

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

MATHEUS ULIAN DA SILVA

ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: (Des)caminhos para a
permanência no ensino superior

FLORIANÓPOLIS

2023

MATHEUS ULIAN DA SILVA

**ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: (Des)caminhos para a
permanência no ensino superior**

Trabalho Conclusão de Curso de Graduação em Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Dra. Dilceane Carraro

FLORIANÓPOLIS

2023

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

Da Silva, Matheus Ulian da
Estudantes indígenas na universidade : (des)caminhos
para a permanência no ensino superior / Matheus Ulian da
Da Silva ; orientadora, Dilceane Carraro, 2023.
65 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
Socioeconômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis,
2023.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. desigualdade educacional. 3.
estudantes indígenas. 4. interculturalidade. 5.
meritocracia. I. Carraro, Dilceane. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III.
Título.

Matheus Ulian da Silva

**ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: (Des)caminhos para a
permanência no ensino superior**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social e aprovado em sua forma final pela Banca Examinadora

Florianópolis, 20 de novembro de 2023

Profa. Dra. Heloísa Telles
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Dilceane Carraro
Orientadora
UFSC

Profa. Dra. Heloísa Teles
UFSC

Ma. Bárbara Nobrega Simão
Assistente Social
UFSC

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho a todos os estudantes que lutam
por uma educação intercultural
e menos excludente.

AGRADECIMENTOS

Confesso que chegar ao final do curso de Serviço Social, em uma Universidade Federal, nunca esteve nos meus planos, e isso se mostrou uma tarefa complexa, cheia de desafios e realizações. No decorrer dessa jornada, diversas pessoas se aproximaram, algumas se afastaram e outras me acompanharam até o fim. Sendo assim, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que me acompanharam durante esse período e fizeram não só esse TCC, mas a minha formação, ser algo possível.

Primeiramente agradeço aos meus pais, Leda e Carlos, pois, sem eles nada disso seria possível, sou muito grato por sempre terem apoiado as minhas decisões e por todo incentivo e apoio que me deram durante a graduação.

À minha orientadora, Dr.^a Dilceane Carraro, pela sua orientação e apoio durante a escrita deste trabalho.

Às minhas supervisoras de estágio, Bárbara Nobrega Simão e Mayara Camila Furtado, pela oportunidade de aprender com profissionais tão qualificadas.

À todas as pessoas que me acompanharam e que ao perceberem meus momentos de angústia e de ansiedade não me deixaram desistir nessa jornada turbulenta que foi a graduação.

Por fim, agradeço a todos que de uma maneira ou de outra abriram meus olhos para a sociedade, sem isso, esse trabalho não teria sido realizado.

Mesmo na guerra comum, às vezes acontece de uma ofensiva planejada ter de ser cancelada por razões estratégicas. Isso é ainda mais provável de ocorrer na guerra de classes, dependendo da vacilação dos grupos pequeno-burgueses. Devemos saber levar em conta a situação e ter ousadia na tomada de decisões (Uliánov, 2021, p. 351).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo problematizar a metodologia utilizada no ensino superior e a relação ensino-aprendizagem com as diversas culturas dos povos indígenas. Desta forma, elencamos os seguintes objetivos específicos I — Comparar a representatividade indígena na UFSC, antes e após a implementação das ações afirmativas; II — Levantar outros desafios encontrados por estudantes indígenas para obterem a formação acadêmica; III — Apresentar outros métodos de ensino e avaliação que a UFSC poderia usar para sair desse modelo padrão de influência eurocêntrica; VI — Problematizar o uso do IAA, diploma e medalha de mérito pela UFSC. Os métodos de pesquisa utilizados para este foram documental e bibliográfico. A partir de documentos obtidos com a Universidade, constatamos que mesmo com a implementação das ações afirmativas, muitos estudantes continuam abandonando seus cursos. Nossa proposta para tentarmos diminuir essa evasão, é a utilização de alguns métodos de ensino e de avaliação diferentes dos convencionais, com um foco intercultural, que abranjam as mais diversas populações do nosso país. Além da necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de forma a abranger nestes conhecimentos indígenas.

Palavras-chave: desigualdade educacional; estudantes indígenas; interculturalidade; meritocracia

ABSTRACT

This undergraduate thesis aimed to critically examine the methodology, employed in higher education and its impact on the teaching-learning dynamics within the various cultures of indigenous peoples. The specific objectives outlined were as follows: I – Compare the representation of indigenous individuals at UFSC before and after, the implementation of affirmative actions; II – Identify additional challenges faced by indigenous students in pursuing academic education; III – Propose alternative teaching and evaluation methods that UFSC could adopt to move away from the eurocentric standard model; IV – Question the utilization of GPA, diplomas, and merit medals by UFSC. The research methods employed included documentar and bibliographic analysis. Based on documents obtained from the university, it was observed that, despite the implementation of affirmative actions many students still discontinue their courses. Our proposal to address this dropout rate involves the implementation of alternative teaching and evaluation methods with an intercultural focus, catering to the diverse populations of our country. Furthermore, there is a need for curriculum reformulation to integrate indigenous knowledge.

Keywords: educational inequality, indigenous students, interculturality, meritocracy

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Situação das matrículas dos estudantes indígenas.....	42
GRÁFICO 2 – Matrículas por ano/semestre antes das cotas.....	43
GRÁFICO 3 – Matrículas por ano/semestre depois das cotas.....	44
GRÁFICO 4 – Disciplinas com maior número de matrículas.....	45
GRÁFICO 5 – Comparação entre formados e abandono antes e pós cotas.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – SN – Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior

APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste e Minas Gerais

APUFSC – Associação dos Professores da UFSC

ATL – Acampamento Terra Livre

CA – Colégio de Aplicação

CF/88 – Constituição Federal de 1988

Cimi – Conselho Indigenista Missionário

COEMA – Coordenadoria de Relações Étnico Raciais

COIAB – Coordenação das organizações indígenas da Amazônia Brasileira

COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas

CUn – Conselho Universitário

DAE – Departamento de Administração Escolar

EaD – Ensino à Distância

Enei – Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GTEGC – Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe

IAA – Índice de Aproveitamento Acumulado

IM – Índice de Matrícula

LII – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

MEC – Ministério da Educação

PAIQ – Programa de Assistência para Estudantes Indígenas e Quilombolas

PNGATI – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas

PRAE – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

PROAFE – Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

R017 – Resolução nº 17/CUn/97

RU – Restaurante Universitário

SAAD – Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIs – Terras Indígenas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 QUESTÃO INDÍGENA	18
2.1 FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	19
2.2 ACAMPAMENTO TERRA LIVRE E A DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS	25
3 EDUCAÇÃO INDÍGENA	30
4 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSC	38
5 METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: QUÃO LONGE DOS SEUS MÉTODOS E DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL?	47
5.1 MÉTODO DE ENSINO OU CERCEAMENTO DE CONHECIMENTOS?	47
5.2 METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se dá como requisito obrigatório para a conclusão e formação em bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O mesmo aborda as desigualdades educacionais que estudantes indígenas enfrentam durante toda sua escolarização, e que podem gerar um impacto enorme no decorrer de suas jornadas acadêmicas. Porém, focamos principalmente na comparação das metodologias utilizadas e em outros métodos que podem ser utilizados para ensinar e avaliar os estudantes durante sua vivência na Universidade.

O interesse pelo tema atual se deu durante o período de estágio obrigatório em Serviço Social da UFSC, realizado na Coordenadoria de Relações Étnico Raciais (COEMA), Coordenadoria esta, ligada a antiga Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (SAAD), atual Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). Na COEMA trabalhamos diretamente com os estudantes indígenas e quilombolas da instituição e durante uma recepção aos estudantes para um novo semestre letivo, a fala de uma das estudantes escancarava a desigualdade educacional existente entre estudantes indígenas e não indígenas.

A ideia inicial era que esse TCC debatesse sobre o acesso, permanência e a conclusão desses estudantes na UFSC, porém, com uma breve pesquisa foi possível constatar que esta já havia sido realizada, inclusive com muita proximidade no que se referia ao objetivo geral e aos específicos da pesquisa¹. A partir disso, foi quando iniciei uma nova busca por redimensionar objeto e objetivos. A reconfiguração não foge muito do objetivo inicial, porém, neste trabalho focamos mais nas metodologias de ensino e de avaliação e como elas aumentam as desigualdades existentes entre estudantes indígenas e não indígenas, visto que os primeiros tem culturas e metodologias de ensino-aprendizagem muito diferentes dos segundos.

Durante a recepção aos estudantes do semestre 2022.2, surgiram diversas falas indicando que os mesmos sentiam-se excluídos pelos demais colegas, que não eram convidados pelos mesmos para fazerem grupos para os trabalhos, e muitos não sentiam-se a vontade de falar que eram indígenas nas aulas por medo de

¹ Esta pesquisa foi realizada por Beatriz Silveira, no ano de 2020 no seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado como "A permanência de estudantes indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina"

sofrerem os mais diversos tipos de preconceito, principalmente racismo. Mas um relato em específico me chamou muito a atenção, foi quando uma estudante relatou que dificilmente um estudante indígena da UFSC, consegue acessar programas que concedem bolsas e experiências acadêmico-profissionais, como é o caso dos programas de monitoria, de pesquisa e extensão, conforme a estudante, a dificuldade de acessar esses programas se dá por conta do Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA).

Fazendo uma breve busca sobre a importância do IAA no meio acadêmico, conseguimos verificar que o mesmo tem apenas viés meritocrático, pois, conforme a Resolução n.º17/CUn19/97 (R017), de 30 de setembro de 1997 da UFSC, no artigo 43, onde se trata do Índice de Matrícula (IM), o IAA é calculado e acumulado a cada semestre, e é “representado pelo quociente entre o **somatório de pontos obtidos** e a carga horária matriculada”, além disso, o IAA, também aparece na Resolução n.º17/CUn/1997, no § 2º do inciso IV do artigo 96, nessa ocasião o IAA é citado para o preenchimento de vagas disponíveis para transferências e retornos, afirmando que caso o colegiado não cumpra com o que foi sugerido no parágrafo anterior, o IAA será usado para preenchimento das vagas. Por último, mas não menos importante, e afirmando ainda mais o seu papel meritocrático, o artigo 114 diz que **o formando com maior IAA receberá uma medalha e um diploma de mérito estudantil**, desde que ele cumpra com alguns requisitos, os quais são eles, “I — Ter IAA igual ou superior a 8,00; II — não ter tido reprovação durante o curso; III — não ter sofrido sanção disciplinar durante o curso” (UFSC, 1997, grifos nossos).

Voltando a fala da estudante, recordo-me claramente da mesma falando sobre a diferença da educação básica que estudantes indígenas têm, da dificuldade de chegar em um lugar que é totalmente diferente do local onde viveu durante toda sua vida, e o quão difícil é se adaptar a essa nova realidade. Também recordo de diversos diálogos com outros estudantes indígenas onde os mesmos sempre mostraram estar muito à frente de questões políticas e do coletivismo dos mesmos, um exemplo de luta coletiva desses estudantes é quando muitos destes estudantes se deslocam até Brasília para lutarem pela demarcação de suas terras, a luta contra

o marco temporal², e que com isso, acabaram perdendo algumas aulas, conseqüentemente perdendo alguns conteúdos e aumentando o número de faltas.

Esses exemplos de tempo de adaptação, e de lutas, são exemplos claros que mostram pontos onde estudantes indígenas podem reprovar, e com isso diminuir o seu IAA. Ainda na fala da mesma estudante, quando cita sobre a questão de se adaptarem a cidade, e ao caos em que nós não indígenas vivemos, relata a dificuldade encontrada por esses estudantes na sua adaptação, onde alguns levam mais de um semestre para se adaptarem.

Com base no exposto acima, o objetivo geral deste TCC, foi problematizar a metodologia utilizada no ensino superior e a relação ensino-aprendizagem com as diversas culturas dos povos indígenas de forma a contribuir para a compreensão da desigualdade educacional.

Para termos um rumo para onde seguir e não desviarmos do nosso objetivo geral, elencamos alguns objetivos específicos que foram essenciais para a realização da nossa pesquisa e posteriormente para a análise dos dados que coletamos com ela. Sendo eles:

- I — Comparar a representatividade indígena na UFSC, antes e após a implementação das ações afirmativas;
- II — Levantar outros desafios encontrados por estudantes indígenas para obterem a formação acadêmica;
- III — Apresentar outros métodos de ensino e avaliação que a UFSC poderia usar para sair desse modelo padrão eurocêntrico;
- VI — Problematizar o uso do IAA, diploma e medalha de mérito pela UFSC.

Na realização desta pesquisa, utilizamos da abordagem qualitativa, para Minayo *et al.* (2015, p. 21) a pesquisa qualitativa, atua nas Ciências Sociais em uma realidade que “não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Escolhemos essa abordagem por entendermos que seria a que melhor se encaixaria tanto com o tema escolhido, quanto com os objetivos propostos.

² Marco temporal é uma tese rejeitada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 21 de setembro de 2023, esta considerava como Terras Indígenas (TI), apenas as que já eram ocupadas antes. Por 9 votos a 2, decidiu-se que não se pode utilizar a data da promulgação da CF/88 para definir a ocupação destas terras pelos indígenas (STF, 2023). Para lutar contra a aprovação da tese, indígenas de todo o país, incluindo os estudantes da UFSC se mobilizam e se reúnem todos os anos em Brasília no Acampamento Terra Livre (ATL), na subseção 2.2 falaremos mais sobre o marco temporal e sobre o ATL.

A coleta de dados foi realizada em livros físicos, plataformas online de pesquisa como Google Acadêmico e o Portal da Scielo. Para além dessa pesquisa bibliográfica realizamos uma pesquisa documental, essa por sua vez mais voltada para a realidade dos estudantes da UFSC, tais documentos foram buscados junto à PROAFE, à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD) e ao Departamento de Administração Escolar (DAE) da UFSC.

Tanto os trabalhos acadêmicos, como os livros que buscamos têm como temas as cotas nas universidades, a educação indígena, a luta pelo reconhecimento desses povos e métodos de ensino e avaliação. Para tanto foram selecionados materiais de três áreas diferentes, do Serviço Social, da Antropologia e da Pedagogia, tendo como critérios a seleção de materiais em português dos anos entre 2007 e 2022, sendo que para contextualização sócio-histórica, optamos por fugir um pouco dessas datas para utilizarmos alguns clássicos. Para a busca online foram selecionados artigos com palavras-chave como: ensino superior indígena; educação indígena; ações afirmativas; cotas; questões étnico-raciais; indígenas; desigualdade educacional; metodologias de ensino e metodologias de avaliação.

Como citado nos parágrafos acima, a coleta de dados para essa pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Gil (1989, p. 71), para a realização de uma pesquisa bibliográfica, utilizam-se materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. Gil (1989) traz em seu texto uma reflexão que em um primeiro momento destaca a principal vantagem da utilização desta pesquisa, sendo justamente uma maneira mais ampla para se coletar os dados, podendo assim realizar uma pesquisa de âmbito nacional, sem precisar deslocar-se. Também enfatiza a importância da pesquisa bibliográfica, quando tratamos de dados históricos, onde muitas vezes não é possível se ter acesso à “fatos passados senão com base em dados secundários” (Gil, 1989, p. 72).

Finalmente, para atingir os objetivos propostos, este trabalho de conclusão de curso foi estruturado da seguinte maneira. Na primeira seção introduzimos o tema apresentando a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada para a pesquisa. Na segunda seção, discutimos a questão indígena para evidenciar sua conexão direta com o racismo e as manifestações da problemática social. Na terceira, abordamos a educação indígena e as disparidades educacionais, desde o ensino básico até a experiência passada pelos estudantes indígenas para acessarem a Universidade. Na quarta seção, trabalhamos com alguns dados obtidos junto ao DAE

afim de materializar a quantidade de estudantes indígenas ingressantes, em abandono e formados na UFSC no período de 1996.2 à 2023.2. Na quinta, exploramos métodos de ensino e avaliação, alternativos ao eurocêntrico, que prevalece na maioria das instituições do país, enfatizando sua abordagem inclusiva e menos focada na meritocracia. Por fim, na sexta seção temos as considerações finais, onde sintetizamos os principais pontos abordados ao longo deste trabalho.

