes estudantes.

#### 4.1 AS DIFERENTES FORMAS DE INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina tem sua fundação datada em 1960 e se configura como uma universidade pública e gratuita, com *campi* em cinco municípios de Santa Catarina: Florianópolis, Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau (SILVEIRA; PFEIFER, 2019). Apesar dos 60 anos de história, apenas em 2007 cria-se o Programa de Ações Afirmativas da universidade, com a publicação da Resolução Normativa Nº 008/CUN/2007. Conforme descrito no Art. 4º desta

resolução, determinou-se como ações orientadoras do programa: preparação para o acesso aos cursos de graduação; acesso aos cursos de graduação; acompanhamento e permanência do aluno; acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos egressos; ampliação de vagas nos cursos de graduação; criação de cursos de graduação noturno.

No que se refere a preparação para o acesso aos cursos de graduação estão descritas as atividades de divulgação, apoio à extensão e fomento de cursos pré-vestibulares voltados ao público-alvo da política – esta última deixará de ser adotada nas resoluções posteriores. A perspectiva adotada é a de preparar os estudantes negros, indígenas e quilombolas para a universidade, sendo pouco discutida a preparação da universidade bem como de seu corpo técnico e docente para esse ingresso. Por sua vez, para o ingresso, é também nesta resolução que se estabelece, pela primeira vez, a reserva de vagas para estudantes negros de escola pública e a criação de vagas suplementares para estudantes indígenas.

Art. 9º Para a implementação do acesso aos candidatos pertencentes aos povos indígenas, a que se refere o inciso III do art. 2º, serão criadas 5 (cinco) vagas suplementares que serão preenchidas pelos candidatos melhor classificados no vestibular.

§ 1º As vagas a que se refere o caput deste artigo serão criadas especificamente para este fim nos cursos em que houver candidatos aprovados, observado o limite de 2 (duas) vagas por curso.

§ 2º O número de vagas a que se refere o parágrafo anterior será alterado, a cada ano, mediante a criação de uma nova vaga, até perfazer o total de 10 vagas em 2013.

§ 3º Os candidatos a que se refere este artigo, interessados em participar na ação afirmativa de acesso aos cursos de graduação, deverão fazer a sua opção no ato de inscrição do vestibular. (UFSC, 2007, p. 4).

Atualmente são vinte e duas vagas suplementares disponíveis para estudantes indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços, conforme a Resolução Normativa Nº 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015, a qual “Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022.” (UFSC, 2015, p. 1). Além das vagas suplementares, as quais preenchimento se dá através de vestibular específico, há também estudantes que ingressam através da ampla concorrência ou através da reserva de vagas, descrita na Resolução Normativa Nº52/CUn/2015.

Art. 8º Para a implementação da Política de Ações Afirmativas a que se refere o inciso I do art. 3º desta Resolução Normativa, a UFSC reservará, no processo seletivo para ingresso, a partir de 2016, nos cursos de graduação, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, para atendimento às determinações da Lei nº 12.711/2012, do Decreto Presidencial nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012, distribuídas da seguinte forma:

I - 25% (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal superior a um salário mínimo e meio per capita.

II – 25 % (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita.

§ 1º Uma fração de 32% do total das vagas de que trata os incisos I e II será reservada aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (UFSC, 2015, p. 3).

Outra forma de ingresso é através do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, criado através da Resolução N°004/CEG/2010, de 28 de abril de 2010, dispondo de 120 vagas (40 para cada povo) a serem preenchidas através de vestibular diferenciado (UFSC, 2014). Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso, este

[...] está estruturado na forma presencial em espaços e tempos que buscam promover a integração e a articulação entre as instituições educativas responsáveis pela formação e as realidades étnicas. Metodologicamente pressupõe a instituição da pedagogia da alternância, que viabiliza a alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. (UFSC, 2014, p. 4).

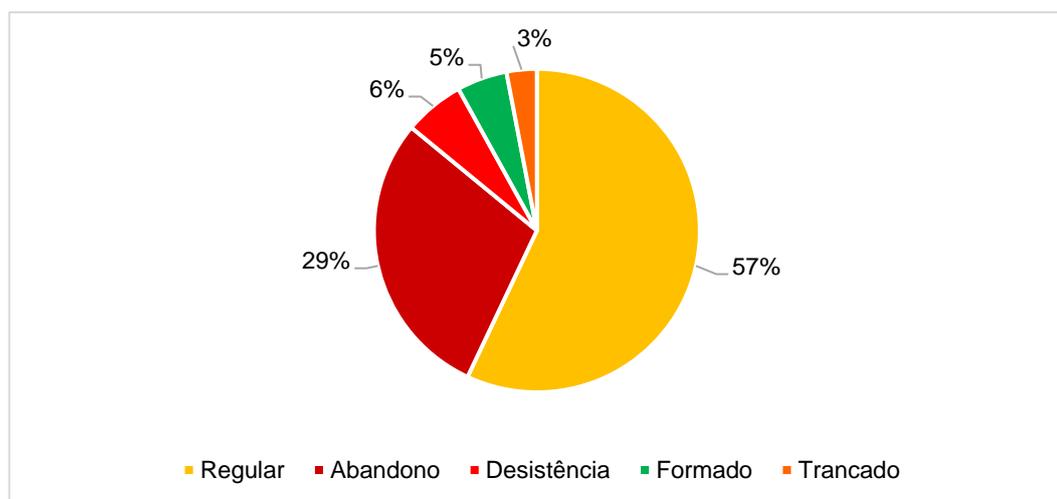
Sendo assim, são quatro as vias de ingresso de estudantes indígenas à UFSC: ampla concorrência; reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas; Licenciatura Intercultural Indígena; e, por fim, por meio das vagas suplementares. Assim como apresentado anteriormente, tem-se conhecimento de que no primeiro semestre do ano de 2019, haviam 147 estudantes indígenas em graduação na UFSC, destes 59% homens e 41% mulheres, com idades entre 18 e 53 anos e de maioria jovem, com 65,9% tendo no máximo 30 anos de idade. No que diz respeito às etnias, no momento do levantamento havia-se conhecimento de pelo menos 13: Baré (Região Norte); Fulni-ô (Região Nordeste); Guarani (Regiões Sul/Sudeste/Centro Oeste); Kaingang (Região Sul); Kamayurá (Região Centro Oeste); Krenak (Regiões Sudeste/Centro Oeste); Munduruku (Regiões Norte/Centro Oeste); Parintintin (Região Norte); Ticuna (Região Norte); Xacriabá (Região Sudeste); Xokleng (Região Sul); Yawalapati e Waurá (Região Centro Oeste). Além disso, estão matriculados em 39 cursos da universidade, sendo que os cursos com o maior número de estudantes indígenas são

respectivamente: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Medicina e Odontologia.

