



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE)
Centro de Ciências Humanas Letras E Artes (CCHLA)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Cíntia Cinara Moraes Borges Soares

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS POTIGUARA NA UFPB:
a universidade como espaço de lutas e conquistas

João Pessoa-PB
Fevereiro/2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAUE)
Centro de Ciências Humanas Letras E Artes (CCHLA)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



CÍNTIA CINARA MORAIS BORGES SOARES

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS POTIGUARA NA UFPB:
a universidade como espaço de lutas e conquistas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de doutora em Antropologia.

Orientadora: Alícia Ferreira Gonçalves
Coorientadora: María Elena Martínez-Torres
Coorientadora: Maristela Oliveira de Andrade

João Pessoa-PB
Fevereiro/2025

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

nbspt Soares, Cíntia Cinara Morais Borges.

Trajetórias de estudantes indígenas Potiguara na UFPB : a universidade como espaço de lutas e conquistas

/ Cíntia Cinara Morais Borges Soares. - João Pessoa, 2025.

274 f. : il.

Orientação: Alícia Ferreira Gonçalves.

Coorientação: María Elena Martínez-Torres, Maristela Oliveira de Andrade.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCAE.

1. Estudantes indígenas no ensino superior. 2. Políticas públicas para indígenas. 3. PET indígena. I. Gonçalves, Alícia Ferreira. II. Martínez-Torres, María Elena. III. Andrade, Maristela Oliveira de. IV. Título.

UFPB/CCAE

CDU 376-054.57(043.2)

Elaborado por ANDREIA GOMES DE AZEVEDO - CRB-4/2164



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE)
Centro de Ciências Humanas Letras E Artes (CCHLA)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Cíntia Cinara Moraes Borges Soares

“Trajetórias de estudantes Indígenas Potiguara na UFPB: a universidade como espaço de lutas e conquistas”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de doutora em Antropologia.

Resultado: APROVADA Em: 24 de fevereiro de 2025.

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ALICIA FERREIRA GONCALVES**
Data: 27/02/2025 14:38:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Alícia Ferreira Gonçalves (orientadora - PPGA/UFPB)

Profa. Dra. María Elena Martínez-Torres (coorientadora - CIESAS)

Documento assinado digitalmente
 **MARISTELA OLIVEIRA DE ANDRADE**
Data: 26/02/2025 19:57:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maristela Oliveira de Andrade (examinador externa - UFPB)

Profa. Dra. Rita de Cássia Melo Santos (examinadora interna - PPGA/UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA**
Data: 25/02/2025 20:58:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mércia Rangel Batista (examinadora externa - PPGCS/UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **ANDERSON ALVES DOS SANTOS**
Data: 25/02/2025 16:14:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Anderson Alves dos Santos (examinador externo -PPGEMA/UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **FELIPE SOTTO MAIOR CRUZ**
Data: 26/02/2025 21:48:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe Sotto Maior Cruz (examinador externo - PPGA/UFBA)

Dedico este trabalho aos estudantes indígenas da UFPB que, com resiliência, seguem na luta pela formação acadêmica e a tantos outros que ainda não conseguiram chegar.

AGRADECIMENTOS

Que bom chegar até aqui! Sentimentos nem sempre cabem em palavras!

Mas quero deixar registrada minha gratidão, como maior sentimento, a todos que passaram pelo meu caminho ao longo desses últimos quatro anos: cada um, do seu lugar, com seu jeito de ser e crer, me fizeram persistir no propósito de avançar decididamente. Particularmente e, em especial, a Deus, por ter sido a força invisível (mas operante) que esteve SEMPRE comigo.

Gratidão aos que, de longe ou perto, torceram pela conclusão desta trajetória. Aos que me ensinaram tanto sobre a Antropologia, uma área tão próxima da minha e tão rica, mas até então por mim desconhecida. Aos professores do PPGA, em especial aos que estão envolvidos com a temática indígena e me ajudaram nesse processo, dentre eles professor Estevão Palitot e minhas orientadoras, professoras Alícia Ferreira Gonçalves e María Elena Martínez-Torres, que me indicaram novos caminhos, quando tudo parecia sem sentido. E a professora Mércia Rangel Batista, gratidão por poder contar com suas contribuições tão pertinentes. Aos colegas de turma, demais professores que passaram por esse itinerário acadêmico, gratidão pela acolhida e compartilhamento de conhecimento e experiências. Vocês fizeram a diferença nesse percurso! Ainda sobre o PPGA, grata demais à Dayse que, sempre muito solícita, procura viabilizar todas as coisas da melhor forma. Você é um exemplo a ser seguido no serviço público, amiga!

Como foi maravilhoso esse aprendizado! Uma experiência sem igual, que me aproximou da realidade de tantos estudantes indígenas, com suas histórias de vida enriquecedoras, particularmente em termos culturais, foco desse estudo. Com certeza, meu fazer profissional vai ganhar nova direção, pelo eco de tantas vozes difícil de silenciar. Falando em trabalho, deixo aqui minha gratidão aos colegas assistentes sociais da PRAPE, pela paciência e compreensão durante meu afastamento. Sem o companheirismo de vocês, tudo seria mais difícil.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos que torceram por essa conquista, gratidão imensa! Dentre os familiares, agradeço particularmente ao meu pai, que me ensinou o valor de uma formação acadêmica, através da sua luta para conseguir estudar quando criança e se formar, na fase adulta. Seu testemunho me acompanhará sempre que considerar difícil uma jornada acadêmica, como o foi nesse caso.

Aos que estiveram comigo TODOS os dias, me fazendo continuar, mesmo sem o ânimo necessário: vocês são especiais mesmo! Impossível essa conquista sem o apoio que

vocês me deram. Gratidão Bira, Davi e Rafael.

Aqui reservo um espaço para uma pessoa fundamental nessa trajetória acadêmica que sabe acolher e mudar a rota, sem imposição. Respeitar o outro com tamanha maestria é para poucas pessoas, e você é uma delas, professora Maristela. Gratidão, gratidão, gratidão!

Enfim, minha gratidão pela oportunidade de viver essa experiência e saber que sempre é tempo de aprender e viabilizar vez e voz a quem precisa. Gratidão aos estudantes por compartilharem suas experiências acadêmicas e ao professor Anderson, que me acolheu de forma tão gentil e favoreceu a realização da pesquisa de campo. Impossível sem vocês!

RESUMO

O aumento de estudantes indígenas no ensino superior promovido pela democratização da educação superior reverberou no debate sobre qual significado da presença indígena na universidade, transpassada pelos efeitos das políticas públicas de inclusão (Lei de Cotas) e permanência (Programa Bolsa Permanência/PBP). Após levantamento dos estudantes indígenas da UFPB, a busca foi pelo lugar onde estão e como são acolhidos no espaço acadêmico, considerando a repercussão da política para permanência executada pela UFPB, com ênfase para o PBP e para as ações da assistência estudantil, a partir das experiências dos estudantes. Estudo de cunho qualitativo e etnográfico, busca compreender os processos estabelecidos pelos indígenas na universidade, a partir da análise das narrativas dos estudantes Indígenas Potiguara da UFPB (ativos e egressos) e da análise situacional realizada no período de 2022 a 2024, pela participação nas reuniões do Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena da UFPB e em eventos ocorridos no campus IV/UFPB(situado próximo ao Território Indígena Potiguara) e nas aldeias Indígenas Potiguara, que trouxeram elementos sobre a experiência de ser acadêmico indígena, contribuindo com a construção dos desafios e possibilidades da presença dos indígenas na universidade. As atividades desenvolvidas pelo PET Indígena e por projetos de extensão da UFPB, particularmente as ocorridas nas aldeias, a participação dos estudantes indígenas no X Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), que ocorreu em Território Indígena Potiguara na Paraíba, o Fórum da Cultura Indígena e a participação em encontros acadêmicos no campus IV e em outros Estados revelaram-se espaços expressivos de autoafirmação da identidade étnica, de organização política dos estudantes indígenas e de vivência da interculturalidade na universidade. Como referencial teórico, utilizou-se os conceitos de identidade étnica, interculturalidade e burocracia, categorias definidas a partir das narrativas e vivências dos estudantes indígenas da UFPB. O estudo constatou que a identidade étnica dos estudantes é construída coletivamente na universidade e na comunidade indígena (pela prática de rituais e uso dos sinais diacríticos), processo que envolve sentimento de pertencimento a um grupo, motivado pela dimensão política. O papel da universidade passa pela transmissão de saberes e fortalecimento da identidade, cultura e do Território Indígena, numa relação de interculturalidade, ainda incipiente na UFPB. Entrar e concluir o ensino superior, num espaço universitário permeado por disputas e conquistas, reforça processos históricos de re(existência) do povo indígena no Brasil, atrelado a uma condição que transita da dominação do Estado pela prática tutelar à autonomia dos povos indígenas.

Palavras-chave: Estudantes indígenas no ensino superior; educação superior indígena; políticas públicas para indígenas; PET Indígena.

ABSTRACT

The increase in indigenous students in higher education promoted by the democratization of higher education reverberated in the debate about the meaning of the indigenous presence at the university, influenced by the effects of public policies of inclusion (Quota Law) and permanence (Programa Bolsa Permanência/PBP). After surveying indigenous students at UFPB, the search was for where they are and how they are welcomed in the academic space, considering the repercussions of the permanence policy implemented by UFPB, with emphasis on the PBP and student assistance actions, based on student experiences. A qualitative and ethnographic study, it seeks to understand the processes established by indigenous people at the university, based on the analysis of the narratives of Indigenous Potiguara students at UFPB (active and former) and the situational analysis carried out in the period from 2022 to 2024, through participation in meetings of the UFPB Indigenous Tutorial Education Program (PET) and in events that took place on campus IV/UFPB (located close to the Potiguara Indigenous Territory) and in the Potiguara Indigenous villages, which brought elements about the experience of being an indigenous academic, contributing to the construction of the challenges and possibilities of the presence of indigenous people at the university. The activities developed by Indigenous PET and UFPB extension projects, particularly those that took place in villages, the participation of indigenous students in the X National Meeting of Indigenous Students (ENEI), which took place in the Potiguara Indigenous Territory in Paraíba, the Indigenous Culture Forum and participation in academic meetings on campus IV and in other states proved to be significant spaces for self-affirmation of ethnic-cultural identity, political organization of indigenous students and the experience of interculturality at university. As a theoretical reference, we used the concepts of ethnic-cultural identity, interculturality and bureaucracy, categories defined based on the narratives and experiences of indigenous students at UFPB. The study found that students' ethnic identity is constructed collectively at the university and in the indigenous community (through the practice of rituals and the use of diacritical marks), a process that involves a feeling of belonging to a group, motivated by the political dimension. The role of the university involves transmitting knowledge and strengthening the identity, culture and Indigenous Territory, in an intercultural relationship, which is still incipient at UFPB. Entering and completing higher education in a university space permeated by disputes and conquests reinforces historical processes of re(existence) of the indigenous people in Brazil, linked to a condition that moves from State domination through tutelary practices to the autonomy of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous students in higher education; indigenous higher education, public policies for indigenous people; PET Indígena.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Antiga logomarca PET Indígena UFPB

Figura 2 – Nova logomarca PET Indígena UFPB

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Indígenas por município na Paraíba

Tabela 2 – Comparativo da população indígena nos Censo 2010 e 2022

Tabela 3 – Quantitativo de ingressos de cotistas nas IFES por ano

Tabela 4 – Vagas ocupadas por estudantes autodeclarados indígenas/UFPB

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANMIGA	Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
AUP	Associação dos Universitários Potiguara
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCADM	Centro Acadêmico de Administração
CCAE	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CGE	Controladoria Geral do Estado
CGE	Coordenação Geral de Educação
CGRE	Coordenação Geral de Relações Estudantis
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CLAA	Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
COAPE	Coordenação de Assistência e Promoção ao Estudante
DIPPES	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior
ENEI	Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas
ENEX	Encontro de Extensão
ENIC	Encontro de Iniciação Científica
ENID	Encontro de Iniciação à Docência
FACED	Faculdade de Educação
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOREEIA	Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IES	Instituto de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFPB	Instituto Federal de Educação da Paraíba
IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambuco
INDE	Infraestrutura Nacional de Dados Especiais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
OJIP	Organização de Jovens Indígenas Potiguaras
ONGs	Organizações não Governamentais
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PET	Programa de Educação Tutorial
PIPOU	Programa Indígena de Permanência e Oportunidades na Universidade
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGECII	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural
PRAPE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIL	Summer Institute on Linguistics
SISPB	Sistema de Gestão da Bolsa Permanência
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPIL/TN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Políticas para lidar com a diversidade

Quadro 2 – Distribuição das escolas indígenas em território Potiguara no litoral norte da Paraíba por município – Rio Tinto (2024)

Quadro 3 – Distribuição das escolas indígenas em território Potiguara no litoral norte da Paraíba por município – Baía da Traição (2024)

Quadro 4 – Distribuição das escolas indígenas em território Potiguara no litoral norte da Paraíba por município - Marcação (2024)

Quadro 5 - Estudantes indígenas matriculados na pós-graduação/UFPB, por ano

Quadro 6 – Locais do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, de 2013 a 2024

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes indígenas por nível/UFPB

Gráfico 2 – Estudantes indígenas por campus/UFPB (2023), a partir de dados da STI/UFPB

Gráfico 3 – Estudantes indígenas por etnia/UFPB (2024)

Gráfico 4 – Estudantes indígenas da UFPB por aldeia onde residem (2024)

Gráfico 5 – Estudantes indígenas da UFPB por aldeia onde reside sua família(2024)

Gráfico 6 - Estudantes indígenas matriculados na pós-graduação/UFPB, por ano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - TRILHANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
1.1 Quem são e de onde falam os interlocutores da pesquisa?	23
1.2 Do campus à aldeia: experiências de encontros na universidade e no Território Indígena Potiguara.....	27
1.3 1.3 Burocracia e burocratas na viabilização e inviabilização de direitos.....	38
1.4 Identidade étnica como marcador social da diferença e indiferença.....	43
1.5 Legitimidade de saberes: reflexões a partir do conceito de interculturalidade	48
CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	57
2.1 Processo social de construção da educação escolar indígena: da tutela ao “reconhecimento”.....	57
2.2 Constituição de 1988: marco histórico na educação dos povos indígenas	61
2.3 2.3 Formação superior dos povos indígenas no Brasil	61
2.4 Licenciaturas interculturais indígenas nas universidades públicas brasileiras	64
2.5 Do ensino fundamental ao ensino superior: trajetória da educação para os povos Indígenas Potiguara da Paraíba	73
CAPÍTULO III – POLÍTICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE COMO PILARES DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL	83
3.1 Dez anos da Lei de Cotas na UFPB: panorama do ingresso dos estudantes indígenas nos cursos da UFPB de 2012 a 2022	83
3.2 Institucionalização e trajetória do PBP na UFPB, a partir dos dados e narrativas dos estudantes indígenas.....	86
3.3 Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena: do modelo meritocrático ao modelo PET diversidade	93
3.3.1 Histórico do grupo PET Indígena da UFPB “O Acesso e a Permanência do Universitário Indígena na Academia”	99
3.3.2 Diálogos com petianos no seminário “Ser PET Indígena: experiências de estudantes indígenas na UFPB	131
3.3.3 Reflexões sobre o PET Indígena.....	139
CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFPB:	

disputas e conquistas.....	141
4.1 Ações e projetos da UFPB em diálogo com a culturas indígenas.....	141
4.1.1 Projetos de extensão em diálogo com saberes indígenas na UFPB.	141
4.1.2 Refletindo sobre a estrutura curricular dos cursos de saúde da UFPB.....	145
4.1.3 Outras ações	147
4.2 Reflexões sobre o X ENEI e o Fórum da Cultural Indígena.....	149
4.2.1 X Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI).....	149
4.2.2 Fórum da Cultura Indígena na UFPB	159
4.3 Relatos de estudantes indígenas na UFPB.....	169
4.3.1 Experiências de graduandos indígenas na UFPB.....	173
<i>DENIS FAUSTINO DA SILVA.....</i>	<i>174</i>
<i>LUIGI CARLOS ANDRADE DO NASCIMENTO.....</i>	<i>178</i>
<i>JAINÉ DA SILVA AZEVEDO</i>	<i>189</i>
4.3.2 Estudantes egressos da UFPB.....	195
<i>BRUNO RODRIGUES DA SILVA.....</i>	<i>195</i>
<i>GESSÉ VIANA DA SILVA.....</i>	<i>201</i>
4.3.3 Estudantes indígenas pós-graduandas, egressas da UFPB.	213
<i>THAYNÁ DONATO GOMES</i>	<i>214</i>
<i>CLÁUDIA SOARES PEREIRA DA SILVA.....</i>	<i>219</i>
4.4 Reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir das vozes dos estudantes da UFPB.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

Introdução

O desafio afirmativo é continuarmos estimulando e promovendo condições de acesso e permanência exitosa de indígenas no ensino superior[...] para continuarmos ampliando nossas vozes, nossos pensamentos e nossos modos de fazer antropologia, e assim darmos nossa contribuição à tão necessária transformação da universidade, por dentro, e de forma legítima, competente e, sobretudo, coerente com a diversidade cultural, cosmológica e epistemológica da nossa humanidade.

(GERSEM BANIWA)

A antropologia no Brasil, desde o final dos anos 1990, vem crescentemente refletindo sobre o papel do Estado e de suas instituições no fomento de políticas inclusivas para povos indígenas e populações tradicionais, como novo campo de investigação que emerge nas interfaces entre políticas públicas e antropologia, chamando atenção do Estado para questões relativas à alteridade. Ações do Estado estão em consonância com demandas dos movimentos indígenas e com convenções internacionais formuladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e Declaração de Incheon (2015), no intuito de promover e proteger a diversidade cultural em espaço educacional inclusivo.

Em contrapartida, um debate vem sendo alimentado por Souza Lima; Carvalho; Ribeiro (2018) que qualifica o discurso sobre a diversidade cultural como retórica, de modo que não tem produzido o efeito esperado das políticas afirmativas, devido a uma contradição que estaria na origem do discurso da diversidade cultural, por estar atrelado a um contexto globalizado e neoliberal. Souza e Romagnoli (2022), em pesquisa na Universidade Federal Rural da Amazônia, revelaram a frustração de estudantes de origens indígenas, quilombolas e ribeirinhas em relação ao meio acadêmico. Na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA manifestações de estudantes indígenas demonstram esta insatisfação com as discriminações que persistem no meio acadêmico (para além do acesso) e reivindicaram respeito, demonstrando que estão se apropriando dos conceitos científicos em favor de suas lutas (VAZ FILHO 2019). Deste modo, o acesso à

universidade por meio de cotas não representou uma abertura da universidade para pluridiversidade (SOUZA; ROMAGNOLI 2022), antes tem se configurado como uma forma de inclusão e democratização do acesso.

A democratização do ensino superior efetiva-se por duas vias igualmente essenciais, acesso e permanência dos grupos excluídos ao/no ensino superior. No Brasil, a Política de Ações Afirmativas, instituída pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), vigente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tem possibilitado a presença nas universidades públicas de grupos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior pelo sistema convencional. O decreto nº 7.824/2012 prevê a possibilidade das IFES instituírem reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade para ingresso de cotistas, por meio de políticas específicas de ações afirmativas. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) não há realização de vestibular específico nem destinação de vagas suplementares, modalidades encontradas em outras IFES, a exemplo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Santa Maria (UFMS).

Com foco na permanência dos graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica foram criados pelo Governo Federal o Programa Bolsa Permanência (PBP) e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PBP, instituído pela portaria nº 389, de 9 de maio de 2013 surgiu como uma concessão de auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas matriculados em IFES, com intuito de contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. A pretensão é minimizar as desigualdades sociais e étnico raciais, viabilizando a permanência no curso de graduação, redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promoção da democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013).

As políticas de inclusão e permanência dos estudantes indígenas são fundamentais no fortalecimento de um acesso com equidade e permanência com dignidade, processo que deve favorecer uma escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos trazidos por estes estudantes quando ingressam na universidade. O advento das políticas públicas para o acesso dos povos indígenas ao ensino superior é fruto de demandas dos movimentos indígenas por um modelo de educação fundamentado no respeito às tradições ancestrais e saberes tradicionais. Logo, um modelo distinto do vigente nas universidades, que se

mantém atrelado à lógica colonialista, pautada nos cânones da ciência ocidental, sem o pertinente diálogo com outros tipos de saberes.

A presença dos estudantes indígenas na universidade significa a vivência de processos de identificação e estranhamento. A identificação do estudante indígena com a comunidade acadêmica dá-se pela condição de estudante universitário (pertencimento acadêmico); a diferenciação pela identificação étnico (pertencimento ao povo indígena). Esse duplo pertencimento favorece visibilidades e invisibilidades, impondo limites e possibilidades para a vivência das culturas indígenas na universidade, a depender da motivação individual e/ou coletiva no grupo de estudantes indígenas e do perfil da política institucional para permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Esta investigação nasce no contexto do debate entre antropologia e política pública, aliado aos processos vivenciados pela minha condição de assistente social, atuando na assistência estudantil da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 2015, com lotação na Coordenação de Assistência e Promoção ao Estudante (COAPE), vinculada à Pró-reitora de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE). Como doutoranda em Antropologia, potencializei o olhar pesquisador que acompanha o fazer profissional, instigando a necessidade de transformar em pesquisa o que era inquietação. A experiência profissional me trouxe o entendimento que após o acesso do estudante indígena à universidade, há um caminho a ser percorrido para permanência e conclusão do curso, que envolve questões objetivas de sobrevivência (moradia, alimentação, transporte, material didático, dentre outros), inerentes à sua condição de estudante universitário e condições imateriais relacionadas ao seu pertencimento étnico. O contato com estudantes indígenas da UFPB durante a realização do doutorado possibilitou refletir sobre a atuação profissional na execução da política de assistência estudantil, gerando o que considero uma relação de troca.

Importante destacar que a pesquisa antropológica pode trazer afetos e desafetos para pesquisador e interlocutores. Para SILVA (2005, p. 3) “As oportunidades e os espaços que se abrem ao antropólogo durante o processo de pesquisa são mediados pela interação de todos os marcadores de sua identidade [...], além de serem constrangidos por uma série de contingências ambientais e históricas”. Entendo que a “afetação” permite reconhecer que a pesquisa é um processo mútuo de trocas que pode provocar mudanças de diversas ordens em ambas as partes, de quem escuta e de quem fala, considerando que escutar e falar são atitudes que perpassam todos os envolvidos na pesquisa.

Observar o transitar dos estudantes indígenas nos espaços acadêmicos me revelou quão invisíveis são suas formas de viver e acreditar, suas cosmologias e epistemologias; ao mesmo tempo, levou a refletir sobre o que tem significado a presença dos estudantes indígenas na/para UFPB? Quais valores permeiam as relações entre estudantes indígenas e não-indígenas na universidade? Quais desafios enfrentados e possibilidades que se apresentam na permanência no ensino superior para os povos indígenas? Qual o lugar da universidade e das políticas públicas no processo de construção de uma pluriuniversidade? A presença de estudantes indígenas tem promovido o diálogo intercultural? Nesta perspectiva, a análise deste estudo recai sobre a trajetória de estudantes indígenas potiguara na UFPB, sobre os processos estabelecidos enquanto estudante e indígena, na convivência com a comunidade acadêmica não indígena (inclusive com a gestão pública) e sobre os efeitos das políticas públicas de inclusão e permanência.

Em termos metodológicos este estudo possui uma abordagem qualitativa, tendo como proposta analisar o significado da presença indígena na UFPB, a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas na universidade nos espaços acadêmicos, considerando a política pública executada pela UFPB direcionada à permanência e conclusão do curso pelos estudantes indígenas. Este estudo corrobora com a discussão sobre a necessidade de manter e ampliar políticas públicas para formação superior dos povos indígenas, que sejam construídas sob os pilares da interculturalidade. A pesquisa conta com a narrativa das trajetórias de sete estudantes indígenas da UFPB, sendo três graduandos e quatro egressos, dos quais duas são pós-graduandas. Os estudantes foram entrevistados, de forma presencial ou por meio virtual, de acordo com a proposta mais conveniente para cada estudante, sendo as entrevistas gravadas. Os estudantes foram escolhidos de forma a contemplar alguns critérios: estudantes indígenas Potiguara que possuem ou possuíram vínculo com a UFPB, com participação de estudantes ativos e egressos da UFPB; vinculados à graduação ou pós-graduação (independente da instituição ao qual estejam vinculados na pós-graduação), residentes no Território Indígena ou na cidade; participante do Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena da UFPB, ex-bolsistas do programa bolsa permanência e/ou engajados com o movimento estudantil.

A partir de suas trajetórias puderam trazer elementos sobre a experiência de ser indígena e estudante universitário, contribuindo com a construção dos desafios e possibilidades da presença dos estudantes indígenas na universidade, considerada espaço de disputas e conquistas. Numa fase inicial, foi realizada uma pesquisa com estudantes

indígenas egressos da UFPB e ex-bolsistas do PBP, que preencheram questionário eletrônico¹, com perguntas objetivas e subjetivas, que tratavam de questões sobre suas experiências com o Programa Bolsa Permanência (processo de acesso ao programa) e questões relacionadas à identidade étnica na convivência acadêmica.

No período de 2022 a 2024 foi desenvolvida uma pesquisa de caráter etnográfico que aconteceu no contexto das reuniões do grupo PET Indígena da UFPB, na unidade do campus IV em Rio Tinto, combinada com o uso do grupo focal com os estudantes do PET Indígena citado. Nos eventos e encontros promovidos no campus IV da UFPB e em Território Indígena cuja temática envolvia os estudantes indígenas, fiz uso da análise situacional. As experiências nesses espaços revelaram aspectos importantes para uma permanência qualificada dos estudantes indígenas na universidade, sistematizados em categorias analíticas para melhor compreensão e resgate das trajetórias indígenas na universidade. As categorias analíticas foram definidas a partir do trabalho de campo, por estarem presentes nos diálogos dos estudantes, que aconteceram nos diversos espaços utilizados nesta pesquisa, representando condições determinantes na trajetória dos estudantes. Foram didaticamente separadas para fins de organização em identidade étnica, militância no movimento estudantil indígena e interculturalidade na universidade.

Para subsidiar a análise dos dados dessa pesquisa, foram utilizados os conceitos de identidade étnica, interculturalidade e burocracia. A identidade étnica, considerada como um marcador social da diferença e acionada pelos estudantes indígenas como fortalecedor da cultura indígena na universidade, analisada a partir do entendimento trazido pelos estudos de Estevão Palitot, quando da sua pesquisa junto ao povo Potiguara, quando evidenciou que alguns grupos de indígenas

[...] procuram vivenciar a diferença cultural no cotidiano, usando colares, realizando o toré. Um processo de criação, atualização e incorporação da memória, desenvolvido por eles como uma maior especialização em si mesmos, um aprofundamento naqueles traços que os unem internamente e os singularizam na relação com outros grupos (PALITOT 2005, p. 197).

A presença indígena e de outros grupos sociais diferentes culturalmente, configuram um novo perfil da universidade e provoca um debate sobre o repasse de um saber único, eurocêntrico e colonizador na academia. A interculturalidade entendida como

¹ Esta fase da pesquisa aconteceu no ano de 2021, período da pandemia do Covid-19, onde as atividades eram realizadas de forma remota.

troca de saberes no espaço e nas práticas acadêmicas representa um desafio para o conhecimento científico e para o formato de ensino superior historicamente legitimado no espaço acadêmico. O conceito de interculturalidade é um conceito extremamente complexo, quando revela que a produção e construção de um saber a partir de uma troca parece ser pensada de forma muito unilateral, sem muita participação dos estudantes indígenas, quilombolas e negros. E da possibilidade de se repensar, inclusive, o que é produzido e transmitido nas universidades (SOUSA 2019)

Outra categoria fundamental presente nos relatos dos estudantes interlocutores desta pesquisa refere-se à burocracia, que permeia os processos de lutas e disputas dos estudantes indígenas para acesso e permanência na UFPB. Da burocracia e dos burocratas emergem expressivas queixas dos estudantes indígenas, quando da interação com a administração pública e pelas exigências documentais para comprovação da condição étnico racial. A burocracia foi abordada a partir de seus reflexos na trajetória acadêmica dos estudantes indígenas, como uma categoria que remete à produção e circulação de documentos pessoais fundamentais para a construção da cidadania, pré-requisitos para acessar bens e serviços sociais. Burocracia e burocratas são vias onde trafegam direitos sociais; reverberam no perfil institucional de acolhida das demandas dos usuários, no caso, dos estudantes indígenas.

Este estudo foi organizado em quatro capítulos, capazes de subsidiar a análise das trajetórias dos estudantes indígenas pelo prisma de categorias teóricas e das que emergiram ao longo da pesquisa, na interação com os estudantes e suas vivências na universidade, consideradas categorias empíricas. O percurso teórico-metodológico é tratado no primeiro capítulo, que contempla uma fundamentação teórica baseada nos conceitos de burocracia, identidade étnica e interculturalidade. Neste capítulo encontra-se uma descrição dos interlocutores principais da pesquisa, os estudantes indígenas Potiguara e de suas vivências na UFPB.

O segundo capítulo traz um panorama do contexto histórico da educação indígena no Brasil, resgatando os principais aspectos que marcam a história da educação indígena, do ensino fundamental ao ensino superior. A proposta é demonstrar os avanços e retrocessos sofridos pela educação escolar do povo indígena ao longo das últimas décadas, com destaque para as licenciaturas interculturais e o PROLIND, relevante programa para a formação dos professores indígenas. Compreende ainda, um panorama sobre a educação escolar do Povo Indígena Potiguara, do ensino fundamental ao médio.

As políticas para acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior foram tratadas no terceiro capítulo, composto pela análise da Lei de Cotas, que possibilitou acesso ao ensino superior de forma diferenciada aos estudantes indígenas, do Programa Bolsa Permanência, como principal programa de auxílio para permanência dos estudantes indígenas no ensino superior e do grupo PET Indígena, fundamental no processo de interculturalidade e autoafirmação dos estudantes indígenas na universidade. Foi realizada uma análise das experiências vivenciadas pelos programas na UFPB.

No quarto capítulo, o foco recai sobre as trajetórias dos estudantes indígenas na universidade, expressas nas interlocuções com graduandos e egressos indígenas da UFPB, na análise de ações, projetos e estruturas curriculares dos cursos de graduação da UFPB que dialogam com a cultura indígena e na participação em eventos com presença de estudantes indígena, realizados na UFPB e no Território Indígena Potiguara. A leitura desses dados foi realizada considerando as categorias analíticas “identidade étnica”, “ativismo no movimento estudantil indígena” e “interculturalidade na universidade”. As categorias emergiram do processo de aproximação, escuta e participação na vivência dos estudantes indígenas no espaço acadêmico considerado, por esta análise, um espaço de disputas e conquistas.

CAPÍTULO I Trilhando o caminho teórico-metodológico

Uma das atividades que deve acompanhar o pesquisador em suas jornadas é a habilidade humana de observar que, para BAUER (2015) sustenta-se sobre o encadeamento de três técnicas fortemente entrelaçadas: perceber, memorizar e anotar. OLIVEIRA (2006) concorda que a observação é um gênero peculiar dos atos de olhar e ouvir, por meio da qual o pesquisador busca interpretar, melhor dizendo compreender, a sociedade e a cultura do outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade. Escrever implica converter em análise o que foi coletado, através dos ecos que ficaram na memória do pesquisador quando do trabalho em campo, num ato que sofre influência de três mundos: da cultura, do pesquisador e do outro.

Esta pesquisa interage com as interfaces das áreas da antropologia e políticas públicas, uma interseção possível pela natureza do estudo, que envolve política pública para permanência de povos indígenas no ensino superior. Aspectos das subjetividades e dos elementos culturais da população passam a ser incorporados na elaboração das políticas públicas, destinadas a remediar os efeitos das questões sociais.

[...]as políticas públicas são reconhecidas como produto de um processo sociocultural[...] envolve não só os tecnocratas que a formulam e implementam, como também, as pessoas que se beneficiam, os grupos de interesse e os movimentos sociais[...] refletem formas de pensar sobre o mundo e de como nele atuar. Contém modelos implícitos - e algumas vezes explícitos - de uma sociedade e de visões de como os indivíduos devem relacionar-se com a sociedade e uns com outros (HINCAPIÉ, 2015, p. 158).

Para Ramirez (2010), a política pública é um processo mediado pelo contexto histórico, político e cultural, onde se articulam discursos hegemônicos que empoderam uns setores da população e silenciam outros. Legitima as ações dos governos e favorece a construção de identidades coletivas dos sujeitos envolvidos. Hincapié (2015) faz referência a uma antropologia da política pública, considerando os processos e dinâmicas organizativos de grupos populacionais que conduzem à criação de políticas públicas voltada para seu benefício. O olhar antropológico permite compreender as políticas públicas como uma construção social, cultural e política; esboça a maneira como o Estado e suas instituições entendem a sociedade e seus problemas e a forma como respondem a eles.