2 QUESTÃO INDÍGENA

Como ponto de partida apresentamos um pressuposto teórico central que conduz a elaboração deste trabalho, ou seja, a vinculação da questão indígena com a questão social.

Afim de entendermos e definirmos o que é a questão indígena, recorreremos à Mariotto (2014), que por sua vez utilizou-se das palavras de Mariátegui, primeiro marxista latino-americano a falar sobre a questão indígena. Conforme Mariátegui (2008, p. 53 *apud* Mariotto, 2014, p. 25), “a questão indígena nasce de nossa economia. Tem suas raízes no regime de propriedade da terra”.

Com base nessa citação, podemos afirmar que a questão indígena está ligada diretamente com o colonialismo e com o fim do feudalismo no século XIV e início do capitalismo. Assim como, pela expropriação das terras dos indígenas pelos colonizadores e a negação de seus direitos (Mariotto, 2014, p. 67). Durante esse TCC abordamos com mais detalhes esses fatos e como a questão indígena e a luta dos povos indígenas persiste até os dias atuais.

Amaral e Bilar (2020) fazem uma relação direta entre a questão indígena e a questão étnico-racial, e destacam que

a expressão “étnico” da questão étnico-racial revela as atrocidades, etnocídios e desumanidades cometidas pelo modo de produção capitalista [...] impactando povos indígenas inteiros [...] assim como as populações africanas afetadas pela diáspora e pela escravidão colonialista (Amaral; Bilar, 2020, p. 181).

Já a questão racial está ligada diretamente a escravização de mulheres e homens, e segundo Williams (2012), no Novo Mundo o trabalho escravo, diferente do que muitos imaginam, iniciou com os indígenas e não com os negros. Porém, os indígenas eram acostumados com a liberdade, dessa forma, as doenças trazidas pelo homem branco os matavam com muita facilidade, e assim passaram a serem tidos como fracos. Já o negro, era visto como uma raça robusta para o trabalho, pois, um negro, conseguia realizar o trabalho de quatro nativos. Assim, os europeus passaram a sequestrar negros africanos trazendo-os para trabalharem nas terras que haviam invadido nas Américas (Williams, 2012).

A partir desse pressuposto que vincula a questão indígena com a questão social que desenvolvemos esse capítulo, buscando na formação sócio-histórica brasileira e de forma mais geral, na latino-americana, alguns traços gerais que evidenciam no percurso da colonização, o tratamento dado aos povos indígenas e

como a resistência ainda é necessária no século XXI para defesa de seus territórios e suas terras.

2.1 FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Nosso entendimento é que não podemos falar da questão indígena, sem falar da história do Brasil, da América Latina, da África e da Europa, história essa que se cruza no final do século XV, início do século XVI, a partir da colonização europeia que se deu através da invasão e escravização dos povos das Américas, e do sequestro e escravização de povos africanos. Por esse motivo voltaremos um pouco nossos olhos para o final do século XV.

Pouco antes da invasão portuguesa ao Brasil em 1500, no ano de 1492 os espanhóis já faziam essa prática em outro território que hoje conhecemos como América Latina. Apesar de terem sido bem recebidos pelos indígenas que ali viviam, os espanhóis viram estes como fracos e passaram a escravizá-los. Essa prática ocorreu para tomar todo o ouro existente naquelas terras, e quando julgaram que o ouro encontrado não era suficiente, passaram a matar os indígenas, após tanto sofrimento, os próprios indígenas começaram a se suicidar, a ponto de quase deixarem de existir indígenas na região que hoje é o Haiti (Tavares, 2019).

Tavares (2019), recorre aos escritos de Marx (2015) para informar que a comunidade existente nas Américas, tinha semelhanças com os povos asiáticos, a ponto de o autor afirmar que a comunidade Abya Yala recorria ao “modo asiático”, modo esse que não visava lucro, tendo uma produção voltada para o valor de uso, fazendo com que produzissem o que consumiam e não produzindo em excesso, para fazerem estoques e realizarem trocas. Os membros dessas comunidades eram citados por Marx como “membros de uma entidade comunitária e não como trabalhadores” (Tavares, 2019, p. 91). Outro ponto que as comunidades tinham em comum era que nas duas, o indivíduo não existia fora da comunidade, por isso, não consideram o indivíduo separado da comunidade.

Porém, Tavares (2019) destaca que apesar das semelhanças contidas nos escritos de Marx, com os avanços do mundo, principalmente tratando-se em tecnologias de pesquisa, identificou-se que na realidade, o modo seguido nas Américas era bastante diferente dos modos que Marx via, e que o fez aproximar asiáticos e a comunidade Abya Yala.

Nas regiões das Américas, existia outro sistema de produção, diferente do

comunismo, do capitalismo e também do feudalismo, nessas regiões não haviam escravos como acontecia na Europa e na África, pois, mesmo que houvessem prisioneiros de guerra, esses poderiam ser incorporados à comunidade e em alguns casos até mesmo se casar. Porém, distanciava-se do comunismo, pois, nessas sociedades não era o povo quem detinha o poder. “Era outra formação com novo tipo de comunidade, de elevada divisão do trabalho, controle comunitário da terra, associação para o trabalho, união da manufatura e agricultura e um Estado unificador, ancorado em um ou mais deuses” (Tavares, 2019, p. 93).

Já os povos originários do Brasil, tinham outro modelo de produção, estes, não contavam com governos, ou com a figura do Estado, eram divididos em grupos, ou povos, e em muitos casos eram o que hoje chamamos de nômades, pois, “andavam livremente [...] pelo território e se fixavam onde havia água, frutas e caça em profusão” (Tavares, 2019, p. 94).

Tavares (2019) recorre a Anibal Quijano (2011) para informar que até por volta do século XVIII o maior comércio da Europa eram os escravos e as armas. Assim, com a “descoberta” do Novo Mundo (Williams, 2012), Portugal e Espanha viram a oportunidade de pôr em prática o recente modo de produção, o capitalista, que se consolidava com o fim do feudalismo em meados do século XIV. Porém, conforme Williams (2012), a Europa do século XVI tinha uma população muito reduzida, que não supriria a demanda da produção de cana-de-açúcar, tabaco e algodão no Novo Mundo, para suprir a falta de trabalhadores livres, recorreram a escravização, em primeiro lugar aos indígenas, posteriormente aos povos de África.

Até o século XVII milhões de indígenas já haviam sido exterminados e/ou escravizados nas Américas, sendo que existem relatos de que apenas um português, Bento Maciel Parente, foi responsável por escravizar ou matar mais de 500 mil indígenas originários da região do Maranhão. Os indígenas não se amedrontaram, realizaram diversas rebeliões, porém, seus armamentos feitos de bambu e pedras eram muito pouco eficazes contra as armaduras e as armas de fogo dos invasores (Tavares, 2019, p. 118 – 119).

Para não serem escravizados, muitos indígenas, quando não conseguiam mais lutar, se suicidavam e matavam até mesmo seus próprios filhos para que não sofressem com tal exploração. Ao perceberem que não conseguiriam levar adiante a exploração destes povos, bandeirantes e *bugreiros* iniciaram um processo de dizimação, massacrando os indígenas. Assim, com pouca mão de obra escrava,

passaram a trazer os negros sequestrados de África (Tavares, 2019, p. 120).

Conforme Tavares (2019, p. 120), todo esse massacre e essa exploração, fizeram com que os mais de 5 milhões de indígenas que viviam no território que posteriormente passou a ser chamado de Brasil fossem quase que totalmente dizimados, passando estes por um genocídio e um etnocídio (sobre estes termos, falamos um pouco mais para frente neste trabalho), tanto que alguns povos/etnias foram totalmente aniquilados, e outros com o etnocídio não foram mais reconhecidos como povos indígenas, como no caso dos Laklãnõ Xokleng de Santa Catarina, que quase deixaram de existir.

Tavares (2019), ainda afirma que os indígenas que se esconderam nas matas e conseguiram sobreviver aos ataques dos invasores genocidas, com o passar dos tempos ainda tiveram que enfrentar os europeus novamente, desta vez, os imigrantes, que vinham para o país para ocuparem as terras “livres” no seu interior. Esse embate entre povos originários e imigrantes, fez com que os indígenas fossem mal vistos por gerações, e tidos como selvagens e que eram contra o desenvolvimento do país (Tavares, 2019, p. 120).

Rampinelli (2013, p. 139), afirma que no final do século XV e início do século XVI, quando os europeus chegaram às Américas, não surrupiaram apenas as terras, mas que exterminaram diversos grupos aqui existentes, a partir da “destruição de culturas e na forçosa obrigação do esquecimento de seu passado”. A partir de Baez (2010), Rampinelli tipifica os três grandes crimes praticados contra esses povos: genocídio, etnocídio e memoricídio.

Rampinelli (2013) dá exemplos de como esses crimes ocorrem. O genocídio, por exemplo, ocorre a partir da eliminação de alguns grupos étnicos, que durante a invasão das Américas, ocorreu através do trabalho escravo, dos assassinatos dos que resistiam aos colonizadores. O autor ainda recorre aos textos de Tzvetan Todorov, quando o mesmo afirma que as matanças do século XX não se compararam com a hecatombe (carnificina) ocorrida no século XVI. Ainda recorre a Marx para afirmar que o saque das riquezas das Américas, colaborou com o desenvolvimento do capitalismo mundial.

Parafrazeando, Baez (2010, p. 133 *apud* Rampinelli, 2013, p. 140) o etnocídio é resultado dos direitos tirados dos indígenas, como o das terras que já ocupavam antes da colonização portuguesa, os recursos que extraíam dessa terra, e até mesmo o direito de usar suas línguas maternas. Rampinelli (2013, p. 140) cita que

se o termo genocídio nos remete a extinção de um povo, ou de uma raça, o termo etnocídio, pode ser remetido a destruição de “modos de vida, de cosmovisão e de pensamento de pessoas distintas”. Sendo assim, o etnocídio é o apagamento de um modo de vida e substituído por outro imposto com a intenção de que o povo seja melhorado.

Memoricídio, como o nome sugere, está ligado ao apagamento das memórias de um povo, como afirma Rampinelli (2013, p. 140) quando diz que, quando os europeus colonizaram a América Latina, mataram os deuses dos povos originários, as pirâmides existentes foram substituídas por igrejas católicas, templos pagãos foram trocados por mosteiros cristãos... E afirma que “controlar o passado é a melhor forma de planejar o futuro” (Rampinelli, 2013, p. 140).

No artigo o autor ainda cita as três etapas para que o memoricídio ocorresse, são elas:

a) pelo estilhaçamento da memória subjugada, aparecendo nas perdas e nostalgias; b) pela incorporação forçada da cultura dominante; c) e, pela elaboração, por parte dos sobreviventes, de estratégias de resistência e integração assinaladas pelo grau de contato (Baez, 2010, p. 37, *apud* Rampinelli, 2013, p. 140).

O autor finaliza seu artigo informando que com o passar do tempo os colonizadores pararam de destruir e queimar as obras e objetos culturais dos povos colonizados, pois, passaram a saquear esses objetos para que passassem a compor os museus e coleções de países que nunca se importaram com as culturas e memórias desses países saqueados. Também afirma que as ditaduras que ocorreram na América Latina durante o século XX, também contribuíram para esse apagamento, pois, para esconder e evitar questionamentos, muitos documentos e arquivos ligados às repressões foram destruídos (Rampinelli, 2013, p. 141 – 142).

Em 1970 Darcy Ribeiro nomeava o que chamamos hoje de genocídio, etnocídio, memoricídio, etnogenocídio (que observaremos na sequência) de processo civilizatório.

Ribeiro (1970) separa o processo civilizatório em duas maneiras, a primeira seria quando uma sociedade domina uma nova tecnologia e vai progredindo socialmente, preservando assim, seu perfil étnico cultural. A segunda maneira do processo de “atualização histórica” (Ribeiro, 1970, p. 38) se dá por meio de invasões e outras ações vindas de sociedades mais desenvolvidas que acabam por fazer com que as sociedades menos desenvolvidas sejam oprimidas a ponto de perderem sua

cultura e seu perfil étnico.

Ainda conforme Ribeiro (1970) novas línguas e culturas são impostas a esses novos núcleos formados por população oprimidas ou por uma população que foi “intencionalmente transladada” (Ribeiro, 1970, p. 42), essa segunda, são os escravos, tal qual ocorria com os africanos sequestrados e trazidos para as Américas. Assim, um pequeno grupo de colonizadores, comandava um grande grupo de oprimidos para fazer com que os objetivos dos primeiros fossem atendidos.

Ribeiro (1970, p. 95) coloca que os colonizadores além de degradar a imagem étnica de negros, indígenas e mestiços também os alienam a ponto de criarem uma consciência associada com a cor, onde a cor “escura” é tida como suja e a “branca” como limpa. Mesmo que o sujeito seja branco e pobre, este não sofrerá preconceitos por conta de sua cor. Essa alienação fez com que alguns negros e indígenas não quisessem fugir, pois, os mesmos se viam como inferiores. Tão inferiores a ponto de “desejarem ‘branquear-se’”, essa tentativa de branqueamento em alguns casos era feito através do “cruzamento preferencial com brancóides para produzir uma prole ‘mais limpa de sangue’” (Ribeiro, 1970, p. 95).

Recorremos a Schwarcz (1994) para citarmos a tese do diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro no ano de 1911, João Batista Lacerda, apresentada quando foi convidado para participar do I Congresso Internacional das Raças, a tese tinha como título, *Sur les métis au Brésil* (Sobre mestiços no Brasil), conforme Schwarcz na tese, Lacerda não apenas retratou como eram os mestiços, o mesmo tentou fazer uma previsão, e afirmou que: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Lacerda, 1911, *apud* Schwarcz, 1994, p. 138). Fala essa que foi claramente refutada pelo próprio correr da história, pois, no ano de 2012 (um século depois da tese de Lacerda) a soma de pretos e pardos no Brasil era de 53% e em 2021 de 56,1%, ou seja, tanto a população não branca não foi extinta do país como previa Lacerda, quanto a cada ano mais pessoas se descobrem e reconhecem como pretas e pardas no nosso país (IBGE, 2022).

Longhini (2022, p. 47) recorre à Kabengele Munanga (2004) e à Maria Aparecida Silva e Rafael Soares (2011) para questionar sobre a utilização do termo etnia, em vez de raça, conforme a autora, os referidos autores dizem que a troca dos termos é utilizada tanto por racistas quanto por antirracistas, pois, etnia soa de forma mais “cômoda”, “sutil” e “politicamente correta”.

Sobre a utilização dos termos etnocídio e genocídio, Longhini (2022), propõe que façamos a troca desses por etnogenocídio. Para defender tal posicionamento a autora se baseia em alguns estudos, um dos principais é a dissertação de Helena Palmquist defendida em 2018. Longhini (2022) faz uma breve contextualização da tese, nos dando algumas informações como a origem do termo genocídio.

Para a autora, o termo pode ser alterado pelo fato de os dois (etnocídio e genocídio) terem a mesma função, que é a de retratarem a morte, seja ela física, ou simbólica. Como os dois têm como o fim a morte de um povo, a autora propõe que utilizemos um que faz a junção dos dois, o termo etnogenocídio.

Longhini (2022, p. 54), recorre a outros autores para buscar definições para as palavras genocídio e etnocídio, em determinado momento, a mesma utiliza de uma citação onde João Saddi (2019) se vale das palavras de Calheiros (2015), e afirmam que genocídio é remetido a extermínio de um povo ou na palavra dos autores “de uma minoria étnica”, e etnocídio, nos remete a destruição da cultura, do seu modo de vida...