#### 4.2 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL INDÍGENA NA UFSC

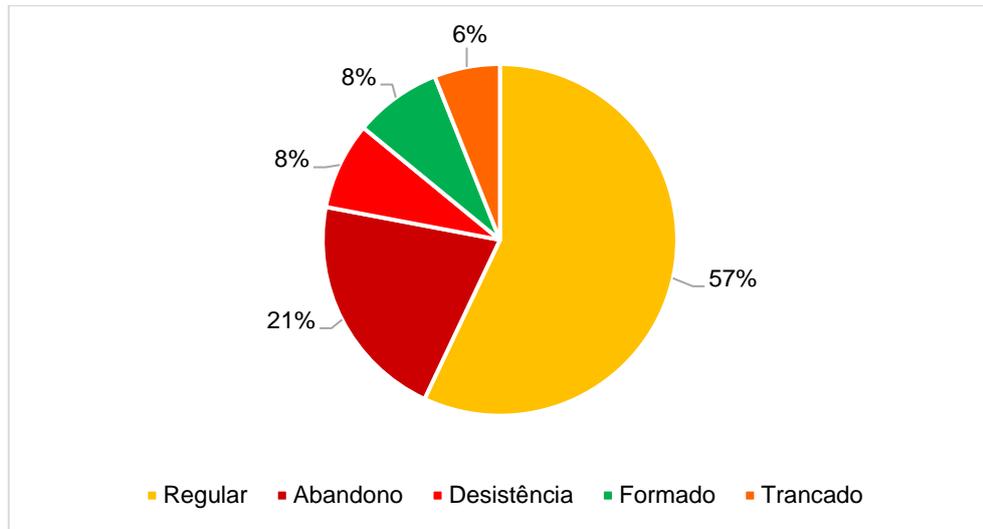
Ao buscar os dados acerca dos estudantes indígenas ingressantes através das Vagas Suplementares, disponíveis no DAE e sistematizados em conjunto com a supervisora de campo no decorrer do estágio na Secretaria de Ações Afirmativas, percebeu-se que apenas 5% dos ingressantes entre 2008 e 2019 haviam concluído a graduação e que 29% dos ingressantes abandonaram o curso. Somando os índices de abandono aos de desistência chegamos a 35% de evasão, o que nos demonstra que 1 em cada 3 estudantes não consegue permanecer na universidade, trazendo a necessidade de compreender quais são os determinantes que resultam na não-permanência destes e destas estudantes. Para tanto, no decorrer deste item, buscou-se apresentar as políticas de permanência disponíveis para os estudantes indígenas da UFSC, bem como refletir sobre estas, com seus limites e contradições, tendo como base o referencial teórico trabalhado até o momento e os documentos originados a partir da experiência de estágio, realizado do primeiro semestre de 2018 ao último semestre de 2019.

Figura 1 - Situação de estudantes indígenas ingressantes entre 2008 e 2019.



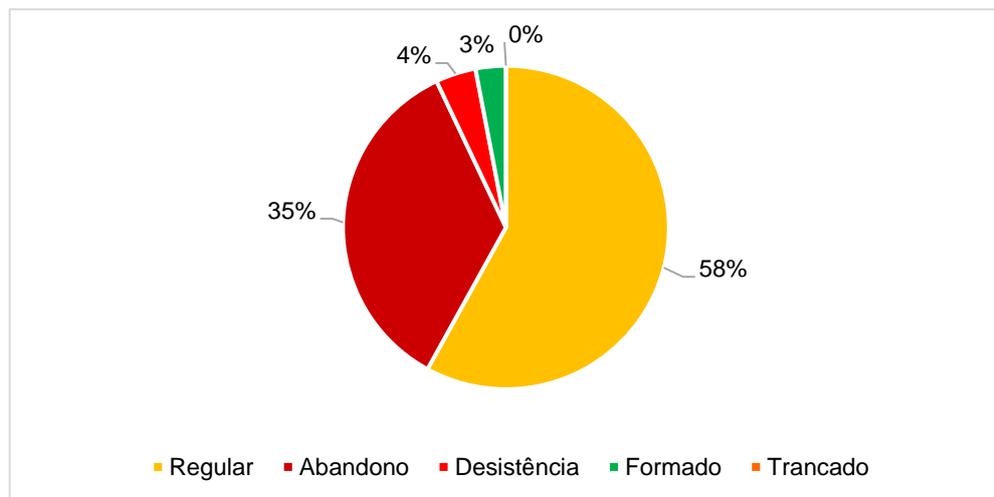
Fonte: Elaboração própria com base nos dados sistematizados ao longo do estágio na SAAD.

Figura 2 - Situação das mulheres indígenas ingressantes entre 2008 e 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados sistematizados ao longo do estágio na SAAD.

Figura 3 - Situação dos homens indígenas ingressantes entre 2008 e 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados sistematizados ao longo do estágio na SAAD.

Para discutir a temática da permanência, retomou-se os documentos de registro do projeto de intervenção de estágio “VOZES: Mulheres Indígenas em Foco”, caracterizado também enquanto projeto de extensão, com certificado de participação para as estudantes contendo carga horária de 20 horas. Este tomou como proposta principal reunir as estudantes indígenas em um espaço onde se sentissem acolhidas, respeitadas e que possibilitasse o diálogo com elas quanto às suas necessidades e preocupações com o ambiente universitário e suas variadas nuances. O objetivo geral do mesmo foi identificar as demandas específicas das estudantes indígenas inseridas

na UFSC tendo em vista seu acesso, permanência e conclusão no ensino superior. Realizou-se em cinco encontros, executados entre setembro e novembro de 2019, e a temática dos encontros partiu do interesse de discussão das próprias estudantes e daquilo que havia sido apontado em momentos anteriores.

Tendo enquanto tópicos centrais de discussão: 1. relacionamento afetivo e parental nas diferentes etnias; 2. mulheres indígenas e suas lutas em prol da comunidade; 3. discriminação e preconceito na universidade; 4. o que é ser mãe, mulher, indígena e universitária; 5. a universidade que queremos. Os encontros contaram com a participação de oito estudantes, das etnias Guarani, Waurá, Xokleng, Kaingang e Parintintin, que se alternaram em uma média de cinco estudantes presentes por reunião.