O processo de democratização no Brasil, marcado pelo “fim” do regime autoritário na década de 1980, contribui para o avanço dos estudos sobre as “ações do Estado” ou do “Estado em ação”, produzidos sob a ótica da multidisciplinaridade, como campo de

diálogo entre diferentes áreas do saber. Neste cenário, ocorre a aproximação do campo das políticas públicas com a Antropologia, considerando que historicamente a antropologia esteve empenhada nos estudos voltados à compreensão das sociedades não ocidentais, dos grupos e minorias sociais periféricos, nas sociedades sem a presença do Estado. Spiess (2016) aponta como a expansão das políticas públicas em consonância com a reformulação dos objetos de estudos antropológicos contribui para uma aproximação da antropologia com as análises sobre o Estado, as Políticas Públicas e a Administração Pública.

Pensar certas formas de intervenção social definidas como políticas públicas, tomadas não só como ideias racionalizadas em planos escritos, mas também como ações que podem ser apreendidas na observação do cotidiano de relações sociais, e fazê-lo por aproximação e distanciamento com as tradições de conhecimento surgidas da colonização, é uma maneira de questionar certas receitas analíticas que tomam o legado jurídico-político de um certo “Ocidente” na qualidade de entidade substantiva, segregada e reprodutível (SOUZA LIMA, 2002, p. 13).

As demandas sociais oriundas das desigualdades sociais aguçadas pelo sistema capitalista e expressas como “questões sociais” provocam uma ação do Estado, através de políticas públicas nas diversas áreas sociais. Segundo Arretche (2003, p. 8) o campo de estudo sobre avaliação de políticas públicas “tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica”. Contempla análise das questões que envolvem a elaboração e execução das ações estatais, buscando entender seus impactos na população demandatária dos serviços e bens sociais.

Melo (1999) considera que no Brasil existiram três ondas de produção científica sobre políticas públicas. A primeira, na década de 1960, colocava o Estado no centro das discussões, a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, onde o mesmo era tido como uma entidade monolítica e os estudos buscavam detalhar seu papel para a sociedade. A segunda onda compreende o período de 1970 a 1980, caracterizada pela influência das teorias estrangeiras, por meio de análises comparativas com as teorias sobre o Welfare State, presente nos países desenvolvidos. Gerou estudos sobre diferentes tipos e regimes de bem-estar social, com a inclusão de novos sujeitos na análise, como os partidos políticos, sindicatos e as burocracias.

As discussões passam a ser realizadas a partir das pesquisas empíricas sobre as ações do Estado, para além das análises extremamente teóricas. Influenciada pelos debates sobre cidadania, no final da década de 1980, a terceira onde volta-se para as pesquisas sobre o *modus operandi* do Estado, no cenário de democratização do país. Neste período, “a questão democrática passa a importar em uma chave dupla: como um fim em si mesma

e como preconditione para maior eficácia da ação do Estado” (MELLO, 1999, p. 81).

Esse resgate histórico significa que

[...] o Estado brasileiro, tratado de forma generalista como uma entidade monolítica, dará lugar, paulatinamente, a uma produção mais empiricamente referida e que se recusa a tematizar o Estado de forma globalizante – ou mais acertadamente o papel do Estado –, e que discute uma política ou áreas de política (Ibid, p.61).

O foco da análise migra das transformações das instituições estatais para estudos centrados nos resultados dos programas sociais. Em 1970, a relevância recai na discussão sobre o desenvolvimento e impactos redistributivos das políticas nacionais, tendo como cenário o desenvolvimento do país. “Temas como a descentralização, participação, transparência e redefinição *mix* público-privado conduziram a uma redescoberta das políticas municipais e da descentralização do Estado” (SPIESS, 2016, p. 176). A partir de 1990, os estudos empíricos sobre os programas sociais passam a ocupar um espaço privilegiado na análise de políticas públicas, a partir da reforma do Estado.

Souza (2003) aponta a necessidade de considerar os processos de formulação e implantação de políticas públicas, eivados de caracteres políticos e não somente racionais e lineares. É preciso fazer uma análise de baixo para cima, a fim de identificar e problematizar o papel dos implementadores, bem como analisar a natureza dos problemas que as políticas públicas buscam resolver e identificar, as redes de relações que essas políticas criam entre os atores sociais envolvidos.

Spiess (2016), em análise sobre a institucionalização das relações entre antropologia e políticas públicas no Brasil, conclui que o campo da antropologia do Estado ou antropologia política desenvolvido por Leach (1954) e outros, reduzia a análise do Estado ou da política à análise de parentesco ou da organização tribal. Noutra perspectiva, o Estado (colonial) passa a ser tratado nas etnografias relacionado a fatores de dominação ou desestabilização dos sistemas sociais nativos, evidenciado nos trabalhos de Max Gluckman (1963).

Assim, ao invés de se tomar o Estado como um objeto de análise antropológica, ele era visto exclusivamente pelos eventuais impactos sociais que causava nas sociedades que colonizava. O Estado era tido como um ente externo que influenciava e, por vezes, desequilibrava a ordem dos comportamentos internos de um sistema (SPIESS, 2016, p. 180).

Pensar sobre a relação entre antropologia e política pública era uma virtualidade *stricto sensu* inconcebível (SOUZA LIMA e CASTRO, 2008, p. 352). A reflexão sobre as políticas públicas passou a ser campo de estudo para as Ciências Sociais, Ciência Política e Sociologia, ressaltando que

[...]essa postura assumida pela Antropologia em face das políticas públicas possui forte relação com sua postura de investigar as minorias e os grupos marginalizados, enquanto os grupos dominantes, elitizados e o próprio Estado ficaram relegados à outras Ciências Sociais. Frise-se que até mesmo as assessorias e consultorias prestadas pelos antropólogos em favor de ONGs ou setores públicos não chegavam a produzir uma reflexão sistemática, seja ela reflexivo-acadêmica, seja intervencionista-profissional, sobre a área de políticas públicas (SPIESS, 2016, p. 183).

A aproximação da antropologia com os estudos sobre o Estado ganham relevância, no Brasil, a partir de 1950, através dos programas de pós-graduação financiados pela UNESCO, cujos objetos de estudo estavam centrados nos resultados e consequências dos projetos estatais que atingiam “os territórios de populações indígenas e camponesas com a violência dos grandes empreendimentos financiados pelo *establishment* desenvolvimentista multilateral” (SOUSA LIMA e CASTRO, 2008, p. 353), vinculada aos territórios indígenas e meio rural, consolidando a etnologia e estudo das comunidades indígenas. A antropologia direciona seus estudos para os efeitos dos programas estatais, para além de suas formulações e implantações, de uma análise antropológica dos executores das políticas. Os programas governamentais compõem a agenda dos estudos etnográficos e da produção acadêmica, porém numa posição de análise das relações entre o Estado, as políticas públicas e os grupos subordinados, considerados “nativos” na compreensão primeira da antropologia (LEIRNER, 2013).

1.1 Quem são e de onde falam os interlocutores da pesquisa

A UFPB possui estudantes indígenas de diversas etnias, sendo a maior parte deles Indígenas Potiguara da Paraíba², povo que ocupa a região costeira entre os Estados de Pernambuco e Ceará desde 1501, segundo relatos históricos. Na Paraíba, o povo Potiguara está distribuído em 33 aldeias, localizadas no vale do rio Mamanguape, Litoral Norte do Estado, nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. Na Baía da Traição, 86,64% da população é indígena. O Território Indígena Potiguara ocupa uma área de 33.757 hectares³.

Segundo dados do Portal Potiguara⁴, a Terra Indígena Jacaré de São Domingos se sobrepõe aos municípios de Marcação e Rio Tinto, cobrindo duas aldeias: Aldeia Jacaré de

2 O quesito “etnia” fez parte do questionário para construção do perfil dos estudantes indígenas da UFPB, utilizado em pesquisa melhor detalhada na seção 2.5 desta tese. Esse dado (da etnia) não é tratado em nenhum questionário/formulário de preenchimento obrigatório pelos estudantes da UFPB.

³ Dados disponíveis em <http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/experiencias-em-gestao/etnomapeamento-dos-potiguara-da-paraiba1/>. Acesso em 10/01/2025.

⁴ Disponível no site <https://www.ufpb.br/portaltotiguara/povo-potiguara-descricao/#:~:text=A%20TI%20Jacar%C3%A9%20de%20S%C3%A3o,constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20diversas.&text=centro%20urbano%2C%20assim%20como%20pelo,leitura%20do%20Etnomapeamento%20dos%20Potiguara>. Acesso em 10/01/2025

São Domingos e Aldeia Cândidos. A Terra Indígena de Monte-Mór, localizada nos municípios de Marcação e Rio Tinto cobre cinco aldeias: Aldeia Monte-Mór, Aldeia Jaraguá, Aldeia Três Rios, Aldeia Lagoa Grande e Aldeia Ybykuara. O processo de demarcação da Terra Indígena de Monte-Mór teve início em 2001, tendo sido homologada em 04 de dezembro de 2024, após longo processo de luta do povo Potiguara.

Indígenas Potiguara na Paraíba

Segundo Censo 2022, o quantitativo de pessoas indígenas na Paraíba subiu de 25.043 em 2010 para 30.140 em 2022, presentes em 166 municípios do Estado, dos quais 63,19% estão residindo em terras indígenas⁵. A tabela 1 traz o quantitativo de indígenas nas cidades da Paraíba onde há mais de 100 pessoas autodeclaradas indígenas. De acordo com Censo supracitado, Marcação e Baía da Traição estão entre os dez municípios brasileiros com maior quantidade relativa de pessoas indígenas.

Tabela 1– Indígenas por município na Paraíba

MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE INDÍGENAS
Baía da Traição	7.992
Marcação	7.926
Rio Tinto	6.175
João Pessoa	2.809
Mataraca	1.000
Conde	548
Mamanguape	446
Santa Rita	323
Pitimbu	157
Pombal	104

Fonte: De autoria própria, a partir de dados do Censo 2022/IBGE

Uma análise histórica da presença indígena no Nordeste do Brasil revela que os grupos Fulni-ô, Potiguara e Pankararu ocupavam a região nos anos 1920 e 1930. Na década de 1950, estavam divididos em dez etnias. Em 1994, mais de quarenta anos depois, existiam vinte e três etnias na região nordestina (OLIVEIRA 1998). Segundo Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 existiam 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas no Brasil, o que representava 0,47% da população total do país; distribuídos em 305 etnias diferentes⁶, sendo a Tikúna a maior delas, com 46,1 mil indígenas, cuja língua era a mais falada dentre os indígenas brasileiros. A pesquisa revelou

⁵ Dados disponíveis em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4>. Acesso em 10/01/2025.

⁶ No censo de 2010, a questão da etnia foi levantada pela primeira vez em censo demográfico da História brasileira.

a existência de 274 línguas indígenas diferentes⁷. Os dados quanto à educação revelaram que o nível educacional da população indígena era mais baixo do que o da população não indígena, principalmente na área rural. A taxa de analfabetismo entre os jovens indígenas (com 15 anos ou mais) ultrapassava os 30% (IBGE 2010)⁸.

De acordo com Censo 2022, a população indígena é composta por 1.693.535 pessoas, o que revela um aumento significativo dos povos indígenas no país (89%). No Nordeste, somam 528.000 indígenas, equivalente a 31,22% da população indígena no país, estando 30.140 na região Nordeste. Norte e Nordeste foram as duas regiões com maior variação absoluta de população indígena. As regiões do Amazonas com 490.854 pessoas indígenas (28,98%) e da Bahia com 229.103 pessoas indígenas (13,53%) concentram 42,51% do total da população indígena brasileira. De 2010 a 2022, o número de terras indígenas passou de 505 para 573.

Na comparação com Censo 2010, os dados do Censo 2022 atestam que, dos cinco Estados brasileiros que dobraram o quantitativo de população indígena, quatro estão na região Nordeste⁹, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Comparativo da população indígena nos Censo 2010 e 2022

Estado	População em 2010	População em 2022
Bahia	60.120	229.103
Ceará	20.697	56.353
Piauí	2.944	7.198
Rio Grande do Norte	2.597	11.725

Fonte: De autoria própria a partir de dados do Censo 2022/IBGE

O povo Potiguar na Paraíba vive da pesca artesanal, da agricultura de subsistência, do artesanato, turismo e do trabalho urbano (comércio e serviço público). Possuem como língua nativa o Tupi e foram utilizados como mão-de-obra no corte do Pau-Brasil e nas plantações de cana-de-açúcar. Estiveram envolvidos nas disputas com portugueses, franceses e holandeses, tendo suas terras invadidas no início do século XX pela Companhia de Tecidos Rio Tinto, que objetivava expulsar os indígenas, através da instalação de usinas de álcool e açúcar em suas terras, o que provocou conflitos socioambientais.

⁷ A partir do Censo de 2010, quem se declarasse indígena, precisava informar a etnia e língua falada, conforme demonstra o quadro 1 - Opções de categorias classificatórias do quesito de cor ou raça ao longo da história dos censos demográficos brasileiros, disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>

⁸Dados disponíveis em <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-ndigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares#:~:text=N%C3%ADveis%20educacionais%20b%C3%A1sicos%20E2%80%9320Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e,%2C3%25%20ainda%20s%C3%A3o%20analfabetos.>

⁹ Segundo dados do Censo 2022, disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>

Caciques e lideranças compõem a organização social do povo Potiguara. Cada aldeia é representada politicamente por cacique e/ou lideranças. Há um cacique geral que, como maior liderança política da comunidade Potiguara, representa todas as aldeias, sendo “responsável por realizar os contatos oficiais do povo indígena com os interlocutores externos, dentro do esquema hierárquico da indianidade” (PALITOT 2007, p. 180). Caciques e líderes formam o Conselho de Lideranças dos Indígenas, responsável pelas decisões que envolvem território, educação, saúde, dentre outras demandas internas inerentes ao povo indígena Potiguara. Participam da política partidária local, ocupando cargos de vereador, prefeito e vice-prefeito.

Elementos da cultura Potiguara

“A ‘cultura Potiguara’ é o resultado de um processo consciente de elaboração dos símbolos que demarcam as fronteiras do grupo, realizado dentro de um contexto intersocietário determinado pela presença do Estado, afluxo turístico e disputas territoriais que termina por moldar o próprio grupo étnico”

(Estevão Palitot, professor da UFPB)

A cultura de um povo/grupo social é permeada por sinais, símbolos, gestos e objetos historicamente construídos e modificados, que compõem sua cultura e os identifica nas relações intersocietárias. Segundo Palitot (2007, p. 196) “[...] a tradição, assim como a história, é algo fluido, mutável, não um marco de pedra duro e fixo, advindo do passado. Os significados de ambas, tradição e história são definidos no presente a partir de relações sociais contemporâneas e gestação de projetos do futuro”. Sendo assim,

[...] os Potiguara agem do mesmo modo que as formas clássicas de produção do conhecimento ocidental, identificando através do isolamento e da nomenclatura de itens e traços, um conjunto específico que denominam de *nossa cultura*. Esse conjunto é, então, tratado como um objeto a ser cuidado, cultivado e exibido com a finalidade de atestar a diferenciação do grupo frente aos outros atores sociais (Ibid, p. 172).

Palitot (2007, p. 170) traz o conceito de “resgate cultural”¹⁰ como um “processo dinâmico de geração de sentido e produção de conteúdos culturais, que permite a comunicação com os outros atores sociais, ressaltando a singularidade étnica do grupo”. Para o autor, pode ser utilizado na análise e compreensão de diferentes inserções dos povos

10 Termo denominado pelos indígenas como processo de valorização dos “traços culturais indígenas”.

indígenas na vida social; possibilita explicar e identificar o grupo a partir de suas identidades culturais antes de qualquer juízo de valor. Os sinais diacríticos ajudam na compreensão da cultura de um povo, sendo construídos e/ou resgatados ao longo de sua existência histórica, num contexto de lutas, avanços e retrocessos, como um processo dinâmico de (re)criação cultural. Portanto, “Uma cultura está bem morta quando a defendem em vez de [re]inventá-la” (VEYNE 1983, p. 10)

O resgate cultural como uma postura frente às novas situações sociais, onde o elemento discursivo e performático “cultura” passa a ter importância central na definição do grupo e das possibilidades de reposicionamento de seus membros em cadeias de relações sempre em movimento. (PALITOT 2007, p. 199)

O Toré, a língua Tupi e a ênfase na educação escolar indígena diferenciada constituem os três movimentos que definem a identidade cultural do Povo Potiguara. São elementos que compõem o acervo cultural, utilizados na identificação da cultura Potiguara. O toré e a língua tupi vem sendo resgatado respectivamente, pela presença dos estudantes indígenas na UFPB e pela oferta do minicurso de Tupi¹¹, realizado pela UFPB em 2023.

Segundo Grünwald (2008, p. 43) “Jurema e toré são, portanto, elementos sagrados e, apesar de sua difusão ritual ou simbólica em contextos não-indígenas, eles são sempre marcadores nativos que indicam, afirmam e delimitam a presença (inclusive espiritual) indígena na sociedade brasileira”.

Apesar do caráter étnico e político da exibição do toré pelos Potiguara, podemos perceber que esta ação se constrói dentro de um universo maior que organiza a vida cotidiana e fornece os elementos simbólicos que explicam para os atores a sua existência e o seu papel no mundo[...] tratar o toré como construção cultural (Tassinari, 2003) é percebê-lo como central no processo de elaboração da fronteira étnica e dos sentidos de pertencimento do grupo (PALITOT, 2005, p. 192-193).

O Toré é o ritual mais característico dos povos indígenas do Nordeste, sendo suas origens de difícil localização histórica. No litoral sul da Paraíba, entre os Tabajaras, a prática do Toré está associada ao uso da jurema e no litoral norte, como expressão da identidade étnica dos Potiguara. Considerado um sinal diacrítico entre os Potiguara, com significados religiosos e lúdicos, pode ser considerado um delimitador de fronteiras étnicas¹².

1.2 Do campus à aldeia: experiências de encontros na universidade e no Território Indígena Potiguara.

11 Mais informações sobre o mini curso encontram-se no item 2.2.4.2 deste trabalho

12 Estas constatações são oriundas da dissertação de Estevão Palitot, intitulada “Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura, disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14651?locale=pt_BR

Os primeiros encontros que tive com os estudantes indígenas deram-se enquanto assistente social da UFPB, vinculada à coordenação de assistência estudantil. Não com muita frequência os estudantes indígenas se faziam presentes na Pró-reitora de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) para tratar de assuntos relacionados ao Programa Bolsa Permanência(PBP). Como a execução do programa na UFPB era de responsabilidade exclusiva da PRAPE, não caberia nenhuma atuação do Serviço Social no processo de acesso dos estudantes à Bolsa Permanência na UFPB. Essa questão sempre me trouxe inquietação, por considerar que os estudantes indígenas deveriam receber um atendimento mais acolhedor, considerando as particularidades da identidade étnica. Em sua maioria residem na aldeia, possuem limitações para acesso às mídias digitais e estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa era minha impressão enquanto profissional, não envolvida nas demandas reais dos estudantes indígenas, pela configuração administrativa dos processos anteriormente elencada.

A partir de 2022, enquanto doutoranda em Antropologia, com proposta de pesquisa das realidades que envolvem a presença indígena na universidade, tive a oportunidade de me aproximar de estudantes indígenas universitários da UFPB e de outras IFES, conhecendo sobre suas trajetórias acadêmicas. Aproximações, diálogos e observações na universidade e, por meio dela, no território indígena, trouxeram um cunho etnográfico ao estudo, enriquecidos pelos relatos dos estudantes indígenas que participaram desta pesquisa, transcritos na íntegra (seção 4.3). De forma complementar e essencialmente importante, utilizei do recurso da análise situacional como forma de analisar melhor a presença dos estudantes indígenas na UFPB.

[...] registros de situações e de comportamentos específicos tem sido transportados dos diários de campo do pesquisador para as suas descrições analíticas[...] como parte constituinte da análise. Denominei essa maneira de apresentar as informações etnográficas e de lidar com elas de ‘análise situacional’. Ao usar esse método, o etnógrafo não somente apresenta ao leitor abstrações e conclusões do seu material de campo, mas também fornece parte considerável desse material. Isso proporciona ao leitor melhores condições para avaliar a análise etnográfica não apenas do ponto de vista da coerência interna da argumentação, mas também por meio da comparação dos dados etnográficos com as conclusões que foram extraídas deles (VELSEN, 2010, p. 454).

A intenção é preservar a sequência lógica das falas, com suas expressões linguísticas, que colabora para uma compreensão das categorias analíticas presentes nas trajetórias acadêmicas dos estudantes interlocutores da pesquisa. Esses registros são fundamentais, ainda, para posteriores análises, utilizações em publicações e subsídio para ações nas políticas públicas inerentes ao acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade.

A primeira interlocução com os estudantes indígenas foi através do grupo PET Indígena “O acesso e a permanência do estudante universitário indígena na universidade” que funciona no campus IV da UFPB, na unidade de Rio Tinto. Mantive contato com o professor Anderson, tutor do grupo, que me acolheu e favoreceu minha participação nas reuniões do grupo. Esse contato foi fundamental no processo de aproximação com os estudantes indígenas e sua cultura. O PET representa um local expressivo de acolhida da identidade étnica indígena no espaço acadêmico. A participação em reuniões do grupo de estudantes indígenas, combinada com a realização de grupos focais com os membros do PET me fizeram perceber elementos da trajetória dos estudantes indígenas na universidade. Os grupos focais tiveram como temas assuntos relacionados à permanência na universidade como as dificuldades de acesso à transporte, moradia e alimentação e ao Programa Bolsa Permanência (PBP), tendo como pano de fundo as questões relacionadas aos (des)encontros com os gestores da UFPB na trajetória acadêmica. Em outros espaços universitários (UFPB) encontrei estudantes indígenas, mas nesse (PET Indígena) há uma identificação étnica que os fazem (os estudantes indígenas) serem mais bem acolhidos no duplo pertencimento: de estudante universitário e indígena.

As reuniões ocorrem na sala do grupo PET Indígena na unidade de Rio Tinto e se propõem a serem um momento de exercício do ensino, pesquisa e extensão, com foco na cultura indígena. São momentos para apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos petianos, com discussão e elaboração de textos acadêmicos. Os estudantes do grupo se revezam para atualizar a página do Instagram do grupo semanalmente, com matérias inerentes à cultura indígena. Projetos de extensão vinculados ao grupo PET Indígena ocupam lugar diferenciado enquanto espaço para vivência da cultura indígena através das oficinas e diálogos com os parentes dos estudantes indígenas no território. Esta primeira fase da pesquisa me fez compreender melhor a importância do grupo PET Indígena na trajetória dos estudantes indígenas na universidade, como local de referência para acolhida e vivência da cultura indígena no espaço acadêmico; elo de diálogo entre os saberes científicos e tradicionais.

Em 2022 estive presente no V Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB (UFPB), na I e II Mostra PET Indígena na UFPB e no I Fórum de Cultura Indígena do Litoral Norte, que ocorreram no campus IV da UFPB, nas unidades de Mamanguape e Rio Tinto. Em 2023, pude participar do X Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI) que ocorreu em território Potiguara, contando com a presença de estudantes e profissionais indígenas de outros Estados brasileiros, agentes

públicos vinculados aos Ministérios dos Povos Indígenas (MPI) e Ministério da Educação (MEC), bem como estiveram presentes docentes e gestores da UFPB.

No V Encontro Unificado, ocorreram simultaneamente o XXIII Encontro de Extensão (ENEX), XXIV Encontro de Iniciação à Docência (ENID) e o XXX Encontro de Iniciação Científica (ENIC). No segundo dia do evento (08/11/2024) aconteceu a mesa-redonda "O PET Indígena e os Potiguara pelos Potiguara", na qual foram apresentados os trabalhos em curso, e os trabalhos que já foram defendidos pelos estudantes Potiguara. Foi a primeira participação e apresentação do PET Indígena do Encontro Unificado. Houve a apresentação do Toré pelos estudantes indígenas e alguns estudantes egressos da UFPB participaram desse momento. Professor Anderson informou que a maior parte dos estudantes indígenas do campus IV da UFPB cursam Ecologia (na unidade de Rio Tinto), onde o mesmo é docente. Falou da sua vivência à frente do grupo (desde outubro/2021), o quanto tem aprendido nessa experiência importante. “Entramos na universidade (como professores), para retribuir o que ela fez por nós”, essa foi a ênfase da sua fala no encontro.

O professor indígena Astro Luiz Fernando, egresso do curso de Ecologia, graduando em Antropologia (UFPB) e ex Secretário adjunto do Meio Ambiente de João Pessoa chamou a atenção sobre a importância dos estudantes indígenas voltarem para a aldeia com o conhecimento acadêmico. Liliane Monteiro Barbosa, estudante indígena do curso de ecologia pontuou “Sentimos falta dos indígenas que deveriam estar aqui!” Para Wendy, estudante de Letras no campus IV é preciso “colocar a UFPB na aldeia”. Professora Patrícia, vinculada ao departamento de psicologia da UFPB, ressaltou que “a partir da convivência, grupos sociais são desmistificados, desconstruindo as crenças errôneas”. Professora Maria Angeluze Soares, então diretoria do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE)/campus IV da UFPB, local onde acontecia o evento, citou pesquisa de estudante que detectou que as dificuldades dos estudantes indígenas dos campi I, II e III da UFPB são maiores do que os do campus IV, pela proximidade do campus com o Território Indígena Potiguara.

A I Mostra do PET Indígena aconteceu no dia 30 de março de 2023, na Central de Aulas (Bloco R.A) do campus IV da UFPB, em Rio Tinto. Como forma de divulgar o grupo PET Indígena e suas atividades para a comunidade acadêmica, os bolsistas do programa organizaram uma apresentação com a Retrospectiva dos projetos desenvolvidos pelo grupo. Dentre eles a “Recepção aos feras no campus IV”, “Os Potiguara pelos Potiguara”, “Confeção de cocar indígena Potiguara”, Seminários Temáticos¹³. Outras

¹³ Os temas dos Seminários Temáticos foram: Nosso povo Potiguara, Organização social e movimentação política do povo Xucuru de Ororubá, Aldeias Indígenas: história, religiosidade e atendimento, A invenção do índio: a epistemologia eurocêntrica e os atuais processos decoloniais.

atividades e projetos citados foram os registros de convidados que se fizeram presentes nas reuniões do grupo, oficina de produção de beiju, acolhimento dos servidores no campus IV, exposição dos registros do dia 19 de abril de 2023 na aldeia São Francisco, realização do projeto “PET ENEM, incentivando o jovem indígena a ingressar na universidade” e exposição dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo grupo. Na mesa destinada aos palestrantes e em outra decorativa, haviam objetos indígenas como cocar, plantas, cestos e peças decorativas.

Foto 1 – Mesa decorativa na I Mostra PET Indígena/UFPB (2023)



Fonte: Autora

A Mostra supracitada reuniu professores, estudantes e terceirizados do campus IV/UFPB, além dos indígenas egressos da UFPB, Iranilza Cinésio Gomes Félix, mestre em Ciências Sociais das Religiões, Educação e Saúde e Bruno Rodrigues da Silva, egresso do curso de Ecologia, ambos ex-petianos. Dentre as estudantes bolsistas do PET havia duas gestantes, participantes ativas do grupo. Neste evento, o diretor do campus IV, professor Joseilme Fernandes Gouveia comunicou que haveria mudança na sala de reuniões do PET Indígena, que passaria a ter dois computadores para utilização pelo grupo. Bruno lembrou da dificuldade na divulgação dos programas e auxílios estudantis na UFPB e professor Anderson ressaltou que “o indígena está na universidade para ensinar”.

A II Mostra do PET Indígena aconteceu no dia 14 de dezembro de 2023 com o tema “A importância da presença indígena na universidade”. O evento aconteceu no campus IV da UFPB, na Central de Aulas RA na unidade de Rio Tinto e contou com a presença e participação do tutor do programa, petianos, ex-petianos, representante da Funai, docentes, estudantes e lideranças indígenas locais. Algumas estudantes, inclusive que foram compor a mesa de debates do evento, estavam com seus filhos no colo. Nesta edição, a Mostra contou com a venda de artesanatos indígenas (colares, pulseiras, brincos), por indígenas

universitários e membros da comunidade indígena, além da mesa decorada com objetos indígenas, como na edição anterior do evento.

Nas duas edições da Mostra do PET Indígena houve a dança do Toré. Na I Mostra foi realizada no espaço de vivência e na II Mostra, no espaço externo ao Centro de Vivência, contando com a participação de crianças e adultos indígenas não estudantes da UFPB. Esse espaço se transformará na Oca (já identificada dessa forma), reivindicação dos estudantes indígenas acolhida pela gestão do campus IV. As fotos 2, 3 e 4 ilustram cenas de um mesmo cenário, ou seja, estudantes indígenas dançando o Toré no espaço de vivência do campus IV – Rio Tinto. Após quase uma década, a prática se repete, sinalizando sobre a importância do grupo na instituição, com suas expressões culturais. Em 2014(foto 3), diferentemente de 2023(foto 4), a dança é realizada apenas por estudantes indígenas, alguns com trajes e adereços indígenas. Na II Mostra do PET Indígena (foto 4), a dança é realizada no espaço chamado Oca, no campus IV (Rio Tinto), em frente à Central de Aulas RA, onde ocorreu o encontro.

Foto 2 - Toré na II Mostra do PET Indígena – Campus IV/UFPB em Rio Tinto(2023)



Fonte: Arquivo do PET Indígena (2023)

Foto 3 – Toré no campus IV da UFPB, em Rio Tinto



Fonte: Página do PET Indígena (UFPB) no Facebook, publicada em 06/03/2014

Foto 4 - Toré na I Mostra do PET Indígena – Campus IV/UFPB em Rio Tinto (2023)



Fonte: Autora

O I Fórum da Cultura Indígena do Litoral Norte aconteceu em 14 de abril de 2024, no auditório Paulo Freire, campus IV da UFPB, unidade de Mamanguape. O evento foi promovido pelo Centro Acadêmico de Administração (CAADM), com apoio da coordenação do curso de Administração e da assessoria de extensão do Campus IV da UFPB, como parte das mobilizações dos povos indígenas no simbólico mês de abril. Entre os organizadores do Fórum, estava o presidente da Associação dos Universitários Potiguara (AUP), Ronaldo Pessoa Viriato (conhecido como Ronaldinho Potiguara), estudante do curso de Administração do CCAE e membro da Organização dos Jovens Indígenas Potiguara (OJIP). O objetivo do encontro foi valorizar e fortalecer a luta e as vozes dos povos indígenas do Litoral Norte.

Foto 5 – I Fórum da Cultura Indígena do Litoral Norte



Fonte: Instagram do CCAE/Campus IV da UFPB, publicado em 22/04/2024

As atividades contaram com a participação de lideranças, de anciões e da juventude universitária indígena, que promoveram o diálogo com a comunidade acadêmica do Campus IV sobre a entrada, permanência e vivência com os povos indígenas na universidade. “Entender a contribuição cultural e artística desses povos no ambiente universitário é fundamental não só para o nosso desenvolvimento científico, como também em prol de uma convivência intercultural”, explicou Ronaldinho Potiguara. O evento teve duas mesas redondas. Uma primeira, “Realidades e dificuldades dos Povos Indígenas na universidade” cujo mediador foi o professor Anderson Alves dos Santos, do curso de Ecologia/UFPB e tutor do PET Indígena e uma segunda, intitulada “Protagonismo indígena: contribuições para as comunidades”, que teve como mediador o professor Saulo Maciel, do curso de Administração do campus IV/UFPB. Após o encerramento das mesas houve a dança do Toré no pátio (área externa) do campus, venda de artesanato e algumas comidas pelos indígenas que vieram de suas comunidades.

Nesses encontros e eventos fiz uso da análise situacional, a partir da compreensão de que “quando se estuda um evento como parte do campo da Sociologia, é conveniente tratá-lo como uma situação social” (Feldman-Bianco 2010, p. 252).

[...] As situações sociais constituem uma grande parte da matéria-prima do antropólogo, pois são os eventos que observa. A partir das situações sociais e de suas inter-relações numa sociedade particular, podem-se abstrair a estrutura social, as relações sociais, as instituições, etc. daquela sociedade[...] Portanto, uma situação social é, em algumas ocasiões, o comportamento de indivíduos como membros de uma comunidade, analisando e comparando com seu comportamento em outras ocasiões (Feldman-Bianco 2010, p. 239).