Já Maria Ines Cox (2006) traz uma visão diferente sobre o assunto. Longhini (2022) diz que para a produção de seu texto, Cox (2006) recorre às definições de Pierre Clastres, e que o autor reconhece serem dois nomes diferentes para práticas similares. Nas palavras de Cox (2006) “o genocida elimina a má diferença, exterminando a vida do outro” já “o etnocida, por sua vez, elimina a má diferença, abraçando a causa do outro, confiando que o outro possa ser convertido a nós” (Cox, 2006, p. 67 *apud* Longhini, 2022 p. 54 – 55). Longhini rebate dizendo que de qualquer maneira aqui se está falando de morte seja ela física ou simbólica.

E mais uma vez recorre a Palmquist (2018) para argumentar que a separação de genocídio cultural e físico faz parte da violência colonial, para Helena Palmquist

a separação operada pelos interpretadores do direito internacional, entre genocídio físico e cultural, é, em si, uma violação ontológica aos povos indígenas, porque a separação entre as violências cometidas contra a cultura, contra o meio ambiente e contra as pessoas não são separáveis para esses povos (Palmquist, 2018, p. 145 *apud* Longhini, 2022, p. 55).

Sendo assim, para reduzir o binarismo existente entre os dois termos a autora propõe a utilização do termo etnogenocídio, a proposta deste TCC não é esgotar o debate sobre qual termo utilizar, mas sim apresentar alguns estudos dedicados ao tema para subsidiar nossa análise e instigar o leitor a buscar novas fontes sobre o assunto.

Os ataques contra os indígenas infelizmente não ficaram apenas na história antiga do nosso país, eles se fazem presentes até os dias atuais. Os povos indígenas ainda brigam pelo direito às terras roubadas pelos europeus. Nessas primeiras décadas dos anos 2000, principalmente, após a eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil, em 2018, os indígenas têm suas terras invadidas e devastadas para plantação de soja e outros grãos, pela mineração, criação de gado, entre outras práticas. Essas invasões levam a morte e o terror para as comunidades. Não é raro vermos notícias onde informam mortes e estupros (Pinotti, 2022) de indígenas, e de quem os defende, como o ocorrido com o indigenista Bruno Pereira e o jornalista britânico Dom Phillips, em junho de 2022 (Camargo; Puljiz, 2022).

Até os anos 1970, era a Lei n.º 6.001/73 (Estatuto do Índio) que tratava sobre a demarcação de terras indígenas (TIs), porém, essa considerava apenas o trabalho agrícola, demarcando terras com tamanhos muito pequenos para as atividades de pesca, caça e coletas, realizadas por muitos povos indígenas, que requerem maiores extensões de terras. Apenas no ano de 1988, após pressão e luta do movimento indígena e de outros setores da sociedade civil, é que foi aprovado na Constituição Federal de 1988 (CF/88). “O princípio da diversidade cultural como valor a ser respeitado e promovido, buscando com isso superar o paradigma da assimilação e a figura da tutela dos povos indígenas” (Tavares, 2019, p. 126).

Outro assunto fundamental para ser discutido quando falamos de questão indígena vem de encontro com o que trouxemos no parágrafo anterior a este, por entendermos que demarcação de terras indígenas é um assunto essencial para o entendimento deste e também de outros fatores, resolvemos criar a subseção 2.2 que trata única e exclusivamente da luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras. Enfatizamos que nosso objetivo aqui não foi o de esgotar todo o debate sobre o assunto, mas sim, fazer o leitor compreender ainda mais sobre a questão indígena e a luta que estes seguem travando até hoje.

2.2 ACAMPAMENTO TERRA LIVRE E A DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS

Ao longo desta subseção falaremos sobre a importância da demarcação de terras indígenas, e das lutas pela demarcação, luta constante, que dura décadas. Com certeza esta não é a única luta dos povos indígenas, mas é uma luta de fundamental relevância para ser citada neste TCC, pois, como ainda veremos, esta

luta influencia na presença dos estudantes na Universidade e com os métodos de ensino e avaliação que temos, podem afetar diretamente no desempenho destes no ambiente acadêmico.

Uma das principais ferramentas de lutas dos povos indígenas é através do Acampamento Terra Livre (ATL). Conforme APIB (2022), esse acampamento acontece desde 2004, na cidade de Brasília, Distrito Federal, todos os anos no mês de abril. Podendo ocorrer em outro mês, ou local a depender da conjuntura do país, por exemplo, no ano de 2009, o ATL aconteceu em maio, em 2010, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e em 2012 no Rio de Janeiro. Atualmente participam do ATL aproximadamente 5 mil lideranças indígenas (Sousa, 2022)

A mobilização que gerou o ATL foi uma ocupação na frente do Ministério da Justiça, na Esplanada dos Ministérios, feita pelos povos indígenas da região sul, logo lideranças e organizações indígenas de outras regiões do país também aderiram à causa, “principalmente das áreas de abrangência da Coordenação das organizações indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste e Minas Gerais (APOINME)” (APIB, 2022), fica explícito aqui, que o ATL foi a maneira encontrada para mobilizar indígenas de todo o país para que eles mesmos lutem pelos seus direitos.

No ano de 2023, o ATL ocorreu em Brasília, entre os dias 23 e 28 de abril, contou com coletiva de imprensa; sessão solene no Congresso Nacional; marchas; diversas plenárias com assuntos voltados a “Mulheres Indígenas”; “Parentes LGBTQ+: Decolonizando (r)existência”; Educação Escolar indígena”; “O julgamento do Marco Temporal e suas implicações no direito dos povos indígenas” entre outras³ (APIB, 2023)

Vale ressaltar, que apesar de o Acampamento Terra Livre não ser um acampamento que dure muitos dias, como pudemos ver no parágrafo acima, a logística por trás necessita de um longo período de planejamento para que a mesma seja executada, não apenas pelas lideranças e organizadores do acampamento, mas também pelos estudantes e demais indígenas que participam do mesmo. Os estudantes, e aqui tratamos diretamente dos estudantes indígenas da UFSC, começam o preparo para o acampamento com muita antecedência, buscando como iriam se deslocar de Florianópolis à Brasília. Em alguns casos conseguem que a

³ Toda a programação do ATL 2023 pode ser conferida no site <https://apiboficial.org/atl2023/>

Universidade ceda um ônibus para a viagem, fazendo com que haja uma certa redução nos seus custos com a mesma. Porém, não é sempre, ou não são todos os estudantes que conseguem utilizar do ônibus da Universidade, assim, além de arcarem com as despesas diárias que terão no ATL ainda precisam arcar com os custos do transporte.

Dambrós (2019, p. 175) em concordância com Silva e Pureza (2019) destacam a importância da demarcação das TIs, afirmando, que esta tem papel crucial na redução de conflitos e que a não demarcação tem resultado na morte de diversos indígenas nas mãos de grileiros, fazendeiros, mineradores e outros interessados em tomar essas terras para benefício próprio. Dambrós (2019), também enfatiza que os ataques contra indígenas aumentam com o “desenvolvimento econômico” do país, onde grupos economicamente mais poderosos e com influência direta sobre o governo tendem a subjugar os grupos economicamente desfavorecidos. Silva e Pureza (2019) sinalizam que, a demarcação das terras é fundamental para garantir a preservação da diversidade étnica e cultural, bem como a continuidade física e cultural dessas comunidades, fortalecendo, assim, a conservação ecológica desses territórios e assegurando a dignidade dos povos indígenas.

Em 1996, com base no Decreto n.º 1775, de 8 de janeiro, foram estabelecidos os procedimentos para demarcação das TIs, e a responsabilidade por sua realização foi atribuída a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Segundo Dambrós (2019, p. 178), apenas um dia após a aprovação desse decreto, foi promulgada a Portaria n.º 14/1996, que define os elementos a serem considerados na delimitação de terras indígenas, diferenciando aldeia, terra indígena, reserva indígena e área indígena.

Em 24 de junho de 2008, foi publicado o Manual de Normas Técnicas para a Demarcação de Terras Indígenas no Brasil, por meio da Portaria n.º 682. Esse manual aborda diversos assuntos relacionados à demarcação, incluindo cuidados com a saúde e materialização dos limites, entre outros.

Embora a mineração em terras indígenas não seja permitida por lei, como mencionado anteriormente, empresas e indivíduos com grande poder econômico pressionam o governo para legalizar essa prática, resultando na redução das terras já demarcadas. A região norte do país abriga uma abundância de terras indígenas, não apenas devido à presença da Floresta Amazônica, mas também porque muitos povos indígenas que não foram exterminados pelos colonizadores fugiram para essa

região.

Silva e Pureza (2019) recorrem à Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), regulamentada pelo Decreto Federal n.º 7747 de junho de 2012, como um avanço no que diz respeito aos direitos à terra e ao território indígena, tendo como objetivo “proteger, recuperar, conservar e promover o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas (PNGATI, 2012, *apud* Silva; Pureza, 2019, p. 44).

Conforme a CF/88, a demarcação das TIs ocupadas de forma tradicional deveria ter sido concluída ainda em 1993. No entanto, conforme informações fornecidas pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), dos 654 casos de terras indígenas com pendências de demarcação, 348 (53%) delas ainda não iniciaram esse processo. É relevante ressaltar que aproximadamente 90% dessas terras estão localizadas na região da Amazônia brasileira (Silva; Pureza, 2019).

Como afirmamos, o ATL, é uma das principais formas que os povos indígenas encontraram para fazer ecoar país afora a importância de sua luta. Para falarmos um pouco sobre o ATL, nos debruçamos sobre dois artigos, um intitulado “Festa e Guerra na Esplanada: sons da política num acampamento terra livre” (Brunoro e Tannus, 2020) e o outro “Acampamento Terra Livre (2004 – 2022): Organizações indígenas, lideranças e memórias” (Sousa, 2022). Nestes artigos, os autores baseiam-se na convocatória para o 14º ATL, ocorrido entre os dias 24 e 28 de abril de 2017, para enfatizar que esse é o maior evento anual de mobilização indígena na atualidade, reunindo aproximadamente 5 mil líderes indígenas. No ATL é realizada uma assembleia que reúne representantes de diversas etnias indígenas de todo o país, visando discutir e posicionar-se em relação às violações de direitos previstos na CF/88, bem como às políticas contrárias aos interesses desses povos. Além disso, o ATL proporciona a oportunidade para os povos indígenas levarem suas visões de mundo e suas estruturas sociais tradicionais para o centro do debate político (Baniwa, 2006, *apud* Sousa, 2022).

Sousa (2022) destaca que a demarcação de terras é o principal foco do ATL, porém, outros temas também são abordados durante o acampamento, incluindo as violências sofridas por homens e mulheres indígenas, melhorias na saúde e educação indígena, bem como o assassinato de lideranças. O autor ressalta que a demarcação das terras indígenas não se trata apenas de garantir a posse das terras, mas também reconhece a profunda conexão que os povos indígenas têm com seu

território. Essas terras representam o lugar onde essas comunidades “desenvolveram suas crenças, costumes, tradições e culturas” (Sousa, 2022, p. 3). Para os povos indígenas, o território está intrinsecamente ligado às suas manifestações culturais, tradições, relações familiares e sociais.

Como mencionado anteriormente, o ATL é um espaço político significativo, e muitos povos indígenas têm presença ativa na política nacional. É importante ressaltar que, mesmo diante desse contexto de luta pela demarcação e enfrentamento de outras violências, a noção de política está presente para os indígenas desde muito cedo. Conforme afirma Sousa (2022), os indígenas estão engajados nos movimentos sociais desde meados da década de 1970, embora sua luta seja anterior a esse período. No entanto, é uma luta contínua e ainda distante de uma resolução, pois, mesmo durante o governo atual de Luiz Inácio Lula da Silva, que teoricamente seria mais favorável aos interesses indígenas e conta com um inédito Ministério dos Povos Indígena, muitas políticas seguem sendo bloqueadas e terras que deveriam ter sido demarcadas continuam pendentes.

No decorrer dessa seção vimos que, as reivindicações pela demarcação são a principal luta dos povos indígenas no ATL, mostrando o quão importante a terra é para esses povos e o quanto essa luta os mobiliza politicamente. No entanto outras lutas também são de suma importância para os indígenas, como a luta pela educação, sendo assim, baseado na desigualdade educacional sofridas por estudantes indígenas desde a educação básica e se estendendo até a academia, esse será o ponto a ser abordado na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO INDÍGENA

Como mencionado acima, a educação também compõe a luta dos povos indígenas. Durante esta seção, abordaremos sobre essa luta histórica, e como ela tem se dado nas últimas décadas. Cabe aqui frisar dois pontos, o primeiro é que os materiais utilizados nesta seção, dizem respeito majoritariamente a algumas etnias da região sul do Brasil, a escolha dessas foi feita pelo fato de serem a maior parte dos estudantes indígenas presentes na UFSC. O segundo ponto é que o intuito deste TCC não é esgotar nenhum debate, mas sim instigar que ainda mais debates sejam feitos em relação ao assunto.

Para tratar de educação indígena, primeiro voltaremos mais uma vez a invasão europeia à América Latina, para lembrar a quem faz a leitura deste, que os europeus chegaram a essas terras não apenas saqueando e aniquilando os povos que aqui viviam, os mesmos chegaram impondo até mesmo o modelo de educação e crenças religiosas que tinham em seus países, e isso se dava através da catequização dos indígenas, realizada não apenas como forma de obrigar os indígenas a aprenderem e seguirem a Religião Católica, esses povos também eram obrigados a aprenderem a língua de seus colonizadores, parte do etnogenocídio que citamos anteriormente.

Porém, para os povos indígenas, seus ensinamentos vão muito além dos realizados em sala de aula, do modelo europeu que temos enraizado no país, Silva (2014), em seu artigo intitulado “Participação e aprendizagem na educação da criança indígena”, traz a experiência de ter acompanhado um grupo indígena Xakriabá da cidade de São João das Missões, no vale do Rio São Francisco, região norte de Minas Gerais. Este relato, não tem como foco a educação escolar indígena, mas sim em ensinamentos relacionados à atividades ligadas a comunidade, porém, julgamos importante trazer um pouco do mesmo como forma de salientar mais uma diferença na vida dos indígenas e de muitos não indígenas.

O autor ainda destaca que é possível observar uma concordância nos estudos que relatam sobre a educação de crianças indígenas nas atividades diárias e nos rituais da aldeia, examinados pelo mesmo, além de reforçar a importância da observação às pessoas mais experientes, sejam elas adultas ou outras crianças, pois, essas pessoas observadas passam a ser um exemplo a serem seguidas, facilitando no processo de aprendizado. Silva (2014), também destaca que o processo de aprendizagem se dá quando o aprendiz se engaja em situações do dia

a dia, onde o mesmo realiza atividades de forma limitada, adquirindo habilidades específicas relacionadas a área que se engajou, habilidades essas que não conseguiria adquirir caso não estivesse engajado.

Parafraseando Silva (2014), desde muito novas, as crianças indígenas já acompanham seus pais nas atividades da roça, por volta dos 7 ou 8 anos, as saídas para as atividades, se tornam mais constantes e efetivas para os trabalhos, comumente nesta idade as crianças realizam atividades que condizem com as habilidades que adquiriram nos primeiros anos de vida, através da observação, e também de acordo com sua força física, como “abrir pequenas covas, jogar as sementes nos buracos ou tampá-los, capinar pequenas porções de mato” (Silva, 2014, p. 665).

A divisão sexual do trabalho já se dá desde muito cedo, Silva (2014, p. 665) relata que aos 8 anos os meninos passam a desempenhar um papel importante na composição familiar, já passam a ser exemplo a ser seguido pelas crianças mais novas, e atuam juntamente às mulheres no trabalho da roça e na criação do gado, enquanto os homens mais velhos vão para trabalhos temporários em usinas de cana-de-açúcar.