No que diz respeito à permanência, os estudantes indígenas e quilombolas têm direito aos seguintes auxílios disponibilizados pela assistência estudantil da UFSC:

[...] isenção dos passes para o Restaurante Universitário para todos os estudantes que comprovarem pertencimento étnico; isenção na taxa de pagamento dos cursos de línguas estrangeiras oferecidos pelo Departamento de Literatura e Línguas Estrangeiras (DLLE), cujo acesso é mediante edital, conforme número de vagas oferecidos pelo DLLE; Auxílio Creche de até R\$ 771,00 concedido mediante edital aos estudantes com renda de até 1,5 salário mínimo per capita, que possuam filhos de até 6 anos de idade e que não tenham conseguido vaga em instituição pública; possibilidade de Auxílio Emergencial e Excepcional, conforme Portaria Normativa Conjunta 1/2019/PRAE/SAAD, de 25 de abril de 2019, no valor de R\$ 1.350,00 dividido em três parcelas de R\$ 450,00 para indígenas e quilombolas ingressantes da universidade; e a Bolsa Permanência do MEC, principal auxílio financeiro recebido pelos estudantes, é instrumento fundamental para que estes deem continuidade aos seus estudos e se mantenham na cidade. (SILVEIRA; PFEIFER, 2019, p. 7).<sup>9</sup>

Contudo, muitas vezes a concessão dos benefícios, em especial os financeiros, exigem constante movimentação e insistência dos estudantes, gerando desgastes físicos e emocionais, para além das consequências diretas da falta de renda para auto

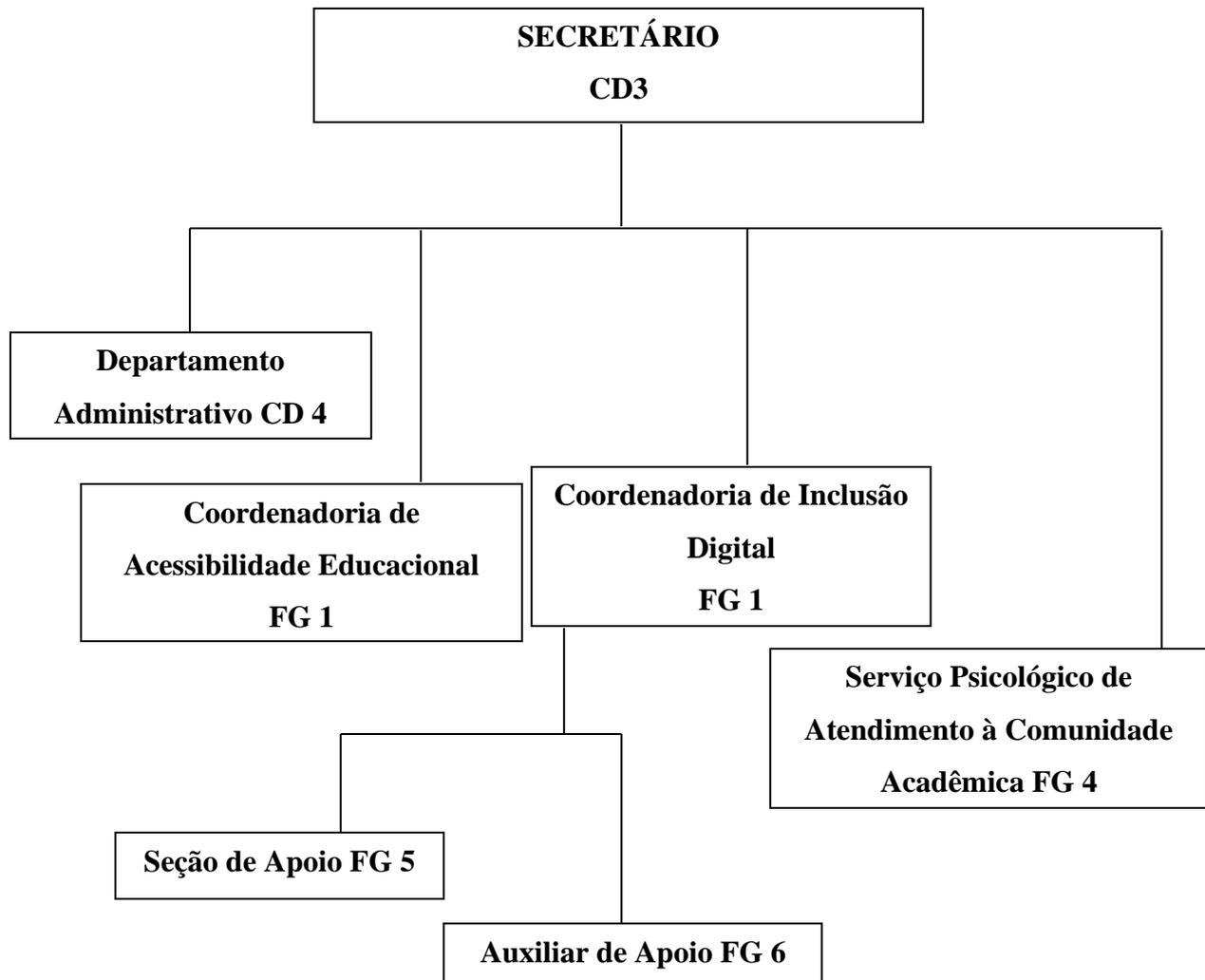
---

<sup>9</sup> O auxílio emergencial surge, através das pressões do movimento estudantil indígena e quilombola, para amenizar os impactos gerados aos novos estudantes pelo atraso recorrente do Programa Permanência do MEC em realizar a abertura de editais, por vezes com atraso maior do que seis meses do ingresso dos estudantes indígenas e quilombolas na universidade matriculados no primeiro semestre.

sustento na cidade, distantes da família e da comunidade. Além disso, dos benefícios mencionados apenas a Bolsa Permanência do MEC é de fato regulamentada e ainda assim há dificuldade de implementá-la, tendo em vista os atrasos e/ou não-aberturas dos editais. Também faz-se necessário apontar a ausência de uma moradia que permita a permanência destes estudantes no espaço universitário, atualmente o que existe é o alojamento provisório, conhecido como Maloca, que é resultado de uma ocupação realizada num primeiro momento pelos estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena e que posteriormente serviu de abrigo para os demais ingressantes. O espaço no qual eles se encontram era originalmente parte do Restaurante Universitário, que estava desocupada, e por essa razão não apresenta a estrutura necessária para uma moradia, de maneira que é uma das pautas prioritárias dos estudantes a construção da Moradia Indígena definitiva, que respeite suas particularidades e os acolha de maneira adequada.