Os eventos que ocorrem no campus IV (particularmente) agregam muitos

estudantes indígenas e passou a constituir-se um campo de análise nesse estudo pela relevância que representam na trajetória dos estudantes indígenas no/do campus IV da UFPB. Feldman-Bianco (2010) defende que a partir do encadeamento desses eventos sociais particulares e únicos é possível abstrair tipos de eventos sociais representativos da comunidade que se está estudando. Segundo o autor “tais eventos podem ser definidos como as ações das pessoas como membros de grupos ou participantes de relações com outras pessoas em uma comunidade” (FELDMAN-BIANCO, 2010, p. 327). Estes eventos típicos compõem o que o autor define como a *cultura* da comunidade. Estudantes, professores e gestores da UFPB participaram dos eventos que ocorreram no campus IV da UFPB, nas unidades de Rio Tinto e Mamanguape. Alguns estudantes indígenas da UFPB e outros indígenas Potiguara se apresentam com pinturas, cocar, saias e outros elementos da cultura indígena. Costumam levar instrumentos musicais, que são utilizados na dança do Toré, para marcar o ritmo da dança e dos cantos. O maracá também é utilizado como forma de expressar alegria, em momentos de celebração por alguma fala ou atitude ocorrida no evento.

Na abertura e/ou encerramento desses eventos havia a dança do Toré, com participação dos estudantes indígenas e de pessoas não-indígenas presentes. O estudante Bruno Rodrigues, egresso da UFPB, sempre comparecia nestes encontros, conduzindo a dança do Toré. Alguns estudantes indígenas não participavam desse momento, o que em mim provocou uma impressão de que havia um “falta de interesse” pelos costumes indígenas, um esfriamento da vivência cultural do seu povo por parte desse grupo de estudantes. Com o decorrer da pesquisa, pude confirmar que essa ausência dos momentos celebrativos e de outras formas de expressão cultural (pinturas, uso de saias, cocares e outros adereços) dava-se em virtude da adesão dos estudantes a religiões evangélicas ou católicas. Havia, portanto, uma razão espiritual, relacionada à crença religiosa que os estudantes passaram a praticar, que os colocava nesse lugar da não-participação.

Outra forma de interlocução com os estudantes deu-se através de entrevistas narrativas, que possibilitou o estudo das trajetórias dos estudantes indígenas na UFPB. Os relatos foram obtidos através de entrevistas realizadas individualmente com os estudantes, de forma presencial ou virtual (através da plataforma google meet), no período de 15 de setembro de 2022 a 18 de setembro de 2024. Todas as entrevistas foram gravadas, com consentimento dos estudantes, que foram devidamente informados sobre o objetivo do diálogo e permitiram a divulgação das mesmas, com utilização de suas fotos para identificação.

Considerado um instrumento de aproximação com a história de cada estudante, a entrevista pode ser reveladora de experiências peculiares na trajetória acadêmica. Bauer (2015) a entende como uma técnica para gerar histórias, sendo aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta. Para o autor, a entrevista narrativa fornece dados para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado* pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *real* para o contador de história[...]estão sempre inseridas no contexto sócio histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes (BAUER 2015, p. 110).

Através das narrativas pode-se compreender crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Para Bauer (2015) toda pesquisa com entrevista é um processo social, as palavras são um meio de troca de ideias e de significados. Entrevistados e entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento e na (re)construção da política institucional.

As narrativas são recursos imprescindíveis para análise do contexto onde estão inseridos grupos sociais demandatários das políticas públicas. Lejano (2012) concorda que a construção de uma política como experiência deve considerar o modelo de conhecimento da pessoa ou grupo inserido na situação política, na riqueza de uma política como experiência. Assim, não há análise de política fora do contexto, “[...] o critério é a autenticidade, isto é, quão verdadeira é nossa interpretação de uma situação política em comparação com a experiência concreta dos atores políticos” (LEJANO, 2012, p. 206). Para o autor, a dimensão da prática fornece pistas para descrever com mais riqueza a situação política e projetar instituições, o que exige do pesquisador esvair-se de presunções.

A tarefa que permanece para o analista é reduzir grandemente a distância cognitiva entre o *policymaker* e aqueles para os quais, e ao redor dos quais, a política está sendo feita[...] As populações em questão, que em alguns círculos são conhecidas como “populações alvo”, não podem mais ser tratadas como receptoras passivas da política. As pessoas podem vivenciar a política de maneiras muito diferentes do que é assumido pelo *policymaker*[...] as pessoas trazem a política à realidade e, deliberadamente ou não, são coparticipantes da construção da política (LEJANO, 2012, p. 202).

Esta visão constrói uma nova forma de conceber o “analista” externo (pesquisador), mais como um etnógrafo do que um observador objetivo. A partir do contato mais perto da experiência sem pretender ter a completa competência de ser um nativo. A aproximação e entrada em mundos experienciais diferentes se dá por meio das entrevistas e técnicas de

pesquisa que permitam perceber a significância das diferenças culturais (GEERTZ, 1989).

[...] construir uma política que é representada como uma cobertura, uma peça uniforme de texto que necessita ser subsequentemente trazida em todos os contextos e representada, nega a importância do contexto. Isto possui raízes em nossos pressupostos epistemológicos mais fundamentais [...] a forma mais completa de objetivismo é encontrada na insistência positivista de que a realidade é algo que simplesmente observamos e, na verdade medimos (LEJANO 2012, p. 195).

Lejano (2012) salienta que a abordagem pós-positivista permite ultrapassar os limites do viés positivista de análise e interpretação da realidade social. Considera os fenômenos sociais a partir de uma visão crítica e subjetivista, que ultrapassa o nível de análise mensurável das coisas e dos fenômenos sociais. Segundo o autor, as presunções rígidas com relação ao sujeito e objeto contribuem para amplificar a distância entre texto e contexto. Ancorado nessa lógica, Lejano propõe a avaliação de política pública a partir de dois lugares: o da elaboração do texto (da política) e o do contexto. Duas questões norteiam este estudo no tocante à análise das políticas públicas para acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior: a ação do Estado como implementador de políticas públicas e a perspectiva dos estudantes indígenas sobre tais políticas executadas pela UFPB.

O olhar sobre a trajetória dos estudantes indígenas da UFPB e de outras IFES possibilitou a construção de reflexões sobre a política para promoção do acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade e suas implicações para uma permanência qualificada em termos interculturais. A interação entre estudantes indígenas da UFPB e de outras IFES foi promovida pela participação em alguns eventos como na troca de experiências entre petianos do PET Indígena da UFPB e da Universidade Federal do Acre (UFAC) no Seminário “Ser PET Indígena: experiências de estudantes indígenas na UFPB”, promovido como parte dessa pesquisa; no seminário “Um pé na aldeia e outro no mundo: a presença indígena nas universidades”, atividade vinculada ao projeto do PET Indígena da UFPB “Os Potiguara pelos Potiguara”, que contou com a participação dos estudantes Potiguara paraibanos que estudam na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no X Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), ocorrido em Território Potiguara. Esses encontros possibilitaram uma análise comparativa entre a política de acesso e permanência desenvolvida na UFPB e a praticada em outras IFES, viabilizando uma reflexão sobre desafios e possibilidades da presença indígena na UFPB.

A interlocução com os estudantes indígenas da UFPB foi fundamental para perceber como o espaço acadêmico representa um lugar de afirmação e resgate da identidade étnica para os estudantes indígenas. Momento de reflexão sobre qual acolhida vem sendo dada

aos saberes, conhecimentos e cosmologia dos povos indígenas nesse espaço que abriga a diversidade.

1.3 Burocracia e burocratas na viabilização e inviabilização de direitos

Burocracia ocupa o primeiro lugar na sequência das categorias teóricas desta pesquisa, considerando os relatos dos estudantes indígenas do PET Indígena, primeiros interlocutores na construção deste estudo. Em grupos focais, os estudantes indígenas puderam expressar suas insatisfações com o processo de acesso à Bolsa Permanência e aos demais auxílios estudantis disponibilizados pela UFPB. Burocracia está presente na maioria das falas dos estudantes que já participaram do processo de cadastramento do PBP e de outros processos seletivos para concessão de auxílios estudantis. Portanto, a importância de refletir sobre essa categoria teórica como subsidiária na compreensão da relação entre Estado e população beneficiária das políticas públicas.

Como a burocracia e os burocratas atuam na dinâmica institucional, no processo de aquisição de direitos sociais pelos usuários das políticas públicas? A partir da concepção que o papel da burocracia e consequentemente dos burocratas no cotidiano das relações sociais está vinculado particularmente à execução das políticas públicas, efetivadas em instituições governamentais, o entendimento recai na possibilidade dessas categorias serem vias de favorecimento (ou não!) da cidadania na sociedade ocidental.

A burocracia é um daqueles fenômenos que as pessoas só notam quando parecem violar os seus próprios pretensos ideais, usualmente os que se referem ao lugar da pessoa no esquema social das coisas [...] tanto a burocracia quanto as reclamações estereotipadas sobre ela são parte de um universo mais amplo que poderíamos chamar, simplesmente, de a ideologia e a prática da prestação de contas (HERZFELD, 2016, p. 13).

Weber (1963) acredita que o processo de burocratização surge como consequência da ampliação intensiva e qualitativa das tarefas administrativas. No entanto, a direção tomada pela burocratização é subjetivamente definida por fatores e razões diversas.

[...] a maior burocratização é uma função da maior posse de bens usados para consumo, e da técnica mais complexa de modelar a vida exterior – técnica que corresponde às oportunidades proporcionadas por essa riqueza. Isso influencia no padrão de vida e determina uma crescente indispensabilidade subjetiva de uma provisão organizada, coletiva, interlocal – e, portanto, burocrática – das necessidades mais variadas, que anteriormente eram desconhecidas ou satisfeitas localmente ou por uma economia privada. (WEBER, 1963, p. 247)

Como forma de otimizar e organizar as funções administrativas, com base na impessoalidade, precisão, unidade e continuidade dos processos, redução de atrito e dos custos de material e pessoal são categorias utilizadas pelo autor citado para descrever e defender a organização burocrática.

A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exatamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de produção[...] O aumento extraordinário da velocidade pela qual as comunicações públicas, bem como os fatos econômicos e políticos são transmitidos, exerce uma pressão constante e aguda no sentido de intensificar o ritmo da reação administrativa em relação a várias situações. O ótimo desse tempo de reação só é alcançado normalmente através de uma rigorosa organização burocrática (Ibid, p. 249;250)

A impessoalidade, outra qualidade atribuída à burocratização por Weber (1963), teria a prerrogativa de superar o favorecimento e trato personalizado nas relações administrativas. Neste sentido, a burocratização seria um processo para cumprimento objetivo das tarefas, o que significa “um cumprimento de tarefas segundo *regras calculáveis* e ‘sem relação com pessoas’”

Quanto mais complicada e especializada se torna a cultura moderna, tanto mais seu aparato de apoio externo exige o *perito* despersonalizado e rigorosamente ‘objetivo’, em lugar do mestre das velhas estruturas sociais, que era movido pela simpatia e preferências pessoais, pela graça e gratidão. A burocracia oferece as atitudes exigidas pelo aparato externo da cultura moderna, na combinação mais favorável[...] Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de ‘igualdade perante a lei’, e a rejeição ao tratamento dos casos ‘individualmente’” (WEBER, 1963, p. 251;260).

A impessoalidade trazida pela burocratização constitui-se uma ferramenta positiva e eficiente na dinâmica organizacional, particularmente na esfera estatal. No atendimento das demandas sociais, via políticas públicas, a impessoalidade representou avanços às ações governamentais pautadas no favorecimento advindo das relações pessoais dos agentes públicos na condução das distribuições de bens e serviços sociais. No entanto, a impessoalidade que torna ‘todos iguais’, desconsidera as diferenças e especificidades dos usuários no acesso às políticas públicas, determinadas por condições distantes de acesso à informação e produção dos requisitos para inclusão social.

A burocracia está alicerçada em ações que envolvem a comprovação de situações diversas através de documentos pessoais, produzidos individual ou coletivamente, necessários para desfrutar dos serviços públicos e aceder aos benefícios de políticas sociais tais como a distribuição emergencial de alimentos ou transferências condicionadas de renda. Os documentos possuem a prerrogativa de atestar a condição exigida pela política pública para acesso aos direitos sociais e conferem à burocracia o status de instrumento tecno-político enredado numa série de regimes éticos que produz efeitos concretos para a sensação de cidadania e pertencimento.

Falar de burocracia remete à produção e circulação de documentos pessoais

fundamentais para a construção da cidadania, pré-requisitos para acessar bens e serviços sociais. Segundo Das; Poole (2004 apud Fonseca; Scalco 2015, p. 23), “[...] os documentos pessoais, considerados indispensáveis para ascender à cidadania plena, também são usados para excluir e discriminar bom número de pessoas. São usados para abrir caminhos, mas também para controlar e reprimir”. Tornam-se imprescindíveis num cenário de crescente demanda por políticas públicas cada vez mais seletivas e focalizadas, destinadas à grupos sociais previamente definidos como público-alvo a ser atendido por determinada política pública. Por outro lado, podem promover a exclusão, discriminação e controle por parte de um Estado meramente racional, na medida em que a única forma de acesso aos bens e serviços públicos seja através da comprovação documental.

A prerrogativa de exigência da documentação como critério de acesso a bens e serviços sociais deve estar alinhada a um sistema viável de produção dos documentos que evite a exclusão e/ou discriminação da população usuária das políticas públicas por este motivo (falta ou insuficiência de documentos). A não comprovação da condição de acesso à determinada política pública pela falta de documentação exclui parcela da população da oportunidade de julgamento do mérito de sua situação socioeconômica. A negativa do acesso aos direitos sociais pode provocar a permanência e agravamento na/da condição de excluído, criando a representação de um Estado “burocrático”, mantenedor de políticas públicas de difícil acesso.

O problema é que, a cada nova geração, novas filosofias políticas e novos instrumentos de medição mudam a concepção de “população” e o que se procura na “caracterização” desta. Os indicadores de ontem – considerados estreitos demais ou mal direcionados – se mostram inadequados para as análises de hoje (FONSECA; SCALCO, 2015, p. 23).

Na dinâmica para acessar aos bens/serviços sociais ofertados pelas políticas públicas, a população se organiza numa teia solidária de troca de informações que favorece a construção e organização social de grupos em torno de um objetivo comum, que pode ser expresso em direitos individuais e/ou coletivos. A luta por qualquer direito fortalece os laços culturais dos grupos sociais naquilo que os identifica socialmente, mas não os faz um grupo homogêneo, ao contrário, eles são marcados por subjetividades e heterogeneidade, segundo Fonseca; Scalco (2015). O que os diferencia enquanto pertencentes a um grupo social os une da mesma forma, favorecendo a construção de uma cidadania calcada na identidade cultural.

Reconhecemos que, do ponto de vista dos administradores públicos, é importante pensar os sistemas articulados de informação que permitem a identificação rápida e eficiente dos cidadãos, atribuindo direitos e obrigações adequadas. Mas para essas tecnologias funcionarem, é preciso que façam mais

do que simplesmente “identificar” os indivíduos, é necessário que permitam um sentimento de ligação entre o “usuário” do sistema e a coletividade em que está participando, isto é, uma sensação de pertencimento cidadão (Ibidem, p. 33).

A mera apresentação de documentos (tantas vezes forjados) pode não ser suficiente para fazer essa descrição da população, que requer uma análise para além do que dizem os documentos solicitados. Eis a parte subjetiva, que a burocracia e os burocratas têm dificuldades para incorporar nos processos cotidianos, até por falta de previsão legal, o que feriria o princípio da racionalidade do Estado, tão bem contemplado na objetividade da comprovação documental pelo usuário dos bens/serviços públicos. Os documentos se tornam via fácil de controle da população e da ação dos burocratas igualmente.

Para governar no contexto moderno é necessário mais do que identificar os indivíduos. É preciso conhecê-los! Para forjar políticas públicas para a parte pobre da população, por exemplo, é necessário saber não só *quem* são (nomes), mas também *como* são (idade, sexo, ocupação, nível de educação, etc.). Com a ânsia de governar, nasce a compulsão de forjar “indicadores sociais” para alimentar os diagnósticos e planos do futuro (HACKING, 1990 apud FONSECA; SCALCO, 2015, p. 23).

Afetos e moralidades estão ligados à produção e trajetória percorrida para aquisição dos documentos pela população. Quais as (des)construções pessoais e sociais são tecidas neste processo que levam à retirada e apresentação da documentação exigida em determinada política pública, como condição para acesso à bens e serviços sociais? A trajetória de providenciar a documentação exigida pelas políticas públicas pode representar uma forma de seleção prévia; nem sempre é um caminho de fácil acesso e envolve lutas pessoais e coletivas. Em culturas que valorizam o individualismo e o empreendedorismo, fracassos em conseguir o que se deseja sugerem uma deficiência moral, e demandam autojustificação, argumenta Herzfeld (2016).

Ao traçar a trajetória das pessoas na sua busca por documentos, nos aproximamos não só das subjetividades dos cidadãos comuns, como também percebemos a importância desses outros atores, os intermediários do aparato burocrático, que realizam o “Estado em ato”, estabelecendo os elos que ora reforçam, ora rompem com a noção de um governo frio e distante, e coproduzem sentimentos de pertencimento e cidadania.

Enquanto os clientes insatisfeitos culpam os burocratas, estes culpam “o sistema”, as leis excessivamente complicadas, os seus superiores imediatos ou distantes, “o governo”. Ainda que as pessoas ajam frequentemente como se clientes e burocratas fossem duas classes separadas de seres humanos, apartados por alguma divisão maniqueísta entre o bem e o mal, o fato é que elas são comprovadamente participantes de uma luta simbólica comum, fazendo uso das mesmas armas, guiando-se pelas mesmas convenções (HELFELD 2016, p. 14).

É incontestável o poder que a burocracia exerce sobre a vida das pessoas nas relações sociais e particularmente, nas relações entre Estado e sociedade civil. Torna os processos

“incontestáveis”, porque envoltos de uma racionalidade inquestionável, por ser objetiva e essencial. Como interlocutora entre o Estado e o cidadão, pode-se pensar no problema da burocracia a partir de novos modelos de organização – não necessariamente “de cima para baixo”, mas também na direção inversa. Os encarregados da burocracia não devem ser vistos como meros executores de regras, mas agenciadores, solicitados para facilitar os processos da máquina estatal.

Instrumentos de legibilidade determinados pela administração pública e expressos na legislação (texto) não dialogam com a dinâmica (contexto) da vida da população alvo das políticas públicas. Um perfil socioeconômico exigido por uma determinada política social para acesso a bens e serviços pode ser insuficiente para abranger as diversas realidades de uma população a ser beneficiada pela política. Texto e contexto das políticas públicas precisam estar alinhados no sentido de favorecer a contemplação de todas as realidades possíveis do público-alvo da ação estatal.

Burocracia e burocratas ocupam lugares fundamentais na dinâmica estatal, particularmente na execução das políticas públicas. Podem favorecer o atendimento da população de forma racional (objetiva) sem desprezar a face subjetiva que caracteriza a dinâmica vida de pessoas e grupos sociais. Além das regras definidas por uma legislação que regulamenta toda a ação estatal, existem aspectos subjetivos que envolvem valores, crenças e posturas assumidas pelos burocratas no cotidiano de suas atuações profissionais. Ambos (burocracia e burocratas) precisam ser (re)vistos e (re)avaliados, adaptando texto ao contexto e vice-versa, num movimento que favoreça a inclusão social, pela via da equidade de oportunidades.

O acesso à informação, bens e serviços sociais estabelece um nível de cidadania para os indivíduos, diretamente relacionada ao papel exercido pelo Estado, através de seus órgãos e agentes públicos. Esses tornam-se elementos fundamentais na (re)produção da (des)igualdade social. Desse contato entre o usuário e os agentes públicos que executam as políticas públicas são estabelecidos sistemas de veiculação de oportunidades ou simplesmente a negação do direito como resposta. Nesse processo de acesso às políticas públicas, a informação ganha o status de um bem social, pois poderá determinar a trajetória dos indivíduos no processo de inclusão/exclusão nas políticas sociais.

O encontro estabelece uma relação, que sempre passa pela autoridade de um (burocrata) sobre o outro (usuário), ainda que simbolicamente. Essa relação tem sua utilidade social, mas política igualmente, como um dispositivo do governo, onde acontecem trocas, conflitos, sujeição e principalmente encontros (de indivíduos e

situações). Envolve transformações pessoais, na administração e das funções, no espaço social. O que define um encontro são as pessoas, as circunstâncias, as motivações. Portanto, o encontro com a administração pública é permeado por essas subjetividades, tendo em vista atender a interesses diversos, em contextos socioeconômicos singulares. Não há um padrão de atendimento a ser seguido, o que há são regras estabelecidas previamente, capazes de atender às demandas trazidas pela população. A forma e critérios para o atendimento dessas demandas são postos pelo conjunto de diretrizes pessoais dos agentes públicos e, quiçá, dos usuários das políticas governamentais.

Aprimorar as relações entre administração/poder público e os usuários/população demandária das políticas públicas é uma tendência que marca a história da administração pública a partir de meados da década de 1980. Desta forma, o papel do agente público ganha maior importância no processo de implementação das políticas públicas, ainda que o sucesso na inclusão social do usuário nos programas sociais não dependa exclusivamente da atuação dos agentes públicos. Em sua atuação, o burocrata goza de autonomia para definir regras e procedimentos administrativos, respeitados os ditames da legislação. Alguns fatores como valores, subjetividades pessoais e particularmente, a identidade étnica reverberam nessa atuação e definem o lugar da diferença nas relações estabelecidas com os usuários.

Burocracia se reveste da lógica do controle e vigilância da sociedade por parte de uma “Estado eficiente”. Eficácia que passa pela articulação dos sistemas, das ações e práticas, das políticas públicas e de um poder estatal historicamente construído sobre relações tutelares, particularmente relacionadas aos povos originários. Tutela exercida pelo controle e alocação diferenciada e hierarquizada de populações, para as quais se criam estatutos diferenciados e discriminatórios nos planos jurídicos e/ou administrativos (SOUZA LIMA, 2002). A exigência de documentos que comprove a condição de pertencimento étnico dos indígenas e quilombolas ultrapassa a autodeclaração, única exigência para os estudantes pretos e pardos.

1.4 Identidade étnica como marcador social da diferença e indiferença

Os marcadores sociais são elementos da identidade social de indivíduos ou grupos que geram desigualdade, quando os identifica e diferencia igualmente, provocando situação de desigualdade perante os grupos que não carregam nenhum marcador da diferença. Os marcadores sociais estão vinculados às diversas questões sociais, como etnia, raça, gênero, religião e condição socioeconômica. Para Zamboni (2014), os marcadores sociais da

diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais, que são construídas socialmente e precisam ser contextualizadas em termos de tempo e espaço. Os marcadores sociais estão articulados na experiência dos indivíduos, no discurso e na política.

Entre essas características, algumas têm um peso profundo na definição da experiência dos indivíduos. Elas estão ligadas a relações de poder e sistemas de dominação mais amplos, sendo responsáveis pela produção e reprodução de desigualdades[...] A perspectiva dos marcadores sociais da diferença oferece um instrumental útil para entender a complexidade desse momento, tanto em termos de seu potencial quanto de seus desafios (ZAMBONI, 2014, p. 15;18).

As discussões sobre marcadores sociais da diferença e a incidência como questão academicamente demarcada de considerações e reflexões surge em meados dos anos 1980 e avançaram no fim dos anos 1990. Marcadores sociais da diferença figuram no campo de análise das ciências sociais, tendo como eixo central o debate acerca do modo pelo qual são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre os sujeitos, determinando como estas operam na vida social, com base na produção e na reprodução da diferença (ALMEIDA, 2012; MOUTINHO, 2014; ZAMBONI, 2014).

A diferença, nesse sentido, é proposta como a base sobre a qual se analisa a vida, pela qual se entende a dinâmica de conflitos e as desigualdades sociais (BATISTA e PEREZ, 2016) e, conseqüentemente, base em que se assenta a luta por direitos fundamentais. Quando se faz referência a grupos marcados socialmente por diferenças, significa dizer que existem pessoas, dentro da sociedade, são caracterizadas por especificidades que as diferenciam de outras; essas características são construídas culturalmente pela própria coletividade, resultando em sua naturalização (Moutinho, 2014). “A transformação da diferença em fator que delimita a dinâmica de desigualdade é feita usando-se os marcadores sociais da diferença” (MELO; MALFITANO e LOPES, 2020, p. 1065).

A perspectiva dos marcadores sociais da diferença[...]refere-se, portanto, a uma ferramenta teórico-conceitual para análises de sistemas e categorias de classificação que organizam a vida social, possibilitando a compreensão dos sistemas de desigualdade e produção de assimetrias [...]O sujeito desses processos é o que foi social, histórica e culturalmente construído como o “Outro”, o que significa pertencer a grupos subalternizados e, conseqüentemente, invisibilizados diante da lógica hegemônica do reconhecimento social, vivenciando, especialmente no campo político-relacional, experiências cotidianas marcadas por processos de marginalização (MELO; MALFITANO e LOPES, 2020, p. 1065;1069).

A identidade étnica atua como marcador social da diferença nas relações sociais e instituições, reverberando na construção de políticas públicas direcionadas à populações

estigmatizadas pela condição étnica. As relações se estabelecem não como trocas pacíficas, entre grupos homogêneos, mas perpassadas por conflitos, considerando os espaços sociais e institucionais onde são executadas as políticas públicas como espaços de disputas e conquistas.

Segundo Pinto (1953), a formação e difusão de atitudes preconceituosas e discriminatórias estabelecidas a partir dos marcadores sociais da diferença podem ocorrer por acumulação sucessiva de experiências do mesmo tipo; por integração, quando a atitude integra-se numa atitude única e específica de defesa dos quadros tradicionais de organização social; por traumatização, onde as experiências dramáticas criam condições para formação de uma atitude e por imitação, quando há reprodução do comportamento de um modelo aprovado numa esfera social determinada (família, escola e outros espaços sociais).

Os estigmas inerentes à condição étnica é um fator determinante na convivência social. Falar de cultura envolve sujeitos, crenças, ideias, valores e tantas outras variantes vividas e compreendidas a partir de lugares e olhares sociais diferentes. A cultura influencia a interpretação da vida social, como um código que normatiza a vida em sociedade,

[...] através do qual as pessoas de um grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas[...]podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações[...] as regras que formam a cultura (ou a cultura como regra) é algo que permite relacionar indivíduos entre si e o próprio grupo com o ambiente onde vivem (DA MATTA 1981, p. 2).

Permite que pessoas com interesses e capacidades distintas se sintam parte de uma totalidade, desvalorizando suas divergências individuais. Desse modo, Da Matta (1981, p. 3) define que

[...] cada uma delas é um código capaz de permitir um julgamento e uma atuação sobre o mundo social [...] é nessa direção que devemos discutir o conteúdo e a forma de cada cultura ou subcultura em uma sociedade [...] No sentido antropológico, portanto, a cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado[...]apenas indicam os limites e apontam os elementos e suas combinações explícitas. O seu funcionamento e, sobretudo, o modo pelo qual elas engendram novas combinações em situações concretas é algo que só a realidade pode dizer. Porque embora cada cultura contenha um conjunto finito de regras, suas possibilidades de atualização, expressão e reação em situações concretas, são infinitas (Ibid, p.3).

A cultura seria o instrumento para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades. Diferenças essas não dadas por condições geográficas ou de raça, mas por configurações estabelecidas historicamente por cada sociedade. Relações que se metamorfoseiam, conforme as variações e motivações dos membros da sociedade.

Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar[...] As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera (HALL 2003, p. 44).

Conforme Da Matta (1981, p. 3) “a cultura finita de regras, suas possibilidades de atualização, expressão e reação em situações concretas, são infinitas”. A cultura não é algo fixo, as sociedades desde a pré-história até os dias atuais recriam o seu modo de vida; os objetos têm seus significados, alguns permanecem com as mesmas formas e outros são modificados: novas canções surgem, a língua sofre alterações, as crenças têm outros significados. Há uma constante transformação na forma como as pessoas apreendem e repassam o conhecimento e vivem as tradições.

João Pacheco (2004) em seus estudos sobre os povos indígenas, aponta para alguns aspectos da cultura indígena presentes em todas as comunidades indígenas no Brasil e outras inerentes aos povos indígenas do Nordeste. Diferentemente dos indígenas de outras regiões brasileiras, os povos indígenas nordestinos sofreram um processo de apagamento da sua cultura, expresso em perdas de sinais diacríticos como a língua e rituais. Para compreender esse processo, cabe refletir sobre a concepção criada e difundida socialmente sobre os indígenas do Nordeste, ancorada na negação de povos indígenas nessa região.

[...] a representação do índio como primitivo, expressa no senso comum, deixa sob forte (e especial) suspeição as demandas identitárias dos povos indígenas do Nordeste, ao passo que as práticas de tutela e assistência estabelecidas no indigenismo oficial se revelam particularmente inadequadas para os seus projetos étnicos (OLIVEIRA, 2004, p. 7).

Portanto, falar sobre povos indígenas do Nordeste, requer entender um processo histórico de violência, de lutas e conquistas, mas sobretudo, resiliência. Um povo que está em processo de reconstrução de sua história, resgate e emergência étnica, ligadas à questão territorial e cultural. Esse percurso que marca a população indígena do Nordeste demarca uma posição dos indígenas no cenário brasileiro. “A unidade dos ‘índios do Nordeste’ é dada não por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, na condição de conglomerado histórico e geográfico” (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Oliveira (2004) critica a concepção adotada por Dantas; Sampaio e Carvalho (1992) quando se referem aos “índios misturados”, numa alusão comparativa aos “índios puros”, idealizados e apresentados como antepassados míticos. Para o autor, “a tendência dos estudos foi restringir-se aos trabalhos sobre a região e discutir a ‘mistura’ como uma

fabricação ideológica e distorcida” (OLIVEIRA, 2004, p. 19). A definição de “índios misturados” surge como identificação da população indígena demasiadamente incorporada na economia e sociedades regionais, fato que haveria corrompido a pureza da condição étnica, com perdas da cultura indígena em favor da aculturação crescente, fenômeno denominado “etnologia das perdas”, que “[...]deixou de possuir um apelo descritivo ou interpretativo e a potencialidade da área do ponto de vista teórico passou a ser o debate sobre a problemática das emergências étnicas e da reconstrução cultural” (Ibid, p. 21).

Em termos territoriais, os indígenas do Nordeste incorporaram áreas territoriais por fluxos colonizadores, semelhantes aos processos dos camponeses. As problemáticas que envolvem os indígenas no Nordeste referem-se às esferas fundiárias e de intervenção assistencial, nas áreas de saúde e educação primordialmente. “O desafio é *restabelecer os territórios indígenas*, promovendo a retirada dos não-índios das áreas indígenas, *desnaturalizando* a ‘mistura’ como única via de sobrevivência e cidadania” (OLIVEIRA 2004, p. 20).

Oliveira (2004) acredita que os limites definidores de um grupo étnico seriam construídos sempre situacionalmente, pelos próprios membros de uma sociedade, “deslocando o foco da atenção das culturas (enquanto isolados) para os processos identitários que devem ser estudados em contextos precisos e percebidos também como atos políticos” (OLIVEIRA, 2004, p. 23). A identidade étnica tem “[...]el hincapié en el aspecto de portadores de cultura, la clasificación de los individuos y los grupos locales como miembros de un grupo étnico dependerá del grado en que muestren rasgos particulares de esa cultura” (BARTH, 1976, p. 13).

A etnicidade supõe necessariamente uma trajetória (histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, há que se considerar o caráter dinâmico da cultura e dos marcadores sociais que definem etnicamente os grupos sociais. Oliveira (2004) coaduna com o entendimento de Barth (1976) e Hannerz (1992 e 1997) quando “sugerem abandonar imagens arquitetônicas de sistemas fechados e passar a trabalhar com processos de circulação de significados, enfatizando que o caráter não estrutural, dinâmico e virtual é constitutivo da cultura”. A cultura é elemento central da identidade étnica, considerável marcador social da diferença no espaço universitário.

1.5 Legitimidade de saberes: reflexões a partir do conceito de interculturalidade

“[...] urge pensar novas metodologias e epistemologias[...] capazes de implementar processos efetivos de diálogos interculturais, interdisciplinares e intercósmicos(interepistêmicas) no âmbito da produção e transmissão de conhecimentos que superem definitivamente o processo de colonização técnico-científica”

(GERSEM BANIWA)

A presença dos estudantes indígenas no espaço universitário provoca questionamentos sobre as formas de acolhida da diversidade pela comunidade acadêmica não-indígena. Os estudantes revelam necessidades de aprender, vivenciar e intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica. A diversidade na universidade provoca a comunidade acadêmica a refletir sobre o diálogo com saberes trazidos pelos estudantes a partir de seus pertencimentos étnicos. A legitimidade dos saberes introduz o diálogo intercultural que perpassa as trajetórias dos estudantes indígenas da UFPB.