Quando Antunes (2014) questionou “o que é uma aula?”, buscou sua resposta em um dicionário. A resposta obtida foi a de que “o substantivo serve para uma ‘sala’, portanto, um espaço físico onde os alunos aprendem” (Antunes, 2014, p. 22). Sendo assim, concordamos com o autor, quando o mesmo problematiza a informação de que aula é apenas o espaço físico da sala de aula dizendo então que “se aula é espaço físico, uma visita ao zoológico, por exemplo, não é aula” (Antunes, 2014, p. 22). Temos convicção de que o aprendizado é trazido em diversos ambientes distintos e não só o que comumente chamamos e utilizamos como “sala de aula”, por exemplo, na educação escolar indígena, onde os mesmos aprendem não apenas com professores em salas de aula, com cadeiras postas enfileiradas, mas sim, os mesmos aprendem no contato com os mais velhos, nas roças e no cotidiano das atividades realizadas pelos seus familiares, como pudemos ver nos parágrafos anteriores.

A oralidade também é um elemento fundamental na educação indígena, como podemos perceber na citação a baixo

para os Guarani a vida, a sabedoria e a filosofia estão na palavra, por isso é tão importante a fala dentro da *opy* (casa de reza). O homem, ao nascer, é uma palavra que se põe de pé e a educação, para um Guarani, consiste em

desenvolver essa palavra na história (Tavares, 2019, p. 86).

Sendo assim, observamos que a relação dos povos Guarani com a palavra é muito forte, é através dela que “recontam sua história e seus costumes pelas noites a fio” (Tavares, 2019, p. 86). Esses trechos frisam que o aprendizado para essa etnia também não tem relação com o ensino passado nas escolas, ou em salas de aula onde comumente se tem um estudante sentado em sua carteira copiando atividades passadas por professoras.

Bergamaschi *et al.*(2020), após acompanharem indígenas da etnia Kaingang do Rio Grande do Sul, escrevem um artigo focado nos processos de escolarização, intitulado “Escarização kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada”.

No início do artigo, Bergamaschi *et al.*(2020), falam sobre a origem da escola indígena específica, afirmando que esta iniciou considerando o artigo 210, § 2º da CF/88 com a garantia de que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210, § 2º).

No entanto, a relação indígena com a escola inicia muito antes. Garlet *et al.* (2010) relacionam a origem da escola com a catequização e exploração da mão de obra indígena pelos missionários jesuítas, e afirmam “[...] a Educação Escolar surgiu ainda com a burguesia e estava a serviço dos que tinham o poder social, político e econômico” (Garlet *et al.*, 2010, p. 67).

As autoras Bergamaschi *et al.* (2020) afirmam que em 1918 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) tinha um discurso que enfatizava a defesa e a guarda dos povos indígenas. Operando enquanto entidade laica, sua missão agora passou a ser a da inclusão dos indígenas, não tendo mais foco na conversão religiosa ou na “civilização” destes. A ideia de inclusão implicava incorporar esses povos no contexto nacional, “transformando-os em trabalhadores economicamente produtivos e desenvolvendo neles um sentimento de nacionalidade” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 12).

As autoras afirmam que o SPI tornou-se o principal órgão quando o assunto era educação indígena, e passou a implantar escolas e oficinas nas suas sedes.

Essas escolas passaram a ter um papel imprescindível no “povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 12). Essas escolas não eram destinadas apenas para indígenas, não indígenas que moravam na região também podiam estudar nelas. Para as autoras, “os kaingang do Rio Grande do Sul foram alvo deste tipo de projeto que se destinava à transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 12).

No decorrer do artigo também fica claro que havia uma grande evasão dos indígenas nas escolas dirigidas pelo SPI, e apresentaram diversos dos motivos que o órgão encontrava para alegar essa evasão. Porém, nas palavras das autoras “fica evidente que os indígenas pouco frequentavam a escola e, independente do motivo alegado pelo SPI, supomos que pudesse haver uma recusa dos kaingang à instituição” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 12). As mesmas ainda trazem alguns relatos e registros sobre como funcionavam essas escolas na época, como o relato apresentado por Zaqueu Claudino (2013, *apud* Bergamaschi *et al.*, 2020) onde o mesmo conta que segundo seu pai, nas escolas, os alunos eram obrigados a falar a língua portuguesa, caso contrário os mesmos podiam ser punidos com castigos. As mesmas também recorrem ao registro feito pelo pesquisador kaingang Bruno Ferreira (2014, p. 49 *apud* Bergamaschi *et al.*, 2010) no qual o mesmo afirma que após as crianças aprenderem a escrever seus nomes nas escolas, as mesmas iam trabalhar de segunda a sábado nas lavouras, de milho e de soja, mostrando que a prioridade não era a escola, mas sim o trabalho na lavoura.

O SPI foi o órgão de referência em se tratar de assuntos indígenas de 1918 até o ano de 1967, quando o mesmo foi substituído pela FUNAI sob “acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 14), porém, a FUNAI “manteve a mesma política indigenista de integração, ao passo que o Estado se expandia Brasil adentro, expulsando os indígenas de suas terras e concentrando-os em reservas” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 14).

Em 1970 a FUNAI lançou um curso de formação para monitores bilíngues, o Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão, esse que foi tido como modelo para a criação de outros cursos e também de inspiração para a implantação do ensino bilíngue em outras escolas bilíngues pelo país (Santos, 1975, *apud* Bergamaschi *et al.*, 2020). “O curso formou três turmas de monitores bilíngues kaingang e Guarani

no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná até o ano de 1980, totalizando 53 monitores formados, sendo a maioria pertencente ao povo kaingang” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 14).

Porém, a realização do curso não era de livre escolha dos jovens indígenas nem de seus pais, conforme as autoras, a FUNAI ordenou o ingresso desses jovens no curso, que “funcionava em regime de internato, [...] marcado por um forte caráter religioso, bem como pelo rigor disciplinar e punições que desrespeitavam profundamente os modos de vida kaingang” (Antunes, 2012, *apud* Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 14)

Ainda conforme as autoras, o intuito do curso era que os monitores formados atuassem como auxiliares na escolarização, a fim de modificarem os modos de vida das crianças indígenas, porém, muitos encontraram nessa formação uma maneira de valorizar sua língua. Por mais que o foco das escolas indigenistas do Estado durante quase todo o século XX fosse o de integrar os kaingang à sociedade nacional, é possível observar que os mesmos não aceitaram o que lhes era imposto, “seja pela infrequência das primeiras décadas, seja pelas estratégias encontradas para a valorização de sua língua nos anos 1970 e 1980” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 15)

As autoras indicam que conforme a CF/88, a educação escolar indígena deve se dar por meio de uma escola “comunitária, bilíngue/multilíngue, intercultural, territorializada, específica e diferenciada” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 16), com autonomia para decidir sobre o conteúdo pedagógico, assim como sobre o uso de seus recursos financeiros. A intenção desta ser bilíngue, para os estudantes indígenas aprenderem português como forma de comunicarem-se com não indígenas, mas sem perder o contato com as suas línguas maternas, pois, estas são fundamentais para a continuidade de suas culturas. Ela é territorializada, por localizar-se em território indígena. E diferenciada, pois, cada escola é o reflexo das necessidades particulares de cada povo indígena (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 16).

Porém, para Garlet *et al.* (2010), apesar da legislação garantir que as aulas da primeira à quarta série do ensino fundamental sejam ministradas na própria aldeia, após esse período em algumas aldeias as aulas passam a ser fora, nas escolas tidas como regulares, ou não indígenas. Para que as crianças indígenas se matriculem em escolas não indígenas, recebem aulas bilíngues. Porém, em uma comunidade onde moram 23 famílias Kaingang em São Leopoldo, no Rio Grande do

Sul, crianças com 7, 8 anos, tem dificuldade para usar a língua portuguesa, pois, o contato que essas crianças têm com esta língua é apenas oral, através da televisão, do rádio que ouvem na aldeia ou com os brancos de fora, chamados na sua língua materna de *fóg*.

No artigo as autoras ainda trazem o relato de um pai indígena que contesta o método de ensino das escolas tradicionais. Para ele, a preocupação dos professores brancos não é com o aprendizado das crianças, mas sim em passar o conteúdo. Para ele as crianças aprendem muito mais com o convívio e com a oralidade do que em salas de aulas com “[...] uma avaliação conceitual — numérica — e estas são expressas de forma diferenciada — ‘vermelho’, para uma avaliação que não atendeu aos objetivos, e ‘azul’ para aquela que os tenha atendido satisfatoriamente” (Garlet *et al.*, 2010, p. 72).

No início do novo milênio, houve alguns encontros estaduais com professores kaingang, estes com intuito de construção do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, esses encontros eram promovidos pela Secretaria de Educação. Através dessas ações foi possível assegurar a presença de professores kaingang, garantir a criação de currículos diferenciados, contando com disciplinas relacionadas ao universo desses povos, como, por exemplo, “técnicas agrícolas, artesanato, valores culturais e língua kaingang” (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 17).

Após passarem por todas essas desigualdades na educação escolar, e também por processos seletivos em vestibulares que não condizem com a realidade da educação indígena, alguns estudantes indígenas conseguem acessar as Universidades. Conforme Kayapó e Schwingel (2021), os primeiros indígenas ingressaram na Universidade na década de 1970, seja trilhando caminhos individuais, ou até mesmo com apoio de algumas organizações não governamentais e também religiosas.

Bergamaschi *et al.* (2020), também destacam o aumento do interesse da população kaingang em relação aos cursos superiores. Porém, as mesmas informam que os primeiros indígenas ingressaram em cursos superiores por volta do ano de 1990, através de uma parceria da FUNAI e da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). No ano de 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), aumentaram as possibilidades de estudantes indígenas entrarem em Universidades privadas. No ano de 2008, algumas instituições federais como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria, assim como a UFSC, passou a criar a reserva de vagas para diversos públicos, incluindo os indígenas. Estes teriam sua reserva garantida em âmbito federal apenas no ano de 2012 com a Lei 23.711/2012.

Kayapó e Schwingel (2021) destacam que no ano de 2008 foi instituído o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND), como uma política pública específica. Este programa visa formar docentes indígenas, para que os mesmos deem aulas na educação básica nas comunidades indígenas.

Uma iniciativa inovadora no ensino superior surgiu com o [...] PROLIND, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). Esta ação teve forte impacto na formação de professores indígenas em todo o país e, em especial, para os kaingang da região Sul, com a criação da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica⁴, na [...] UFSC, em 2011 (Bergamaschi *et al.*, 2020, p. 18).

Porém, apesar do interesse de indígenas em relação à educação superior ter aumentado com o passar dos anos, e com a criação de programas como os citados acima para incentivar ainda mais esses estudantes, a desigualdade de ensino e um processo seletivo que não visa a interculturalidade fazem com que o sistema de ensino da educação básica indígena torne-se mais uma barreira para estes acessarem a universidade.

É fundamental considerar que a igualdade no acesso à educação não é obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso a um currículo hegemônico. É preciso que o currículo esteja orientado para a construção de políticas de igualdade articuladas com políticas de identidade (David, *et al.*, 2013, p. 122).

Em concordância com isso, Kayapó e Schwingel (2021, p. 4), afirmam na cartilha do Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN) que:

A formação escolar e os processos seletivos de ingresso nas universidades excluem os povos indígenas em, pelo menos, dois aspectos complementares: a) a formação escolar para as pessoas indígenas está precarizada em seu funcionamento e b) a formação escolar e os processos seletivos para ingresso nas universidades não têm levado em consideração as especificidades e conhecimentos desses povos.

Com base nos desafios e desigualdades expostos nesta seção, que vão desde a educação básica, até a educação superior, nos encaminhamos para a quarta seção, onde trouxemos o histórico das ações afirmativas na UFSC e

⁴ Ao buscarmos TCCs do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) da UFSC, referentes à forma de aprendizado do ensino superior, não obtivemos nenhum resultado, porém, no repositório de TCC da UFSC, encontramos uma tese de doutorado em antropologia (Melo, 2014) e um TCC do curso de Letras Português (Oliveira, 2018), que retratam um pouco da experiência dos estudantes da LII na UFSC.

analisamos alguns dados obtidos através do DAE referentes aos estudantes indígenas da UFSC, dados estes que vão desde o número de matriculados por semestre até os estudantes que se formaram, ou abandonaram seus cursos.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFSC

As ações afirmativas na UFSC começaram a ser discutidas uma década antes da Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012. No ano de 2002, um grupo de trabalho denominado Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe (GTEGC), criado pela Associação dos Professores da UFSC (APUFSC) e pelo ANDES — Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN) começou a debater sobre as cotas raciais na UFSC. (Tragtenberg, 2012)

Ainda conforme Tragtenberg (2012), após muitos seminários e congressos abordando o tema, cinco anos depois do início do debate sobre as ações afirmativas na UFSC, em 10 de julho de 2007 as mesmas foram aprovadas pelo Conselho Universitário (CUUn).

Em um seminário que ocorreu em primeiro de julho de 2006, os representantes indígenas dos povos Xokleng e Kaingang demandaram por:

- Reserva de 18 vagas para as etnias xokleng, kaingang e guarani na UFSC;
- grupo de acompanhamento de estudantes indígenas;
- convênios com os governos estadual e federal para manutenção dos estudantes indígenas;
- vestibular diferenciado para indígenas;
- isentar os indígenas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- priorizar vagas para indígenas catarinenses (Tragtenberg, 2012, p. 243).

No mês de agosto do mesmo ano, a comissão fez um convite aos coordenadores de curso de graduação, chefes de departamentos e diretores de centro para debaterem sobre essas demandas, porém, apenas seis gestores compareceram e com poucas sugestões (Tragtenberg, 2012).

Para que negros, indígenas e quilombolas, acessem a Universidade através das ações afirmativas, esses devem preencher uma autodeclaração, porém, não adianta a pessoa se autodeclarar e não ter uma comissão para validar essa autodeclaração. E a UFSC percebeu isso, pois, após o vestibular de 2006, havia quase uma centena de estudantes autodeclarados indígenas, porém, estes “eram simpatizantes da cultura indígena ou tinham ascendência longínqua de indígenas. Não havia indígenas nos cursos de graduação da UFSC” (Tragtenberg, 2012, p. 246).

Como o número de estudantes indígenas era muito baixo para fazer uma alta reserva de vagas, optou-se por usar o acesso via vagas suplementares, começando com cinco vagas no primeiro ano e aumentando uma por ano. Hoje indígenas e

quilombolas tem vestibular específico contendo 22 vagas para indígenas e 9 vagas para quilombolas, com limite de 3 vagas por curso (COPERVE, 2022). Para que essas vagas não sejam apropriadas por pessoas que não fazem parte do público-alvo das ações afirmativas, votou-se para haver uma verificação ou uma validação da autodeclaração dos estudantes. A validação de autodeclaração de estudantes indígenas na UFSC hoje é realizada através do setor de validações da PROAFE.

Outras dificuldades encontradas por estes estudantes estão diretamente ligadas à sua permanência na UFSC, assim, após a validação das autodeclarações destes estudantes, os mesmos são encaminhados à Pró-reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE), onde estes estudantes após realizarem o cadastro PRAE, começam a receber diversos auxílios e benefícios institucionais, como a bolsa do Programa de Assistência para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ). Alguns estudantes indígenas requerem o direito de residir na ocupação Maloca, nome dado para a Moradia Estudantil Indígena que deveria ser provisória, porém, este espaço é ocupado pelos estudantes indígenas desde o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (Enei) realizado na UFSC no ano de 2015, quando os estudantes que viajaram para o Enei ficaram alojados no antigo Restaurante Universitário (RU), que estava desativado desde 2011 (APUFSC, 2022). Porém, a permanência dos estudantes não se dá apenas por conta de bolsas e auxílios, principalmente em se tratando de estudantes indígenas.