Segundo relatado pelas estudantes indígenas no terceiro encontro do projeto, cuja temática era “Processos de discriminação e preconceitos vividos na universidade e na cidade”, as violências praticadas pela universidade são enfrentadas cotidianamente, em especial na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), setor responsável pelo acesso dos estudantes aos seus direitos. Vale pontuar ainda que, apesar desta responsabilidade ser da PRAE, o atendimento dos estudantes indígenas no campus de Florianópolis, no qual está a maior parte dos estudantes indígenas, é centralizado no Serviço de Apoio ao Estudante Indígena e Quilombola da SAAD, ainda que esta não pertença oficialmente ao organograma institucional disponível no site da SAAD, conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 4 – Estrutura Organizacional da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD)



Fonte: Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (2020).

Conforme descrito acima, apenas duas coordenadorias existem oficialmente no organograma da UFSC, a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e a Coordenadoria de Inclusão Digital (COID), com suas devidas funções gratificadas e delimitação das atividades. Informalmente, também são descritos os seguintes serviços: Serviço de apoio ao indígena e quilombola, Serviço de divulgação das ações afirmativas, Serviço de apoio à mulher, Serviço de Apoio a projetos, Comitê de enfrentamento às discriminações, Comitê Institucional de Avaliação e acompanhamento de Ações Afirmativas.

Desta maneira, apesar da instituição oferecer o serviço, não o reconhece formalmente, restringindo a autonomia dos profissionais no desenvolvimento de suas funções e determinando a sua submissão aos setores que detêm os meios institucionais para realização das atividades necessárias. Com base nos apontamentos de Eurico (2013), é possível afirmar que a situação institucionalmente fragilizada do Serviço de Apoio ao Estudante Indígena se configura como a dimensão político-programática do racismo institucional, segundo a autora:

[...] o racismo institucional possui duas dimensões interdependentes e correlacionadas: a político-programática, e a das relações interpessoais. Quanto à dimensão político-programática podemos dizer que ela compreende as ações que impedem a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas no combate ao racismo, bem como a visibilidade do racismo nas práticas cotidianas e nas rotinas administrativas. (EURICO, 2013, p. 299).

Com isso, resulta-se na privação dos usuários ao acesso de seus direitos, uma vez que “a forma como as instituições públicas estão estruturadas pode reforçar o racismo contra amplas parcelas da população, em virtude de sua origem étnico-racial” e que, além disso, “o trabalho do assistente social sofre interferências do racismo institucional, que fortalece a naturalização e a culpabilização da população” (EURICO, 2013, p. 291). Assim, é fundamental que os profissionais de Serviço Social se envolvam ao debate étnico-racial, superando a aproximação tímida e buscando “problematizar como a profissão vem desvelando os discursos e conceitos sobre essa temática.” (EURICO, 2013, p. 291). Por fim,

No âmbito institucional — no qual se desenvolvem as políticas públicas, os programas e as relações interpessoais —, toda vez que a instituição não oferece acesso qualificado às pessoas em virtude de sua origem étnico-racial, da cor da sua pele ou cultura, o trabalho fica comprometido. (EURICO, 2013, p. 300).

Para além da relação com a instituição, no terceiro encontro do Projeto, fora também abordada a relação com os colegas não-indígenas, sendo consenso entre as estudantes que a maioria dos não-indígenas não se relaciona com os indígenas e que “não ligam para a presença” dos estudantes indígenas na universidade, afirmando que suas trajetórias na universidade são solitárias, porque não se sentem incluídas nos seus respectivos cursos. Além disso, contam que ainda que os outros estudantes não ofendam ou agridam diretamente, eles isolam os estudantes indígenas no âmbito acadêmico e social.

Quanto aos docentes, a maior parte dos constrangimentos são causados por professores que “não sabem lidar com a presença indígena em sala de aula”, seja ao admitirem que estes são ingênuos e de menor capacidade intelectual, seja ao julgarem que todos os indígenas são homogêneos, da mesma etnia e que mantêm relações próximas entre si. Além disso, existem também os professores que são contrários às Ações Afirmativas e que por essa razão constrangem e desmotivam os estudantes cotistas.

Dos casos contados, chamam atenção dois: o primeiro, quando o docente do curso de Pedagogia, aborda estudante indígena das Ciências Sociais em um hall da universidade e começa a falar na frente dos presentes sobre as questões de desempenho do estudante indígena que cursava sua disciplina; o segundo, a estudante conta que precisou enfrentar uma professora da Antropologia, que a desmereceu na frente dos colegas e fez entender que por ser indígena deveria saber sobre a cultura de outro povo. Nesta última situação, a estudante conta ter explicado para a professora que ser indígena não a faz conhecer a realidade de todos os povos do Brasil, mas que se ela quisesse poderia falar sobre o seu povo.

Ou seja, ao homogeneizar os indígenas, desconhecendo ou desrespeitando a sua diversidade, tais sujeitos reproduzem práticas racistas. Sendo este reflexo comum da dominação da branquitude, para a qual os sujeitos não-brancos, como negros e indígenas, são representantes de todo o coletivo que lhe foi atribuído; enquanto o branco, que se apresenta como modelo universal de humanidade, a raça padrão, é entendido como indivíduo, devendo responder apenas por seus próprios atos e não por toda a sua etnia ou grupo racial. Esta é uma expressão do etnocídio, da deturpação e negação da identidade como mecanismo de dominação; desta maneira, nenhum estudante branco jamais será cobrado a responder sobre seu grupo étnico ou, inatamente, conhecê-lo ou conhecer a qualquer outro.

Os primeiros encontros trouxeram elementos ricos sobre a vida delas antes de ingressarem na universidade e apontaram para a necessidade que o assistente social têm de se apropriar de conhecimentos acerca da vida do usuário que, à primeira vista não fazem ligação direta com o objeto de intervenção, mas que terão seu impacto de forma certa. Um desses casos foi levantado por uma estudante Parintintin, que

trouxe a informação de que na sua etnia mulheres solteiras não devem conversar com homens casados, fato que apesar de não estar diretamente ligado ao acesso e permanência estudantil, dificultou o desenvolver da validação do pertencimento étnico da estudante, uma vez que suas lideranças comunitárias são homens casados e ela não possuía o contato das esposas dos caciques, com quem deveria entrar em contato segundo sua etnia. Para conseguir as assinaturas das lideranças que confirmam seu pertencimento, ela precisou pedir que colegas homens de outras etnias, estudantes da universidade, entrassem em contato com as suas lideranças e solicitassem a documentação necessária. Veja, ao possuir essa informação, o/a profissional poderia ter facilitado o acesso da estudante ao seu direito de usufruir da universidade pública conforme suas especificidades.

Percebeu-se também que algumas questões mais amplas, que não dizem respeito apenas aos estudantes indígenas ou cotistas, como a política de acessibilidade; por exemplo, uma das estudantes relatou que precisa levar a filha para aula, e a sala em que a disciplina está alocada fica nos andares superiores de um prédio sem elevador. Esta situação exige que a estudante suba as escadas com a criança, além de mochilas e materiais nos braços. Com essa informação, caberia a instituição em um primeiro momento articular uma mudança das turmas para uma sala no térreo, tornando a aula acessível para estudantes mães e pessoas com deficiência, posteriormente o ideal seria que todas as salas e prédios da universidade se tornassem acessíveis.