A acolhida e respeito aos saberes e expressões culturais dos estudantes indígenas na universidade estabelecem um diálogo simétrico e recíproco entre saberes e culturas. Reflete no esforço dos estudantes indígenas em permanecer na universidade, suas possibilidades e estratégias em manter o duplo pertencimento, como estudante universitário e como indígena. Traz a discussão sobre qual o significado da presença indígena na universidade e como a interculturalidade pode ser uma via para a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, pois envolve a produção do conhecimento e decolonização dos saberes.

Então, é interessante a gente ver que o conceito de interculturalidade é um conceito extremamente complexo, mesmo porque ele vai revelar para a gente que essa produção, essa construção de um saber a partir de uma troca parece que é sempre pensada de forma muito unilateral, e, portanto, os estudantes indígenas, quilombolas e negros, de modo geral, acabam participando muito pouco dessa produção. E da possibilidade de se repensar, inclusive, o que é produzido e transmitido nas universidades (DE SOUSA 2019, p. 137).

O debate sobre interculturalidade reverbera em diversos aspectos da vida societária, representa uma categoria teórica que incide, juntamente com o conceito de diversidade, numa agenda reivindicatória dos movimentos sociais. Embasam o discurso governamental como fundamento de políticas públicas, ainda que, por vezes, não ultrapasse este nível (do discurso). Historicamente, alguns modelos foram utilizados para conceituar as formas de pensar e lidar com a questão da diversidade, conforme exposto no quadro 1.

Quadro 1 – Modelos de Políticas para lidar com a diversidade

Modelo	Países de Referência	Período	Característica
Assimilacionista	Austrália Nova Zelândia EUA	Final séc. XIX e início do séc. XX	Ações voltadas para os grupos ou segmentos sociais; Imposição para que adotassem os valores nacionais; Perda das especificidades culturais.
Integracionista	França	Século XX	Ações voltadas para os indivíduos; Imposição para que integrassem a cultura nacional; Participação “tutelada”.
Multicultural	EUA	Décadas de 1960 e 1970 (pós lutas do movimento negro)	“Tolerância” à diversidade, sem preocupação com as questões de justiça, igualdade e inclusão sociais; Diversidade foi “aceita”, mas não havia troca ou relação entre as culturas.
Intercultural	América Latina	Segunda metade do século XX	Tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante; Diferença é vista como fator enriquecedor; Educação “intercultural” é tida como instrumento de “empoderamento” para os grupos sociais.

Fonte: Autora

Os conceitos mudaram, mas não foram capazes de avançar no rompimento da concepção de tutela e imposição da cultura eurocêntrica, considerando que

[...] o problema da tutela está intrinsecamente relacionado ao etnocentrismo epistemológico dos agentes não indígenas. Uma visão absolutista da ciência que conduz à prática de tutela cognitiva dos indígenas[...] mesmo diante de discursos de rupturas não conseguem romper as bases culturais da tutela, do colonialismo e do imperialismo da ciência moderna, na medida em que não são capazes de abrir mão de suas matrizes cosmopolíticas e epistemológicas eurocêntricas.[...] Os intelectuais não indígenas em geral seguem os princípios hierarquizadores do racionalismo cartesiano na relação com os povos indígenas, condenando estes aos níveis de subalternização que sustenta a tutela e enfraquece os processos de autonomia e protagonismo no campo político e acadêmico (BANIWA 2015, p. 239).

No Brasil, os fundamentos dos modelos assimilacionista e integracionista, pautados na tutela e assimilação cultural dos povos indígenas, foram reconfigurados legalmente a partir da Constituição de 1988, “[...]que inaugurou o paradigma multicultural de reconhecimento da diversidade cultural, reconhecendo aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (MUNHÓS e URQUIZA, 2021, p. 69). No entanto, não gerou mudanças estruturais na reprodução da desigualdade social.

O reconhecimento de e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantém a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades. O problema, então, não se concentra simplesmente nas políticas do multiculturalismo como um novo paradigma dominante na região e no globo, mas também nos meios de que cada política se vale para ofuscar tanto a subordinação colonial quanto as consequências da diferença colonial, incluindo o que Mignolo designou como “racismo epistêmico da modernidade” (WALSH, 2019, p. 24).

A crítica ao multiculturalismo está ancorada na ideia de que esse modelo subsidia uma diferença epistêmica, quando não rompe com o saber hegemônico; promove uma inclusão no sentido de respeito, vazia de “lugar político”. Desconsidera os sujeitos como

protagonistas de um projeto com crítica epistêmica, política e cultural.

Por isso, quando o Estado emprega a palavra interculturalidade no discurso oficial, o sentido éequivalente a multiculturalidade. O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado. Mas, em todo o caso, é importante reconhecer as reformas que podem ser realizadas através das políticas de Estado. Do mesmo modo, é importante reconhecer que o projeto intercultural no discurso dos movimentos indígenas está dizendo outra coisa, está propondo uma transformação. Não está pedindo o reconhecimento e a inclusão em um Estado que reproduz a ideologia neoliberal e o colonialismo interno; está reclamando a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistêmica). Está pedindo que se reconheça a participação dos indígenas no Estado, a intervenção paritária e capaz de reconhecer a diferença atual de poder; isto é, a diferença colonial e a colonialidade do poder -ainda existente- dos indígenas na transformação do Estado e, por certo, da educação, da economia, da lei (WALSH, 2002a, p. 26).

O conceito de interculturalidade (séc. XX), apesar de representar um avanço em relação aos demais modelos postos sobre a diversidade e estar associado ao de diversidade cultural como um valor a ser globalmente respeitado, deve ser entendido a partir da concepção de que há um saber hegemônico, resultante de uma colonização epistêmica passível de questionamento. Walsh (2002) acredita ser preciso “descolonizar o saber”, isto é, elaborar uma nova ideologia capaz de subverter as formas de pensar e agir que o Estado colonizador impõe e que a ciência positiva adotou e difundiu. Pensar em diálogo intercultural, para o professor indígena Gersem Baniwa, depende de conhecer o modo de pensar do outro, compreender as diferentes racionalidades e modos de vida. Isso permite o diálogo intercultural.

O multiculturalismo propõe a coexistência no mesmo espaço social de pessoas identificadas com culturas variadas sob o princípio do respeito à diferença, a interculturalidade indica que há interação e coexistência e que isso implica tanto harmonia como conflito. Portanto, conclui que a construção de uma sociedade intercultural implica um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre culturas.

Lima (2018) ressalta que a diversidade “[...] tornou-se uma panaceia, ou seja, tanto serve para a reprodução quanto para a contestação do poder global e hegemônico [...] Afinal, reconhece-se a importância da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se afirma a unidade da humanidade e a necessidade das trocas interculturais” (SOUZA LIMA e CARVALHO, 2018, p. 21 e 22). Descreve o interculturalismo como expressão intencional de projetos sociais em prol de maior equanimidade e respeito na vivência da realidade multicultural.

Para Candau (2000), a ideia de interculturalidade pode abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados,

silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e conveniência dialética. No entanto, pode ser percebida como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador. A presença de estudantes universitários pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos do espaço acadêmico por pertencimento étnico racial provoca a discussão sobre a construção de uma universidade mais intercultural, que necessita de diálogo entre as diferentes epistemologias, culturas e formas de pensar e produzir conhecimentos.

[...] a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença[...] consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos[...]Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial[...] trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado (WALSH, 2019, p. 15).

Castro (2018) entende a interculturalidade a partir de três dimensões: epistemológica, quando sustenta que existe uma multiplicidade de tipos de saberes e que nenhum deles é superior ao outro; ética, pois intervém contra as formas totalizadoras da vida social e linguística, no reconhecimento de que a língua é o fundamento de construção identitária de um povo. Essas dimensões estão presentes e atuantes nas práticas e vivências acadêmicas, repercutindo direta ou indiretamente na trajetória dos estudantes indígenas universitários.

Baniwa (2019) pontua que a forma de ingresso (processo seletivo) e permanência dos estudantes indígenas na universidade, desconsidera as diferenças linguísticas dos povos indígenas, que possuem inclusive amparo legal para estudar em escolas específicas e diferenciadas (bilíngüe, intercultural e com currículo diferenciado). Porém, submetem-se aos processos seletivos e aulas baseadas unicamente na língua portuguesa. "Esses fatos demonstram incoerência e contradição na política, quando, ao tempo que reconhecem o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o acesso a outras políticas públicas de seu interesse" (BANIWA, 2019, p. 69).

O discurso sobre interculturalidade está associado ao debate acerca da (in)visibilidade das identidades étnico culturais no espaço universitário, questão a ser considerada a partir da afirmação étnica dos estudantes indígenas e do papel da universidade enquanto espaço da acolhida e respeito da diversidade étnico. Suscita indagações no sentido de perceber qual o significado da presença indígena para a Instituição e o papel que a diversidade sociocultural exerce como transformadora de uma realidade historicamente pautada na cultura hegemônica eurocêntrica. Os desafios postos à comunidade acadêmica passam pela alteridade como via de acolhida afetiva e efetiva

dos estudantes indígenas e o estabelecimento de uma relação intercultural com suas cosmologias.

A configuração das políticas públicas específicas direcionadas à educação dos povos indígenas reverbera em questões relevantes, colocadas pela presença de grupos étnico raciais diversos no ambiente acadêmico. Incide na permanência dos estudantes indígenas nesse espaço e traz para o debate o perfil das ações institucionais, alicerçadas historicamente na invisibilidade cultural de diferentes grupos sociais. Coloca em cena o questionamento sobre de que forma essa presença indígena tem questionado e tencionado mudanças nas universidades? Reconfigurar a estrutura universitária para viabilizar a valorização da identidade e dos saberes culturais dos povos indígenas compromete a difusão única do poder arcaico, de reprodução unilateral de um saber eurocêntrico.

Em outras palavras, são sujeitos coletivos, fortemente vinculados às suas comunidades de origem e ao mesmo tempo passam a fazer parte do sistema acadêmico, fortemente homogeneizador, competitivo, monocultural, monoepistêmico e monolíngue. No ambiente acadêmico, suas ontologias, seus conhecimentos e suas línguas não são sequer imaginados, pois para a maioria dos docentes dos cursos de graduação e pós-graduação essas dimensões no trato com os estudantes indígenas não são consideradas (HERBETTA; NAZARENO, 2020, p. 72).

Walsh(2019), Mignolo(2003) e Muyoalema(2001) argumentam que a interculturalidade representa uma configuração conceitual com ruptura epistêmica, baseada em experiências de dominação, exploração e marginalização, construídas como consequência da modernidade/colonialidade, que constrói resposta social, política, ética e epistêmica a partir de um lugar de enunciação indígena, um “lugar político”. Compreende o sujeito da enunciação e um projeto político, cultural e epistêmico possível num processo de decolonização do poder e saber epistêmico. Walsh considera importante perceber o movimento entre os conceitos de interculturalidade e colonialidade, onde há afetação mútua.

O que é importante destacar aqui não é somente o que o conceito de diferença colonial oferece para a interculturalidade, mas o que a prática da interculturalidade acrescenta aos conceitos de "diferença colonial" e "colonialidade do poder". Em suma, a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial (WALSH, 2019, p. 27).

Esse debate reverbera na análise da presença dos estudantes indígenas na universidade, no compartilhamento de suas culturas, (cosmo)visões, formas de ser e pertencer à academia. Uma visão de universidade como uma pluriversidade a coloca (estrutura e organização) num lugar de dialogar com “outras” (ou todas) culturas. Segundo a visão de Mignolo (2017), o caráter “pluritópico e dialógico” contrasta com um agir “monotópico e inclusivo” encontrado no espaço acadêmico e revelado pelas narrativas dos estudantes. O enfoque está na inclusão dos estudantes indígenas, porém sem um diálogo permanente com seus saberes e culturas.

Balletrín (2013) considera a decolonialidade como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”(p. 105). Walsh defende a decolonialidade como uma forma de vida, em que viver o decolonial é refletir na prática cotidiana a busca de novas formas de (re)existências, fazer diferente entre gretas e fissuras na sociedade.

A formação de universidades interculturais e cursos de formação superior para indígenas em universidades convencionais é ainda um grande desafio para a dinâmica universitária, pautada no academicismo e na reprodução monocultural da razão científica, fundamentada na organização, produção e reprodução de um saber único, individualista e a serviço do mercado.

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender a suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida [...] O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a coexistência lado a lado e a circulação, interação, aplicação e reconhecimento mútuo entre distintos saberes, pautados em distintas bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas (BANIWA, 2019, p. 67).

Interculturalidade, em termos conceituais e práticos significa "entre culturas" num sentido amplo do termo, que é o de convivência, influência e intercâmbio em condições de igualdade, não apenas coexistência. Precisa interromper a ideia de "cultura dominante" e "cultura subordinada", de modo que o outro não só tenha reconhecimento, mas protagonismo. Nesse sentido, a interculturalidade é uma tarefa política, gerada em uma instituição educacional engajada, livre do racismo epistêmico e estrutural.

Questões como a supremacia absoluta do conhecimento científico, sistema de produção, acesso e transmissão excludente de conhecimentos, valorização da teoria em detrimento da prática, promoção da hierarquia do saber e do poder, burocratização dos conhecimentos e da informação que gera privilégios, injustiças, exclusões e discriminações negativas, a separação natureza/cultura, subserviência à ordem econômica e política da ciência, separação e hierarquização do conhecimento científico de outros conhecimentos[...] (BANIWA 2015, p. 240).

O entendimento é de que há um processo de construção de um “outro” conhecimento,

“outra” prática política e poder social, uma forma de pensar oposta à modernidade/colonialidade. Assim, “[...]a educação intercultural não deve ser simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder que muitas vezes é desconsiderada” (PALADINO e ALMEIDA 2012, p. 17). A hierarquização de saberes inviabiliza diálogos simétricos, construtivos e coprodutivos.

Compartilhar conhecimentos é uma via que conduz à interculturalidade nos mais diversos espaços sociais. Dialogar com as diversas formas de conceber a mesma realidade enriquece o conhecimento produzido sobre o assunto estudado, além de ser um exercício para desmistificar a ideia de que existe um único saber(eurocêntrico), capaz de explicar todas as questões sociais. Compreender uma mesma realidade a partir de diferentes referenciais e saberes, produzidos em espaços étnico culturais diversos, enriquece a produção teórica, particularmente aquela advinda dos espaços acadêmicos.

Felipe Tuxá, professor indígena da Universidade Federal da Bahia, em entrevista à estudantes da Instituição citada¹⁴, reflete sobre o desafio posto para as universidades no tocante ao processo de interculturalidade no espaço acadêmico.

[...] a presença indígena na universidade gera questões de cunho epistemológico, mas também de cunho pragmático, sobre como a universidade vai lidar com essas pessoas. São embates que começam quando os estudantes trazem de suas casas suas bagagens culturais, como acontece, por exemplo, com os estudantes indígenas que vão para a área da saúde, na qual há um embate epistemológico sobre como se produz conhecimento, sobre o que é adoecimento e saúde. O embate estoura quando um indígena vai para um posto de saúde e se depara com um conflito entre as teorias biomédicas e as teorias próprias sobre o adoecimento e a concepção de cuidado. Esses indígenas vão tencionando os cursos e a própria universidade, porque mesmo que a maioria não entre, quem entra não sai calado, há um projeto de pensar a universidade e de torná-la um lugar onde você possa se sentir bem como indígena (SOTTO MAIOR CRUZ, 2023, p. 402).

Tuxá não concebe a questão da interculturalidade na universidade como algo a ser implantado de forma fácil e objetiva.

[...]o intercultural é muito mais do que um conceito ou uma definição, o intercultural deveria pautar uma prática que nunca é concluída, algo a ser almejado, e acho muito bem-vinda a ideia de interculturalidade, assim como outras categorias usadas na academia com fins parecidos, mas tenho a impressão de que quando se fala de interculturalidade poucas pessoas sabem, de fato, como se faz ou o que é, porque os conceitos, as definições e seus modos de operar não servem para todos os contextos e precisam estar embasados nas práticas cotidianas. Uma resposta interessante para essa questão é pensar a interculturalidade a partir de termos mais pragmáticos, como oficinas nas quais se constroem os conceitos em uma prática artesanal, sem tentar burocratizar a interculturalidade, sem tentar burocratizar as respostas e sem tentar que as mesmas práticas sejam aplicáveis a todos os contextos (SOTTO MAIOR

¹⁴ Entrevista completa disponível em <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol19/iss2/10/>. Acesso em 07/08/2024.

CRUZ, 2023, p. 399).

Para o autor, os entraves no debate sobre interculturalidade nas diversas áreas sociais perpassam desde as concepções homogeneizadas dos povos indígenas, com visões estereotipadas até uma visão do mundo no qual se tenta apagar a diferença a todo o custo. Um projeto de sociedade que tenta apagar as diferenças em prol de um “mundo único, um mundo desencantado, um mundo onde natureza e cultura são coisas totalmente dissociadas, onde existe apenas uma forma de ser e estar” (Ibid, p. 398).

[...]promover uma educação intercultural deve partir do pressuposto de que existem verdades no plural[...] a educação intercultural é muito difícil e os resultados que a gente tem são quase sempre muito frustrantes, tornando a categoria intercultural um chavão no qual todo mundo acredita como algo que deve ser almejado, mas que ninguém sabe como colocar em prática. Isso pode tornar a educação intercultural um perigo, uma política “para inglês ver”, no sentido de ser uma política que espetaculariza uma pretensa convivência horizontal entre as diferenças, por vezes até folclorizando o outro [...]O local onde a educação potencialmente intercultural tem florescido é justamente longe das elaborações teóricas decoloniais e afins, é no chão da aldeia, onde professores indígenas usam poucos recursos para fazerem uma formação emancipatória, donos de sua história passada, presente e futura[...]a interculturalidade serve para lidar com a diversidade cultural e entender que você nunca vai ter uma resposta facilmente aplicável para todos os contextos (Ibid, 2023, p. 399).

A interculturalidade não diz respeito a uma homogeneização dos grupos étnico culturais, como se não houvesse diversidade entre as etnias indígenas. Esse entendimento compromete a comunicação com os saberes indígenas, cria uma representação equivocada de que há um único saber a ser considerado com relação aos povos indígenas.

Reconhecer esses outros saberes pela universidade obriga a conceder em sala de aula, autoridade a outros espaços onde há conhecimentos que escapam à formação acadêmica, e que são tão importantes para o entendimento do mundo quanto qualquer outro (Ibid, p. 404).

O ato de pesquisar requer considerar as identidades específicas de cada etnia, as individualidades que atravessam as comunidades. Para tanto, Felipe Tuxá evidencia a importância de se evitar os enquadramentos das situações em modelos teóricos predefinidos, anteriores ao conhecimento das realidades pesquisadas.

Parece-me que chegar às comunidades com modelos teóricos tem pouco rendimento para aquela realidade, porque você chega formado, recortando, e diminui a própria realidade. O efeito disso, dessa aplicação de modelos teóricos, é a homogeneização dos mundos indígenas em torno de ideias que os generalizam, por exemplo, quando se diz “o pensamento ameríndio”, o que acaba sendo muito contraproducente para os povos indígenas, porque o que a gente menos quer é ser homogeneizado e que não seja reconhecida a nossa diversidade[...] Eu tento trazer o máximo de autores que, naquele momento, dialogam com o que busco, mas sempre dialogando com modelos que consigam abraçar a conturbação da vida social dos mundos indígenas e o fato de que há conflito e assimetrias. Por isso, sempre trabalhei com modelos teóricos nos quais o conflito é parte constitutiva do tecido social, distanciando-me de modelos teóricos que queiram pensar a primazia da ordem ou do equilíbrio (ibid, p. 404).

A construção de uma interpretação pautada na ideia de um conflito social latente

contribui para pensar as políticas públicas, a partir do entendimento de que as demandas sociais estão inseridas nesse cenário. As questões sociais, alimentam a produção de políticas públicas como parte de uma estratégia para manter sob controle as tensões sociais geradas pelas contradições do sistema capitalista de produção. A partir dessa leitura, podemos pensar a presença dos estudantes indígenas nas universidades como geradora de questionamentos e tensões em diversas esferas, epistemológicas e pragmáticas. A interculturalidade coloca-se como desafio e possibilidade para a comunidade acadêmica como um todo e uma ferramenta na construção das políticas públicas.

CAPÍTULO II - Contexto histórico da educação indígena no Brasil

A educação escolar da população indígena no Brasil tem sua origem no período colonial, com questões que perpassaram a história e compõem o cenário atual do debate crítico sobre o tema. Há que se considerar os avanços alcançados no processo de escolarização dos povos indígenas, marcados pela Constituição de 1988 como um marco histórico no caminho de transformação da lógica integracionista dos indígenas pelo Estado brasileiro e de subsídio para políticas públicas pautadas na inclusão social. Esta transformação responde às demandas da população indígena por reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, que envolvem suas línguas e culturas, a particularidade na construção e transmissão de conhecimentos, e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, acolhidos na constituição brasileira.

A educação para os povos indígenas pressupõe considerar singularidades inerentes à identidade étnica, não contemplada na educação escolar não-indígena. É uma educação permeada por esses aspectos da cultura e vivências indígenas, particularmente encontrados nas escolas em território indígena. Identidade entendida como uma construção sociocultural e histórica, essencialmente política e ideológica, em constante mudança. A construção histórica da educação indígena tem seu início no período colonial, marcado pela desvalorização e apagamento dos elementos culturais dos povos indígenas, em favor da lógica integracionista que conduziria a uma identidade nacional homogênea. A resistência e agenciamento dos povos indígenas reverberam na mudança desse cenário, culminado com os avanços trazidos pela Constituição de 1988.

Há que se considerar que o processo de escolarização dos povos indígenas não é homogêneo, mas diversificado. Depende de vários fatores, dentre eles a situação de convivência do povo indígena com a cultura ocidental, o que reverbera nas condições diferentes de acolhida e aproximação com a educação escolar indígena. Não há como fazer uma leitura generalizada sobre a educação escolar para os povos indígenas como algo homogêneo; a compreensão passa pela diversidade da história vivida por cada povo indígena particularmente.

Um aspecto que me deparei na aproximação com a comunidade indígena, para além do espaço acadêmico, foi com a importância do repasse de conhecimento através da oralidade, pelos anciões e demais indígenas referenciados pela comunidade indígena. Me fez refletir sobre a relevância dada ao conhecimento historicamente repassado oralmente, sem o auxílio da escrita e o lugar a ser ocupado pelo saber científico advindo da formação acadêmica pelos estudantes indígenas. Como se daria essa relação e qual o lugar ocupado

por cada um desses conhecimentos na vida cotidiana da comunidade indígena? Um saber indígena repassado por membros idosos(anciões), considerados “mestres” pelo acúmulo de saberes indígenas que detém. Saberes que exercem influência significativa na comunidade indígena, mas não repercutem com a mesma intensidade na comunidade não-indígena e científica. A partir dessa leitura, passei a perceber a importância da troca entre saberes, denominada interculturalidade, se considerada a relevância dos diversos saberes (re)produzidos em espaços e circunstâncias diferentes: o ocidental e os gerados a partir de experiências culturais indígenas, neste caso. Ambos em movimento, repercutindo na formação dos estudantes universitários indígenas.

Falar sobre a educação escolar do povo indígena Potiguara requer considerar três espaços historicamente conquistados e em permanente (re)construção social: as escolas indígenas nas aldeias, o curso de Licenciatura em Educação Indígena, promovido pela UFCG em 2015 e a presença do campus IV da UFPB em Mamanguape e Rio Tinto (considerado Território Indígena).

2.1 Processo social de construção da educação escolar indígena: da tutela ao “reconhecimento”

De acordo com estudiosos, existiriam 1500 línguas originárias no Brasil, sendo que 85% dessas línguas foram extintas em processos de assimilação que se valeram de estratégias de violência física e simbólica para a imposição da língua portuguesa. Como em todas as áreas que envolvem a vida em sociedade, os povos indígenas enfrentaram/enfrentam processos violentos para ter reconhecimento da sua identidade étnica. Na educação não foi diferente! Uma das primeiras formas de relação de exploração sobre os povos indígenas se deu por meio de um projeto de educação disciplinadora, salvacionista e assimiladora, cujo principal instrumento de ação foi o estabelecimento de aldeamentos administrados por missões religiosas. (UFCG 2007, p. 13).

A construção da educação escolar indígena foi marcada por etapas que acompanharam o percurso de colonização do Brasil, com características definidas por marcadores históricos e políticos. Numa primeira fase, marcada pela catequização dos povos indígenas por missionários católicos jesuítas, apoiados pela Coroa Portuguesa. Nesse período colonial, a escolarização tinha uma tônica única de ser um instrumento para impor valores europeus cristãos e a língua portuguesa, à serviço da dominação colonial. A escola era um espaço de legitimação da dominação, onde as missões religiosas impunham o dogmatismo católico e ignorava as especificidades culturais.

Um outro instrumento de aculturação à cultura ocidental e cristã, foi a catequização empreendida por ordens religiosas: a educação religiosa forçada dos índios foi posta a serviço do sistema colonial, em uma política integracionista diluidora das diferenças culturais. Nesse processo, a instituição da escola serviu de instrumento de imposição de valores e negação de identidades e culturas diferenciadas (UFCG 2007, p. 22).

A lógica dos colonizadores era pautada na negação da diversidade étnica e consequentemente das epistemologias indígenas. Através da assimilação e subordinação dos indígenas, buscavam integrá-los ao sistema da sociedade nacional, conduzindo ao que Santos (2010) chama de epistemicídios¹⁵. O eurocentrismo instaurado nas escolas a partir dessa dogmatização e repasse de um saber colonial funcionou como epistemicídio indígena e teve como consequência uma situação de colonialidade do saber (LANDER, 2005).

A educação escolar implantada por Portugal ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular as identidades étnicas. Os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo, as diversas línguas faladas em cada etnia, ficaram sempre excluídas da sala de aula (MARKUS, 2006, p. 61).

No século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus (os Jesuítas) do Brasil, o processo de assimilação indígena passou a ser função do Governo Federal, ainda sob a influência das missões religiosas na educação indígena. As missões religiosas dedicaram esforços em catequizar e prover de educação escolar os povos indígenas, impondo regras, comportamentos e modelos de vida estranhos aos indígenas, continuando a ignorar as especificidades e diversidade étnico dos indígenas, reproduzindo uma cultura assimiladora. (BUSARELLO e KEIM, 2011).

No período republicano foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)¹⁶, em 1910, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Esta vinculação indicava um processo de disciplinarização do campo, segundo SOUZA (1992), com objetivo de converter os indígenas em trabalhadores rurais. Em 1918, o SPILTN passou a ser denominado Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com a intenção de afastar a Igreja Católica da catequese dos indígenas e “civilizar” os indígenas para transformá-los em trabalhadores nacionais (PALADINO; ALMEIDA, 2012). O SPI, primeiro órgão indígena estatal, desvinculado das ordens

¹⁵ Epistemicídio é um termo que se refere à morte da construção do conhecimento, ou seja, à desvalorização ou supressão de sistemas de conhecimento, geralmente associados a grupos minoritários ou marginalizados. O termo foi criado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos para explicar a invisibilização das contribuições culturais e sociais que não foram assimiladas pelo "saber" ocidental.

¹⁶ As principais funções do SPILTN eram: proteger e pacificar os grupos indígenas, estabelecer núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja e integrar os índios à população.

eclesiásticas (SECAD 2007) passa a exercer o poder tutelar sobre os povos indígenas (SOUZA LIMA, 1992).

O intuito era estabelecer uma relação assimétrica entre o poder estatal e os povos indígenas, com dominação do primeiro e submissão dos segundos. O propósito dessa relação era promover uma integração dos povos indígenas à sociedade hegemônica. A política governamental integracionista tinha a mesma base ideológica colonial, pois a intenção era a de ‘educar’ aos índios para chegarem a ser civilizados. Nesse processo, a educação passa a ser instrumento para integrar a população indígena na sociedade nacional, por meio da imposição de valores e modos de vida. Desta forma, a diversidade étnica era considerada, mas como um estado transitório, no percurso até a integralização do indígena à sociedade nacional.

Em 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) busca-se mostrar internacionalmente uma visão positiva do que o Estado brasileiro estava realizando quanto à população indígena. No que concerne a política educacional, a portaria FUNAI 779/82 estabelece o ensino bilíngue nas escolas, com objetivo de respeitar os valores étnicos e adequar as escolas às realidades indígenas (MARKUS, 2006). Até então, as escolas em áreas indígenas funcionavam como escolas rurais, longe da realidade e do contexto das comunidades indígenas (SECAD, 2007).

A FUNAI adotou o modelo bi cultural do SIL, considerando que o ensino na língua nativa ia facilitar uma integração adequada na sociedade nacional. O convênio entre a FUNAI e o SIL durou até 1977, reativado novamente em 1983, mas não sem críticas das universidades e dos próprios povos indígenas por seu caráter totalmente evangelizador. As práticas e os materiais produzidos pelo SIL foram considerados como uma tentativa de “domesticação das diferenças” (CANTERO, 2020, p. 38) com o objetivo final da negação da diversidade e a integração dos índios na sociedade nacional. Os indígenas eram conscientes das intenções de dominação através da evangelização e começaram a se organizar com uma atitude crítica ante estas estratégias das instituições governamentais. (CANTERO, 2020 p. 28). Em 1981, o I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), traz uma crítica à educação indígena oficial existente, considerando que tem “contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional” (MARKUS, 2006, p. 66).

Como parte e consequência de um cenário de lutas e fortalecimento dos movimentos indígenas nas décadas de 1970 e 1980, a partir de 1980 os movimentos de professores indígenas passa a discutir propostas de oferta escolar nas comunidades

indígenas, a contratação de professores indígenas e o desenvolvimento de currículos e material didático diferenciado. Desse movimento surge a proposta de cursos específicos de Licenciatura em Educação Indígena e a inclusão da temática da educação escolar específica e diferenciada na Constituinte (PALADINO e ALMEIDA, 2012). As pressões dos movimentos indígenas conquistaram mudanças na visão política assimilacionista e integracionista, culminando com avanços no sentido de “abolir” o regime de tutela, através da Constituição de 1988. (BANIWA, 2006).

2.2 Constituição de 1988: marco histórico na educação dos povos indígenas

A Constituição Federal de 1988, fruto do amplo processo de redemocratização do país, contando com a mobilização de representantes indígenas, seus aliados da sociedade civil e parlamentares sensíveis aos direitos das minorias étnicas, avança em direção ao reconhecimento da diversidade cultural e rompe com a perspectiva integracionista da legislação e da política indigenista vigentes até então. É um avanço no sentido do reconhecimento da pluralidade linguística e da multiétnicidade da sociedade brasileira, particularmente em seu artigo 231, quando reconhece aos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O Artigo 210, Parágrafo 2º da Constituição Federal assegura “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O Artigo 215, Parágrafo 1º, dispõe que o Estado protegerá as “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. O reconhecimento legal se configura como uma forma de desconstruir um poder tutelar, pautado numa visão assimilacionista e integracionista do período colonial.

2.3 Formação superior dos povos indígenas: um olhar sobre a importância do PROLIND na formação dos professores indígenas

Duas tendências marcaram o interesse dos povos indígenas pelo ingresso nas universidades, segundo Souza Lima (2007). A primeira foi a demanda por formação em nível superior dos professores das escolas indígenas; a segunda, o aumento significativo na regularização das Terras Indígenas após a Constituição Federal de 1988, que suscitou o interesse pelo conhecimento científico para apropriação e gestão de suas Terras. A carência de formação específica em nível superior para os professores que lecionavam nas escolas

indígenas foi o problema reconhecido pelos povos indígenas desde o final do século passado. A inexistência de licenciaturas em educação que atendesse as necessidades de formação do professor de ensino básico e médio para escolas indígenas, para a educação das crianças e adolescentes indígenas, a fim de prepará-las para o acesso ao ensino superior. A resposta do governo brasileiro foi pontual, ao fomentar e instituir as licenciaturas interculturais indígenas.

Algumas iniciativas pioneiras foram a criação em 2001 da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, como uma ação do Governo Estadual que atendeu a um grupo diversificado de etnias não só da região Centro-Oeste, quanto das demais regiões do Brasil, entre as quais: Kaxinawa (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO). A UNEMAT desenvolve, desde então, cursos para formação de professores indígenas com valorização da história, cultura e saberes no processo de aprendizagem. Por meio da Faculdade Indígena Intercultural, a UNEMAT oferece cursos de Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciatura Intercultural Indígena, à nível de graduação. Quanto à pós-graduação, conta com especialização em Educação Escolar Indígena e o mestrado profissional do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII).