Para Zegarra (2007), as políticas de Ações Afirmativas são como uma maneira de tentar reparar de um ponto de vista ético e moral os danos causados pela escravidão. Porém, não visa esquecer o passado e recomeçar tudo do zero, e reconhece que as políticas, tanto as de ações afirmativas quanto as demais políticas a favor dos pretos, pardos, negros, indígenas, são insuficientes para conseguir uma mudança na estrutura da nossa sociedade. E afirma que

[...] os setores que se beneficiaram e acumularam riquezas às custas da escravidão têm a obrigação ética e moral de assumir a responsabilidade histórica que essas pessoas e suas gerações anteriores tiveram ao colocar os e as afro-descendentes na extrema pobreza e exclusão (Zegarra, 2007, p. 338).

Alguns autores como Garlet *et al.* (2010) defendem a ideia de que se tivéssemos uma educação pública universal, com acesso igualitário, não haveria a necessidade de cotas raciais. “A educação deve ser entendida e conquistada como um bem público, de acesso universal, e não um instrumento a serviço da

privatização do ensino, enquanto serviço e mercadoria” (Garlet *et al.*, 2010, p. 73). Porém, em contrapartida, outros autores, como Munanga (2001), argumentam que por mais que alçássemos o acesso universal na educação, mesmo que as escolas de nível básico e fundamental fossem todas ao nível do Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, que é um colégio altamente desejado por famílias todas as classes sociais, pelo seu nível de ensino, a desigualdade ainda não deixaria de existir, pois, conforme o autor:

se por um passe de mágica, os ensinos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os estudantes oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso supõe que os brancos fiquem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade. (Munanga, 2001, p. 33)

Amaral e Bilar (2020) ainda citam que a desigualdade e o preconceito que temos com os estudantes indígenas, vão para além da sala de aula e dos métodos de ensino, segundo os autores, quando pensamos em povos indígenas, temos o costume de pensar que todos são iguais, que são todos pertencentes a apenas um povo, com os mesmos costumes e crenças, porém, apesar de terem parte de sua história com muita semelhança, principalmente após a colonização portuguesa como já vimos na segunda seção deste TCC, cada povo indígena tem suas particularidades linguísticas, culturais, em suas tradições e etc.

Muitos são os relatos dessa desigualdade, na cartilha do COMIN, mencionada anteriormente há o relato sobre a invisibilidade dos indígenas na Universidade, para exemplificar pegamos o relato de Walderes Coctá Priprá, da etnia Laklãnõ/Xokleng, Priprá é professora indígena, com graduação em Letras Português/Espanhol pela Uniasselvi e em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da UFSC e Pós-graduanda em História pesquisando Ethnohistória, História Indígena e Arqueologia na UFSC.

Nós somos muito invisibilizados dentro da universidade! Na UFSC temos 19 etnias, mas, se você perguntar em alguns dos centros, eles dizem que ali não tem indígena. E mesmo tendo vários trabalhos que a gente desenvolve dentro da universidade, que são vários, ainda somos muito invisibilizados. Mesmo fazendo o que pra gente é muito, pra universidade é pouco. Parece que temos que fazer muito mais pra ser vistos na universidade (Priprá, 2021, *apud* Kayapó; Schwingel, 2021, p. 19).

Se levarmos em conta que no Brasil existem atualmente “305 povos diferentes” (Kayapó; Schwingel, 2021, p. 31) e que conforme citado no relato acima 19 destes estão presentes na UFSC, a tarefa de conseguir contemplar todos os

estudantes indígenas, que podem entrar na Universidade tanto pelos vestibulares específicos para indígenas e quilombolas, já mencionados anteriormente, além da LII e dos vestibulares tradicionais, torna-se impossível de ser realizada, pois, não há como contemplar a todos com as suas distinções, porém, é papel da Universidade acolher a todos e fazer com que todos se sintam pertencentes a mesma e consigam concluir seus cursos com respeito e sem discriminações.

Além das diferentes culturas existentes entre esses povos, ainda existem as diversas culturas dos não indígenas, porém, essas são mais adaptadas aos grandes centros urbanos, diferentemente dos indígenas que muitas vezes não estão acostumados com o estilo de vida desses locais. A fim de reduzir o choque cultural e linguístico vivenciado por discentes indígenas, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), implantou um programa de monitoria indígena, onde bolsistas orientam e dão apoio aos novos colegas. “As barreiras de adaptação ao mundo acadêmico, quando não trabalhadas, acabam reforçando preconceitos e o pensamento de que eles nunca deveriam ter saído de suas aldeias” (David *et al.*, 2013, p. 118).

No ano de 2019 a UFSC por meio de uma Instrução Normativa conjunta entre a PROGRAD e a antiga SAAD, também instituiu um programa de monitoria para estudantes indígenas e quilombolas, tal “iniciativa visa proporcionar um espaço de integração, contribuindo para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na instituição, por meio da intervenção de monitores nos processos de adaptação às atividades acadêmicas” (UFSC, 2019). Essa Instrução Normativa, foi atualizada⁵ no ano de 2022 dessa vez em uma parceria PROGRAD/PROAFE.

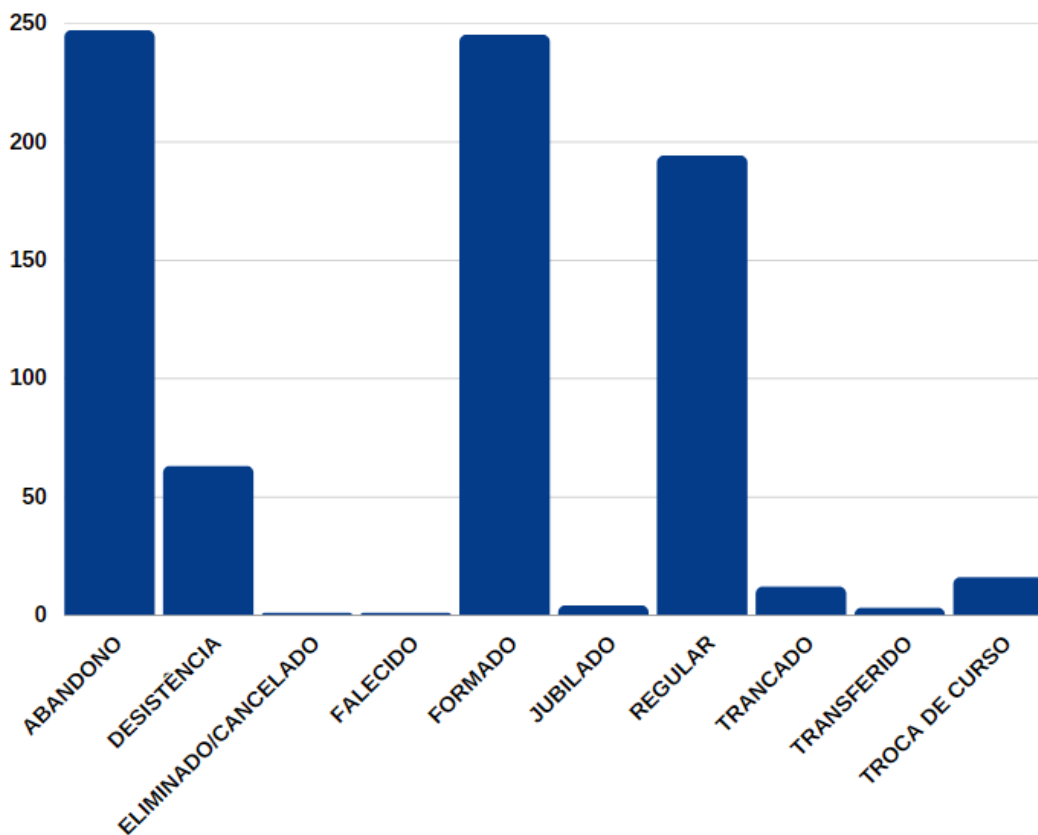
A fim de darmos concretude ao que foi exposto durante todo esse trabalho e cumprindo com o primeiro objetivo específico que propomos, recorreremos ao Departamento de Administração Escolar (DAE), órgão institucional que detém os dados do sistema acadêmico de graduação da UFSC, para termos acesso a alguns dados referentes ao ingresso destes estudantes, por ano e semestre. Com esses dados em mãos, pudemos verificar que havia a possibilidade de irmos além da expectativa inicial que era mensurar quantos estudantes indígenas acessavam a UFSC, antes e depois da Lei de Cotas, com esses dados, também foi possível verificarmos a situação do cadastro destes estudantes.

⁵ A atualização pode ser conferida em:
http://caap.prograd.ufsc.br/files/2022/12/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-01_2022_PROGRAD_PROAFE.pdf

Primeiramente, precisamos informar que esses dados não necessariamente representam todos os estudantes indígenas que já passaram ou que ainda estudam na UFSC, mas sim, referem-se aos estudantes autodeclarados como indígenas registrados no sistema acadêmico de graduação.

Os dados obtidos vão do ano/semestre 1996.2 até o ano/semestre atual (2023.2). Nestes a situação de matrícula dos estudantes está separada em 10 categorias, sendo elas: abandono (247); desistência (63); eliminado/cancelado (1); falecido (1); formado (245); jubilado (4); regular (194); trancado (12); transferido (3) e troca de curso (16). Sendo assim, do segundo semestre de 1996 até o segundo semestre de 2023 (27 anos), a UFSC conta com 786 matrículas de estudantes indígenas. Nesses 27 anos que constam nos dados, formaram-se na UFSC menos da metade dos estudantes matriculados, 245 formados, porém, se somarmos o número de abandonos, desistências, cancelamentos e jubilados, temos um total de 315 estudantes que saíram da universidade sem terem concluído seus cursos. Conforme o gráfico 1 a baixo.

GRÁFICO 1 - Situação das matrículas dos estudantes indígenas



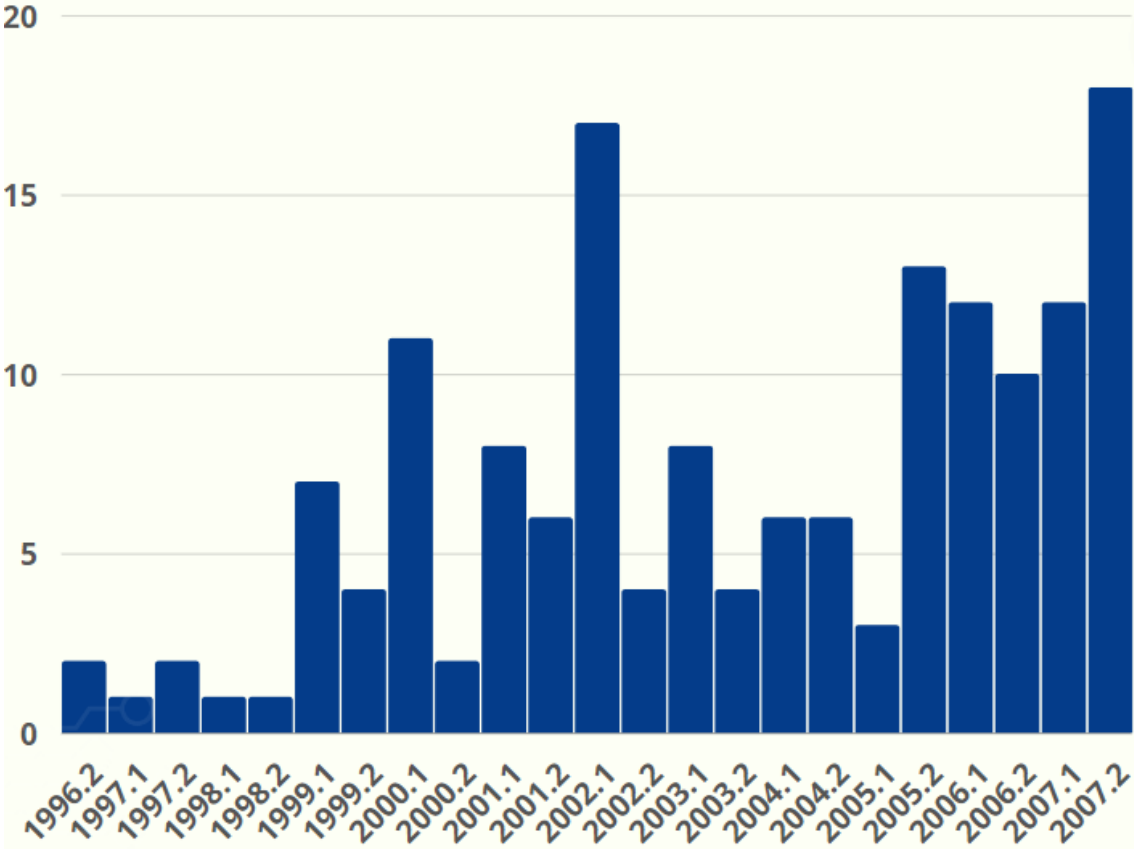
Fonte: (DAE, 2023)

Elaboração própria

Se levarmos em conta, como já mencionado anteriormente, que as cotas na UFSC foram aprovadas no CUn em julho de 2007 (Tragtenberg, 2012), temos que de 1996.2 à 2007.2 não havia reserva de vagas para os estudantes, e a partir de 2008.1 já contava com reserva de vagas.

De 1996.2 à 2007.2 (11 anos) consta um total de 158 matrículas de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFSC, conforme o gráfico 2 a baixo. De 2008.1 à 2023.2 (15 anos e meio) há um total de 628 matrículas, conforme o gráfico 3. Achamos importante reforçar que no ano de 2011 foi criado na UFSC o curso de LII, e com isso o ano de 2011 conta com 135 matrículas no primeiro semestre, sendo que dessas matrículas 125 eram da LII, o segundo semestre que conta com mais matrículas é o de 2016.1 onde consta 63 matrículas, dessas 45 são pertencentes a estudantes da segunda turma de LII, e por último 2022.1 com 62 matrículas sendo 43 de LII.