Outro aspecto que as estudantes relatam é a objetificação sofrida na cidade e nos espaços universitários, em especial nas relações com homens brancos, sejam elas limitadas ao ambiente acadêmico ou em relacionamentos afetivos. Conforme descrevem Souza et al. (2020, p. 96), “[...] a mulher indígena sofre muito com o processo de transição da aldeia para a cidade, e o silenciamento e a invisibilidade fazem com que as experiências violentas vivenciadas por elas não emergem para conhecimento da sociedade”. Assim, é possível afirmar que estas mulheres estão mais suscetíveis a sofrer violência, uma vez que “Por somar as duas características, de ser mulher e ser indígena, se tornam ainda mais vulneráveis e visadas a serem violentadas.” (SOUZA et al., 2020, p. 96).

[...] quando a gente sai da aldeia e que a gente vê o preconceito tanto como, eles vê a gente como indígena o preconceito já é, e a gente sendo mulher indígena é ainda mais né. [...] o homem branco pensa “ah, ela é indígena, o

que ela tá fazendo nessa universidade, ainda mais ela que é mulher”.  
(Estudante I)

[...] meu pai que ele não queria que eu viesse, e sim, eu acredito que foi por causa do machismo, mas não do machismo dele... por causa do machismo do branco, entende? Porque eles sabem o que que é, ele como homem vê o que a mulher passa nessa sociedade. Ele viu, ele viajou em vários lugares, ele fez parte da Demarcação do Rio Tapajós, do Rio Tapajós não, da Aldeia dos Guarani na década de 90, ele andou por aí e viu como é que o homem branco trata as suas mulheres, então ele tinha medo, sabe? Do que poderia acontecer comigo no meio dos brancos aqui. E realmente, eu sofri pra caramba. [...] você já carrega o estigma negativo de ser indígena e pra além de ser indígena, o homem branco ainda não considera as mulheres como igual a eles, ele considera as mulheres como inferior. Então a gente é indígena, a gente já é inferior, então mulher indígena, mais inferior, tipo, os homens brancos eles só te quer pra... no início “ai ai não sei o que” mas na convivência em si a prática é outra, sabe? É totalmente diferente. Eu lembro quando as primeira meninas chegaram aqui, elas ainda eram tudo de menor, e a gente ia nos Happy Hour e eu ia pra cuidar delas porque eu sabia que os caras são muito foda. E era assim mesmo, ele viam assim como um objeto sexual, sabe? Era objeto sexual, sabe? Não tô dizendo que dentro da aldeia a gente não tenha uma liberdade sexual, a gente tem sim uma liberdade sexual em algumas etnias, sabe? Outras são mais fechadas, enfim. Mas mesmo assim, essa liberdade não é baseada na inferioridade da mulher, entende? E aqui é assim, tu é meu objeto, eu te uso e pronto. Entende? E no início o que eu percebia é que as meninas achavam que era uma relação de igual pra igual, sabe? Só que aí depois que os anos se passaram elas perceberam que não, que não é uma relação de igual pra igual, é uma relação totalmente opressora, e aí você começa a sentir né, você começa a ver as coisas, como que é. (Estudante II)

Na reunião cujo tema central foi “A universidade que queremos”, ficou evidente a necessidade de buscar alternativas para o espaço universitário que abraçassem a realidade destas mulheres e também de seus parentes neste espaço. Dentre os pontos abordados por elas estavam:

- Necessidade de profissionais da psicologia para atendimento clínico;
- Políticas específicas para as mães, como vagas suplementares indígenas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI);
- Auxílio para transporte, em especial para retornar para as aldeias nos períodos de recesso;
- Incentivo da universidade para que os estudantes possam retornar às aldeias durante o período letivo sem prejuízo acadêmico, uma vez que apontam a saudade como um fator de adoecimento na cidade;

- Ampliação das refeições servidas no Restaurante Universitário (RU) para café da manhã, almoço e jantar – atualmente apenas almoço e janta são oferecidos;
- Acessibilidade espacial, pensando nas pessoas com deficiência, mães e pessoas idosas;
- Construção da Moradia Indígena definitiva, tendo em vista as condições precárias do alojamento provisório e a necessidade de uma moradia digna e de qualidade para os estudantes e seus filhos;
- A importância da implementação do Programa de Monitoria Indígena, realizado pela primeira vez no primeiro semestre de 2018, segundo os estudantes contemplados<sup>10</sup>, o monitor “possibilitou o acolhimento na universidade, de modo que não se sentisse tão sozinho em um ambiente novo”, “possibilitou o reconhecimento da cidade e das atividades e lazer que podem ser vividos em Florianópolis”, “contribuiu para conhecer os programas e páginas da UFSC (CAGR, Fórum de Graduação, Moodle, e-mail, etc.)”, “ajudou a identificar como funciona a dinâmica da UFSC (Restaurante - RU, Biblioteca - BU, Hospital - HU, etc) e “facilitou a compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula”;<sup>11</sup>
- Necessidade de projetos de extensão com as aldeias, fomentando o diálogo entre conhecimentos tradicionais e universidade;
- Formação de professores e demais servidores, visando os capacitar ao trabalho com a população indígena através de uma perspectiva antirracista.<sup>12</sup>

Bem como nos momentos descritos, em nota enviada para o Conselho Universitário (CUn) em 26 de junho de 2020, os estudantes indígenas apresentam à universidade preocupações latentes quanto a sua permanência na UFSC em razão

---

<sup>10</sup> Questionário realizado com os estudantes, monitores e docentes supervisores em julho de 2018, cuja sistematização consta no relatório de avaliação do programa, realizado junto à supervisora durante o estágio.

<sup>11</sup> Após o primeiro semestre de 2018, apesar do retorno positivo dos envolvidos, o Programa de Monitoria Indígena apenas voltou a ser implementado em agosto de 2020 durante o retorno das atividades acadêmicas via ensino remoto.

<sup>12</sup> Em outubro de 2020 foi oferecido curso de capacitação aos servidores docentes e técnico-administrativos em educação da UFSC que atuam com Política de Assistência Estudantil intitulado “A Assistência Estudantil e os Povos Indígenas e Quilombolas: Noções Introdutórias para o Atendimento Equânime.

da pandemia de COVID-19 e da iminente implementação do ensino remoto, descrevendo como sempre estiveram “[...] à revelia das decisões do Estado brasileiro quanto a nossa própria existência” (FONSECA et al., 2020, p. 1).