Foto 6 - Professores indígenas formados pelo Programa de graduação da UNEMAT/2022



Fonte: Moisés Bandeira, disponível em <https://primeirapagina.com.br/educacao/jovens-reforcam->

importancia-de-programas-para-que-indigenas-entrem-na-faculdade/ - dezembro/2022.

Souza Lima (2008) construiu um histórico das ações do Governo Federal em relação a educação superior indígena que merece destaque. A construção teórica revela que na tentativa de estruturar a formação superior dos professores indígenas foi constituída uma comissão junto a Secretaria de Educação Superior do MEC, que contou com representações não só das universidades, como de Organizações Não Governamentais (ONGs), da FUNAI e organizações indígenas. Desde 2003, a Coordenação Geral de Educação (CGE) da FUNAI manteve contato com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) do MEC para viabilizar a formação de professores em cursos de Magistério Indígena e licenciaturas nas seguintes universidades: UFRJ, UNEMAT, UEA, UFG/UFT, UFGD e UFMG. O MEC promoveu encontros sobre a educação superior indígena em 2001 e 2004, ano da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com uma Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena.

A partir de 2005, alguns programas se beneficiam da ajuda internacional da Fundação FORD, através do projeto Trilhas do Conhecimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O programa rede de saberes, permanência de indígenas no ensino superior contou com o apoio do Projeto Trilhas de Conhecimentos e o financiamento da fundação FORD, através do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), vinculado ao Museu Nacional/UFRJ. Em 2005 a Universidade Federal do Paraná (UFPR) passou a reservar vagas suplementares para estudantes indígenas, processo adotado pela Universidade Estadual do Paraná desde 2001¹⁷.

Lúcia Oliveira¹⁸ ressalta que,

Historicamente, as universidades brasileiras sempre tiveram dificuldade para se relacionar com os povos indígenas, por diversos motivos. No entanto, com essas iniciativas inovadoras, podemos afirmar que as portas de algumas instituições acadêmicas estão se abrindo para um diálogo equiparado com os povos indígenas, possibilitando uma inter-relação entre os conhecimentos produzidos e os saberes ancestrais dos povos indígenas (OLIVEIRA, 2016, p. 12).

Uma longa trajetória de tutela por parte do Estado exige longo percurso de políticas públicas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças étnicas culturais dos povos indígenas. Cantero (2020, p. 25), considera que “[...]a inserção das populações indígenas no âmbito acadêmico pode permitir o avanço até uma educação intercultural que promova

¹⁷ A reserva de vagas para estudantes indígenas nas IFES Superior foi instituída nacionalmente em 2012, com a Lei de Cotas.

¹⁸ Diretora de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável da FUNAI

mudança social”. Sobre os projetos, ressalta a criação da Faculdade Indígena Intercultural, o núcleo Insikiran, o Programa E’ma Pia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a experiência interuniversitária do Programa Rede de Saberes de acesso e permanência de estudantes indígenas do Mato Grosso do Sul.

2.4 Licenciaturas interculturais indígenas nas universidades públicas brasileiras¹⁹

A interculturalidade é a ideia força que articula duas experiências, a criação de universidades interculturais e das licenciaturas interculturais para professores indígenas. Por isso requer uma discussão preliminar do conceito que fundamentou a nova política de educação para a diversidade. A presença dos estudantes indígenas na universidade abre possibilidade para construir novo campo de produção do conhecimento, com contornos epistemológicos definidos a partir do conceito de interculturalidade. Esse entendimento vai de encontro a um cenário da educação superior onde os estudantes indígenas podem ocupar um lugar de invisibilidade,

[...] enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamento, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo[...] por suas redes de parentesco e relacionamento e [...] por saberem-se portadores de identidades diferenciadas, hoje apoiadas em direitos coletivos (SOUZA LIMA, 2007, p. 21).

Tomando a perspectiva pedagógica, a educação intercultural foi entendida, no final dos anos 1990, como um processo aberto que inclui uma troca de diferentes conhecimentos que supõe interação entre sujeitos, em que a troca não é só de conhecimento. Trata-se de uma pedagogia do encontro/confronto de narrativas e implica uma experiência profunda de conflito e acolhimento que, para tornar-se possível, requer entre outros requisitos, uma formação ou requalificação dos educadores (FLEURI 2001). A educação intercultural indígena pressupõe um diálogo horizontal que requer a decolonialidade do saber nas universidades; significa romper com a persistente hierarquia do saber colonial. Para Souza Lima (2007) levar a sério a presença de estudantes indígenas dentro das universidades

[...] implicaria em criar interfaces para o diálogo, por exemplo, incorporando cursos sobre Direito indígena nos currículos das universidades e ter profissionais capazes de ministrá-los. Significaria oferecer cursos de línguas indígenas, mas ministradas por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores

¹⁹ Partes desta seção foram elaboradas a partir do artigo “Educação superior indígena no século XXI: aproximações entre México e Brasil”, das autoras Maristela de Oliveria Andrade, Maria Elena Martinez-Torres e Cíntia Cinara Moraes Borges Soares, publicado na revista *Áltera*, n. 15, 2023.

de graus universitários, ou contar com xamãs dentro das faculdades da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais (SOUZA LIMA, 2007, p. 27).

Para concretizar essa perspectiva, Castro Freitas e Harder (2011) acreditam ser necessário romper com a lógica eurocêntrica nas esferas de ensino, pesquisa e extensão, movimento síncrono com a abertura universitária para que os sujeitos indígenas protagonizem e vivenciem suas lógicas, conhecimentos, técnicas e práticas pedagógicas no contexto universitário.

A formação profissional dos diversos povos indígenas passa pela proposta de educação intercultural capaz de promover e fortalecer as línguas indígenas. Desta forma, tanto as universidades interculturais como os cursos de licenciatura intercultural indígena tiveram seus projetos construídos para atender grupos linguísticos específicos e suas respectivas etnias que vivem nos Estados que ofertam os cursos.

Outro princípio da educação intercultural que merece destaque é a proximidade da universidade com a comunidade (SALMERON, 2018) e a configuração de metade das atividades do curso ser destinada à realização de projetos de pesquisa e atividades práticas junto à comunidade dos estudantes indígenas. Assim, as formações foram organizadas de modo a contemplar uma parte teórica desenvolvida no espaço físico da universidade, com ênfase à parte prática realizada junto as comunidades indígenas.

A relação com a busca de resolução de problemas locais define outro requisito das formações interculturais, diferencial das formações ofertadas pelas universidades interculturais, que distingue as universidades interculturais das universidades convencionais. A ênfase sobre a dimensão local constitui uma resposta às demandas dos movimentos indígenas, na busca por diálogo entre o saber científico e saberes locais/tradicionais. Para exemplificar, um curso de formação de direito de uma universidade intercultural teria que ter um conteúdo voltado para um enfoque plural do direito e o reconhecimento das normas e práticas locais ou comunitárias (DIETZ 2018).

A interculturalidade pensada na perspectiva da política educacional indígena se define como uma proposta que nasceu como

[...]un subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas que surge en el interfases entre el Estado-nación, organizaciones indígenas, las instituciones académicas, y los actores gubernamentales tanto como no-gubernamentales que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional. (DIETZ; CORTÉS, 2019, p.165).

Para evitar perdas da diversidade linguística, a política atual da educação intercultural parte do reconhecimento da diversidade cultural para a construção de

programas educacionais que tomem a interculturalidade como “forma de travar relações entre diferentes grupos culturais, linguísticos e étnicos” como princípios antropológicos que constituem as novas universidades interculturais (DIETZ, 2018, p.145). Esta concepção de educação ultrapassa a perspectiva integracionista, que omite o saber originário e o submete a tutela do saber colonial presente na política indigenista.

As licenciaturas interculturais indígenas representam um projeto político pedagógico que contempla o acolhimento da cultura indígena no âmbito do ensino superior, considerando suas especificidades culturais, em contraposição ao modelo das universidades como instituições formais de ensino, extremamente arraigadas em tradições ocidentais de produção de conhecimento, imbuídas de métodos e formas de avaliação que, muitas vezes, não permitem a integração dos saberes indígenas aos currículos de formação acadêmica. Cantero (2020), considera que o curso de Licenciatura em Educação Indígena é, além de um curso universitário, um espaço político de conquista de direitos para os povos indígenas, tanto na universidade, como na sociedade em geral.

Se considerarmos os editais do ingresso regular nas universidades pode-se perceber que, a rigor, não há necessariamente um projeto político que pretenda quebrar paradigmas epistemológicos científicos a partir da concepção intercultural dos campos do saber. Preocupações desse tipo estarão mais presentes nos projetos de criação de cursos diferenciados com estrutura curricular e pedagógica específicas, como as licenciaturas interculturais ou indígenas, ou nos debates e projetos em torno das universidades indígenas, em que haverá maior preocupação com a inserção indiferenciada e a não assimilação, incorporando em seus projetos termos (como diálogo, articulação, intercâmbio) que deem conta desse esforço de produzir interculturalidade com esta inserção e de produzir relação entre diferentes ordens epistemológicas de conhecimentos científicos e de conhecimentos indígenas ou tradicionais. Nos projetos para implementação de cursos de licenciatura indígena propostos em torno do princípio da interculturalidade tais conceitos estarão mais presentes, geralmente subentende-se trocas de saberes científicos e tradicionais nos projetos político-pedagógicos, tendo a valorização dos saberes indígenas como uma importante bandeira, sem excluir o interesse pelo aprendizado dos saberes científicos (SOUZA, 2019, p. 85).

O Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) impulsionou as licenciaturas interculturais indígenas no Brasil. O programa surge a partir de estudos realizados pela Comissão Especial, criada pela portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, com o intuito de elaborar políticas de educação superior indígenas. Os destinatários do edital do PROLIND são as Instituições de Ensino Superior IES (federais e não-federais) que tenham propostas de cursos de licenciaturas interculturais indígenas. O programa promove a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, como línguas

maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas indígenas. O programa estimula o desenvolvimento de cursos de Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas em áreas como Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, nas instituições públicas de ensino superior. As licenciaturas têm como objetivo a formação de professores para atuar no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, enquanto os cursos de pedagogia visam formar professores para a gestão escolar, alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas. O PROLIND foi instituído pela Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004.

O Ministério da Educação destaca que o PROLIND apoia projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas para a formação de docentes indígenas integrando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas (BRASIL, 2024).

Como já informado, inicialmente, o Prolind estava voltado não apenas para a formação de professores, mas também para o apoio à permanência de estudantes indígenas nas IES públicas e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades desses estudantes. Será apenas a partir de sua segunda edição, em 2008, que os editais de convocação passarão a apoiar unicamente os cursos de licenciaturas interculturais (NASCIMENTO, 2022, p. 138).

A formação superior dos povos indígenas conheceu novo formato de educação indígena em oposição ao modelo fechado e elaborado de fora, para adoção de um modelo participativo em que as partes interessadas, especialmente os movimentos indígenas com suas reivindicações, são integrados às equipes para o planejamento e processo decisório final do projeto político pedagógico das licenciaturas interculturais indígenas. Apesar da ausência de novos editais nos últimos anos, as instituições formadoras têm mantido as ações de formação docente orientadas pelo PROLIND, por meio de Termos de Execução Descentralizada (TEDs) e aditivos anuais. Quatro editais realizados ao longo de oito anos (2005, 2008, 2009 e 2013) foram responsáveis pela criação das licenciaturas nesse período como ações esporádicas de cursos isolados com tempo definido de realização. Com o fim dos editais, algumas universidades tomaram a iniciativa de instituir as licenciaturas como cursos regulares, com entrada anual pelo sistema convencional de ingresso das universidades, a exemplo da UFPE que inseriu a licenciatura intercultural dentre as ofertas de cursos regulares em 2022.

Em 2024, o PROLIND contava com 27 instituições de ensino superior participantes, sendo 16 federais e 11 estaduais. Dados extraídos do SIMEC, revelam as

seguintes Instituições de Ensino Superior federais que ofereceram cursos de Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas entre 2016 e 2024: Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFGO), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Instituto Federal do Sertão - Petrolina (IF-Sertão-PE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Existem cerca de 2.615 estudantes indígenas matriculados nas Instituições de Ensino Superior citadas, sendo atendidos pelo programa de licenciaturas e/ou Pedagogias Interculturais indígenas. O número de egressos, ou seja, os formados por essas licenciaturas, é de aproximadamente 2.890 estudantes indígenas²⁰.

Uma busca das licenciaturas interculturais indígenas existentes no Brasil em plataformas digitais e nos trabalhos apresentados na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia em Brasília em 2018 no GT “A Produção Indígena nos Cursos de Licenciaturas Interculturais: diálogos interdisciplinares e saberes tradicionais na educação superior” fornece um panorama importante dos cursos de Licenciatura Intercultural de várias regiões do Brasil, sendo fonte de dados valiosa para se conhecer por dentro a dinâmica desses cursos.

No Brasil os investimentos na educação intercultural não se refletiram em estruturas físicas grandiosas, uma vez que as licenciaturas interculturais foram implantadas nas escolas indígenas situadas em Território Indígena, de modo a aproximar o curso dos estudantes indígenas. Assim, os casos analisados sobre as licenciaturas interculturais brasileiras vão se reportar sobretudo às práticas pedagógicas e as visões dos estudantes sobre a educação intercultural. Foram selecionados três estudos de caso para a análise dos resultados empíricos das licenciaturas oferecidas pelas seguintes universidades: a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG participou do primeiro edital

²⁰ Dados fornecidos pelo Ministério da Educação, através da plataforma Fala.br, em resposta enviada em 22/11/2024.

do PROLIND em 2005, com uma proposta para atender como público-alvo os professores da etnia Potiguara, cuja Terra Indígena está situada no litoral norte da Paraíba. O curso de licenciatura indígena foi submetido ao PROLIND pelos professores vinculados à área da antropologia, sob a coordenação da professora Mércia Rejane Batista e do professor José Gabriel Silveira Correia, sendo aprovado no mesmo ano. Em seguida, deu-se início ao processo de elaboração do curso a partir de oficinas com os professores indígenas em diferentes aldeias Potiguaras, em conjunto com a Organização dos Professores Indígenas Potiguara – OPIP.

Cantero (2020), em sua tese intitulada “A educação superior indígena do povo Potiguara sob uma perspectiva decolonial” conclui que a demanda por um curso de Licenciatura para professores indígenas já existia entre o Povo Potiguara devido à crescente criação de escolas indígenas específicas nas Terras Indígenas Potiguara. Com a criação das escolas específicas surge a necessidade dos professores indígenas qualificados.

A categoria professor indígena foi criada a partir da necessidade de ter professores das escolas indígenas que sejam da própria aldeia, que conheçam o seu contexto, a sua história, e a sua luta pela afirmação da identidade Potiguara. [...] no processo de construção da escola indígena Pedro Máximo de Lima, eles queriam que os professores, gestores, merendeiras, cozinheiras, em definitivo, todo o pessoal trabalhador da escola, sejam pessoas próximas que conheçam a sua aldeia. Queriam que os professores das escolas indígenas sejam indígenas. Ante esta nova demanda, surgiram os novos problemas. Não existiam índios suficientes preparados para dar aula. Os professores contratados pelos municípios ou pelo Estado não eram indígenas, e os indígenas que trabalhavam nas escolas não tinham a formação necessária. Este problema deu origem a novas demandas do povo Potiguara para procurar as soluções: a formação de um curso de magistério para indígenas. (CANTERO, 2020, p. 85).

Em 2003 o Conselho Estadual de Educação da Paraíba solicitou à UFCG um estudo da viabilidade de oferta de um curso de licenciatura para a formação de docentes em educação indígena, endereçado anteriormente à UFPB, que não aceitou a proposta.

Uma vez estudada a viabilidade do curso de Licenciatura e ter considerado favorável as condições para começar a elaborar o projeto pedagógico do curso, a comissão continuou trabalhando com o povo Potiguara conjuntamente. Em junho de 2005 é lançado o primeiro edital do PROLIND, um mês depois da conclusão do estudo de viabilidade (maio 2005). Foi muito oportuno ter feito já esse trabalho prévio para participar do PROLIND no eixo II, que concerne à elaboração de projetos para a criação de cursos de licenciaturas específicas. Foi assim que a UFCG foi aprovada no edital e recebeu os recursos para elaborar junto com o povo Potiguara o projeto pedagógico do curso (Ibid, p. 97).

A justificativa do projeto enviado para concorrer ao edital 2005 do PROLIND apresentou o cenário que se configurava quanto à educação escolar do povo indígena Potiguara. Expressou uma demanda real pela formação específica dos professores indígenas Potiguara para o ensino fundamental II e o ensino médio, pois a situação da

educação escolar nas aldeias só atendia alunos até a 4a. série do fundamental I. Aos jovens, restava a educação escolar convencional, indiferenciada, e não uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural - garantida pela constituição de 1988, em seus artigos 210, 215 e 231 e ratificada pelos artigos 78 e 79 da LDB. Do ponto de vista da formação dos professores, a rede escolar que atendia aos Potiguara dispunha de 195 professores, dos quais apenas 82 tinham nível superior. Ficou demonstrada a necessidade da qualificação dos professores indígenas, em formação condizente com as especificidades exigidas nos currículos de formação escolar indígena. O curso foi denominado Licenciatura em Educação Indígena por deliberação dos participantes Potiguara e teve início somente em 2009. A primeira turma contou com 48 estudantes Potiguaras e foi oferecido em escola da Baía da Traição, na Terra Indígena Potiguara (Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em educação indígena/UFCG, 2007). Os propósitos da Licenciatura em Educação Indígena da UFCG contemplam “[...]a formação de educadores capacitados e comprometidos com a perpetuidade das práticas culturais indígenas, mas também para auxiliar o povo na gestão de seu território, e preparar os jovens para sua inserção na universidade e no mundo do trabalho” (APOLINÁRIO P.139, 2015). A articulação com a dimensão intercultural da licenciatura foi contemplada na definição do perfil do professor no Projeto Político Pedagógico do curso.

Apresentar sensibilidade com a discussão da identidade e da diferença, em especial com as problemáticas contemporâneas vivenciadas pelos povos indígenas; considerar e articular os saberes indígenas com os científicos objetivando a sustentabilidade das comunidades indígenas; compreender as narrativas dos saberes, tanto o científico como o indígena como formas culturais diferenciadas e legítimas de explicação do mundo e da realidade (UFCG, 2007, p.41).

O artigo de Apolinário (2015) avalia sua experiência na licenciatura da UFCG como docente das disciplinas de História Indígena e História do Brasil, onde relata que um dos problemas com que se depararam no início do curso, foi a dificuldade de alguns professores de acatarem a identidade indígena dos participantes, atribuindo a eles uma identidade cabocla ou mestiça. Esta situação foi tratada pelos coordenadores do curso através de reuniões coletivas para aproximação entre professores da universidade e os estudantes indígenas para dirimir esta incompreensão e invisibilidade sofrida pelos Potiguaras.

A experiência em sala de aula relatada por Apolinário (2015) expôs os debates e embates dos estudantes frente aos conteúdos dos livros utilizados nas aulas de história colonial do Brasil com relatos historiográficos da conquista da Paraíba pelos portugueses, cuja versão dos documentos históricos e dos autores dos livros foi contestada. A estratégia

adotada pela professora, revelou-se como uma prática intercultural valiosa, ao solicitar aos estudantes que levassem as narrativas dos anciãos sobre um evento da conquista denominado Guerra de Tracunhaém. Como as narrativas recolhidas pelos estudantes tinham diferentes versões, foi feito um debate voltado para a escolha da versão verdadeira, incluindo a formulada no livro, tendo surgido a compreensão de que nem os pesquisadores nem a tradição oral são capazes de dar conta de reproduzir os fatos como ocorreram, mas tão só de construir versões do passado (APOLINÁRIO, 2015).

As aulas de campo sobre o patrimônio e a educação patrimonial realizadas no conjunto barroco franciscano em João Pessoa, suscitou experiências interessantes já que a construção desse monumento contou com o trabalho dos indígenas, de modo que os estudantes identificaram representações iconográficas alusivas a eles. Apolinário (2015) relata o depoimento de um dos estudantes diante do piso da sacristia da igreja do convento franciscano, o qual mencionou sentimento da presença dos seus antepassados na forma geométrica do desenho do piso, lhe lembrou os grafismos da arte indígena. Estas experiências permitiram que os estudantes indígenas se sentissem partícipes da história colonial do Brasil.

Andrade, Martinez-Torres, Soares (2023), fazem análise sobre trabalho de conclusão do curso em educação de Edilma Correia (2018) estudante da etnia indígena Jiripancó e sobre a Licenciatura Intercultural na Universidade do Espírito Santo (UFES) Edilma Correia destaca a cidade de Palmeira dos Índios como lugar que constitui um símbolo de resistência da luta dos grupos indígenas da região, onde está situada a comunidade desta estudante. Em análise sobre o perfil profissional do formando transcreveu o que foi estabelecido no projeto pedagógico do curso: a) Afirmação da identidade étnica e valorização das tradições; b) Articulação com os conhecimentos autóctones no cotidiano das aldeias, como laboratórios da comunidade; c) Busca de alternativas para resolução de problemas locais; d) Compreensão do processo histórico pelas comunidades indígenas e pela sociedade envolvente entre outros. Ao reafirmar a participação dos professores indígenas na elaboração do projeto político pedagógico das licenciaturas com poder de deliberar sobre diferentes aspectos da organização dos cursos, Correia (2018) considerou este processo como experiência inicial de interculturalidade e de escuta das necessidades dos indígenas.

Já a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES apresentou a sua proposta de Licenciatura intercultural ao Edital PROLIND em 2009 e, após anos de preparação do perfil acadêmico do curso, juntamente com o movimento indígena, o curso foi finalmente

instalado em 2014 sob o título Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikin e Guaraní para atender povos indígenas que vivem neste estado (TEAO 2018). A experiência com este curso foi pesquisada por Teao (2018) que procurou articular a proposta acadêmica com a história desses dois povos que elaboram sua etnohistória, tomando a empresa Aracruz Celulose como marco de referência na memória desses indígenas. O impacto causado por esta empresa afetou gravemente o ambiente do manguezal e da mata Atlântica, em que viviam os povos indígenas que se beneficiavam dos serviços ecossistêmicos, assim como afetou a identidade indígena construída a partir desta relação íntima com o ambiente. Teao (2018) relata que os estudantes, ao longo do curso, integravam suas famílias às atividades acadêmicas, ora levando crianças para a escola da aldeia onde se realizou o curso, ora preparando os trabalhos escolares utilizando os saberes dos mais velhos das aldeias. Desta maneira, a dinâmica das aulas, mesclando os materiais didáticos, livros, discos e filmes com as narrativas levadas pelos estudantes indígenas, permitiram que eles se sentissem sujeitos de uma longa história vivida no país que alcança os dias atuais.

A pesquisa de Sucupira (2018) abordou a experiência do curso de Educação Intercultural oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR no campus de Jiparaná em 2009, e investiu na análise da escrita dos estudantes indígenas na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs. Desta maneira, a autora conseguiu trazer a voz dos estudantes através da escrita que eles produziram, em que foi detectado um diálogo de saberes entre as narrativas dos anciãos e o saber científico com os quais os estudantes travaram conhecimento durante o curso. Os trabalhos se voltaram para os estudos sobre os povos indígenas de Rondônia que estariam sofrendo ameaça de desaparecimento, ainda que a literatura tenha contemplado a existência de vários povos, com ênfase sobre a dimensão linguística, com algumas inserções em estudos etnológicos de algumas etnias, conforme levantamento realizado por Sucupira (2018).

Vários dos trabalhos finais buscaram pesquisar a educação de etnias específicas como a Karitiana, sempre recorrendo à colaboração dos relatos de memória dos mais velhos, alguns registrados em gravações, com uso de transcrições das falas. Um dos estudantes Moisés Gavião (apud Sucupira 2018) defendeu a ideia de que o registro permite manter a cultura viva e dessa forma, a memória indígena pode ser levada para a escola dos brancos.

O diálogo de saberes exercitado na prática, seja através dos debates orais em sala de aula ou nas aulas de campo, ou através da escrita dos TCCs, se revelou um exercício de interculturalidade e de autonomia dos licenciados indígenas ao elaborarem um discurso

próprio diante da historiografia brasileira e literatura científica sobre as comunidades indígenas.

2.5 Do ensino fundamental ao ensino superior: trajetória da educação para os povos indígenas Potiguara da Paraíba

A trajetória da educação escolar do Povo Potiguara na Paraíba tem sua origem na educação organizada pela ordem religiosa das Irmãs Carmelitas, numa perspectiva de converter índios em cidadãos cristãos.

Retiros e internatos foram edificadas, onde índios e não-índios articulavam seus conhecimentos numa dinâmica de imposição e negação da (re) elaboração das identidades. Assim a educação escolarizada foi se construindo num tema de conflito ideológico, cercados por congregações, igrejas católicas e protestante, FUNAI e secretarias municipais que não condiziam com a realidade dos Potiguara (UFCG 2007, p. 22-23).

Viabilizada por normatizações do Governo Federal em resposta aos movimentos indígena e indigenistas nacionais, FUNAI, UFPB, CEFET (atual IFPB) e as Secretarias Estaduais e Municipais participaram do processo de criação e implantação das primeiras escolas indígenas, com a formação de professores indígenas e elaboração de cartilhas em Tupi para uso nas escolas das aldeias Potiguara. De 1970 a 1990 foram construídas escolas no território Potiguara nas aldeias São Francisco, Galego e Tramataia, assim como na cidade de Baía da Traição, com a finalidade de conter a disseminação da ideologia protestante entre os indígenas Potiguara. O processo de luta e retomada das Terras Indígenas Potiguara, a partir dos anos 1980 coincidiu com a criação das escolas indígenas para se assentar nas aldeias Potiguara, dando lugar, assim, à conquista de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. (UFCG 2007, p. 66)

Arelado a esse processo, surge a necessidade de reabilitar o uso da língua Tupi, cujo processo gerou divergências, considerando que a variante da língua a ser utilizada seria a produzida pelos Jesuítas, numa perspectiva de imposição de uma visão dominante que desconsidera a originalidade da língua na sua versão primitiva. Como resultado de seus estudos, Palitot (2007) compreendeu como importante para os professores indígenas que fazem cursos universitários aprender o “Tupi antigo”, como forma de se posicionar frente aos colegas não-indígenas, às autoridades estaduais e aos próprios parentes, como especialistas na cultura indígena, valorizando sua posição social. Assim, a interação com os não indígenas contribui com o processo de construção cultural, onde a língua representa um marcador da identidade cultural.

No Território Indígena Potiguara existem trinta escolas reconhecidamente indígenas,

das quais onze vinculadas à rede estadual e dezenove à rede municipal de ensino, que atendem à educação infantil, ensino fundamental e médio. Estão distribuídas nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto e contam com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escolas municipais que atendem à educação infantil e fundamental, não são registradas como escolas indígenas, mas como escolas rurais²¹.

Quadro 2 – Distribuição das escolas indígenas em território Potiguara no litoral norte da Paraíba por município – Rio Tinto (2024)

Escolas indígenas nas aldeias do município de Rio Tinto			
Nome da Escola	Dependência Administrativa	Aldeia	Níveis de Ensino
EEIEFM Guilherme da Silveira	Estadual	Monte Mor	Fundamental e Médio
EEIEFM Jose Lopes Ribeiro	Estadual		Fundamental e Médio
EEIEF Professor Angelita B. de Assis	Estadual	Silva de Belém	Ensino Fundamental
EEIEFM Cacique Domingos Barbosa dos Santos	Estadual	Jaragua	Fundamental e Médio

Fonte: CANTEROS(2020)

Quadro 3– Distribuição das escolas indígenas em território Potiguara no litoral norte da Paraíba por município – Baía da Traição (2024)

Escolas indígenas nas aldeias do município de Baía da Traição			
Nome da Escola	Dependência Administrativa	Aldeia	Níveis de Ensino
EMIEF Dr. Antônio Estigarribia	Municipal	Forte	Ensino Fundamental
EMIEF Cacique Manoel Santana dos Santos	Municipal	Bento	Ensino Fundamental
EMIEF Manoel Ferreira Padilha	Municipal	Silva	Ensino Fundamental
EMIEF Naide Soares da Silva	Municipal	Laranjeiras	Ensino Fundamental
EMIEF Dr. Carlos Rodrigues	Municipal	Lagoa do Mato	Ensino Fundamental
EMIEF João Bezerra Falcão	Municipal	Tracoeira	Ensino Fundamental
EMIEF Celina Freire Rodrigues	Municipal	Cumaru	Ensino Fundamental
EMIEF Maria das Dores Borges	Municipal	Galego	Ensino Fundamental
EMIEF Paulo Eufrazio Rodrigues	Municipal	São Miguel	Ensino Fundamental
EMIEF Centro Social São Miguel	Municipal	São Francisco	Ensino Fundamental
EMIEF João Eugenio Barbosa	Municipal	Santa Rita	Ensino Fundamental
EEIEFM Akajutibiro	Estadual	Akajutibiro	Fundamental e Médio
EEIEFM Pedro Poti	Estadual	São Francisco	Fundamental e Médio

Fonte: CANTEROS (2020)

21 Informação repassada pela professora Potiguara Maria Sônia Barbalho de Macedo, coordenadora executiva da Organização de Professores Indígenas Potiguaras (OPIP), conselheira do Conselho de Educação do Estado da Paraíba, representando a Educação Escolar Indígena, integra o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Fórum de Educação da Paraíba.

Quadro 4 – Distribuição das escolas indígenas em território Potiguara no litoral norte da Paraíba por município – Marcação (2024)

Escolas indígenas nas aldeias do município de Marcação			
Nome da Escola	Dependência Administrativa	Aldeia	Níveis de Ensino
EMIEF Índio Jose Gomes dos Santos	Municipal	Lagoa Grande	Ensino Fundamental
EMIEF Indígena Teodolino Soares de Lima	Municipal	Camurupim	Ensino Fundamental
EMIEF Cacique Manoel Francisco	Municipal	Grupiuna	Ensino Fundamental
EMIEF Deputado Eduardo Ferreira	Municipal	Caieira	Ensino Fundamental
EMIEF Cacique João Francisco Bernardo	Municipal	Estiva Velha	Ensino Fundamental
EMIEF Marechal Candido Rondon	Municipal	Tramataia	Ensino Fundamental
EMIEF Prefeito Severino Silva	Municipal	Jacaré de São Domingos	Ensino Fundamental
EMIEF Iracema Soares de Farias	Municipal	Nova Brasília	Ensino Fundamental
EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima	Estadual	Três Rios	Fundamental e Médio
EEIEF Indígena José Ferreira Padilha	Estadual	Val	Ensino Fundamental
EEIEF Isaura Soares de Lima	Estadual	Jacaré de Cesar	Ensino Fundamental
EEIEFM Cacique Iniguaçu	Estadual	Tramataia	Fundamental e Médio
EEIEFM Índio Antônio Sinesio da Silva	Estadual	Brejinho	Fundamental e Médio

Fonte: CANTEROS (2020)

Em 26 de outubro de 2024 aconteceu, no campus IV da UFPB em Mamanguape, o I Seminário de Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural da Paraíba, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, que contou com a participação de 275 profissionais das 11 escolas indígenas do Território Potiguara paraibano. Em parceria com a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), o seminário buscou fortalecer o compromisso com a diversidade e a educação escolar indígena e contou com a presença de educadores e lideranças indígenas Potiguaras e Tabajaras.

Fotos 7 e 8 - I Seminário de Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural da Paraíba (2024)





Fonte: Página do Facebook da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba9
https://web.facebook.com/story.php?story_fbid=973210918175439&id=100064596193666&rdc=1&rdr
 , publicadas em 26/10/2024. Acesso em 04/11/2024

Vanuza Cavalcante Fernades, gerente executiva de diversidade e inclusão na Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – PB, acredita que o seminário representou “[...]uma conquista significativa para as escolas indígenas, um reflexo da luta e da dedicação de nossas comunidades em promover uma educação que valorize e respeite suas raízes[...] um marco histórico no desenvolvimento da educação indígena em nosso Estado, que abre novos caminhos para um ensino mais inclusivo e alinhado com a identidade e os saberes tradicionais dos povos indígenas. Esse momento é uma celebração da nossa cultura, uma reafirmação da nossa história e um compromisso com o nosso futuro”. Daniel Santana, coordenador executivo da OPIP ressaltou a importância das temáticas discutidas no sentido de fortalecer não só a educação, mas também a cultura, a identidade dos professores indígenas, para que estes possam aprimorar e reforçar com os estudantes.