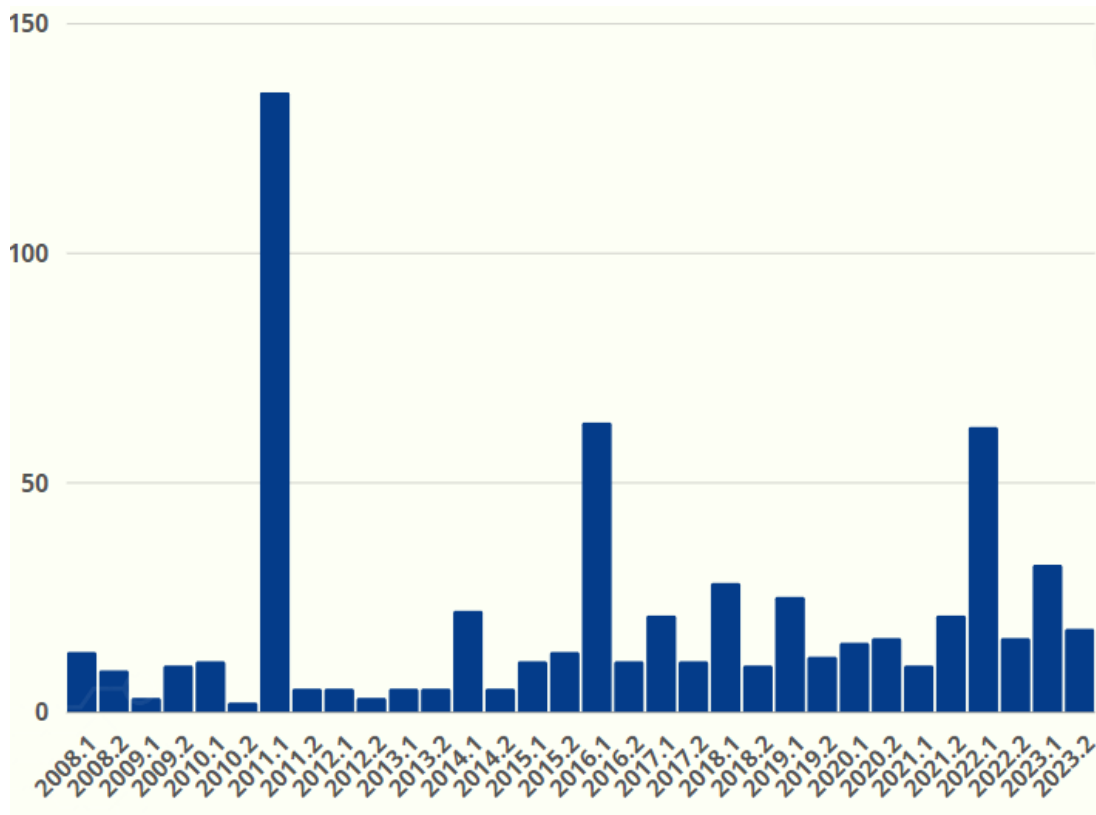
GRÁFICO 2 - Matrículas por ano/semestre antes das cotas



Fonte: (DAE, 2023)

Elaboração própria

GRÁFICO 3 - Matrículas por ano/semestre depois das cotas



Fonte: (DAE, 2023)

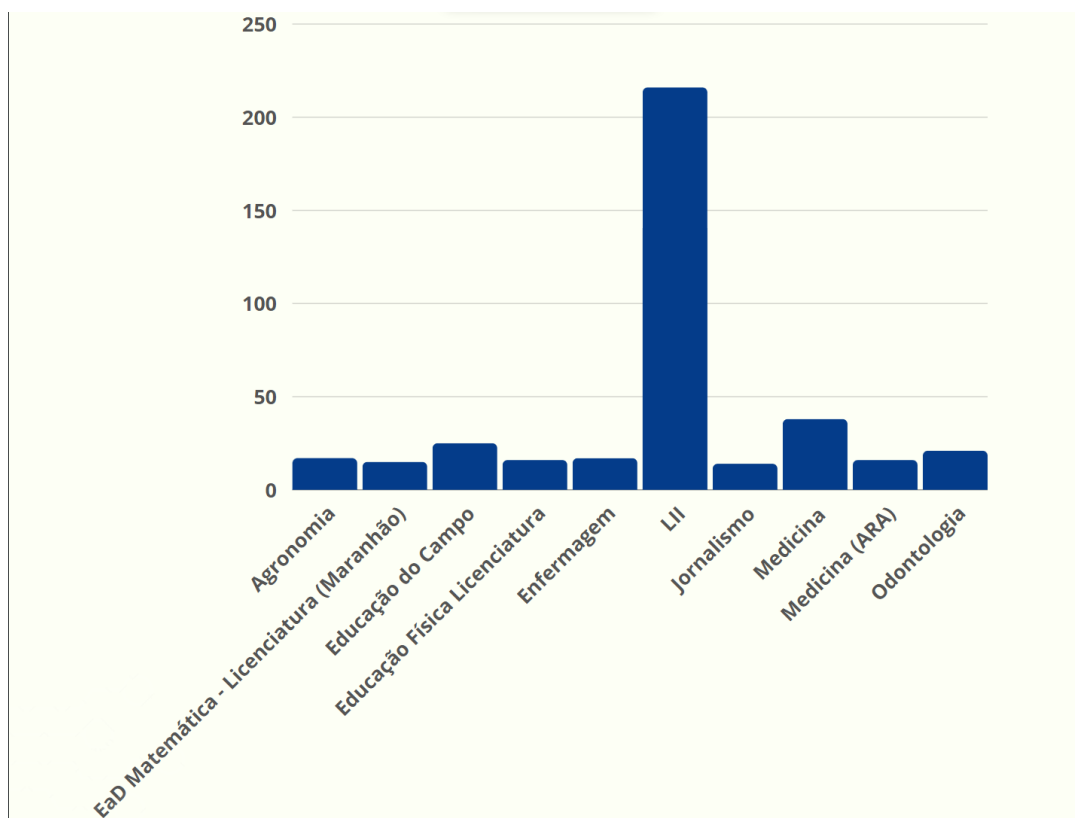
Elaboração própria

Ao analisar os gráficos, constatamos que mesmo após as cotas terem sido implantada na UFSC, alguns semestres tiveram um número muito baixo de estudantes matriculados, com números menores até mesmo do que em períodos anteriores as cotas, por exemplo, 2007.2 o último semestre antes das cotas, foram realizadas 18 matrículas de estudantes indígenas na universidade. No semestre de 2010.2 foram realizadas apenas duas matrículas.

Sabemos que o também já citado vestibular específico para indígenas e quilombolas também pode ter limitado um pouco a entrada destes estudantes, visto que apesar de reservarem 22 vagas para estudantes indígenas essas vagas são limitadas a 3 por curso (COPERVE, 2022), nesse sentido se 4 ou mais estudantes passarem para o mesmo curso, apenas 3 conseguem se matricular e como podemos observar no gráfico 4, os cursos com mais matrículas de estudantes indígenas são LII e Medicina, com 216 e 38 matrículas respectivamente, dos cursos não específicos para indígenas, os com maior número são, Medicina com 38 e

Educação do Campo com 25 matrículas. O gráfico 4 mostra as 10 disciplinas com maior incidência de matrículas de estudantes indígenas na UFSC. Chama a atenção que entre esses cursos está uma disciplina do Ensino à Distância (EaD), locada no estado do Maranhão.

GRÁFICO 4 - Disciplinas com maior número de matrículas



Fonte: (DAE, 2023)

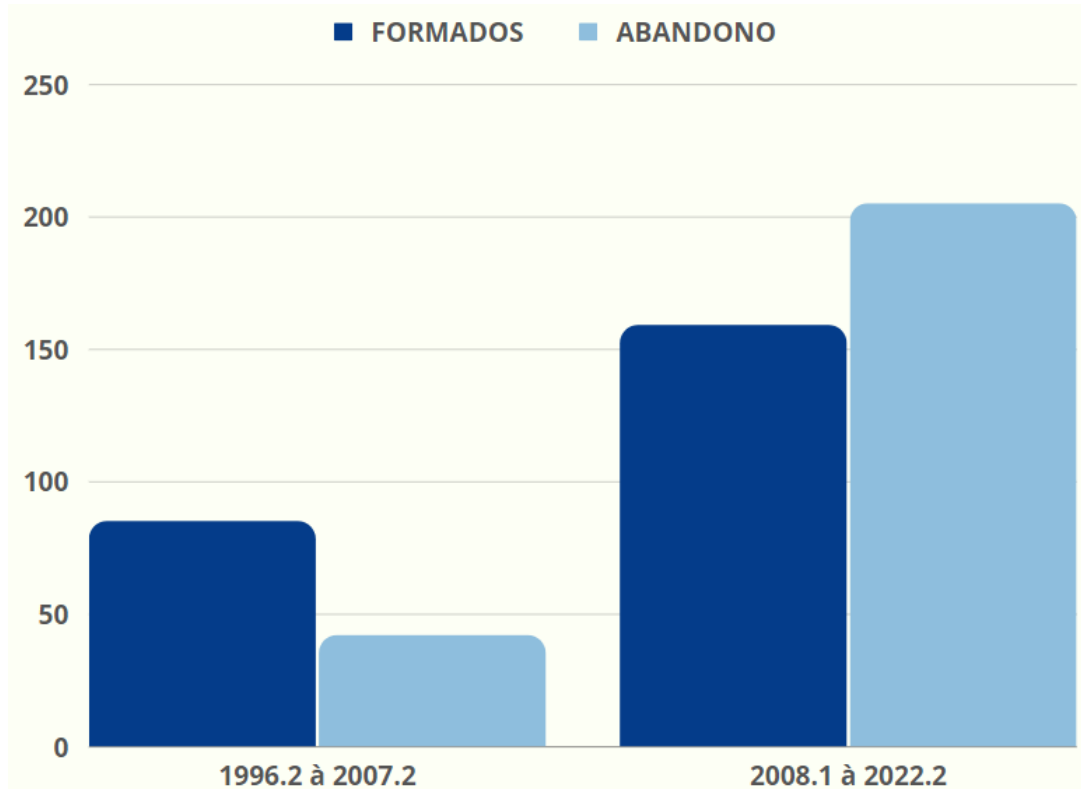
Elaboração própria

Por conta da limitação de vagas nos vestibulares específicos, em muitos casos não compensa aos estudantes indígenas fazerem apenas este vestibular, pois, a quantidade de candidatos por vaga para alguns cursos pode representar um número maior do que no vestibular por ampla concorrência ou por reserva de outras vagas, como renda, ou deficiência, por exemplo.

Ao verificarmos a quantidade de abandonos e de formados ficamos interessados em saber como eram antes e após a reserva de vagas em 2008.1, assim, de 1999.1 que é referente a matrícula do primeiro caso de abandono à 2007.2, houve 42 abandonos dos estudantes indígenas, já de 2008.1 a 2022.2 que é a última matrícula registrada como abandono foram 205. Já para os formados, as

matrículas de 1996.2 a 2007.2 resultavam em 85 formandos. E de 2008.1 a 2019.1 somam 159 formandos.

GRÁFICO 5 - Comparação entre formados e abandono antes e pós cotas



Fonte: (DAE, 2023)

Elaboração própria

Como podemos perceber com os dados referentes aos estudantes indígenas da UFSC, podemos verificar que, infelizmente, a quantidade de estudantes que abandona seus cursos é maior do que a que se forma. Levando em conta a fala da estudante mencionada no início deste trabalho, onde a mesma problematiza a meritocracia da instituição, nos encaminhamos para a quinta seção deste trabalho, onde exploramos métodos de ensino e avaliação, alternativos aos eurocêntricos, que prevalecem na maioria das instituições do país, enfatizando abordagens mais inclusivas e menos focadas na meritocracia.

5 METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: QUÃO LONGE DOS SEUS MÉTODOS E DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL?

Como pudemos verificar nos gráficos da seção anterior, não basta apenas garantir que os estudantes indígenas acessem a Universidade, é necessário criar condições para que os mesmos permaneçam nesta e consigam concluir seus cursos de graduação. Para tanto, já é sabido que não basta apenas os auxílios pecuniários, que são executados pela PRAE, assim como já mencionado no decorrer deste trabalho, a UFSC precisa de políticas de assistência que vão além do dinheiro, de políticas que visem o pertencimento destes estudantes na instituição, buscando múltiplos métodos de ensino e de avaliação para que não fiquemos apenas no modelo tradicionalmente utilizado.

Dito isto, no decorrer desta seção recorreremos à alguns trabalhos que abordem o assunto, como os mesmos estão localizados principalmente na área da Pedagogia, recorreremos à ela para sintetizarmos algumas ideias e expô-las neste trabalho. Também foi nesta seção que buscamos problematizar a questão da meritocracia, do mérito estudantil, este que serve apenas como barreira para que as minorias tenham acesso a tudo o que a instituição tem a oferecer, limitando sua participação na mesma e até mesmo prejudicando sua permanência.

5.1 MÉTODO DE ENSINO OU CERCEAMENTO DE CONHECIMENTOS?

No decorrer desta subseção tratamos sobre o que, e como podemos melhorar o método de ensino que ainda é utilizado por uma vasta gama de professores. Para a realização deste, trouxemos alguns autores que trazem uma conversa sobre este método de ensino, algumas formas de fugir deste método e algumas opções de pedagogias que podem ser utilizadas.

Para tanto achamos ser de extrema importância para o início do processo de aprendizagem que se saiba sobre a realidade de cada região/instituição, e com isso a necessidade de saber o perfil dos estudantes de cada localidade, para isso, é imprescindível que sejam coletados dados que contenham campos como raça/cor, renda... a exemplo dos que são coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pois, é através da coleta destes dados que se analisam qual o perfil dos estudantes de cada região, ou escola (Silva e Azevedo, 2018, p. 7).

Silva e Azevedo (2018, p. 7), tem uma opinião semelhante a do pai de um estudante indígena, já citado na seção 3 deste trabalho, onde o mesmo contesta os métodos de ensino utilizados pelas escolas tradicionais, os autores afirmam que, a desigualdade que se observa no ensino superior, é um reflexo da desigualdade educacional desde o ensino básico.

Ao buscarmos sobre a desigualdade educacional, observamos que o método de ensino, influencia muito no processo de aprendizagem. Para tratarmos sobre os métodos de ensino, precisamos primeiramente saber quem são os professores que utilizam estes métodos, sendo assim, recorremos a Antunes (2014). O autor divide os professores em duas categorias, a que nomeia simplesmente como professores, e a segunda categoria que o mesmo nomeia como professauros. Para identificar quem são os professauros, Antunes (2014) afirma que os pertencentes a essa segunda categoria, são aqueles que quando estão em seu ambiente de trabalho agem de forma, a demonstrar quem é que coordena as coisas que acontecem nesse ambiente. Chegam ordenando, mandando os estudantes arrumarem suas carteiras em filas, uma atrás da outra, fazem os estudantes organizarem seus materiais em cima das carteiras, orientando-os para que deixem apenas o material necessário para a aula sobre as mesmas, sem excessos, nem exceções, falam sobre o conteúdo da aula, solicitam que os estudantes tirem suas dúvidas, e na sequência começam indagar os estudantes sobre o que aprenderam do conteúdo passado.

Essa era a forma como as aulas eram conduzidas há quase quarenta anos, tendo o professor como o único sábio, o único que poderia ensinar aos demais, e o estudante como um mero receptor de informações e saberes que ia acumulando durante as aulas. Além disso, “quem não acumulava o suficiente poderia ser corrigido com um castigo ou uma reprovação” (Antunes, 2014, p. 15). Infelizmente mesmo com todos os avanços do mundo em relação a tecnologias existem professores que não buscaram se atualizar e ainda ministram suas aulas dessa maneira. Ou seja, “nem todos os dinossauros foram extintos” (Antunes, 2014, p. 16).

Ao questionar “o que é uma aula?”, e buscar em um dicionário a resposta para sua pergunta, o autor obteve como resposta dois sinônimos, o primeiro, que já trouxemos, na seção 3 deste TCC, relaciona aula como o espaço físico utilizado, já o segundo sinônimo obtido em sua busca foi o que relaciona com “lição”, essa, vista como uma matéria, ou um trabalho escolar que é passado aos estudantes. O autor problematiza o uso de lição, ou de trabalho escolar, pois, dessa forma, se mantém a

lógica de que o professor é quem sabe tudo e o único que tem conhecimentos a passar aos estudantes. Ainda recorre a origem latina da palavra trabalho, que conforme o mesmo, “significa ‘tortura’, pois deriva da palavra *tripalliun* instrumento usado para ocasionar sofrimento em escravos, fazendo-os produzir” (Antunes, 2014, p. 22). No decorrer desta seção, na subseção 5.2, trazemos outros métodos de avaliação, que podem ser utilizados no lugar dos métodos tradicionalmente utilizados.

Porém, como vimos na seção 3 deste trabalho, o processo de ensino-aprendizagem pode ser passado de várias maneiras, não apenas dentro de escolas e salas de aula. Para Rufino (2019, p. 263) “a educação é um fenômeno plural, inacabado e dialógico”, por isso, existem as mais diversas maneiras de se passar os processos educativos, e com esses fazendo-se revelar “inúmeras presenças, conhecimentos, gramáticas e contextos” (Rufino, 2019, p. 203).

Antunes (2014) pontua algumas competências que fariam um professor ministrar uma aula excelente, vale aqui ressaltar, que conforme o autor, uma aula excelente não é a que faz com que os estudantes saiam felizes, por terem se divertido, por exemplo, mas sim, aquela que faz com que os estudantes consigam formular suas opiniões sobre o assunto discutido. Voltando aos pontos elencados pelo autor para se ter uma aula excelente estão entre eles: fazer com que os estudantes sejam os protagonistas e produtores dos seus saberes; fazer com que os estudantes consigam enxergar o seu progresso, fazendo com que os mesmos consigam auto avaliar seus aprendizados; fazer com que os estudantes passem por diferentes competências durante as aulas, fazendo com que estes conhecessem seus talentos e limites; entre outras.