[...] esse conselho deve lembrar que nosso acesso às universidades públicas deste país é muito recente e deve ser visto pela perspectiva da democracia brasileira que visa o compromisso de sanar as desigualdades sociais. Vale ainda ressaltar, que nós somos a primeira geração de estudantes universitários a acessar o ensino público superior fazendo parte de uma política de Estado e as dificuldades e desafios que temos enfrentados são muitos, e uma das dificuldades vividas por nós aqui na UFSC é a falta de proximidade e também a falta de conhecimento que a comunidade universitária tem em relação a nós povos indígenas. Por isso a importância e a necessidade de estarmos aqui escrevendo esse documento para minimamente mostrar para os senhores e senhoras os problemas que estão ligados diretamente a nossa permanência na UFSC. Nossa perspectiva é muito pessimista quando pensamos, se esses problemas não forem minimamente resolvidos agora no presente, seremos inexistente aqui na UFSC em um futuro muito próximo. [...] O nosso grande dilema que vivemos, enquanto um grupo que teve seu acesso ao ensino superior por ação afirmativas é a nossa permanência. Os problemas de permanência que nós enfrentamos é um leque de questões que vai desde das condições mínimas e dignas de um ser humano sobreviver, como moradia, alimentação, saúde, as questões do choque cultural, falta de domínio tecnológicos, diferença pedagógica de aprendizagem, como por exemplo, nossos conhecimento sobre nossas comunidades, de como se organizam, de como aprendemos, de como são passado o conhecimento, de como vemos e explicamos mundo, por milênios é passado para nós por oralidade. Já aqui tudo que aprendemos através da oralidade em nossas comunidades são passado através da escrita. A escrita para nós sem dúvida é um grande desafio, porém entendemos que necessário para continuar nossa existência. (FONSECA et al., 2020, p. 1 – 2).

Ao elencarem suas principais preocupações, os estudantes apresentam os seguintes tópicos: dificuldades para o acesso ao ensino remoto e suas consequências; equívoco no levantamento realizado pela UFSC, no qual apresentou a comunidade acadêmica a participação de 100% dos estudantes indígenas matriculados no questionário referente às condições de acesso ao ensino remoto, porcentagem questionada pelos estudantes; a não abertura do edital do Programa de Bolsa Permanência do MEC, causando prejuízo aos calouros; preocupação quanto ao empréstimo de equipamento aos estudantes em isolamento social nas aldeias; preocupação quanto a infraestrutura do alojamento provisório e questionamento quanto a construção do alojamento definitivo, já licitado; preocupação quanto aos estudantes indígenas que não puderam voltar para as aldeias e estão em isolamento

social no alojamento provisório. Com isso, compreende-se que a pandemia resulta no acirramento das desigualdades e das dificuldades enfrentadas pela população indígena no que diz respeito ao acesso e permanência nas Instituições de Ensino Superior, bem como em outras esferas.

Com isso, torna-se nítido que é fundamental construir um novo modelo de universidade, que não esteja estruturado nas bases colonialistas e racistas que constituem a sociedade brasileira. Conforme Castro et al. (2019, p. 2),

A necessidade que se coloca, portanto, não é mais sobre a inserção, nem sobre os esforços para se garantir a permanência indígena em um modelo de educação superior eurocêntrico, mas de fomentar a discussão e autocrítica das universidades em relação ao seu papel social e suas práticas pedagógicas. As discussões devem girar em torno das possibilidades de forjamento de uma universidade de caráter popular que dialogue com diferentes epistemologias, que seja intercultural e transcultural. Sem essa premissa, dificilmente os indígenas obterão sucesso no ensino superior. (CASTRO et al. 2019, p. 2).

Assim, retomando que a universidade se constitui enquanto aparato ideológico do Estado, faz-se urgente enfrentar o racismo nas Instituições de Ensino Superior, cujas faces são vivenciadas de maneira distinta a depender das classes atingidas. Para tanto, é fundamental: evidentemente, disputar uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, o que passa pela luta contra o modelo educacional vigente, contra as contrarreformas financeiras e o desmonte da educação; disputar dentro das instâncias institucionais da UFSC que as decisões sejam realmente democráticas e que a universidade tenha compromisso de atender efetivamente às demandas particulares dos estudantes, considerando a sua multiplicidade e desfazendo as estruturas burocráticas que reproduzem o racismo na instituição; que os profissionais que atuam com a política de Assistência Estudantil, em especial os/as assistentes sociais, invistam na sua formação de forma a compreender as contradições e os limites impostos pelas instituições no que diz respeito a garantia de direitos às populações usuárias. Para estes, é necessário estar explícito que, ao compreender as dinâmicas impostas, adquire-se maior autonomia, ainda que relativa, para questionar e enfrentar as ações e as políticas institucionais de maneira a não naturalizar a reprodução de práticas opressoras, tutelares e excludentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, a partir da experiência de estágio realizado no Serviço de Apoio ao Indígena e Quilombola, inquietou-se com os relatos apresentados pelos estudantes indígenas em suas relações cotidianas na universidade, sendo muitas vezes atingidos pelo racismo que é perpetuado no âmbito da instituição de ensino superior. Por essa razão, e através do vínculo criado com estes estudantes, optou-se por estudar os elementos determinantes da sua permanência ou evasão na Universidade.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as determinações da permanência e/ou evasão do/as estudantes indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina que ingressaram entre 2008 e 2019 pelo processo seletivo suplementar específico para indígenas. Este, conforme foram atendidos os objetivos específicos, apresentou-se ao final do trabalho, tendo como foco apresentar as demandas levantadas pelos próprios estudantes e vinculá-las à discussão teórica acerca da formação sócio-histórica brasileira e da função da educação no sistema capitalista.

No que diz respeito aos objetivos específicos, primeiro estudou-se acerca da formação sócio-histórica do Brasil, visando apreender as determinações da atual situação dos povos indígenas. Tal objetivo fora trabalhado no capítulo “Os mecanismos de dominação e exploração dos povos indígenas desde a invasão colonial ao capitalismo dependente”, nele buscou-se realizar uma compreensão crítica sobre a invasão colonial, levantando para isso os temas da expropriação da terra; da escravização da população originária; das violências sofridas, marcadas pelo genocídio, etnocídio e memoricídio, assim como as violências de gênero. Além disso, discutiu-se também a transição do colonialismo para o capitalismo, visando estudar os seus desdobramentos para as questões de gênero, raça e classe na atualidade.