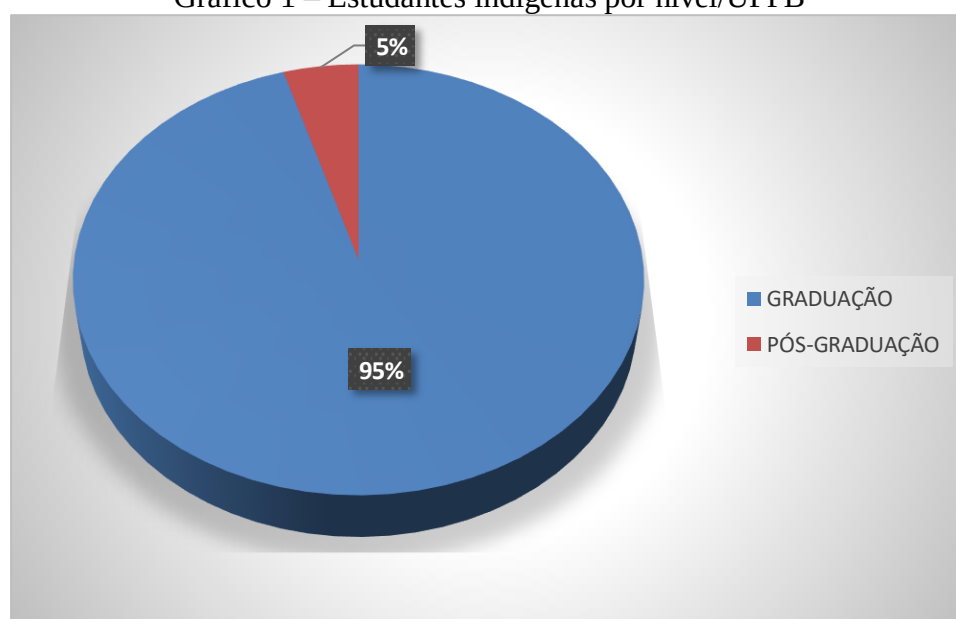
O Censo Escolar de 2023 indicou que das 178,5 mil escolas de educação básica, 3.626 (2%) oferecem educação indígena e, destas, 788 oferecem EJA. Como parâmetro para essa classificação, o INEP considera como escolas em Terra Indígena, aquelas vinculadas à Territórios Indígenas e como oferta de educação indígena, aquela educação que atende majoritariamente aos estudantes indígena, em escolas urbanas. A educação escolar indígena é diferenciada do ensino tradicional, e tem como objetivo valorizar e respeitar os conhecimentos e a cultura dos povos indígenas. A educação escolar indígena é comunitária, conduzida de acordo com os projetos, princípios e concepções das

comunidades; caracterizada por afirmação das identidades étnicas, associação entre a escola, a sociedade e a identidade do povo indígena, bilinguismo e interculturalidade e liberdade de decisão sobre o calendário escolar, a pedagogia, os objetivos, os conteúdos, os espaços e momentos de educação.

Quanto ao ingresso no ensino superior, os estudantes Potiguara compõem a maioria dos estudantes indígenas da UFPB, única universidade pública que possui campus no Território Indígena, com unidades em Mamanguape e Rio Tinto. Há estudantes indígenas Potiguara matriculados em universidades privadas na região do litoral norte da Paraíba, realidade citada por alguns estudantes da UFPB. Contudo, para atender aos objetivos deste estudo, a pesquisa versa sobre as trajetórias dos estudantes indígenas da UFPB.

O gráfico 1 reflete a realidade dos estudantes indígenas na UFPB, a partir do grau acadêmico. Segundo dados da STI/UFPB²², existem 601 estudantes autodeclarados indígenas na UFPB, dos quais 28 estão na pós-graduação, sendo 14 em cursos de Mestrado e 14 em cursos de Doutorado. Dentre os estudantes da graduação, apenas 3 encontram-se em curso da modalidade EAD (ensino à distância).

Gráfico 1 – Estudantes indígenas por nível/UFPB

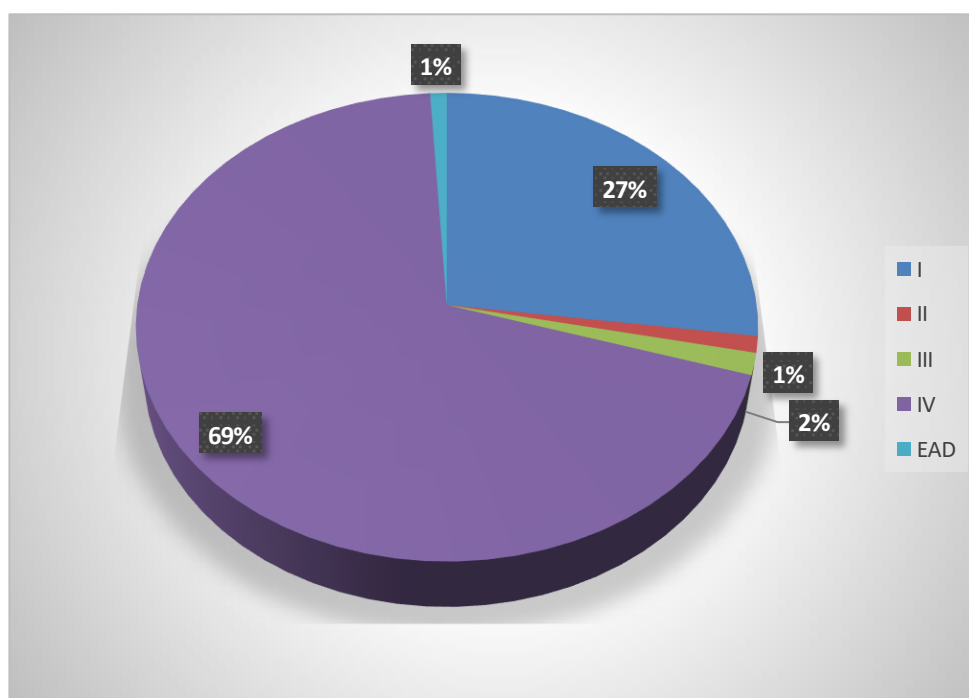


Fonte: Autora, a partir de relatório fornecidos pela STI/UFPB

O gráfico 2 traz a distribuição dos estudantes indígenas matriculados em curso de graduação, por campus. Revela uma presença significativa dos estudantes no campus IV, possivelmente motivados pela proximidade do campus com o território Potiguara.

²² Fornecidos por e-mail, em 06/12/2024.

Gráfico 2 – Estudantes indígenas por campus/UFPB(2023), a partir de dados da STI/UFPB



Fonte: Autora, divulgado no X ENEI(pôster) e atualizado com dados obtidos com a STI/UFPB, em 06/12/2024

No universo de estudantes indígenas da UFPB há diversidade considerável de povos/etnias, apesar da predominância de estudantes Potiguara, do litoral norte da Paraíba. Essa realidade pode ser constatada através de uma pesquisa realizada com os estudantes da UFPB autodeclarados indígenas²³, considerando relação fornecida pela STI/UFPB em 26/08/2024. A pesquisa envolveu o preenchimento de um formulário, elaborado na plataforma Google forms e enviado para os 555 estudantes constantes na relação supracitada, através do e-mail dos estudantes disponível no SIGAA. Destes, 140 responderam o formulário (modelo no anexo V) até o dia 30/09/2024.

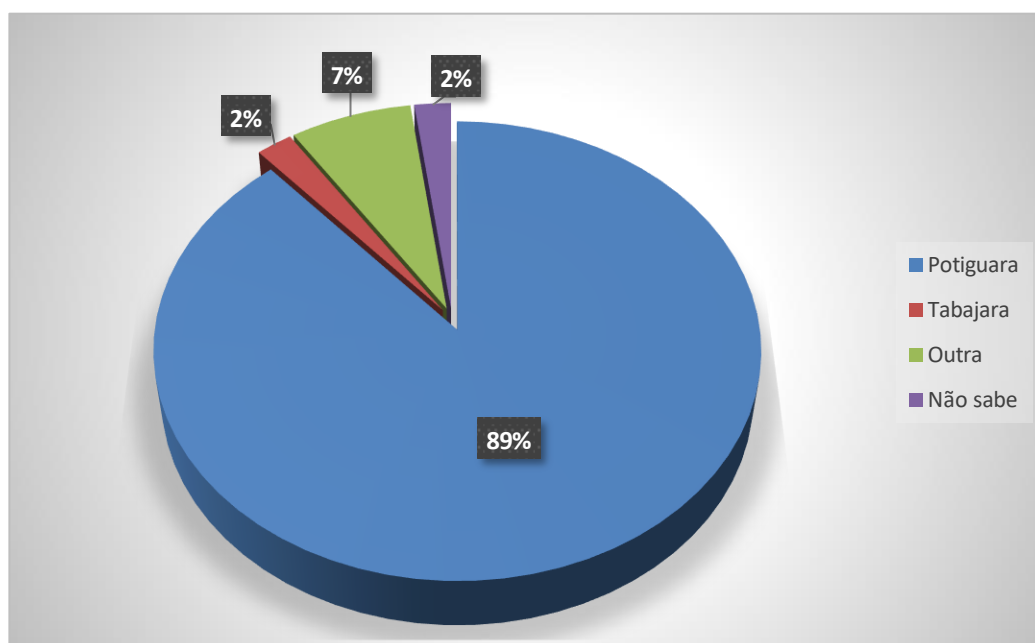
Quanto à educação escolar do ensino fundamental ao ensino médio, 53 estudantes estudaram em escolas indígenas no Território Potiguara, no ensino fundamental e/ou médio, sendo a escola Pedro Poti a que mais recebeu estudantes indígenas. Outras escolas fazem parte da trajetória escolar dos estudantes indígenas Potiguara da UFPB e foram citadas pelos estudantes: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva; Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio

²³ Esse dado é autodeclarado pelos estudantes, quando do preenchimento de formulário na fase de matrícula nos cursos da UFPB ou pelo repasse de informações advindas em relação repassada pelo MEC, quando do ingresso do estudante pelo SISU, sem exigência de comprovação.

Acajutibiró, Aldeia akajutibiró; Escola Municipal do Ensino Fundamental Paulo Eufrásio Rodrigues aldeia São Miguel; Escola Cacique Manoel Francisco; Escola Centro Social São Miguel; Escola Doutor Antônio Estigarribia, aldeia Forte, Baía da Traição; Escola Especiosa Benigna de Barros, Aldeia brejinho, município de Carnaubeira da Penha; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima e Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio cacique Iniguaçu, localizada na aldeia Tramataia.

Apesar da predominância de estudantes do Povo Potiguara dentre os estudantes indígenas da UFPB, outros povos fazem parte da comunidade discente da UFPB, como os Tabajara, Fulni-ô, Kariri Kixelô, Pankararu, Pankará de Pernambuco, Baré, Karaxuwanassu, Xukuru, Xukuru do Ororubá²⁴. Alguns estudantes afirmaram sua condição indígena, porém não sabem dizer qual seria sua etnia/povo.

Gráfico 3 – Estudantes indígenas por etnia/UFPB (2024)

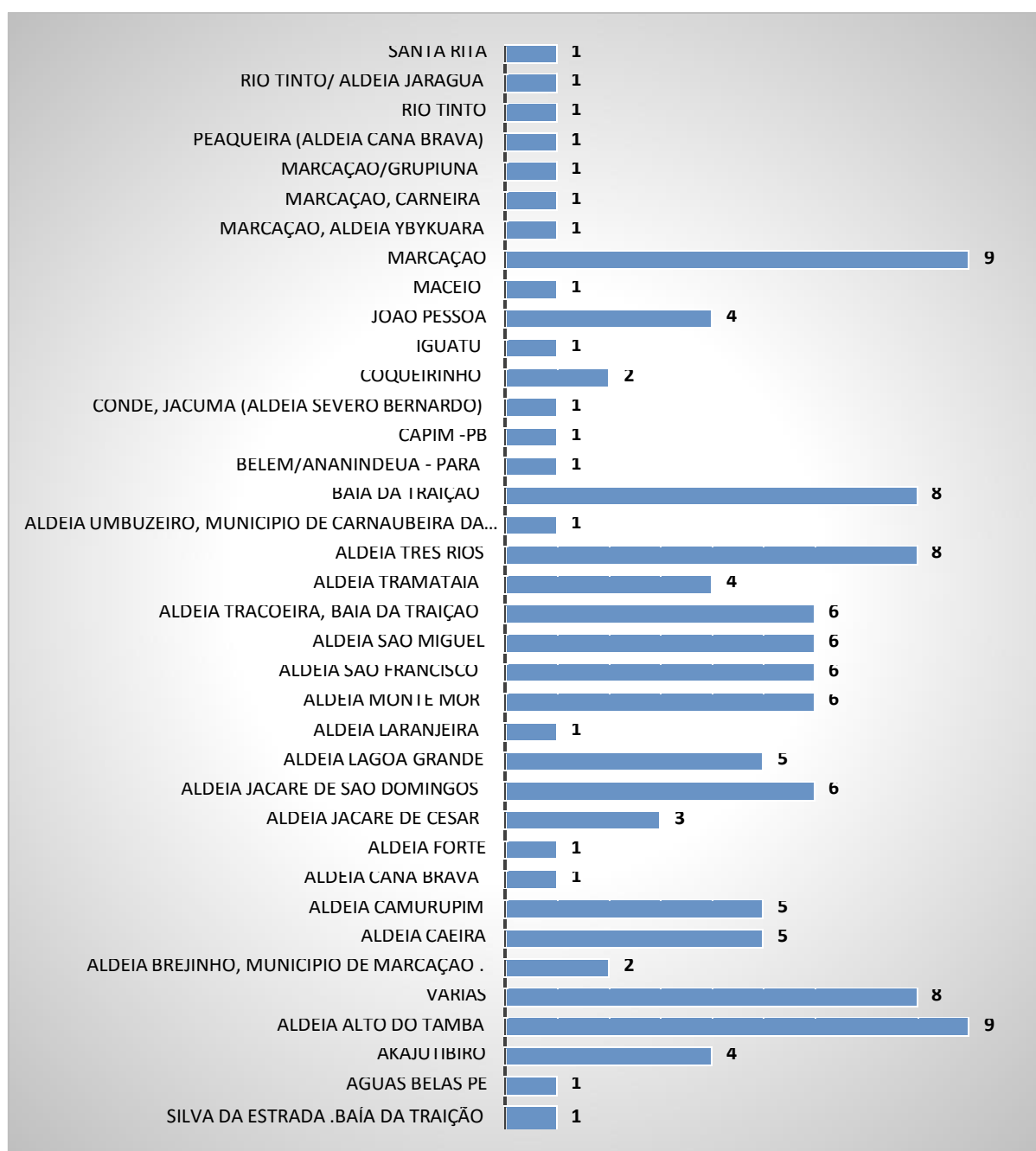


Fonte: De autoria própria

Quanto ao local de moradia atual, o gráfico 4 traz as aldeias onde residem os estudantes indígenas. Alguns não residem na aldeia, em virtude, inclusive, do curso de graduação, que não permite essa mobilidade diária. Porém, seus familiares encontram-se nas aldeias, conforme exposto no gráfico 4.

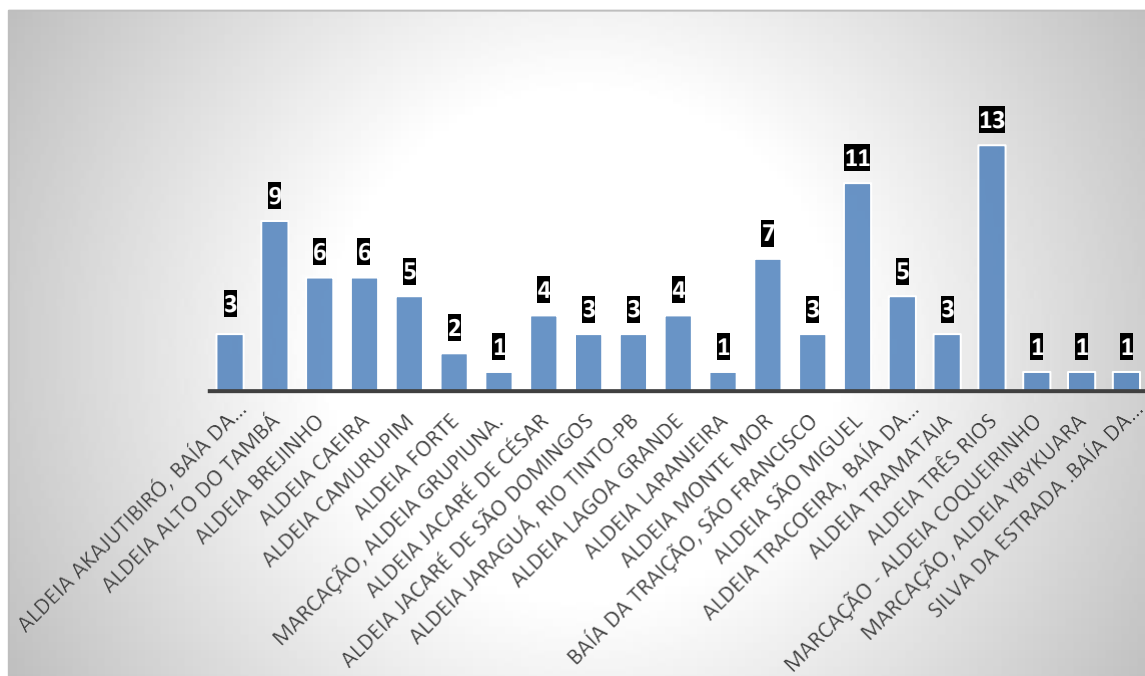
²⁴ Estas etnias foram citadas pelos estudantes que responderam a opção “outra”, quando indagados sobre sua etnia no formulário da pesquisa.

Gráfico 4 – Estudantes indígenas da UFPB por aldeia onde reside sua família(2024)



Fonte: Autora

Gráfico 5 – Estudantes indígenas da UFPB por aldeia onde residem (2024)



Fonte: Autora

A presença dos estudantes indígenas na universidade, crescente na última década em virtude da reserva de vagas para os povos indígenas e pela concessão de bolsas/auxílios que contribuem com a permanência na graduação, representa uma possibilidade de legitimação de saberes e práticas culturais indígenas na sociedade, um avanço na deselitização e decolonialidade dos saberes historicamente repassados nos centros universitários, com repercussões pessoais e coletivas na vida dos jovens estudantes indígenas. Jamerson Lucena, em estudo sobre a circulação e interação de estudantes universitários indígenas na região metropolitana de João Pessoa, conclui que

A universidade e a própria aldeia funcionam como um campo de ações sociais que muitos jovens indígenas se relacionam e se apropriam desse contato, interagindo, trocando experiências através do seu conjunto de saberes. A acessibilidade oferecida pelas universidades (públicas e privadas) proporciona conexões, estreitando as relações sociais entre docentes e estudantes (LUCENA 2017, p. 37).

Esta inserção dos estudantes indígenas na universidade traz consigo desafios e possibilidades. Como desafio, altera a rotina de vida, redefine o ciclo de relacionamentos e estabelece contato com processos administrativos (burocracia), o que requer resiliência e readaptação material e humana. Ao mesmo tempo, amplia as relações sociais, agrega novos saberes e oportunidades profissionais. Neste cenário, os estudantes indígenas Potiguara

vivem “[...] num jogo *identitário*, mantendo relações num contexto interétnico, interagindo, estabelecendo redes de relações sociais para que possa dar sustentação a sua identidade social naquele espaço urbano[...] estão entranhados ao sentimento de pertencimento étnico, independente das circunstâncias em que vivem no espaço urbano. Este sentimento de pertencimento está relacionado à fonte de sua identidade étnica indígena, que mantém a permanência e a continuidade” (LUCENA 2017, p. 8)

Nessa perspectiva,

A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA 1998, p. 64).

A sobre(vivência) no espaço universitário (como estudante indígena), assim como em outros espaços para além do território indígena, representam possibilidades para os povos indígenas (re)afirmarem sua identidade cultural. Não significa que, necessariamente, todos os estudantes indígenas comungarão da mesma perspectiva na trajetória acadêmica; a definição do revelar-se indígena é inerente a cada estudante. No entanto, dependente da construção política e cultural coletiva no espaço universitário e das inter-relações com a cultura não-indígena.

CAPÍTULO III – Políticas para acesso e permanência de estudantes indígenas na universidade como pilares do processo de democratização do ensino superior federal

“O processo de ressignificação de uma instituição social essencial como a universidade corre o risco de ser parcial, acaso os estudantes universitários indígenas continuem a ser vistos por muitos através de três prismas: o do privilégio (está sendo beneficiado, então tem que fazer por merecer), o da invisibilidade (simplesmente não é visto, sendo submetido a padrões já consolidados) e, em menor grau, o do preconceito (as infelizes imagens que se têm dos índios: preguiçoso, festeiro, silvícola,...)”

MARCOS MOREIRA PAULINO (Pesquisador do Laced)

Este capítulo esboça a configuração da política do Governo Federal voltada para o acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Para tanto, dialoga com a Política de acesso, através da Lei de Cotas (nº 12.711/12) e três programas de maior impacto na permanência dos estudantes indígenas, especialmente para a realidade vivenciada na UFPB: o Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena que possui um grupo na UFPB há 14 anos, Programa Bolsa Permanência (PBP), implantado em 2013 na UFPB e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executada pela UFPB desde 2010.

3.1 Dez anos da Lei de Cotas na UFPB: panorama do ingresso dos estudantes indígenas nos cursos da UFPB de 2012 a 2022

A Lei de Cotas e o PBP (Portaria nº 389, de maio/2012) representam avanços significativos para o acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior. Segundo dados do censo da educação superior 2021, o quantitativo de estudantes indígenas no ensino superior era 46.252, o que representava 0,5% do total de alunos. A UFPB possui 601 estudantes autodeclarados indígenas com matrícula ativa nos cursos de graduação e pós-graduação²⁵. Estes dados ratificam a importância dos estudos e sistematização de dados sobre a presença dos povos indígenas no ensino superior, contribuindo para (re)formulação de políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas na universidade, pautadas no respeito à diversidade, que promovam experiências interculturais.

²⁵ Dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI)/UFPB em 06/12/2024.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de um milhão de estudantes cotistas ingressaram em IFES, no período de 2012 a 2021, atendidos pela Lei de Cotas, de acordo com o Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de ingressos de cotistas nas IFES por ano

ANO	QUANTITATIVO
2012	40.954
2013	56.954
2014	85.294
2015	105.873
2016	128.127
2017	139.821
2018	130.320
2019	137.621
2020	131.000
2021	124.895
TOTAL	1.080.566

Fonte: Autora

O aumento gradual no quantitativo de ingressantes pelo sistema de Cotas nas IFES traz a reflexão sobre uma universidade mais diversa, com a presença de estudantes de classes pobres, oriundos de grupos étnico raciais diferentes (pretos, pardos, indígenas e quilombolas), rompendo com a tendência histórica da universidade elitista, predominantemente constituída por estudantes brancos e procedentes de escolas particulares.

Este cenário reverberou no ingresso de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFPB, de acordo com dados disponíveis no site da instituição, traduzidos na Tabela 4. Desde 2012 a UFPB vem se comprometendo com a destinação de vagas para os estudantes cotistas, não sendo diferente para os estudantes indígenas.

Tabela 4 – Vagas ocupadas por estudantes autodeclarados indígenas/UFPB

FORMA DE INGRESSO				
		Ampla Concorrência	Sistema de Cotas	TOTAL
ANO DE INGRESSO	2012	45	49	94
	2013	43	29	72
	2014	21	35	56
	2015	42	37	79
	2016	25	54	79
	2017	35	62	97
	2018	55	53	108
	2019	43	44	87
	2020	31	44	75
	2021	4	6	10
	2022	15	12	27

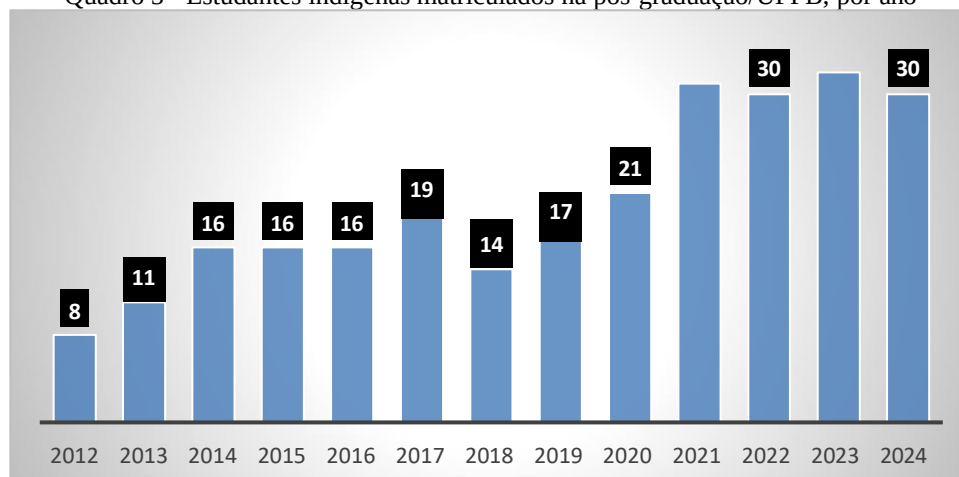
Fonte: De autoria própria, a partir de dados fornecidos pela STI/UFPB

Os dados constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) indicam que a UFPB mantém o percentual de 50% das vagas na graduação para estudantes cotistas, em conformidade com a legislação em vigor (Lei de Cotas, nº 12.711/2012). Em 2022, das 7.625 vagas disponibilizadas no SiSU pela UFPB, 3.818 vagas foram destinadas aos cotistas, sendo 2.347 destas reservadas à cota racial, para estudantes pretos, pardos e indígenas, consideradas as demais condições para cada grupo (renda per capita e pessoa com deficiência).

Através de pesquisa documental, foi realizado levantamento dos estudantes indígenas que ingressaram em cursos de graduação da UFPB, considerando a forma de ingresso, por ampla concorrência ou pelo sistema de cotas. Através da consolidação dos dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI)/UFPB, foi construído um quadro (Apêndice III) onde percebe-se a distribuição das vagas entre os estudantes indígenas, no período de 2012 a 2022. Ressaltamos o marco histórico de 2012, quando legalmente o Sistema de Cotas foi instituído, pela Lei 12.711.

Quanto ao acesso diferenciados aos cursos de pós-graduação pelos estudantes cotistas, a revisão da Lei de Cotas, ocorrida em 2023, determina que as instituições de ensino superior devem promover ações afirmativas para a inclusão de estudantes em seus programas de pós-graduação. Na UFPB, a resolução 58/2016 garante a reserva de no mínimo 20% e no máximo 50% do total de vagas oferecidas em cada processo seletivo dos cursos de pós-graduação para as ações afirmativas, com vagas para “candidatos autodeclarados ou oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais ou pessoas com deficiência”. Conforme gráfico 6, o acesso de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação na UFPB teve crescimento significativo a partir de 2021.

Quadro 5 - Estudantes indígenas matriculados na pós-graduação/UFPB, por ano



Fonte: Autora, a partir de dados fornecidos pela STI/UFPB, em 06/12/2024

Refletir sobre a democratização do acesso ao ensino superior envolve tanto a perspectiva da participação da comunidade indígena, suas lutas e movimentos sociais, quanto a intervenção estatal, na elaboração e implementação de políticas públicas que corroboram com esse processo de inclusão de estudantes indígenas no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação. Na última década, testemunhamos mudanças no perfil da comunidade discente nas IFES, marcadas pela presença de grupos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior em centros universitários com mais intensidade, em virtude da Política de Ações Afirmativas, que favoreceu a inclusão de estudantes indígenas, negros e pessoas com deficiência, através da reserva de vagas destinadas pela Lei de Cotas, conforme demonstrado no quadro constante no anexo I.

As políticas afirmativas representam grande avanço na consolidação do acesso dos estudantes indígenas no ensino superior, porém há um caminho a ser percorrido na perspectiva de garantir o direito diferenciado para cotistas das etnias indígenas, incluídos nas cotas para pretos e pardos.

3.2 Institucionalização e trajetória do PBP na UFPB, a partir dos dados e narrativas dos estudantes indígenas

O Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023, “[...]tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico raciais e viabilizar a permanência, no curso de graduação, especialmente dos estudantes de graduação indígenas, quilombolas e dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados nas instituições federais de ensino superior/IFES.” (BRASIL, 2013), através da concessão de auxílio financeiro. O recurso é repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão benefício, no valor mensal de R\$ 1.400,00²⁶ para estudantes indígenas e quilombolas. Contribui para cobrir as despesas de manutenção e dos estudos nas instituições federais aos estudantes indígenas e quilombolas, considerando as especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pelo artigo 231 da Constituição Federal. O programa é gerido (seleção e acompanhamento dos beneficiados)

26 O governo Lula(2013) realizou o primeiro reajuste do PBP, desde 2013. As bolsas no valor de quatrocentos reais passaram a para o valor de setecentos reais. No caso de estudantes indígenas e quilombolas, o valor passou de noventa reais para mil e quatrocentos reais. A alteração foi realizada a partir de março/2023.

pelas IFES, no entanto não há repasse de verba para o órgão, apenas a execução do programa é realizada nas instituições, que são supervisionadas pela Secretaria de Educação Superior - SESu e, nos Institutos Federais (IFs), supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação. A presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Joenia Wapichana assinala que,

O Bolsa Permanência é uma conquista importante dos povos indígenas. É fruto de um esforço coletivo e da luta dos povos indígenas que constantemente vêm colocando na mesa suas demandas por formação de profissionais indígenas em todas as áreas do conhecimento nas nossas universidades (WAPICHANA, 2023).

Em 2013, quando do lançamento do PBP, o estudante indígena Poran Potiguara, da aldeia Alto do Tambá/PB, à época estudante de engenharia florestal da Universidade de Brasília (UnB) celebrou sua inclusão no programa como o milésimo indígena a conseguir a bolsa e afirmou: “Depois que me formar, quero dar aula aos jovens do meu povo.” Poran reforçou a importância do programa lançado como uma continuação das conquistas dos indígenas pela educação superior, as primeiras foram às ações de ampliação do acesso como as cotas e os convênios. Para ele, “O mais difícil é a permanência, com o modelo que temos hoje, nós temos gastos com livros, alimentação, moradia e transporte. Essa bolsa vem nos auxiliar porque algumas vezes você não vem para as aulas porque tem que escolher entre o transporte ou o que comer” (POTIGUARA, 2013), afirmou o estudante. Em matéria disponível no site do MEC²⁷, Poran ressaltou que a primeira dificuldade é a adaptação, a universidade tem um modelo elitista e você se sente desprotegido fora de sua origem. A segunda dificuldade é a do conhecimento, não que o indígena não tenha capacidade, mas sofremos o mesmo que todos os estudantes de escolas públicas.

Foto 9 - Estudantes indígenas no lançamento do PBP/2013

27 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18652-governo-dara-auxilio-financeiro-para-estudantes-de-baixa-renda>. Acesso em 10 de jan de 2023.



Fonte: Site do MEC, 2023

O funcionamento do PBP está alicerçado no cadastro dos beneficiários, validado pelas IFES, que devem manter no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP) a relação dos discentes que cumprem os requisitos mínimos para fazerem jus ao recebimento da Bolsa Permanência. O processo tem início com a assinatura do Termo de Adesão ao PBP pela IFES, disponível no SISBP. A instituição obriga-se a designar um Pró-reitor (ou cargo equivalente) para realizar a operacionalização do programa no âmbito da instituição. O processo de cadastramento é feito pelos estudantes no SISBP e ocorre em sistema de fluxo contínuo²⁸, alteração dada pela Portaria nº 1999/2023. Compete à IFES a conferência da documentação constante no SISBP e a convocação para entrega da documentação de forma física, exigência do programa. Quando do surgimento de novas vagas na instituição, os estudantes são contemplados, considerando a ordem de inscrição no SISBP.

Além da alteração referida, a Portaria nº 1999/2023 modificou a exigência referente ao tempo de integralização do curso, que passa a ser de quatro semestres após o tempo regulamentar do curso de graduação do bolsista. A contagem do tempo regulamentar no programa terá início a partir da primeira matrícula do estudante na instituição de ensino, sendo essa data também utilizada como referência para mudanças de instituição ou curso. Estando dentro desse prazo, o estudante continuará recebendo a bolsa permanência, desde que cumprindo os demais critérios estabelecidos pela IFES. Na UFPB, a regulamentação do programa é feita pela Portaria 05/2024 – PRAPE, alterada pela portaria PRAPE Nº 02/2025, de 08 de janeiro de 2025, que estabelecem como critérios para permanência no

²⁸ Alteração dada pela portaria MEC nº 1999/2023. Até então, o MEC disponibilizava a oferta de vagas no SISBP.

programa, a exigência do bolsista estar matriculado semestralmente em carga horária mínima de 200 horas; obter aprovação mínima em 50% (cinquenta por cento) dos componentes curriculares matriculados em cada semestre e não reprovar por falta em qualquer componente curricular matriculado.