Sendo assim, o autor reuniu um “conjunto de atributos específicos” (Antunes, 2014, p. 50) que devem conter uma boa aula, ao pegar as iniciais de cada um desses atributos, o autor montou a palavra *placa*, e o mesmo compara a placa que utilizam para fazer uma excelente aula, com um excelente gol, ou um gol de placa, os atributos elencados pelo autor são o protagonismo do estudante; a linguagem, pois, “proibir o aluno de falar [...] é proibir o aluno de aprender”; administração de competências essenciais à aprendizagem, visto que para se realizar uma aula excelente, é preciso estimular o estudante a pensar, refletir, perguntar, aprender a pesquisar, entre outras; construir conhecimentos específicos, estes, o estudante constrói fazendo ligações do que aprendeu, com o que já vivenciou; e por fim,

autoavaliação, este, é quando o estudante constata que a aula lhe fez enxergar uma mudança, entre o que já sabia, antes do início da aula e o progresso que teve ao fim da mesma (Antunes, 2014, p. 50 – 51).

Antunes (2014) elenca diversas maneiras de se dar uma aula excelente, com diversas situações de aprendizagem, fazendo com que os professores possam se atualizar e reformular sua maneira de ministrar uma aula, e com isso melhorar o desempenho dos estudantes, porém, não propõe outro modelo de pedagogia.

Porém, outro modelo de pedagogia é proposto por Rodrigues Junior (2018), a que o mesmo nomeia como, Pedagogia das Encruzilhadas, essa, com inspiração no orixá Exu, fazendo com que a mesma seja uma “pedagogia antirracista/decolonial” (Rodrigues Junior, 2018, p. 73). O autor vê esse modelo de pedagogia como uma invenção poética/política baseada na ética. E afirma que essa tem como foco principal a “reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (Rodrigues Junior, 2018, p. 74).

A proposta da Pedagogia das Encruzilhadas se dá na busca por unir três pontos que o autor julga como emergenciais em uma proposta educativa, os três pontos a serem unidos pelo autor são: primeiro “a defesa de que a problemática da política do conhecimento é também étnico-racial, o segundo é o fortalecimento de um modo de educação intercultural e o terceiro são as elaborações de pedagogias decoloniais” (Rufino, 2019, p. 265).

Santos (2008, *apud* Rodrigues Junior, 2018, p. 75) afirmam que “a diversidade de experiências e práticas de saberes são infinitamente mais amplas do que aquilo que é utilizado pela narrativa dominante”. Este é o ponto que queremos salientar, atualmente ainda utilizamos os métodos de ensino que eram utilizados no século passado. Porém, existem diversas outras formas de se passar conhecimento, diversas outras pedagogias, como a Pedagogia das Encruzilhadas, proposta por Rodrigues Junior, as metodologias de ensino utilizadas pelos mais diversos povos indígenas, entre outras opções, como a educação baseada nos povos de terreiro, ou a educação como axé.

Rufino (2019, p. 270), reivindica este modelo de educação, a “educação como axé”, que não necessariamente deve ser pautada apenas por “práticas culturais afro-religiosas”. O autor menciona que a educação de axé, é conhecida pela população de terreiro como “os processos educativos vividos nos cotidianos dessas

populações”. Através dessas atribuem-se novos valores para a problemática educativa no que diz respeito à diversidade. Assim como a educação de alguns povos indígenas mencionada anteriormente neste trabalho, onde os mais novos aprendem com os mais velhos através da observação e da prática de atividades.

Parafraseando Rufino (2019, p. 270), esse modelo de educação reivindicado pelos povos de terreiro tem um viés intercultural, vinculando a experiência do terreiro, suas tradições, com o mundo a seu redor. “Nesse sentido, essas experiências revelam um modelo de educação, modo de sociabilidade orientado pela organização comunitária”. No decorrer dos séculos, pedagogias antirracistas e decoloniais, são inventadas através das lutas das populações mais afetadas pelo colonialismo.

A prática da “educação, enquanto política curricular propagada pelo Estado Colonial, assente em uma mentalidade monorracional é contrária ao pluriversalismo” (Ramos, 2011, *apud* Rufino, 2019, p. 274 – 275), neste sentido o modo mais utilizado de pedagogia atualmente, segue sendo o proposto pelos colonizadores, ou nas palavras de Rufino (2019, p. 275) “pela tríade raça/igreja/Estado-nação, que tem cara e cor definidas”.

Concordamos com Rufino (2019, p. 277), quando o autor diz que a educação é muito diversa, que outros modos de ensinar, revelam outras gramáticas e aprendizagens, além de que, se levarmos a “educação como um ato de responsabilidade com a vida”, podemos ganhar forças nas “lutas contra as injustiças [...] produzidas pelo racismo/colonialismo” que até hoje oprimem os primeiros povos existentes no nosso continente.

Como vimos no decorrer desta primeira subseção, diversidade na educação significa não impor apenas um modelo de pedagogia, nem se quer, extinguir totalmente o modelo utilizado atualmente, a proposta é que se utilize de diversas pedagogias e que vá se criando novas, afim de que façamos a melhor possível, sem distinguir ou discriminar nenhuma cultura ou modo de ensino. Para tanto existe a necessidade de que professores façam uma espécie de “reciclagem”, que estudem, se atualizem e busquem novas formas de ensinar, aprender e de avaliar, porém, também é de nosso conhecimento que muitos não o fazem apenas por não quererem mudar, por gostarem de estar no poder. Dito isto, entramos na segunda subseção, onde tratamos sobre metodologias de avaliação.

5.2 METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

Primeiramente, antes de darmos início a essa subseção, gostaríamos de levantar uma questão, qual exatamente é o objetivo de uma avaliação? Se a resposta para essa questão for, “ver se o estudante aprendeu o que lhe foi passado”, podemos prosseguir com os ensinamentos de Antunes (2014), quando o mesmo propõe um texto intitulado “como saber se o aluno aprendeu?” (Antunes, 2014, p. 36)

Antes de entrarmos no capítulo mencionado acima, cabe uma reflexão. Quando Antunes (2014, p. 15) menciona as características do professor, e de como o mesmo conduz suas aulas, indica que durante a explicação sobre como funcionam suas aulas, afirmam que após o conteúdo ser passado, os estudantes são questionados sobre o que entenderam da aula, e que “acertar não vale nota porque é obrigação de todo estudante, mas errar é prova de falta de atenção e para cada erro eu tiro um ponto. Se perder mais de três em uma aula só, exijo a presença do pai ou da mãe para me ajudar na educação”. Que tipo de avaliação um professor desses deve realizar?

Agora sim, entramos no texto supracitado, e mais uma vez o autor reflete sobre a importância da autoavaliação, do estudante perceber seu desempenho, sua evolução. Para o autor, a avaliação não diz respeito ao professor e à valores que supostamente o estudante deva atingir, nas palavras do autor “o sistema de avaliação que imperava na escola dos tempos dos dinossauros primava em aferir a ‘quantidade’ de saberes retidos pelo aluno” (Antunes, 2014, p. 38), quando o correto seria buscar “perceber os progressos conquistados pelo aluno” (Antunes, 2014 p. 38). O autor ainda destaca que o modelo de avaliação tido na era dos dinossauros também fazia com que houvesse uma espécie de competição entre os estudantes, uma vez que por mais que fossem pessoas diferentes, com competências distintas, as questões cobradas eram as mesmas para todos.

Como citamos na subseção anterior a esta, quando Antunes (2014) buscou pelo significado da palavra aula no dicionário, obteve como uma das respostas, a palavra lição, esta associada aos trabalhos escolares, e ao buscar a origem latina da palavra trabalho, encontrou que a mesma deriva do nome de um instrumento que era utilizado para causar dor nos escravizados, fazendo com que os mesmos produzissem. Assim, podemos inferir que a utilização de trabalhos escolares, ou acadêmicos, tem como função causar sofrimento nos estudantes para que os mesmos produzam provas de que aprenderam a lição que lhes foi passada em sala

de aula, principalmente quando utilizadas de forma a qual o autor acabou de mencionar, com questões iguais para pessoas diferentes com competências distintas.

Ou seja, o método tradicional de avaliação é como já mencionamos na seção 3 deste trabalho quando falamos da educação indígena, a mesma consiste em “[...] uma avaliação conceitual — numérica — e estas são expressas de forma diferenciada — ‘vermelho’, para uma avaliação que não atendeu aos objetivos, e ‘azul’ para aquela que os tenha atendido satisfatoriamente” (Garlet *et al.*, 2010, p. 72). Luckesi (2005) faz uma distinção, que veremos mais para frente, entre exame e avaliação, sendo assim, afirma que os exames apenas classificam quem foi aprovado ou não, classificando os estudantes pela nota que tiraram, comumente utilizada de zero a dez.

Quando o assunto é educação infantil, os professores acabam por adotar o método de avaliação moderno, visto que não conseguem amarrar nem amordaçar os estudantes em suas cadeiras enfileiradas para a realização de provas, ou trabalhos, sendo assim, cada estudante é avaliado de acordo com suas competências e seu desenvolvimento. Porém, conforme as pessoas vão crescendo elas vão aprendendo a obedecer e o modelo de avaliação no estilo professoral fica mais fácil de ser imposto (Antunes, 2014, p. 40).

O autor relata que alguns professores contestam a utilização de outras metodologias de avaliação e se apegam a avaliação tradicional com a afirmação de que precisam dar uma nota, ou um conceito, Antunes (2014) afirma que o problema não é dar uma nota, ou algo do gênero, a questão é a forma que se faz para chegar nessas, e problematiza o objetivo final da mesma que tem viés apenas quantitativo em relação ao objetivo proposto.

Ao tratar dos professores de ensino médio, Antunes (2014) informa que a desculpa dada pelos mesmos é a realização dos vestibulares e que os mesmos argumentam que apenas o modelo de avaliação convencional é capaz de preparar os estudantes para o mesmo. Porém, para o autor, estudantes que passam por avaliações deste método, não passam efetivamente por um processo de “aprendizagem significativa”, mas sim por um “adestramento” (Antunes, 2014, p. 40).

Antunes (2014) sugere algumas atividades que podem ser utilizadas tanto para a aprendizagem quanto para a avaliação dos estudantes, essas constituem atividades em grupos, assim, algumas delas têm como objetivo avaliar o grupo todo,

porém, existem atividades que visam avaliar individualmente os estudantes, como, por exemplo, “a corrida no autódromo” (Antunes, 2014, p. 127). Essa atividade consiste em separar a classe em grupos de 4 à 7 estudantes e esses nomeiam seus grupos, na sequência o professor passa orientações sobre qual conteúdo será realizada a atividade, e começa a passar as questões de verdadeiro ou falso para os alunos, essas, são passadas de duas em duas, sendo assim, existem quatro opções de respostas:

VV - As duas questões são verdadeiras

VF - A primeira questão é verdadeira e a segunda falsa

FF - As duas questões são falsas

FV - A primeira questão é falsa e a segunda verdadeira

Exemplo:

Questão 1 - A soma de quatro mais sete é onze/extraindo-se seis de onze o resultado é quatro (Antunes, 2014, p. 128).

A resposta para esse exemplo claramente é VF, uma vez que a primeira questão está correta, e a segunda incorreta. Para que todos os estudantes participem, o professor passa em cada grupo, e concede a cada estudante uma letra do alfabeto, assim, quando o professor fizer a dupla de questões, estipula um tempo para o grupo discutir e avisa qual a letra estará responsável por levar a resposta escrita ao quadro para uma posterior conferência dos acertos ou erros. Para que essa atividade tenha sucesso, é necessário que as questões feitas pelo professor tenham qualidade, não sejam questões que forcem apenas o estudante a decorar a resposta, mas que instigue os mesmos a aprenderem sobre o conteúdo. Essa atividade, apesar de gerar um ar de competição entre as equipes, faz com que os estudantes dos grupos debatam sobre a questão antes de responderem, dessa forma, todos se auxiliam na aprendizagem.

Nesse primeiro exemplo, a avaliação é feita em grupo, porém, Antunes (2014, p. 132), sugere outra atividade, essa chamada de “o cochicho”. Nessa atividade, apesar de ser feita em grupos, a avaliação é realizada de forma individual, visto que após a separação dos grupos, são selecionadas duplas de estudantes de equipes opostas para responderem por questões sobre o conteúdo passado em aula. Aqui, as perguntas podem ser também de verdadeiro ou falso, de múltipla escolha, ou até mesmo discursivas, porém, essas são recomendadas apenas se a resposta puder ser dada em poucas palavras.

Para esta atividade o autor também reforça a importância da qualidade das perguntas, ou seja:

Evitar questões do tipo “nome da capital do estado do Pará”, preferindo outras como “nome de uma cidade, situada na Região Norte, capital de um Estado que se destaca por importante atividade mineral, agroindústria e pecuária e que no passado se identificava como grande produtor de castanha e borracha” (Antunes, 2014, p. 133).

Essa atividade, por ter uma disputa maior entre duplas, pode gerar certo desconforto em algumas equipes, visto que um, ou outro estudante pode ir melhor, ou pior ao responder a questões, porém, Antunes (2014) salienta que um dos objetivos dessa atividade é fazer com que os grupos se reúnam e estudem os conteúdos antes da aula que haverá a atividade, para isso é preciso que essa seja programada com antecedência, com a separação dos grupos e divulgação do conteúdo, referências e as dúvidas que persistirem mesmo após a discussão com o grupo sejam sanadas antes da realização da atividade.

Luckesi (2005) diferencia avaliação de examinação, para o autor, ambas as atividades são distintas e normalmente o que é realizado nas escolas é a examinação.

Brevemente diferenciaremos ambas aqui, em relação aos exames escolares, o autor informa que os mesmos têm como objetivo o desempenho final do estudante, sem interessar como obteve a resposta, o autor revela que assim como não importar como o estudante chegou na resposta, para muitos professores, também não interessa o que aconteceu antes ou após a realização do exame, como no exemplo dado pelo autor, quando um estudante entrega uma prova, mesmo que se dê conta que escreveu uma resposta errada, o mesmo não tem o direito de corrigi-la, mesmo que não tenha deixado o espaço onde a mesma foi realizada, “os exames são cortantes, na medida em que só vale o aqui e o agora, nem o antes nem o depois” (Luckesi, 2005, p. 1).

E se por acaso o estudante tirar uma nota baixa, e tiver o direito de refazer a prova, e em seguida tirar nota máxima, esse fica com uma nota que será composta pela média das duas notas, como no exemplo dado pelo autor, caso na primeira prova o estudante tire uma nota 2 e na de recuperação, tire um 10, o mesmo ficará com uma nota 6, mesmo que na segunda prova o mesmo tenha tido um desempenho que condiz com a nota dez, que tenha demonstrado que aprendeu o conteúdo proposto. Sendo assim, o processo de examinação é seletivo e excludente, prejudicando e excluindo uma parcela da população.

Porém, por outro lado, o que caracteriza a avaliação é exatamente o contrário das características tidas nos exames. Nesse sentido a “avaliação é *não-pontual, diagnóstica* (por isso, dinâmica) e *inclusiva*” (Luckesi, 2005, p. 2 Grifos do autor). Também por ser o oposto dos exames, para a avaliação interessam todos os momentos, ou seja, o que acontecia antes, o que acontece no momento e no pós-avaliação “na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente” (Luckesi, 2005, p. 2). Não tendo como foco a aprovação, ou reprovação do estudante, mas sim a aprendizagem, a melhora do mesmo, sendo assim, um processo inclusivo, que diferentemente dos exames não exclui ninguém.