No segundo, estudou-se sobre a educação, de modo a apreender as contradições desta no modo de produção capitalista, para então refletir a necessidade de uma educação que rompa com esta lógica e que possa ser de fato emancipadora. Este teve seu conteúdo apresentado no capítulo “A educação superior sob o

capitalismo dependente brasileiro e a exclusão dos povos indígenas”, no qual apresentou-se o papel histórico da educação no processo de apagamento e transculturação desses povos; as adaptações realizadas pelo modelo dominante para enfrentar as conquistas dispostas na Constituição de 1988, bem como os processos de resistência das populações indígenas. Neste capítulo também se iniciou a investigação da política de permanência na universidade pública brasileira, para então no capítulo final particularizar a permanência dos estudantes indígenas e da configuração específica da UFSC, atendendo desta forma ao terceiro objetivo específico.

Assim, bem como o objetivo de apreender a configuração da política de permanência indígena, foram tratados no último capítulo, “Avanços, limites e contradições do ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina”, os dados levantados acerca do índice de evasão dos estudantes indígenas e identificados os determinantes que impactam na permanência ou desistência dos estudantes indígenas da UFSC. Para tanto, foram contextualizadas as formas de ingresso existentes, as políticas de permanência ofertadas pela universidade, os dados adquiridos durante o estágio na SAAD e os relatos das estudantes ao longo do Projeto.

Com isso, foi possível ao longo do trabalho, responder de maneira inicial o problema que gerou esta pesquisa. Compreendeu-se que o ingresso destes estudantes no ensino superior, resultado da luta dos movimentos indígenas, evidencia os pilares que sustentam essa universidade e demonstra a fragilidade das políticas de permanência existentes atualmente. A universidade, vista como um espaço fundamental para a conquista de direitos, materializa-se enquanto ambiente hostil, excludente e pouco preparado para receber com qualidade e igualdade as parcelas mais vulneráveis da classe trabalhadora, em especial as populações originárias. Tal situação tem como contraponto a resistência da juventude indígena, cujas manifestações marcam a realidade universitária e impedem que suas presenças sejam esquecidas e apagadas. Valendo pontuar, como visto anteriormente, que suas reivindicações, expectativas e lutas por uma universidade mais diversa e igualitária abraçam também outras realidades, como a dos estudantes quilombolas e negros.

Apesar dos materiais de pesquisa, referências bibliográficas e documentais, serem suficientes para uma aproximação inicial e das importantes respostas

encontradas, percebe-se possível, e necessário para pesquisas futuras, aprofundar as discussões através da adoção de outras metodologias, como: questionário estruturado com os estudantes indígenas; ampliação do universo da pesquisa, realizando questionários com o corpo técnico e docente da universidade; rodas de conversa e entrevistas aos profissionais e gestores dos setores envolvidos com a criação e implementação das políticas de permanência; rodas de conversa com as comunidades de origem e as lideranças das etnias da Região Sul e contato com as lideranças das outras regiões, para compreender e registrar a perspectiva dos diferentes povos sobre a universidade. Além disso, o pouco tempo para o desenvolvimento do trabalho de maneira mais profunda e o isolamento social resultante da pandemia de Covid-19, iniciado em março deste ano, acabaram por limitar as condições de realização das atividades e das orientações, para além do desgaste característico desta época na qual as relações interpessoais foram prejudicadas.

Por fim, retoma-se ser fundamental que o Serviço Social atente para a temática da questão indígena, uma vez que esta encontra-se intrinsecamente vinculada à questão social e suas expressões no Brasil e no restante da América Latina. Tal vinculação torna-se nítida através das “[...] ofensivas capitalistas de usurpação dos territórios tradicionais, dos etnocídio e dos processos de negação e ocultamento oficial de pertencimentos étnicos [...]” (AMARAL; BILAR, 2020, p. 181 – 182), sendo necessário que a profissão honre com seu compromisso ético de defesa intransigente dos direitos humanos e de luta ao lado da classe trabalhadora, na qual se incluem as populações indígenas.

Desta maneira, torna-se importante salientar a necessidade de que esse debate se faça presente no processo de formação profissional, uma vez que a questão étnico-racial é elemento estruturante das relações sociais. Assim, faz-se “imprescindível que as propostas curriculares das unidades de ensino de Serviço Social incorporem conteúdos afeitos a esta temática de maneira transversal”, de maneira a “superar a secundarização e a invisibilidade deste debate na formação e na atuação profissional”. (AMARAL; BILAR, 2020, p. 186).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Santos de; SILVA, Elissandra Barros de. “Se não somos bons o suficiente para entrar na universidade, então a universidade também não é boa para nossas comunidades”: racismo institucional e desafios da interculturalidade no ensino superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Cipial, 2019.

ALVES, Taís Cangussu Galvão. A condição social dos povos indígenas no século XXI: Uma análise da questão indígena no capitalismo dependente brasileiro. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós Graduação em Política Social. Vitória, ES. 2016. 76p.

AMANTINO, M. As Guerras Justas e a escravidão indígena em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 22, n. 35, 2006

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. **A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/14.pdf>.

AMARAL, Wagner Roberto do; BILAR, Jenifer Araújo Barroso. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 46, p. 180-195.

AZEVEDO, Marta. **Quantos Eram? Quantos Serão?** 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos\\_eram%3F\\_Quantos\\_serão%3F](https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_eram%3F_Quantos_serão%3F). Acesso em: 05 out. 2020.

BATISTA, Juliana de Paula; GUETTA, Maurício. **O marco temporal e a reinvenção das formas de violação dos direitos indígenas**. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/O\\_marco\\_temporal\\_e\\_a\\_reinvenção\\_das\\_formas\\_d\\_e\\_violação\\_dos\\_direitos\\_indígenas](https://pib.socioambiental.org/pt/O_marco_temporal_e_a_reinvenção_das_formas_d_e_violação_dos_direitos_indígenas). Acesso em: 07 out. 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BERGER, William. Questão indígena como expressão da questão social: indígenas em contexto urbano na cidade do rio de janeiro em tempos de barbárie (2012 - 2017). In: BERGER, William. **No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e serviço social em tempos de barbárie**. Vitória: Milfontes, 2019.

BEVILACQUA, Tatiane. **Deficiência e Permanência Estudantil na Educação Superior Pública: possibilidades concretas aos estudantes com deficiência na UFSC**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Florianópolis, 2018.

BORNIOTO, Maria Luisa da Silva; FAUSTINO, Rosângela Célia. ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: RACISMO E PRECONCEITO ÉTNICO. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Curitiba.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711,** de 29 de agosto de 2012.

BRASIL, Kátia; FARIAS, Elaíze. **Comissão da Verdade:** ao menos 8,3 mil índios foram mortos na ditadura militar. Ao menos 8,3 mil índios foram mortos na ditadura militar. 2014. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comissao-da-verdade-ao-menos-83-mil-indios-foram-mortos-na-ditadura-militar/>. Acesso em: 07 out. 2020.