Segundo dados do MEC, no início de 2023, o pagamento de bolsas para estudantes indígenas alcançou o número de 4.041²⁹. A UFPB possui 334 estudantes indígenas e quilombolas beneficiados com a Bolsa Permanência³⁰. Desde 2016 o programa atende exclusivamente estudantes indígenas e quilombolas. Quando foi criado e até 2016, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em curso com alta carga horária (normalmente medicina e odontologia), podiam se inscrever no programa, que foi criado para atender também esse perfil de estudantes.

Há grande dificuldade para acessar os dados sobre o PBP à nível nacional e local, em virtude da não publicização de informação em sites oficiais³¹ dos órgãos responsáveis pelo gerenciamento do programa, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O SISBP, plataforma de monitoramento do programa nas IFES, disponibiliza informações referentes ao ingresso e desligamento dos estudantes no programa. Os relatórios podem ser acessados pelos gestores do programa na instituição onde é executado, não estando disponíveis para outros interessados³². Este cenário é revelador de uma face deficiente da gestão pública no trato da sistematização e divulgação de dados públicos relevantes para subsidiar ações e avaliações para revisões de políticas públicas e da sociedade em suas várias esferas.

Na UFPB, a concessão de auxílios da assistência estudantil (auxílio moradia, alimentação, transporte e creche) não podem ser acumulados com o recebimento da bolsa permanência. Esta medida surgiu como resposta ao ofício-circular³³ do MEC, enviado em 2019 para as IFES, ressaltando sobre a necessidade de atendimento de maior quantitativo de estudantes vulneráveis pelos auxílios da Política Nacional de Assistência Estudantil

²⁹ Dados disponíveis em <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/programa-bolsa-permanencia#:~:text=Em%20resumo%2C%20o%20Programa%20Bolsa,alcan%C3%A7ou%20o%20n%C3%BAmero%20de%204.041>. Acesso em 10 de jan de 2025.

³⁰ Dado atualizado em jan/2025, junto à Secretaria da PRAPE/UFPB.

³¹ Foram realizadas consultas nos sites do FNDES e MEC, não sendo encontrados relatórios quantitativos referentes ao PBP.

³² Apenas o gestor institucional possui a senha para acessar o SISBP, para fazer consultas e alterações do banco de dados.

³³ OFÍCIO-CIRCULAR Nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 22 de agosto de 2019, recebido pela UFPB em 05 de setembro de 2019, e disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/oficio-mecpnaes.pdf>. Acesso em 08 abr. 2023.

(PNAES). Para tanto, sugeriu a implementação de “práticas de gestão dos recursos do programa, com a consequente adoção de controles mais rígidos e de medidas de eficiência e otimização dos gastos”, devendo a instituição “priorizar a concessão de benefício com recursos da PNAES a estudantes não beneficiários pelo PBP ou de qualquer outro programa oficial instituído pela instituição de ensino” (MEC, Ofício Circular nº 16/2019, p. 3-4).

Mensalmente, a relação dos discentes beneficiários é encaminhada pela Instituição ao Ministério da Educação, que homologa os nomes e os repassa para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual providencia os pagamentos, diretamente aos estudantes beneficiários. A comunicação com os estudantes é realizada preponderantemente através da plataforma do SISBP, cabendo aos agentes públicos da UFPB o recebimento da documentação exigida e repasse das informações via SISBP, que compreende a homologação do pagamento daqueles que permanecem nos critérios estabelecidos pela legislação que regulamenta o PBP à nível federal e local, inclusão de novos beneficiados e exclusão dos que não tem mais direito ao benefício. Até o ano de 2019, todos os estudantes que preencheram o cadastro no SISBP e tiveram a inscrição homologada pela UFPB foram contemplados com a Bolsa Permanência. Em 2022, após dois anos sem processo de cadastramento de novos estudantes no PBP³⁴, o MEC abriu processo de inscrição para estudantes indígenas e quilombolas (via SISBP). Considerando a redução no quantitativo das bolsas ofertadas, foi necessário processo seletivo com os inscritos, sendo adotados critérios de vulnerabilidade socioeconômica e desempenho acadêmico.

Em 2024 foi constituída Comissão Interdisciplinar que auxiliará na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas que se candidatarem ao PBP/MEC, composta por representantes da UFPB, estudantes e lideranças do povo indígena e quilombola da Paraíba.

Perspectiva estudantil sobre o PBP na UFPB

Esta seção traz os relatos de onze estudantes indígenas egressos da UFPB, que participaram de uma pesquisa em 2021(no período da Covid-19), realizada por meio do

³⁴ Compreende período da Pandemia da Covid-19, quando o governo do presidente Jair Bolsonaro não abriu vagas no PBP, por entender não haver aulas presenciais nas IFES, o que não geraria despesas para os estudantes.

preenchimento de formulário eletrônico, enviado por e-mail ou WhatsApp. O contato com os estudantes se deu por e-mail ou via mensagem de WhatsApp, a partir de levantamento realizado no SIGAA sobre os dados de conclusão dos estudantes que receberam bolsa permanência enquanto graduandos da UFPB. À medida que os estudantes indicavam interesse em contribuir com a pesquisa, era enviado um formulário com perguntas abertas pela plataforma do google forms. Foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como uma etapa do formulário eletrônico, de modo que os estudantes que responderam ao questionário tiveram acesso ao TCLE e concordaram antes de prosseguir no questionário.

Os participantes desta pesquisa são estudantes indígenas Potiguara que concluíram os seguintes cursos: Ciências Contábeis (2), Secretariado Executivo Bilíngue (2), Agronomia (1), Antropologia (1), Ecologia (1) Fonoaudiologia (1), Letras (1), Odontologia (1) e Pedagogia (1). Quanto à trajetória no curso, os participantes da pesquisa ingressaram na UFPB entre os anos de 2011 e 2016, tendo concluído o curso em 2016(3), 2019(3), 2020(1), 2021(3) e 2022(1). Destes, oito ingressaram pelo Sistema de Cotas e três pela Ampla Concorrência, tendo sido na sua totalidade beneficiários do PBP.

Os relatos expressam a importância do PBP no subsídio de despesas com transporte, alimentação, dentre outras pertinentes direta ou indiretamente à condição de estudante. O questionário envolveu outras questões relativas à convivência no espaço acadêmico, que serão tratadas na seção 4.3.

Ressaltamos que os estudantes indígenas são Potiguara, sendo a maioria residente nas aldeias dos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Mamanguape, tendo a maioria cursado a graduação no campus IV da UFPB (Rio Tinto e Mamanguape). No entanto, alguns cursaram estudaram no campus I da UFPB, no município de João Pessoa e Santa Rita, distante cerca de 100 km do litoral norte (Baía da Traição).

Quanto ao processo de cadastramento e acesso ao PBP, há divergências nas avaliações dos estudantes. Alguns classificam com um processo burocrático, moroso, fazendo referência às exigências documentais no momento da inscrição na UFPB e quando do cadastro no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência – SISBP. A questão era sobre a experiência dos estudantes com o PBP, sua importância na trajetória acadêmica e sobre o processo de cadastramento no programa.

[...]Apesar da burocracia, das exigências de documentação, ela foi fundamental para minha trajetória acadêmica (Graduada em Antropologia/UFPB em 2021).

Atendeu sim, só que para conseguir foi extremamente burocrático (Graduado em Agronomia/UFPB em 2021).

Processo de muita luta, e dificultoso acesso. Foi preciso muita mobilização para poder ter acesso a bolsa. Quando comecei estudava ciência da computação, porém estava com CRA baixo, por vários motivos, um deles era falta de recurso. Faltei muitas aulas porque não tinha como pagar passagens o mês inteiro ou se alimentar, nessa época, não existia RU [restaurante universitário], e nem um auxílio no campus IV, só tive acesso a partir do terceiro período. Aí por está muito atrasado nas disciplinas, preferi mudar de curso, fiz o Enem e passei para pedagogia em Mamanguape. Recebi a bolsa permanência até metade do tempo na pedagogia, porque somava com o tempo que já tinha recebido nós último período que fiquei em computação. E o resto do curso, estudei sem a bolsa, pois tinha sido cortada (Graduado em Pedagogia/UFPB em 2022).

O corte da bolsa a que se refere o estudante egresso da pedagogia deu-se em virtude da legislação específica do PBP, a Portaria MEC nº 389/2013 que define o tempo máximo de permanência no curso para concessão da bolsa permanência, vigente à época do recebimento da bolsa permanência pelo egresso.

Outros estudantes tiveram experiências mais positivas quanto ao processo de acesso ao programa.

Fui beneficiário da bolsa. Processo de cadastramento seguiu o rito normal, sem complicações, logo após cadastro esperar homologação e liberação do valor a receber, me ajudou muito durante o período acadêmico, pois como tinha que me deslocar até a capital os gastos eram grandes, me ajudou em todos os sentidos, seja na compra de alimentação, no transporte, no aluguel, na compra de materiais e livros pra estudo entre outros (Graduado em Odontologia/UFPB em 2016).

A bolsa permanência foi de extrema importância para mim. Me possibilitou concluir o curso sem atrasos por motivos de trabalhos extras para auferir renda. O processo de cadastramento foi sem burocracia, apenas comprovando a condição de indígena (Graduado em Ciências Contábeis/UFPB em 2016).

A bolsa foi de grande importância pra o término da minha graduação. Logo, não precisei trabalhar e me dedicar apenas a graduação (Graduado em Secretariado Executivo Bilíngue/UFPB em 2019).

A partir dos relatos dos estudantes, percebe-se que o processo para acesso ao PBP representa um dos desafios na trajetória dos estudantes indígenas na universidade e envolve múltiplas questões, que perpassam desde a comprovação da sua condição indígena (residente na aldeia) e outras facetas do processo considerado (em suas falas) “burocrático” para acesso à Bolsa Permanência até o desafio de permanecer nos critérios exigidos pelo programa, que viabilize materialmente sua permanência na graduação. Neste percurso, o encontro com a burocracia como forma de acesso ao benefício representa um dos primeiros contatos com a gestão pública (após a matrícula) pelos estudantes indígenas, sendo determinante na consolidação de novos processos que se instauram em suas vidas como acadêmicos.

Nos grupos focais com os estudantes indígenas do PET Indígena, a temática do acesso ao PBP foi discutida, havendo muita ponderação sobre o acesso ao PBP na UFPB. Os estudantes demonstraram insatisfação quanto ao processo de acesso à Bolsa Permanência, questões relacionadas à prazos e documentação. Consideraram como

burocrático o processo, agravado pela dificuldade de comunicação e repasse de informações pela PRAPE. Alegam que o repasse de informações sobre o PBP (inclusive com apoio para efetivar a inscrição no programa) e demais informações relacionadas à vida acadêmica são repassadas pelos estudantes indígenas veteranos, muitos membros do PET Indígena. Como fisicamente estão distantes da reitoria e o PBP é gerido pela PRAPE unicamente, não há como comparecerem para quaisquer esclarecimentos. Só viabilizam a ida para João Pessoa quando necessitam apresentar alguma documentação, que faz parte do processo de acesso ao programa.

O PBP tem limites que envolvem questões burocráticas da execução e legislação do programa. Como possibilidades, corrobora com a permanência material dos estudantes indígenas na universidade. Os relatos dos estudantes reforçam sobre a importância do programa para permanência e conclusão do curso, essencialmente porque podem optar por cursar a graduação sem necessidade de trabalhar.

3.3 Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena: do modelo meritocrático ao modelo PET diversidade

Esta seção traz um panorama sobre o Programa de Educação Tutorial (PET) e as particularidades assumidas pelo programa ao longo de sua história. O programa torna-se importante na trajetória dos estudantes indígenas no ensino superior quando da criação dos grupos PETs Indígenas, uma variação do programa que se torna espaço de autoafirmação e visibilidade da cultura indígena nas universidades. A flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos PETs coloca-se como resposta às diversidades étnico racial e cultural presentes no espaço acadêmico e foi operacionalizado em consonância com o programa Conexão de Saberes, particularmente relacionado à questão da presença indígena na universidade. Com esta mudança, o PET dissocia-se da visão unicamente meritocrática de formação dos estudantes e passa a ser pensado a partir da visão de acolhimento de saberes e culturas no meio acadêmico, um processo que vai de encontro ao modelo eurocêntrico de formação.

O PET tem sua origem na instituição do Programa Especial de Treinamento, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) no ano de 1979. No final de 1999 o programa teve sua gestão repassada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a ser identificado como Programa de Educação Tutorial no ano de 2005, através da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, sendo regulamentado pelas Portarias

MEC nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007.

Esse nome inclusive já foi mudado, por problemas associados ao título do programa. Nós éramos Programa Especial de Treinamento. Acreditava-se que esse título deixava o PET muito elitista, quando selecionava os melhores alunos e fazer com que se destacassem. Existia essa conotação. Em 2003, Cristovão Buarque como ministro da Educação, mudou o título do PET para Programa de Educação Tutorial, justamente para pensar um programa mais inclusivo, voltado para educação. (Anderson Alves)³⁵

Quando começou, o PET buscava a formação de estudantes à nível de “excelência”, com perfil diferenciado de formação acadêmica, em grupos de PET vinculados a cursos específicos nas diversas áreas. O Ministério da Educação pontua como principais metas do PET, “desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, por meio de grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar e contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação e estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica” (BRASIL 2020).

Após reformulação, o PET passa a contemplar a dimensão da correção de desigualdades sociais, com acolhimento de grupos culturalmente diversos no ambiente universitário, particularmente indígenas e quilombolas. A dimensão meritocrática do programa, alicerçada na formação diferenciada de estudantes passa a ser compartilhada com novo perfil do PET, voltado à ampliação do programa em suas dimensões territorial, institucional, sociocultural e étnico-racial. A Portaria 343/2013 alterou a estrutura do PET, flexibilizando a dinâmica dos grupos com a criação da modalidade interdisciplinar, que passa a “[...] contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior - IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero”. O grupo interdisciplinar [...] possibilita a concessão de bolsas para professores e estudantes pertencentes a um conjunto de cursos de graduação previamente definidos pela IES, que se articula institucionalmente ou em grandes áreas do conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BRASIL, a). As áreas de conhecimento expressam a abertura do programa ao acolhimento de estudantes identificados por suas culturas e saberes diferenciados e estão articuladas com as seguintes temáticas: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e inovação; produção e trabalho.

Cláudio de Moura Castro (2013), criador do PET, traz críticas à mudança no perfil

³⁵ As citações do professor Anderson Alves, tutor do PET Indígena da UFPB foram produzidas em entrevista, realizada no dia 11 de março de 2024, através da plataforma google meet.

do programa, desvirtuado da sua característica principal, a meritocracia. Para o autor, o novo regulamento

[...] transformava o PET de um programa para formar os alunos em um programa de voluntariado para consertar alguma coisa na sociedade. Viraria um programa curto e interdisciplinar, reunindo alunos das mais variadas trajetórias e carreiras para cuidar de alguma tarefa específica. O edital de formação dos grupos PET mais parece uma licitação pública para construir um curral. Nada tem a ver com a formação de lideranças intelectuais. O programa deixaria de ser para os participantes e passaria a ser um voluntariado social (CASTRO, 2013, p. 7).

Segundo o autor supracitado, o PET

[...] não é um instrumento de equidade, de benemerência ou de justiça social. É concebido para ser a meritocracia mais pura e rude. Ou é bom- e seu sangue - ou está fora[...]O PET é outra coisa. Obviamente, espera-se que os seus graduados, quando se tornarem profissionais importantes, preocupem-se muito com equidade. Mas no PET, trata-se de buscar os melhores candidatos e oferecer-lhe as melhores condições de crescimento intelectual[...]o PET deve ser um enclave de superqualidade dentro de universidades de massa. [...], mas o critério de escolha e permanência tem que ser brutalmente meritocrático. (Ibid, p. 8)

O PET Indígena surge neste contexto, vinculado à modalidade PET-Diversidade, contando com a participação exclusiva de estudantes indígenas. Participação essa que corrobora com a construção de uma educação superior pautada no respeito à diversidade. Para Lázaro (2015), a formação de estudantes indígenas “será falha se não levar em conta os próprios saberes com que esses jovens, homens e mulheres indígenas chegam às instituições. Trazem significativa experiência cultural, modos de ser e de viver que serão fatores de enriquecimento e de qualidade de nossas instituições” (LÁZARO, 2015, p. 28).

Para o autor, a instituição do PET Indígena sofreu forte resistência da direção do grupo de petianos à época, conforme citado anteriormente. No entanto, essa “transição do Programa Conexões para o PET-Conexões permitiu formalizar o projeto em parâmetros legais para seu funcionamento regular e estabelecer regras para a inclusão dos estudantes indígenas no programa. Foi um nítido avanço do ponto de vista da educação superior indígena. (LAZARO 2015, p. 25). Desta forma, os PETs voltados para as questões dos povos indígenas passam a compor a nova estrutura do programa, definidos como PET/Conexões de Saberes, presentes em diversas instituições, direcionados para ações que envolvem a interação ensino, pesquisa e extensão, num diálogo entre o saber acadêmico e tradicional.

O PET Indígena nasce como uma forma de acolher estudantes indígenas universitários, promovendo vínculos entre universidade e comunidade indígena. Essa relação está presente nos projetos executados nas IFES onde os grupos atuam, conforme Relação de Projetos desenvolvidos nos PET Indígenas (Apêndice IV) e fomenta uma

discussão acerca da importância da interculturalidade no processo de formação acadêmica.

O PET Indígena é, portanto, herdeiro de uma tradição acadêmica de afirmação da diversidade como valor no ambiente acadêmico e a promoção de condições para que se desenvolva a “ecologia de saberes”, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão num mesmo e rico processo de criação e produção de conhecimentos. E deve ser também um espaço aberto para a construção de um futuro para o diálogo intercultural (LÁZARO, 2015, p. 27).

O professor Maxim Repetto, do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/UFRR, apoiado na experiência como Coordenador do Projeto PET Intercultural do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes – Secadi-MEC ressalta que

[...]o processo de formação gerado pelo programa é muito importante e interessante para os estudantes. Contudo, avalio que falta uma cultura acadêmica melhor consolidada na universidade, no sentido de que os estudantes precisam encontrar melhores estímulos e exemplos para o desenvolvimento e aproveitamento de ações de iniciação científica. (REPETTO in FREITA, 2015, p. 45)

A ideia do PET Indígena repercutiu na visão estratégia de criação dos territórios etnoeducacionais³⁶, que buscasse promover os “necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade” (MEC, 2007).

A territorialidade dos povos indígenas deve ser o conceito articulador de uma educação que pretenda cumprir sua função emancipatória e levar adiante os princípios constitucionais. Esse conceito permitia a articulação entre o Programa Conexões de Saberes e o PET, que naquele momento transcendia o caráter elitista que o havia constituído para incorporar os temas da renovação da graduação, promover a extensão em diálogo com a pesquisa e incluir a diversidade[...] Era necessário articular um conjunto de iniciativas complementares para que a educação superior indígenas em universidades públicas conte com instrumentos adequados à sua complexa execução (LÁZARO 2015, p. 26).

O PET Indígena amplia os programas voltados à formação superior dos povos indígenas, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), o Programa de Iniciação à Docência (Pibid-Diversidade)³⁷, que concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e

³⁶ Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Decreto nº 6.861/2009, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em 20/05/2024.

³⁷ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo (BRASIL, 2019). Informação disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/pibid-diversidade>. Acesso em 11/06/2024

Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas (BRASIL, 2019); o observatório da Educação Escolar Indígena³⁸, que articula estudos de professores, estudantes de doutorado, mestrado e graduação com professores da educação básica indígena. O objetivo desses programas é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

O desenho da política pretendia ampliar os instrumentos de relação entre os níveis de ensino (Pibid e Prolind e do Observatório) articulando Educação Superior e Educação Básica, e o Programa PET Indígena acolheria estudantes das demais carreiras universitárias em torno da promoção de vínculos entre universidade/comunidade indígenas. (Ibid, p. 27)

A institucionalização dos grupos PETs Indígenas aconteceu em dezessete universidades, sendo dois na região Sul (UFSM/Rio Grande do Sul e UFPR/Paraná); três na região Sudeste (dois na UFSCar/São Paulo e um na UFMG/Minas Gerais); dois na região Centro-Oeste (UFMT/Mato Grosso e UFGO/ Goiás); quatro na região Nordeste (UFBA, IF Baiano/Bahia, UFPE/Pernambuco, UFPB/Paraíba)³⁹ e seis na região Norte (um na NIFAP/Amapá, um na UFAC/Acre, um na UFRR/Roraima, dois na UFTO/Tocantins e um na UfAM/Amazonas). O primeiro grupo vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), surgiu pela luta de estudantes que tinham origens indígenas e conseguiram, em Brasília, a aprovação para criação do PET Indígena. A professora Ana Elisa de Castro Freitas⁴⁰, implementadora e tutora do grupo PET Litoral Indígena da Universidade Federal do Paraná (UFPR) compreende estes grupos como espaços de diálogos de produção intelectual indígena no cenário universitário, atuando em interface com distintas territorialidades, culturas e fronteiras de contato, constituindo-se assim, “novas rotas de diálogo entre universidade e povos indígenas[...]Como resultante, as instituições de ensino superior como os Grupos PET Indígenas ampliam seu caráter pluriétnico”. (FREITAS

³⁸ O [Observatório](http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/10936-sp-516107259) da Educação é uma iniciativa para promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, com a finalidade de estimular a produção acadêmica. Visa à disseminação das informações dos bancos de dados do Inep. Foi criado em junho de 2006, quando foi lançado o primeiro edital, que selecionou 28 propostas. Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/10936-sp-516107259>. Acesso em 11/06/2024

³⁹ O PET Indígena da UFPE foi desativado em 2019, pela descontinuidade do curso de Licenciatura Intercultural na Instituição entre 2018 e 2022. Considerando que o grupo PET Indígena funcionava vinculado ao curso superior citado e tendo em vista a sua suspensão nesse período, tornou-se inviável a manutenção do grupo pela ausência de estudantes.

⁴⁰ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, professora no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Foi organizadora do livro *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes*, publicação do Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)/2015. O livro integra 21 textos, elaborados individualmente ou em coautoria por tutores, ex-tutores, bolsistas, ex-bolsistas e pesquisadores com atuação em 14 dos 17 Grupos PET-Indígenas ativos à época, sediados em 13 das 15 IFES Superior integrantes do Programa.

2015, p. 9-10).

Lima (2016) ressalta que o PET Indígena reflete um reconhecimento de um processo de lutas pelo acesso ao ensino superior de diversos atores sociais, num contexto de avanços quanto à inclusão dos povos indígenas no ensino superior. O autor salienta, no entanto, que esse período foi marcado pela ausência de orientações administrativas consistentes, a omissão sistemática e consciente de setores do MEC ou de suas autarquias (a Secretaria de Educação Superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), incluindo setores das próprias universidades.

O “PET-Indígena” está entre as diversas ações de governo que nos mostram que tanto (por uns e em certos termos) e tão pouco (por outros) foi feito no sentido de uma política governamental direcionada ao ensino superior de indígenas no Brasil ao longo da primeira década do século XXI. Esse esforço marcou-se pela permanente demanda indígena pelo engajamento de atores sociais – professores universitários, técnicos e gestores governamentais, organizações indígenas, ONGs, fundações filantrópicas, sociedades científicas – na militância e no trabalho contínuo em prol da consecução dessas demandas (LIMA 2015, p. 8).

Contexto conturbado e desfavorecido em certo sentido pela inoperância estatal, resultou na consolidação de um programa que tem fortalecido a política de permanência dos estudantes indígenas do ensino superior, através da conexão dos saberes acadêmicos com os tradicionais, tendo os grupos PETs Indígenas uma referência nesse sentido. O espaço que o PET Indígena ocupa nas universidades, não de PETs de cursos específicos (com viés meritocrático), mas como lugar de disseminação da cultura indígena na universidade, reforça a necessidade de questionamento sobre a decolonialidade de saberes e acolhimento das diversidades presentes no meio acadêmico, particularmente da cultura indígena, que possui legado indescritivelmente importante na construção histórica do Brasil.

O edital 09/2010 – MEC, regulamentado pela portaria MEC 976/2010, em consonância com a Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009 e alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicação conjunta da Secretaria de Educação Superior/SESu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad possibilitou a institucionalização dos grupos PET Indígenas através da união do Programa PET/SESu com o Programa Conexões de Saberes/Secad. Marca uma nova configuração do programa (PET), com ampliação das dimensões territorial, institucional, sociocultural e étnico-racial. Foram criados 300 novos grupos PET, distribuídos em nove diferentes lotes (A, B, C, D, E, F, G, H e I). O Lote I possibilitou a inscrição de projetos de criação de novos grupos PET envolvendo “exclusivamente estudantes de graduação de comunidades

indígenas” (MEC, Edital 09/2010).

Freitas (2015) destaca que “quando o Edital 09/2010 foi publicado pelo MEC, o Brasil ainda não havia formalizado sua posição de reconhecimento da igualdade substancial como valor de Estado, por meio de políticas de ação afirmativa expressas na publicação da Lei Federal n. 12.711/2012, Lei de Cotas(p. 12) Os estudantes indígenas ingressavam por meio de vagas suplementares ou vagas reservadas para estudantes indígenas por algumas universidades; considerando não haver obrigatoriedade de reserva de vagas para ingresso de estudantes indígenas no ensino superior.

O programa concede bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e de tutoria a professores-tutores dos grupos PET⁴¹ e sua competência é da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE), vinculados ao MEC. Orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o PET é um programa voltado à criação de grupos de educação tutorial formados por até 12 estudantes bolsistas, quatro estudantes voluntários e um docente-tutor.

Os PET indígenas funcionam no formato de grupos tutoriais de aprendizagem, sob a orientação de um professor, organizado em nível de graduação e que consolidam ações extracurriculares orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma vez criado, o PET mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa. Atualmente o PET conta com 835 grupos do PET em todo o País. Eles envolvem mais de 8 mil alunos bolsistas, de 80 municípios, em todos os estados e no Distrito Federal, sendo que 96% desses grupos estão em universidades públicas⁴²

3.3.1 Histórico do grupo PET Indígena da UFPB “O Acesso e a Permanência do Universitário Indígena na Academia”

⁴¹ O professor tutor do PET é selecionado através de concurso interno na instituição onde o grupo funcionará. Na UFPB, o processo seletivo está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e a banca avaliadora é composta por três docentes. O candidato apresenta plano de trabalho e currículo lattes atualizado. Além disso, há o comitê local de acompanhamento dos grupos PET (CLAA), que analisa e aprova todos os encaminhamentos e processos vinculados ao programa, inclusive os processos de seleção de tutor.

⁴² Informação veiculada em matéria disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/pet-iniciada-a-selecao-para-formacao-de-45-novos-grupos>. Acesso em 12 de dez de 2024.

O PET Indígena da UFPB “O Acesso e a Permanência do Universitário Indígena na Academia” teve seu início a partir da aprovação de proposta submetida ao Edital 09/2010 – MEC, funcionando desde 2010 no campus IV da UFPB, na unidade de Rio Tinto, em cujo território está situada uma parte da Terra Indígena Potiguar de Monte-Mor. O PET Indígena Potiguar começou vinculado ao Departamento de Educação (DED), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE), campus IV – Litoral Norte, da UFPB. Lusival Antônio Barcellos, então professor do Departamento de Educação (DED) foi o autor da proposta citada, sendo o primeiro professor Tutor do referido PET Indígena. O grupo conta com a participação de 10 estudantes bolsistas indígenas Potiguar e um professor Tutor. Possui uma sala para reuniões, conquistada em 2023 por intermédio do professor Anderson Alves (atual professor-tutor do grupo) junto à gestão administrativa⁴³ do campus IV (Rio Tinto). Conquista intensamente celebrada por todos os membros do PET Indígena e que representou um marco nos avanços da consolidação do programa na UFPB. A partir de então, os petianos se revezam para manter a sala aberta todos os dias, em horários diferentes, de modo que o aluno, servidor ou qualquer pessoa que venha visitar o campus IV possa saber que existe um PET Indígena, um local de referência para presença indígena na UFPB.

Estar à frente do PET Indígena é também uma militância, porque num primeiro momento que assumi a tutoria do PET, a primeira coisa que identifiquei foi a necessidade de a gente ter um espaço na universidade. E a gente foi à luta para conquistar um espaço decente e conquistar uma sala para dizer ‘Esse espaço é do PET’ é algo muito difícil em todos os grupos PETs do Brasil, inclusive os que não são indígenas. Tanto para os PETs de cursos específicos quanto para os PETs Conexões de Saberes ou Interdisciplinares, como é o caso dos PETs Indígenas. A gente conseguiu um espaço, mas precisa dos equipamentos. Não é fácil convencer a administração que a gente precisa de equipamentos. Estar à frente do PET é um trabalho intenso, cotidiano, de diálogo, político, de acordos, de trocas, para poder criar uma base para que o PET possa seguir. (Anderson Alves)

Dentre as ações desenvolvidas pelo PET Indígena na UFPB ao logo desses anos, estão a realização de cursinho pré ENEM; cartografia social do estuário do rio Mamanguape; divulgações culturais e reuniões de estudo; projeto “Os Potiguar pelos Potiguar”, realização de oficinas, roda de conversas com indígenas egressos e formados na universidade e que trazem suas pesquisas, trabalhos ou projetos que desenvolvem na atualidade enquanto profissional. A dinâmica do grupo envolve reuniões, que acontecem na sala do PET Indígena no campus IV da UFPB (Rio Tinto), desenvolvimento de

⁴³ O campus IV/UFPB tinha como gestores os professores Joseilme Fernandes Gouveia(diretor) e Fernanda Marques de Almeida Holanda (vice-diretora).

pesquisas, execução de mostras sobre a cultura indígena e outras atividades realizadas no espaço universitário, onde podem expressar sua cultura através da dança do Toré, exposição de utensílios indígenas e participação em eventos.

Ao longo dos quase 14 anos de existência (2011 a 2024), o PET Indígena da UFPB contou com a participação de 60 estudantes, de acordo com relação extraída do Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial (SIGPET), fornecida pelo tutor do programa em 30/04/2024. Destes estudantes, 31 concluíram o curso de graduação, dos quais 05 encontram-se na pós-graduação (4 no mestrado e 1 no doutorado); 16 possuem matrícula ativa; 10 estão com status da matrícula cancelada e 03 com status de formando⁴⁴.

Pesquisa documental realizada nos acervos do site da UFPB, página do Facebook e Instagram do grupo “O Acesso e Permanência do Universitário Indígena na Academia” (PET Indígena da UFPB) possibilitou a elaboração da narrativa sobre a presença do grupo citado na UFPB. Pesquisas de campo junto ao grupo em suas reuniões semanais (em forma de rodas de conversas), participação nos encontros realizados no campus IV (Mamanguape e Rio Tinto) com protagonismo de membros e professor-tutor do programa na UFPB e entrevistas realizadas com os professores-tutores do PET Indígena da UFPB que estiveram conduzindo o grupo do período de 2010 a 2024 foram essenciais na construção do resgate histórico do PET Indígena na UFPB e sua incidência sobre a trajetória dos estudantes indígenas da UFPB.

Trajetória dos tutores no PET Indígena da UFPB

Desde seu início, o grupo PET Indígena na UFPB contou com a tutoria de três docentes de diferentes áreas do conhecimento, com particularidades em suas atuações no grupo. O histórico do grupo revela desafios e possibilidades quanto à presença dos estudantes indígenas na universidade, mas essencialmente avanços no processo de construção da decolonialidade de saberes e interculturalidade no ensino superior.

Lusival Antônio Barcellos, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005); mestre em Educação pela UFPB (1998); graduado em Filosofia pela Universidade Católica do Paraná (1980); em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina-ES (1984) foi o primeiro tutor do programa da instituição, no período de 2010 a 2015. Estevão Martins Palitot, doutor em Sociologia pela UFPB/UFCG. Mestre em Sociologia pelo PPGS UFPB/UFCG. Graduado em Ciências

⁴⁴ Classificação de matrículas utilizada pela UFPB no sistema Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)

Sociais pela UFPB, esteve como professor-tutor do PET Indígena da UFPB de 2015-2021 e Anderson Alves dos Santos, atual tutor na UFPB desde 2021, doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPE, Mestre em Geografia – UFPB e Licenciado em Geografia – UFPE, foi bolsista do PET em Geografia da UFPE.