Quando questionado sobre o modo de examinar ser uma herança nossa, Luckesi (2005, p. 2-3), divide essa herança em três pontos, a mais próxima constituída pela psicológica, a um pouco mais abrangente, que se refere à história geral da educação e a histórico-social, a deixada pela sociedade burguesa.

A primeira herança é obtida através dos históricos abusos praticados nos exames, que vão além dos exames, mas consistem também nas ameaças que os estudantes sofrem para a realização dos exames como, por exemplo, “‘já estudou para as provas?’; ‘cuidado, as provas são pra valer!’; ‘prestem atenção e tomem notas, o conteúdo de hoje é conteúdo de prova’; e por ai vai” (Luckesi, 2005, p. 2). Essas ameaças de que o estudante vai se dar mal nas provas está presente em todos os níveis de escolarização.

A segunda herança, que é a que se refere ao que a história geral nos deixou, consiste nos modelos de educação sistematizados no fim do século XVI e início do XVII, com métodos de examinar presentes até os dias atuais, que tem foco apenas em “controlar a aprendizagem dos educandos” (Luckesi, 2005, p. 3).

Por fim, a terceira herança, a que herdamos da sociedade burguesa, e com isso vem a exclusão e seletividade. “Os exames selecionam e marginalizam” (Luckesi, 2005, p. 3). Com todas essas heranças poderosas dos exames, fica difícil mudar os hábitos para avaliar (Luckesi, 2005).

Tendo em vista todo o conteúdo apresentado nesta última seção, podemos observar que os métodos de avaliação que utilizamos, ou seja, o que mensura a aprendizagem do estudante em uma aferição numérica são incompatíveis com o modo de aprendizagem que constitui parte da educação indígena. Devemos nos

opor à estas heranças que nos foram deixadas e ao modelo de educação eurocêntrico visando alcançar uma educação que atenda os modos de vida dos estudantes indígenas, pois, como já citamos anteriormente, “a diversidade de experiências e práticas de saberes são infinitamente mais amplas do que aquilo que é utilizado pela narrativa dominante” (Santos, 2008, *apud* Rodrigues Junior, 2018, p. 75).

Nosso modelo de ensino e avaliação, também foca muito no mérito dos estudantes, porém, não deveríamos comparar duas pessoas que tem vidas distintas e no fim concluir qual das duas “se dedicou mais” e por isso mereceu o que conquistou, para exemplificarmos trazemos um trecho de um artigo de Domingues (2005, p. 169):

Duas candidatas vão prestar a prova [...] para o curso de medicina. Ambas chegam à segunda fase, mas apenas uma é aprovada. Uma é negra. Moradora da sinistra periferia da zona leste paulistana, com 13 anos já trabalhava para ajudar a mãe. Ela é oriunda de uma família desestruturada, que convive com a violência. Para completar, estudou à noite, em escola pública. A outra é branca, mora no bairro elitizado do Morumbi. Estuda inglês, pratica esportes, tem alimentação saudável, dispõe de computador e todo tipo de bem-estar material. Estudou nas melhores escolas particulares e ainda fez cursinho pré-vestibular. Coincidentemente foi a branca que ficou com a vaga do curso de medicina. Ambas eram concorrentes diretas, e pergunta-se: das duas, quem tem mais mérito?

Tanto este trecho do artigo de Domingues (2005), quanto a fala da estudante indígena, onde afirma que o estudantes indígenas muitas vezes precisam de um tempo maior de adaptação, estudam e aprendem com outros métodos de ensino..., e que motivou a pesquisa e a escrita deste trabalho, demonstram que pessoas com realidades tão opostas, não deveriam ser avaliadas com os mesmos parâmetros, ainda mais se for para dizer, em muitos casos para uma plateia, como é feito nas formaturas da UFSC, que uma teve mais mérito, mais competência do que as demais para realizar o que se propôs.

Sendo assim, encaminhamo-nos para o fim desta seção com mais uma citação de Domingues (2005, p. 169) onde o autor responde a sua pergunta feita na citação anterior dizendo que: “Em uma sociedade capitalista e racista, as oportunidades na vida não são igualitárias. Portanto, mérito não é um valor absoluto”.

Com essa breve apresentação sobre os métodos de ensino, buscamos discutir diferentes pedagogias que podem ser utilizadas no ensino-aprendizagem dos estudantes, tendo em vista uma educação mais intercultural e inclusiva, e algumas metodologias que podem ser utilizadas para a avaliação destes, sem excluir

ninguém e com foco no aprender e não em dar notas. Além de fazermos uma sucinta problematização em relação ao uso do mérito para diferenciar a aprendizagem dos estudantes sem considerar a realidade de cada um, fazendo com que se crie uma rixa desnecessária e uma exposição menosprezando quem não foi competente o bastante e por tanto não mereceu ser homenageado. Assim, encaminhamo-nos para a sexta e última seção deste trabalho, que são as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retratar as desigualdades existentes entre as centenas de povos indígenas e não indígenas, se mostrou um trabalho complexo, ainda mais por falar do lugar do segundo. Como foi possível observar através das pesquisas realizadas para este trabalho, diversas são as desigualdades e as situações que podem fazer com que os estudantes indígenas tenham seus estudos comprometidos durante a graduação.

Como nosso objetivo geral com este TCC foi o de problematizar a metodologia utilizadas no ensino superior em relação ao ensino-aprendizagem e as divergências com as diversas culturas dos povos indígenas e suas maneiras de transmitir seus saberes, além de contribuirmos com a compreensão da desigualdade educacional. Pesquisamos sobre métodos de ensino e avaliação que mostram que o conhecimento pode ser passado das mais diversas maneiras, sem excluir ninguém do processo de aprendizagem, como acontece atualmente por conta do uso do IAA na UFSC.

Neste trabalho observamos que a maioria das desigualdades são históricas, e a história do nosso país as fez ficarem ainda mais presentes na vida dos indígenas, seja pelos massacres cometidos tanto no passado quanto atualmente, seja pela velha maneira que os professores utilizam para ensinar e avaliar os estudantes, que é individualista e focada no merecimento, na competência de cada um, sem ter como o foco principal o ensino-aprendizagem, mas o número, a nota que este estudante atinge ao ser examinado. Trouxemos também que esses métodos antigos são utilizados a partir do momento em que as pessoas começam a se desenvolverem e com isso passam a ser orientadas a acatar as ordens dos professores, e isso ocorre do ensino básico até os cursos de graduação.

Porém, no decorrer deste trabalho, observamos que existem maneiras de se mudar o que nossa história nos deixou como herança, contudo, para isso muitas coisas precisam ser mudadas, tanto na questão da demarcação de terras dos povos indígenas, para que finalmente possam viver em condições dignas, e não mais em guerra constante, nos locais que lhes pertencem, com a criação de políticas que criminalizem as invasões, minerações entre outras práticas também trazidas neste trabalho, e que realmente cobrem de quem as descumprir, entretanto, observamos também que esta cobrança não será algo natural, visto que já existem leis que proíbem estas práticas e estas são descumpridas, por quem tem poder em nosso país, a burguesia.

Também é de suma importância frisar que para mudarmos as maneiras de ensinar e de avaliar, e para isso, é necessário que haja a valorização da profissão professor, pois, com empregos desvalorizados, baixos salários e em alguns casos até mesmo sofrendo ameaças e violências, muitos professores têm seu sonho de lecionar destruído e com isso perdem o interesse em se atualizarem e acabam mantendo sempre o mesmo padrão que aprenderam. É nítido que muitos professores não se sentem dispostos a dar aula, muitos fazem isso há dezenas de anos e não se sentem valorizados, então acabam caindo no comodismo.

Considerando os gráficos trazidos neste trabalho, elaborados após os dados cedidos pelo DAE, pudemos observar que não basta apenas uma política que faça com que os estudantes acessem a UFSC, é preciso ir muito além disso, pois, conforme os dados, apesar de ter aumentado o acesso de estudantes indígenas na UFSC após a política de cotas, há um número muito baixo de formandos e muito alto de desistências e abandonos, como pudemos observar no gráfico 5 onde mostra que antes das cotas serem implementadas na UFSC havia um número maior de estudantes indígenas formados do que de abandonos, e no pós cotas o número de abandono destes estudantes é nitidamente maior do que o dos que conseguem se formar.

Com isso julgamos essencial que se façam políticas para que se mantenham e aumentem o número de acessos dos estudantes indígenas na graduação, porém, que se diminua o número de evasão aumentando a quantidade de estudantes indígenas formados pela UFSC. Para que isso seja possível julgamos ser necessária a forma que professores utilizam para ensinar e avaliar, que busquemos o conhecimento fora da sala de aula, do meio acadêmico, pois, o ensino vai muito além de quatro paredes com carteiras enfileiradas e um professor ditando o que deve ou não ser feito neste ambiente para que seja julgado o aprendizado de cada estudante.

Além dessas mudanças nas metodologias de ensino e avaliação, julgamos que seja necessária uma reformulação dos currículos dos cursos, que estes incorporem os saberes indígenas, não fiquem presos a disciplinas que expressam meramente o saber epistemológico eurocêntricos. A reformulação curricular é essencial para que se tenha uma educação plural, antirracista e intercultural. Além de diversificarmos os conhecimentos repassados pela Universidade.

Em se tratando da UFSC especificamente observamos que a prática da mesma em utilizar o IAA como forma de acesso a muitos programas limita o acesso dos estudantes que estão em condições em que não podem se dar ao luxo de “apenas” estudar, estudantes que precisam trabalhar, lutar para ter seus direitos garantidos, lutar diariamente para manterem-se vivos em meio a nossa sociedade. Assim, enxergamos a necessidade da Universidade rever seus conceitos em relação a quem destina suas vagas de pesquisa e extensão para que nenhum estudante seja prejudicado por conta de um mérito que não se dá em iguais condições para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R.; BILAR, J. A. B. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 180-195, jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52013/34470>. Acesso em: 08 mar. 2023.

ANTUNES, C. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Acampamento Terra Livre**. 2022. Disponível em: <https://apiboficial.org/historicoatl/>. Acesso em: 11 out. 2023.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **ATL 2023**. 2023. Disponível em: <https://apiboficial.org/atl2023/>. Acesso em: 11 out. 2023.

BERGAMASCHI, M. A.; ANTUNES, C. P.; MEDEIROS, J. S. Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988.

BRUNORO, M. A.; TANNUS, R. M. Festa e Guerra na Esplanada: sons da política num acampamento terra livre. **Wamon - Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 135-146, 2020. Even3. <http://dx.doi.org/10.29327/229184.5.2-10>.

CAMARGO, I.; PULJIZ, M. **Irmãos confessam envolvimento nas mortes de Bruno Pereira e Dom Phillips na Amazônia, dizem fontes da PF**. 2022. TV Globo e g1 DF. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/06/15/confissao-assassinato-de-bruno-pereira-e-dom-phillips-na-amazonia-dizem-fontes.ghtml>. Acesso em: 12 maio 2023.

COPERVE. **Processo Seletivo – Indígenas e Quilombolas**. 2022. Disponível em: <https://coperve.ufsc.br/processo-seletivo-indigenas-e-quilombolas/>. Acesso em: 10 maio 2023.

DAE, Departamento de Administração Escolar UFSC. Dados Estudantes Indígenas Atualizados. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <matheus.ulian1@gmail.com>. em: 14 set. 2023.

DAMBRÓS, C. Contexto Histórico e Institucional na Demarcação de Terras Indígenas no Brasil. **Revista Nera**, n. 48, p. 174-189, 2019.

DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 111-125, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO).

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 29, p. 164-176, 2005.

GARLET, M.; GUIMARÃES, G.; BELLINI, M. I. B. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?. **Educação**, v. 33, n. 1, 30 abr. 2010. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7967/2/Cotas_para_estudantes_indigenas_inclusao_universitaria_ou_exclusao_escolar.pdf Acesso em: 08 maio 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos moradores 2020-2021. Características gerais dos moradores 2020-2021. 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

KAYAPÓ, E.; SCHWINGEL, K. (org.). **Universidade: território indígena!**. Porto Alegre: Conselho de Missão Entre Povos Indígenas - Comin, 2021. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-_universidade-territorio-Indigena-CAPA-web-pag-a-pag.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

LONGHINI, G. D. N. **Nhande ayvu é da cor da terra**: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Tese (doutorado) –Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241036/PICH0255-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 13 maio 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem; visão geral**. In Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005

MARIOTTO, C. **QUESTÃO INDÍGENA E CAPITALISMO DEPENDENTE**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194054/PGSS0165-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 out. 2023.

MELO, Clarissa Rocha de. **DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZAS GUARANI E VICEVERSA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS GUARANI NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC**. 2014. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129551/329002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MUNANGA, K. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM BENEFÍCIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 31-43, 5 dez. 2007. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464> Acesso em: 21 abr. 2023

OLIVEIRA, Beatriz de. “**A GENTE TÁ APENAS EM CONSTRUÇÃO, CONSTRUINDO NOSSA FORMA, TENTANDO ACHAR A FORMA IDEAL PRA FAZER UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, E QUE NÓS QUEREMOS**”: a licenciatura intercultural indígena da ufsc e as políticas linguísticas. 2018. 113 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188922/A_Licenciatura_Intercultural_Ind%c3%adgena_da_UFSC_e_as_pol%c3%adticas_lingu%c3%adsticas_TCC_Beatriz_de_Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 nov. 2023.

PINOTTI, F. **Ianomâmis denunciam garimpeiros por estupro e morte de menina de 12 anos**. 2022. CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ianomamis-denunciam-garimpeiros-por-estupro-e-morte-de-menina-de-12-anos/>. Acesso em: 16 maio 2023.

RAMPINELLI, W. J. Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio praticados contra os povos latino-americanos. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 30, p. 139-142, jan./jun. 2013

RIBEIRO, D. **As Américas e a Civilização**: processo de formação e causas do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RODRIGUES JUNIOR, L. R. PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS. **Periferia**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 71-88, 12 abr. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504/24540>. Acesso em: 28 set. 2023.

RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 262-289, 1 out. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 8, n. 20, p. 137-152, abr. 1994. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141994000100017>.

SILVA, G.; PUREZA, M. G. B. A demarcação de terras indígenas na Amazônia Legal. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 22, p. 43-53, 2019.

SILVA, M. A. B.; AZEVEDO, C.. Desigualdades educacionais e letramento. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

SILVA, R. C. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 655-670, 2014.

SILVEIRA, B. A Permanência de Estudantes Indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina. 2020. 67 f. **TCC** (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/220320/Beatriz%20Silveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUSA, I. Acampamento Terra Livre (2004–2022): Organizações Indígenas, Lideranças e Memórias. **REPOSITÓRIO DE ANAIS DA ANPUH-GO**, 2022.

STF, Supremo Tribunal Federal. **STF derruba tese do marco temporal para a demarcação de terras indígenas**: o plenário decidiu que a demarcação independe do fato de que as comunidades estivessem ocupando ou disputando a área na data de promulgação da constituição federal.. O Plenário decidiu que a demarcação independe do fato de que as comunidades estivessem ocupando ou disputando a área na data de promulgação da Constituição Federal.. 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=514552&ori=1>. Acesso em: 22 nov. 2023.

TAVARES, E. J. T.. **Terra e Território na América Latina**: 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%20diagrama-da%20Elaine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2023.

TRAGTENBERG, M. H. R. O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007). In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 235-258. 2012.

UFSC, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução Nº 017/Cun/97 nº 17, de 30 de setembro de 1997. **Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC**. Florianópolis, Disponível em: <http://www.mtm.ufsc.br/ensino/Resolucao17.html> Acesso em: 13 maio 2023.

ULIÁNOV, V. I. **O centralismo democrático de Lênin**: a luta pela organização revolucionária. São Paulo: Lavra Palavra, 2021

WILLIAMS, E. A origem da escravidão negra. In: WILLIAMS, E. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ZEGARRA, M. C. Ações Afirmativas e Afro-Descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 335-357. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.