CASTRO, Débora Nascimento de et al. A inserção indígena no ensino superior: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2019, Brasília. **Anais [...]** . Brasília: Cipial, 2019.

CALHEIROS, Orlando. No tempo da guerra: algumas notas sobre as violações dos direitos dos povos indígenas e os limites da justiça de transição no Brasil. **Re-vista Verdade, Memória e Justiça**, V9. 2015.

CARVALHO, José Jorge de. **A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade.** Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2004.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 9. ed. rev. e atual. - Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.cress-es.org.br/site/images/cep\\_2011.pdf](http://www.cress-es.org.br/site/images/cep_2011.pdf)>.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003 .

CIMI. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil:** dados de 2019. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul. 2012.

DANTAS, Carolina. Estudantes indígenas são os que menos contam com apoio público para pagar a universidade. **G1**. Educação, p. 1-1. 19 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas-sao-os-que-menos-contam-com-apoio-publico-para-pagar-universidade.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2020.

DORNELLES, S. S. **Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial**: reflexões a partir da província paulista. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 38, n. 79, 2018

DURAT, Kleber Rodrigo. Ensino Superior Federal: uma análise da implementação do programa nacional de assistência estudantil (PNAES). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, 2., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: 2017. p. 1-11.

DUTRA, Débora Vogel da Silveira. A educação escolar e a questão indígena: entraves e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Cipial, 2019.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 114, p. 290-310, jun. 2013.

FONSECA, Maria Lauri Prestes et al. **Estudantes Indígenas da UFSC**: Nota COVID-19. Florianópolis, 2020.

FUNAI. **Quem São**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 05 out. 2020.

FURTADO, Lucas Antunes. Educação escolar e direitos indígenas: uma revisão integrativa de teses e dissertações a partir da btd. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Cipial, 2019.

GADOTTI, Moacir. **EDUCAÇÃO E ORDEM CLASSISTA**. In: FREIRE, Paulo. EDUCAÇÃO E MUDANÇA. 12. ed. Campinas: Paz e Terra, 1979. p. 4-6.

GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GUERRA, Y. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. Serviço Social, Direitos e competências profissionais. Programa de Capacitação continuada para assistentes sociais. ABEPSS/CFESSS: 2009.

HERINGER, Rosana. **Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil**: o desafio da prática. Anais, 2016, 1-16.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., Ago 2017, no.129, p.285-303. ISSN 0101-6628.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. SOBRE TUTELA E PARTICIPAÇÃO :POVOS INDIGENAS E FORMAS DE GOVERNO NO BRASIL, SÉCULOS XX/XXI. **Mana**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 2, p. 425-457, ago. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARINI, Ruy Mauro; SPELLER, Paulo. **A Universidade Brasileira**. Revista de Educación Superior, México, v. 22, n. 22, p. 1-23, abr. 1977.

MELO, Maria Rosângela Albuquerque. **A Assistência Estudantil no contexto da "reforma" do Ensino Superior Público do Brasil**: um estudo da assistência estudantil da ufs a partir da implantação do pnaes. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 109 p

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a luta de classes no Brasil**. In: Revista Debate Sindical, Ano 9 – Nº 20 dezembro/janeiro/fevereiro 95/96: 43 – 48.

NETO, João Leite. **Índios e Terras Ceará**: 1850-1880. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitério. **Os jovens das camadas populares na universidade pública**: acesso e permanência. Revista Katálysis , Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22 - 32, jun. 2016. ISSN 1982-0259.

OLIVEIRA, Victoria Miranda da Gama; IBARRA, Elizabeth del Socorro Ruano. Trajetórias, narrativas e epistemologias em tensão: desafios a partir do ensino superior brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2019, Brasília. **Anais [...]** . Brasília: Cipial, 2019.

PRIETO, Gustavo Francisco Teixeira. A ALIANÇA ENTRE TERRA E CAPITAL NA DITADURA BRASILEIRA. **Mercator (Fortaleza)**, Fortaleza, v. 16, e16003, 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-22012017000100203&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-22012017000100203&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Dec. 2020. Epub Jan 26, 2017. <https://doi.org/10.4215/rm2017.e16003>.

RAMPINELLI, Waldir José. **Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio praticados contra os povos latino-americanos** (Resenha de: BAEZ, Fernando. A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização). In: REBELA, v.4, n.3. set./dez. 2014.

ROSA, Juliana Reksua; SOUZA, Luciana Rosa de. A Agenda do Banco Mundial e seus efeitos no ensino superior do Brasil: mercantilização e financeirização. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 24., 2019, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: SEP, 2019. p. 1-25.

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos; KARAJÁ, Paulo André Ixati Oliveira. Os desafios para permanência dos estudantes indígenas na UFT: o diálogo entre os saberes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Cipial, 2019.

SANTOS, O. J. DOS. REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA: EDUCAÇÃO E ESCOLA. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 1, p. 79-89, 8 maio 2012.

SILVEIRA, Beatriz et al. Os desdobramentos do colonialismo na sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. p. 1-9. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/202565>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SILVEIRA, Beatriz; PFEIFER, Mariana. O trabalho do serviço social junto às questões étnico-raciais na assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina. In: XVI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2019, Brasília. **Anais do 16º CBAS**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CRESS-DF/ENESSO, 2019. v. 16. p. 1-12.

SOUZA, Adriana Uassuride et al. A MULHER INDÍGENA E O PROTAGONISMO DA SUA PRÓPRIA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA. **Emblemas**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 94-105, abr. 2020.

SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de. **QUESTÃO AGRÁRIA, SUPEREXPLORAÇÃO E MIGRAÇÃO TEMPORÁRIA**: o vale do Jequitinhonha na dialética do desenvolvimento capitalista dependente. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Política Social, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TASSINARI, Antonella. RESULTADOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS PELA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFSC. **Cadernos do Gea**, Rio de Janeiro, v. , n. 10, p. 43-51, jul. 2016. Semestral.

TAVARES, Elaine Jussara Tomazzoni. **TERRA E TERRITÓRIO NA AMÉRICA LATINA: o desafio indígena na era do capital. O desafio indígena na era do capital.** 2019. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199435/Tese%20diagramada%20Elaine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.** Florianópolis: UFSC, 2014.

UFSC. Resolução Normativa nº N° 008/CUn/2007, de 10 de julho de 2007.

UFSC. Resolução Normativa nº N° 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015.

ZELIC, Marcelo. Integração do Índio, Tutela e Vazio Demográfico: conceitos de negação de direitos. In: CIMI. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: dados de 2019.** 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.