Professor Lusival esteve à frente do grupo no período de 2010 a 2015 e participou ativamente do movimento por acesso de estudantes indígenas Potiguara na UFPB. Sobre a motivação para criação do grupo, o professor relatou⁴⁵ que a relação com os estudantes indígenas foi estabelecida entre 2006 e 2007, quando ministrou aulas para os estudantes indígenas na aldeia de São Francisco, Baía da Traição, município do litoral norte da Paraíba, que concentra maior parte do povo indígena do Estado.

Com a chegada da UFPB no Vale do Mamanguape, em 2006, as iniciativas de melhorias na qualidade de vida dos povos indígenas foram intensificadas, gerando muitas expectativas de realizarem seus sonhos, fazendo um curso universitário de excelência, mesmo continuando a morar na aldeia. Ora, proporcionar o acesso desse povo à universidade pública foi uma importante forma de inclusão social, além de corroborar para saldar uma dívida histórico-social de vários séculos (BARCELLOS 2015, p. 109).

A UFPB instalou em 2006 o campus IV - litoral norte, com unidades de ensino nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto e a oferta de 10 cursos de graduação: Ecologia, Design, Antropologia, Sistema de Informação, Secretariado Executivo Bilíngue, Hotelaria e três licenciaturas: Pedagogia, Ciências da Computação e Matemática. Para favorecer a inclusão dos estudantes do Vale do Mamanguape, da microrregião de Sapé e dos 22 municípios vizinhos. Alguns professores da UFPB (voluntariamente) passaram a ministrar aulas, destinadas à preparação dos estudantes do ensino fundamental de escolas públicas (indígenas e não-indígenas) para o vestibular. O cursinho pré-vestibular acontecia aos sábados e a proposta era que os estudantes tivessem, no seu imaginário, a possibilidade de entrarem na universidade (UFPB). Favoreceu estudantes do Vale do Mamanguape, constituído pelos municípios de Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição, Mamanguape, Cuité de Mamanguape, Capim, Jacaraú, Itapororoca, Araçagi, Pedro Regis, Curral de Cima e Mataraca.

Com essa ação, em 2007, apenas um universitário galgou êxito, na Universidade de Brasília. Em 2008, uma versão mais aprimorada do projeto resultou em um índice bem mais eficiente: a aprovação de 12 indígenas. Nos anos seguintes, 2009 e 2010, a UFPB investiu ainda mais nesse projeto nos municípios circunvizinhos e o saldo foi animador: a aprovação de dezenas de indígenas e de mais de 450 estudantes não indígenas da rede pública da região. (Ibid, p. 110) Em 2007, um primeiro projeto do professor Lusival foi aprovado no Programa

⁴⁵ O professor foi entrevistado em 07/03/2024 pela autora desta pesquisa no Centro de Educação da UFPB, onde o mesmo leciona disciplina no curso de Ciência das Religiões.

Diversidade na Universidade (PIC), edital nº. 001/2007 SECAD/ME, financiado pelo MEC. O objetivo era selecionar Projetos Inovadores de Cursos com foco na “[...]promoção do acesso ao ensino superior e ao reforço do desempenho no ensino médio de afrodescendentes, indígenas e grupos socialmente desfavorecidos em todos os Estados da República Federativa do Brasil, na modalidade de Convênio, a serem desenvolvidos no âmbito do Programa Diversidade na Universidade” (BRASIL, 2007)⁴⁶

A proposta foi lançada em março de 2007 e o recurso financeiro chegou em janeiro de 2008. A demanda de estudantes por cursos do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE)/UFPB em Mamanguape e Rio Tinto era 80% de João Pessoa. Em 2007, enquanto aguardava a liberação do recurso financeiro do PIC, o prof. Lusival fez parceria com o município de Marcação para começar um cursinho sem ônus para o município. Foi feita uma seleção com os estudantes da universidade (UFPB) para atuarem como monitores de áreas como química e física, sendo arcados os custos pelo professor Lusival. Em 2009, o reitor da UFPB destinou uma verba para a atividade de cursinho em Mamanguape e Rio Tinto. Professor Lusival estendeu a atividade para outros municípios. Com a verba, foi possível pagar uma bolsa aos estudantes monitores; foram feitas parcerias com vários municípios, através das suas Secretarias Municipais. As Prefeituras participavam do projeto concedendo transporte e local para realização das aulas.

Foi nesse contexto que surgiu a proposta do PET – acesso e permanência na universidade. Em 2011, após a criação do PET, aconteceram dois cursinhos: um administrado pelo PET e outro pelo professor Lusival, que ressalta ter levado o cursinho para aldeias do povo Potiguara. Foram feitas parcerias com o município e com a FUNAI, para dar suporte ao PET Indígena. Em Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto havia o cursinho da UFPB, mas nas aldeias mais distantes não tinha.

[...] o início das atividades do PET foi de extrema importância para garantir, aos indígenas, momentos de partilha e de troca de saberes, da escuta e do afeto, da espiritualidade e de ocasiões para praticarem o ritual sagrado do Toré (GRÜNEWALD, 2005; VIEIRA, 2012) nesse novo ambiente de vida. Isso trouxe um diferencial na autoestima e na valorização de toda a tradição que é passada de geração em geração nas aldeias, mas que agora poderia também se praticar dentro da universidade. Os encontros semanais do PET foram essenciais para estabelecer vínculos e para solucionar as questões que sempre acontecem na dinâmica da vida universitária (BARCELLOS, 2015, p. 110).

Favorecer o acesso dos estudantes indígenas à UFPB foi uma preocupação de alguns docentes do campus IV, mesmo porque o campus estava situado em território indígena. As aulas do cursinho preparatório para o vestibular e posteriormente ENEM

⁴⁶ Edital completo disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnla/159-licitacoes-1081432346/licitacoes-da-secadmec-no-ambito-de-organismos-internacionais-1601104655/309-financiamento-de-atividades-picas-edital-0012007>

foram essenciais no processo de acesso ao ensino superior pelos estudantes indígenas Potiguara. No entanto, ao ingressar na universidade, o estudante indígena encontra um território de disputas com saberes e culturas diferentes da sua.

Segundo Lusival,

O maior desafio passou a ser a permanência deles na instituição. Isso gerou, inclusive, críticas severas voltadas às Instituições de Ensino Superior (IES) por ofertar novos cursos, sem oferecer as condições indispensáveis para o estudante se fixar na universidade até o final do curso (Lusival Barcellos).

Nessa época foi criada a Associação dos Universitários Potiguara (AUP), essencial no processo de adesão da UFPB ao PBP, principal (e único) programa direcionado à concessão de bolsas para estudantes indígenas nas IFES. Segundo o professor, a reitoria da UFPB não queria fazer essa adesão e os estudantes fizeram pressão, através da AUP. Nos eventos que foram acontecendo a partir de 2011, os petianos eram chamados para participarem, rompendo um cenário de invisibilidade dos estudantes indígenas na UFPB.

Foto 10 e 11 - Reunião da Associação dos Universitários Potiguara (AUP)/2014





Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 14/04/2014

As reuniões semanais do grupo PET Indígena envolviam vivência entre os membros do grupo, com utilização de objetos indígenas e a discussão sobre questões culturais. Também era um espaço para planejamento e ritual do Toré.

Fotos 12 e 13 – Reunião semanal do grupo PET Indígena/UFPB, em 03/04/2014



Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 03/04/2014

Foto 14 e 15 –Encontros do grupo no campus IV da UFPB (Rio Tinto)/2014



Fonte: Página do PET Indígena/UFPB no Facebook, publicada em 26/05/2014

O convite (foto 15) sinaliza para o movimento de autoafirmação e busca por visibilidade dos estudantes indígenas na universidade. Os símbolos, sinais e rituais se apresentam como importantes marcadores da cultura indígena e são acionados para delimitar a ocupação do povo indígena no espaço acadêmico.

Foto 16 – Convite para participação em eventos promovidos pelos PET/UFPB/2016



Fonte: Página do PET Indígena/UFPB no Facebook, publicada em 03/05/2016

O grupo PET, no entendimento do professor Lusival era importante nesse processo de visibilidade e para fortalecimento da identidade étnica. Para tanto, se reuniam toda semana. Havia o incentivo para participar de encontros, como o Fórum Paraibano do

Grupos PET que aconteceu em Areia, XVIII Encontro Nacional de Grupos PET- ENAPET, que ocorreu na UFPB e contou com a presença dos petianos da UFPB.

Foto 17 - Petianos no XII Fórum Paraibano dos Grupos PETs(2013)
UFPB (CCA/Areia)



Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 06/03/2014

Foto 18 - Participação no XVIII Encontro Nacional de Grupos PET- ENAPET



Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 20/03/2014

Foto 19 - Participação no III Congresso Nacional da Juventude Camponesa, em Recife/PE/2014



FoFonte: Página do PET Indígena/UFPB no Facebook, publicada em 10/03/2014

Foto 20 - Apresentação de trabalho no ENEPET 2014, realizado em Campina Grande/PB



FoFonte: Página do PET Indígena/UFPB no Facebook, publicada em 08/06/2014

Fotos 21 e 22 - II Encontro dos estudantes indígenas, realizado no campus IV da UFPB – Rio Tinto



Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicado em 09/09/2016

O grupo esteve presente na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), que aconteceu de 3 a 6 de agosto de 2016, no campus I da UFPB (João Pessoa - PB).

Foto 23 - 30ª RBA, campus I da UFPB (João Pessoa)



Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 06/08/2016

Na gestão do professor Lusival, o grupo PET Indígena foi dividido em três equipes: equipe de Tecnologias Educacionais, de Cultura e de Plantas Medicinais. A primeira visita realizada nas aldeias pela equipe de cultura aconteceu em 02 de abril de 2014, para marcar com os caciques e a comunidade atividades culturais para o mês de abril. Em 13 de abril de 2014 realizaram a primeira atividade cultural do PET Indígena Potiguara, desenvolvida na aldeia Tracoeira, juntamente com as lideranças de algumas aldeias.

Professor Lusival (2015) reforça que “embora vindo de aldeias distantes e diferentes como Jacaré de César, Caieira, São Miguel, Três Rios, Forte, Monte-Mor, Galego, São Francisco, Tramataia, Lagoa Grande, Jacaré de São Domingos, os petianos participavam ativamente das atividades do PET, que os aproximou e os fortaleceu enquanto universitários” (BARCELLOS, 2015, p. 110). No início, o grupo PET Indígena da UFPB contava com a participação de estudantes dos seguintes cursos de graduação, todos do campus IV da UFPB: Administração (01), Antropologia (02), Ecologia (11), Hotelaria (05), Licenciatura em Ciências da Computação (01), Licenciatura em Letras (01), Licenciatura em Matemática (06), Licenciatura em Pedagogia (05) e Secretariado Executivo Bilíngue (04).

Quanto ao papel do tutor do PET Indígena, considera que “o principal trabalho do tutor tem sido o de escutar, de dialogar e de instigar os indígenas a ingressarem no ensino superior e permanecerem na academia pelo tempo necessário para a conclusão do curso, além de se afirmarem e se assumirem como indígenas, na universidade” Para tanto, procurava “lembrá-los que, na universidade, são bem-vindos e que precisam ocupar bem esse espaço, que é público e, que, consequentemente, são deles, mas que sozinhos e isolados, teriam mais dificuldades em alcançar os objetivos” (BARCELLOS, 2015, p. 111)

Por diversas vezes, estivemos prestando atenção, percebendo os movimentos dos petianos, os gestos, o semblante, o sorriso, o tom de voz, o olhar, o lugar etc. para perceber o que se passava naquela ocasião[...]. Percebemos que o tempo, o ritmo, os valores, os princípios dos indígenas são outros e são diferentes da sociedade em geral. (Ibid, p. 112)

Em 2015, o professor Estevão Martins Palitot⁴⁷, professor do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB passa a ser professor Tutor do PET Indígena da UFPB. Em sua gestão há um incentivo a uma vivência ativa do movimento estudantil indígena, agregando uma perspectiva política ao grupo de estudantes indígenas petianos. Desta forma, fomentou a participação dos estudantes em eventos, encontros e mobilizações que pudessem projetar a vivência acadêmica como espaço de luta, em diálogo com a vida que acontecia no território indígena.

Foto 24 – Recepção e primeira reunião com novos integrantes do grupo PET Indígena/UFPB em 2018



⁴⁷ Professor Associado I de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais Centro de Ciências Aplicadas e Educação Campus IV - Rio Tinto - Litoral Norte. Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB

FontFonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 31/08/2018

O projeto do cursinho pré-vestibular/ENEM foi levado adiante na gestão do professor Estevão, em parceria com a rede estadual de ensino do litoral norte da Paraíba.

Foto 25 - Reunião na escola Matias Freire, para construção da proposta do cursinho/2019



Fonte: Instagram do grupo PET Indígena/UFPB, postada em 04/04/2019

Professor Estevão⁴⁸ ressaltou que o PET “[...]era o espaço do encontro, num campus da UFPB um pouco abandonado. Os estudantes indígenas não se identificavam com a universidade. A universidade não era espaço para indígena falar”. Daí a necessidade de organização do movimento estudantil indígena na UFPB, um foco dado ao grupo em sua gestão. Destacou que a condução dada ao grupo PET Indígena ao longo desses anos tem sido permeada pela experiência de vida dos seus professores tutores e permeada pela conjuntura, que é dinâmica. Em sua gestão, o grupo participou de eventos na Paraíba e em outros Estados, como do XV Encontro Nordestino dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (ENEPET), realizado em Maceió/AL, de 21 a 24 de abril de 2016.

⁴⁸ Em entrevista realizada no dia 13/03/2024, na secretaria do PPGA/UFPB

Foto 26– XV ENEPET, na UFAL/2016



Fonte: Facebook do grupo PET Indígena/UFPB, publicada em 27/05/2016

Foto 27 - Atividade cultural no campus IV da UFPB, em 04/05/2016



Fonte: Instagram do grupo PET Indígena/UFPB, postada em 04/05/2016

O contexto social e político brasileiro refletia nas atividades do grupo, trazendo elementos para reflexão, como no caso do incêndio ao Museu Nacional⁴⁹, ocorrido em 02/09/2018, que atingiu severamente as coleções do Setor de Etnologia e Etnografia (SEE). Diante desse fato e sua repercussão, os estudantes do PET Indígena fizeram um ato no campus IV da UFPB.

⁴⁹ Outras informações disponíveis no site: https://www.museunacional.ufrj.br/see/o_incendio_de_2018.html

Professor Estevão expressou certa insatisfação com a nomenclatura utilizada pelo programa para definir o professor que conduz o grupo: professor-tutor. Não coaduna, portanto, com uma ideia do “professor-tutor”, como alguém que exerce tutoria sobre os integrantes do grupo PET. Sua crítica quanto ao uso dessa terminologia perpassa a questão da evocação de uma relação de dominação sobre os estudantes, particularmente os indígenas. A relação (de tutoria) remete a um contexto histórico de negação da autonomia indígena por parte do Estado.

Outra questão enfatizada pelo professor Estevão refere-se à diferença que existe entre os PET Indígena que funcionam em campus da universidade nas cidades maiores, distantes da comunidade indígena dos estudantes. As demandas desses grupos são diferentes daquelas advindas dos grupos PET Indígenas que estão perto das comunidades, onde os estudantes possuem mais contato com seus familiares e com sua cultura. Neste sentido, uma peculiaridade do PET Indígena da UFPB é a proximidade do campus da UFPB (sede do grupo PET) com o Território Indígena Potiguara, de onde os estudantes indígenas procedem. Há a possibilidade de realização de atividades nas aldeias, com suas comunidades, em vivências que envolvem trocas de saberes e afetos.

Essa proximidade do grupo PET Indígena da UFPB com o Território Indígena trouxe uma dinâmica que tem alicerçado à atuação do professor Anderson⁵⁰, tutor do PET Indígena da UFPB desde 2021, o qual vem trazendo para o grupo um direcionamento de trabalhar ensino, pesquisa e extensão em atividades que favorecem a interlocução dos saberes entre universidade e comunidade, através de oficinas e outras atividades. No entanto, ressalta a importância do grupo como aliado no processo de atrair o estudante indígena para uma permanência qualitativa na universidade.

⁵⁰ Professor Anderson Alves dos Santos é doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPE, Mestre em Geografia – UFPB e Licenciado em Geografia - UFPE. Professor do Departamento de Engenharia e Meio Ambiente vinculado ao curso de Bacharelado em Ecologia – campus IV da UFPB. Atual tutor do PET Indígena, que funciona no campus IV – Rio Tinto.

Foto 28 – Grupo PET Indígena/UFPB 2022



Fonte: Anderson Alves 2022

Foto 29 – Grupo PET Indígena UFPB/2024



Fonte: Página do PET Indígena UFPB no Instagram (2024)

O autor salienta para a necessidade de engajamento dos estudantes indígenas com as questões do ensino e pesquisa. Para ele, “[...]a oferta de condições materiais para o estudo, que é fundamental na perspectiva de gerar igualdade de condições, não pode subordinar o essencial do processo de formação acadêmica, que é o estímulo a procura pelo

conhecimento. (p. 52).

O engajamento nas atividades acadêmicas conta bastante na oportunidade de ter uma bolsa[...] quando o aluno recebe a Bolsa Permanência, ele assiste aula e vai embora. Isso não é bom. Ele tem um recurso, consegue tocar a vida dele, consegue pagar algumas coisas[]A bolsa permanência é importante, mas os estímulos acadêmicos, permanecer na universidade, estar na universidade, na minha percepção, é algo que precisa ser fomentado. A bolsa de extensão, de iniciação científica, a bolsa de monitoria, a bolsa de tutoria, são vários elementos de engajamento que convidam o aluno indígena e não indígena a permanecer e desenvolver habilidades competentes profissionais. E os grupos de estudo, de pesquisa, os grupos que desenvolvem trabalhos nos laboratórios são vários processos e movimentos que convidam o aluno a permanecer na universidade, a estar na universidade para além de assistir aula na graduação, para além das atividades de ensino do calendário acadêmico. A universidade é muito mais do que assistir aula e voltar para casa (Anderson Alves)⁵¹.

Aliado à essa preocupação com o engajamento dos estudantes indígenas, o professor Anderson pontua a necessidade de haver maior dinamização de atividades na UFPB, particularmente em seu campus IV, onde encontra-se a maior parte dos estudantes indígenas (68%). Apesar de ser um campus descentralizado, o que dificulta a execução de algumas ações e vivências acadêmicas, a dinamização através de mostras culturais, por exemplo, é fundamental para envolver os alunos e ajudá-los a permanecer na universidade.

O professor sinaliza que um fator crucial para permanência dos estudantes indígenas é o acesso ao Restaurante Universitário (RU).

Quando o aluno não tem acesso ao RU, fica mais difícil, ele sai da universidade, ele vai almoçar fora da universidade, vai almoçar em casa[...] dificilmente volta. O RU é um dos instrumentos mais importantes para que o aluno permaneça, para que a comunidade acadêmica permaneça na universidade. Não saia da universidade. E não é só um restaurante para alimentar a comunidade acadêmica. O RU é um dinamizador da vivência acadêmica, porque as pessoas chegam e ficam ali, principalmente nessas unidades de descentralização acadêmica(campus). O aluno sai da aula e fica por ali. Se há outras atividades, melhor ainda, pois se consegue dinamizar. Hoje o que assistimos é que os alunos têm que ir para casa se alimentar, tem que sair do campus. Além do mais, o RU tem um valor inacessível para quem não trabalha. Não sei se são dezesseis reais, mas na cantina o valor são dez reais. Quem não tem acesso, vai para fila da Prefeitura, do 'bandeirão', passa um tempão lá, é distante. Aí, não volta mais. Mas os indígenas vão para casa mesmo (Anderson Alves).

Percebe que existem vários movimentos que colaboram bastante com a presença do alunado na universidade, em especial do alunado indígena. Estímulos em permanecer na universidade, dar sentido de estar na universidade, de uma vivência acadêmica é algo que pode ajudar bastante, segundo o professor Tutor. Neste contexto encontra-se o PET Indígena da UFPB. Ele não está isolado, dialoga com todo esse processo.

⁵¹ As citações do professor Anderson Alves, tutor do PET Indígena da UFPB foram produzidas em entrevista, realizada no dia 11 de março de 2024, através da plataforma google forms, com a autora da pesquisa

A gente precisa pensar melhor sobre como fazer com que nosso alunado e o alunado indígena (lá no nosso campus que o número é expressivo), fazer com que permaneça no campus, seja por meio da prática de esportes[...] se tivesse uma quadra, pensar numa multiplicidade de esportes, que fosse algo mais compacto. Existe uma academia na residência universitária, mas só quem tem acesso são os residentes (Anderson Alves).

Quanto ao termo “tutor” do PET, atribuída pelo programa ao professor que conduz o grupo, o professor Anderson não acompanha a visão do termo “tutor” como “tutela”⁵², como muitos defendem e criticam. Seu entendimento é de que o programa (PET) é de ensino e não cabe uma ‘prostituição’ do termo.

Somos sim um programa de ensino e o tutor é aquele que, sabe quando a gente planta e usa o tutor para tutorar a planta (coloca um tutor para ela se desenvolver, crescer e seguir o caminho e poder atingir a luz e realizar a fotossíntese)? Então, são diferentes conotações. Tem gente que diz que prefere ser coordenador, mas o coordenador se relaciona com os alunos de forma diferente daquele que está a frente do PET se relaciona com os discentes. Então, eu sou tutor de um programa de ensino. Faço super questão de defender esse programa de educação tutorial. pensar que aquele docente que está a frente do programa não vai apenas treinar para o mercado de trabalho, mas vai tutorar, guiar o aluno numa proposta pautada em autonomia, no desenvolvimento coletivo e individual, pensando nos talentos coletivos e individuais, na capacidade de interagir, melhorar (Anderson Alves).

Segundo o professor, amparado na sua experiência como bolsista do PET do curso de geografia (UFPE), o PET de cursos específicos visa melhorar o curso de graduação e relação graduação - pós-graduação. Nos PET interdisciplinares ganha mais sentido a ideia de educação tutorial, divergindo do padrão dos PET de cursos específicos, porque o acolhimento no PET interdisciplinar é outro, as pessoas precisam mais desse acolhimento. Há uma complexidade diferente.

O PET Indígena, por ser um PET Conexões de Saberes e interdisciplinar, traz essa carga, essa especificidade. Primeiro a gente trabalha com público indígena da instituição, matriculados nos mais diversos cursos. Assim, o PET tem vários significados, a depender da perspectiva. Se for pensando no acesso e permanência do aluno na universidade, o PET é um programa que permite ao discente vivenciar a universidade em sua plenitude, significando que é a oportunidade dele se envolver nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. A permanência dele na universidade se dá pela oportunidade dele se engajar nesses projetos. Tem uma oportunidade de se desenvolver academicamente, enquanto faz o diálogo da academia com sua comunidade. O PET hoje é voltado para o aluno que está engajado no PET, se preocupa com os alunos que estão na universidade, de maneira que as atividades sejam dialogadas com os alunos que estão na universidade e os possíveis alunos que devem ingressar na universidade, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão (Anderson Alves).

⁵² Juridicamente o termo refere-se a “Encargo ou autoridade que se confere a alguém, por lei ou por testamento, para administrar os bens e dirigir e proteger um menor que se acha fora do pátrio poder, bem como para representá-lo ou assisti-lo nos atos da vida civil; defesa, amparo, proteção; tutoria; dependência ou sujeição vexatória” Quanto aos povos indígenas, historicamente viveram sob a condição de tutela do Estado, o que lhes conferia uma situação de dependência e falta de autonomia.

O público do PET é composto por jovens mães e pais. Esse é o perfil de muitos dos alunos que integram o PET Indígena. Faz parte da cultura familiar do povo indígena a maternidade na fase jovem da vida. Essa condição impõe uma dinâmica diferente na participação das alunas no PET. Quase sempre os filhos estão presentes nas reuniões, encontros e atividades do grupo.

O PET para mim é essa coisa do exercício profissional. Eu fui petiano de curso específico. A dinâmica do grupo é diferente, porém com uma conexão do que é o PET, porque existem elementos que demonstram uma unidade. Estar no PET como tutor, sendo egresso do PET, sabendo que hoje sou professor universitário e o PET exerceu um papel imenso na minha carreira. Eu sou professor universitário porque passei pelo PET. Não foi só o PET, mas ele foi muito importante para mim. Se não tivesse sido o PET, dificilmente seria professor universitário[...] O PET impulsionou. O PET foi essa coisa de viver a efervescência acadêmica da UFPE. Antes de me tornar tutor, era professor na ecologia e tinha um grupo de estudos que já desenvolvia nos moldes da educação tutorial, mesmo antes de ser tutor. O PET para mim é essa oportunidade de dar um retorno para um programa que foi muito importante para mim e ao mesmo tempo colocar em prática coisas que aprendi com alunos indígenas no tempo e trocar, tentar guiar esses talentos individuais e buscar realizar trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, fazendo a ponte entre academia e comunidade (Anderson Alves).

Na visão do professor Anderson, as duas modalidades de PET (de curso específico e interdisciplinar) são acadêmicos, no sentido da produção acadêmica. O interdisciplinar valoriza mais as atividades de extensão, apesar de poder ter um caráter mais acadêmico até do que os PET de cursos específicos. Assim como existem professores mais voltados para extensão, outros para pesquisa ou ensino, alguns grupos PET têm essa inclinação de fato. Para ele, o PET Indígena da UFPB tenta equacionar. Uma proposta é que todos os petianos desenvolvam um projeto de pesquisa. “O desafio para o tutor é perceber o *time* do aluno, conduzir sem violência, pois somos um programa de educação, pautado na não violência, no diálogo, na autonomia, no compromisso”.

O professor ressalta a conquista da sala do PET Indígena no campus IV no ano de 2024 e o compromisso dos petianos em manter a sala aberta para atender estudantes indígenas da UFPB, que necessitem de diálogo. Desta forma, a sala do PET se torna uma referência para os estudantes indígenas da UFPB.

Como forma de cumprir o papel do grupo PET – acesso e permanência do universitário indígena na academia, o professor está em contato com a Pró-reitoria de graduação e pós-graduação, com o objetivo de verificar como se dá o sistema de cotas na graduação e pós-graduação, pois considera que o acesso à universidade envolve também o nível de pós-graduação.

Se a gente consegue somar esforços para o aluno do ensino fundamental e

médio, recebendo as escolas na universidade e indo nas escolas, a gente fomenta o acesso. Se a gente realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão e atividades culturais na universidade, a agente colabora com a permanência. Mas se a gente dialoga também como os programas de pós-graduação, ou seja, tem continuidade de formação do aluno indígena, a gente também colabora com a permanência. O PET hoje é o programa de maior evidência de atendimento ao indígena na universidade[...] Nos últimos anos, ele tem aparecido muito (Anderson Alves).

Quando indagado sobre a percepção dos petianos sobre o grupo PET Indígena, o professor avalia que existem diferentes perspectivas. Alguns alunos se apropriam, constroem um “espírito petiano”. Entendem que o programa tem objetivos acadêmicos e com o povo indígena na universidade e fora dela, com acesso e permanência do indígena na universidade. Esse compromisso é coletivo. Tem alunos que já ingressam com esse espírito de coletividade. Outros aprendem a ter esse espírito e alguns tentam fazer o “pacto de mediocridade”, se esquivando do trabalho e da responsabilidade, evitando o contato, fazendo somente o básico. O professor salienta que, nesse momento o tutor precisa ser educador e mostrar que não é por aí.

Alguns saem desse pacto, conseguem superar e outros, vão levando. A postura do tutor deve ser de chamar a atenção para que o aluno que não tenha interesse com a dinâmica do grupo, dê a oportunidade para outro que tenha esse interesse. Às vezes a pessoa até quer, mas tem outras prioridades. Na maioria dos casos, esses alunos reconhecem e cedem a vaga (Anderson Alves).

Esse espírito, na visão do professor, faz parte da cultura de coletividade do povo indígena, manifesta igualmente na necessidade que sentiram de mudar a logomarca do PET, a fim de atualizar a imagem do povo indígena representativa do grupo. Essa necessidade deu-se pela mudança na configuração do cocar que estava na imagem da logomarca anterior, que não correspondia mais a atual configuração do cocar utilizada na comunidade.

Figura 1: Logomarca antiga



Figura 2: Nova logomarca



Mudanças são resultados de ações realizadas com o passar do tempo, por mais que

algumas sejam inevitáveis, há aquelas que nos permitem ter novas concepções e visões de algo que nos ensinam a querer mudar. Sendo assim, diante dessa reflexão, trazemos ao público a nossa nova logo. A arte carrega uma significativa representação dos Povos Indígenas, a sua imensa diversidade, principalmente com seus adereços. Contendo também um ponto característico da identidade visual do PET que seriam as cores e a participação de estudantes indígenas da etnia Potiguara. O Campus IV está localizado em território Potiguara, portanto, há referências, especialmente com grafismo, e ao Cocar de palha, adereço tradicional desse povo, que também reflete numa característica de mudanças através do resgate desse acessório importante. A elaboração da arte foi feita pelo ex-petiano e atual colaborador Junior Potiguara, que alega ter buscado fazer uma junção das características para formar uma representação amplificada, onde possa estar presente os itens comuns usados pelos parentes homens e mulheres, a exemplo dos cocares, e também de criar uma nova identidade visual que estabeleça um sentimento de pertencimento e de afirmação. Cabe afirmar que o PET Indígena Campus IV já foi formado por parentes de outras etnias e que durante os processos seletivos é garantido a participação de estudantes que pertencem a outro povo. Assim, a nossa nova logo foi lançada e estará presente nas estampas, pôsteres, perfil e entre outros, formalizando assim a nossa nova identidade visual. (Texto publicado no Instagram do grupo, quando da divulgação da nova logomarca do grupo)

Quanto à exigência dos petianos dançarem o Toré, o professor Anderson posicionou-se contra a obrigação, pela sua visão de processo educativo pela não violência. O entendimento é de que a cultura é rica o bastante e ultrapassa um sinal; se aprende muito mais com a diversidade. Quando do início do grupo PET Indígena na UFPB havia uma exigência para que os alunos do PET soubessem dançar o Toré.

As alunas chegam e perguntam: professor tem algum problema eu não dançar o toré? A aluna era indígena e fez essa pergunta quando eu estava no início do PET. Se eu tivesse dito “tem”, ela teria saído do PET, teria abandonado o grupo. Aí eu pensei, o fato dela ser evangélica, ser de uma religião neopentecostal, isso não tira dela a condição indígena. Eu acho que a permanência dela no PET vai ser muito melhor para ela, para ter muito mais contato com a cultura dela[...] Eu deixo o aluno a vontade, mas não deixa de colaborar (Anderson Alves).

Reconhece que é um trabalho de trabalho desafiador e que o importante é a autonomia do grupo para executar as atividades planejadas.

O objetivo é que eles fazem por iniciativa deles, sem ameaças, com motivação. Se houver ameaças, perde o sentido de um programa de educação. A questão não é a bolsa, até porque a bolsa permanência é maior que a bolsa do PET. O investimento do PET é de construção, de reencontro com o povo, como eles

mesmo dizem. Tem alunos do PET que nunca conheceram uma aldeia, nem dançaram o Toré (Anderson Alves).

Na sua análise sobre o PET, refletiu sobre a perda de força do programa, inclusive quanto ao valor da bolsa, que já foi equiparada à concedida para estudantes de mestrado. Relata que, na UFPB, já houve tentativa de encerrar o grupo. Compreende que os alunos devem estar no PET não pela bolsa, pois ele não é um programa de assistência estudantil. O PET tem outro caráter. Fala da sua própria experiência como tutor e dos inúmeros conhecimentos adquiridos no PET Indígena, particularmente nas oficinas, que acontecem na comunidade indígena.

O PET realmente, em comparação com outros grupos, tem esse caráter extensionista, mas há uma exigência de publicação nos eventos locais, regionais e nacionais do PET, bem como participar das rodas de discussões, organizar o evento. A dinâmica do grupo funciona a partir de três atividades: planejamento (dezembro), relatório e prestação de contas(janeiro) (Anderson Alves).

Relatou que numa das oficinas que foram fazer na aldeia, sobre medicina tradicional, no momento da apresentação do grupo à anciã que iria repassar os conhecimentos (dona Geralda), ao se identificarem, os alunos falavam dos seus ancestrais, e dona Geralda conhecia todos. Ficou evidente o poder da ancestralidade e do parentesco para o povo indígena.

Outra atividade mencionada pelo professor Anderson foi a recepção dos estudantes indígenas no Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCA/E)/UFPB. Os grupos PET vinham sendo chamado para ir às escolas de ensino fundamental e médio das aldeias para falar sobre a universidade. Como havia a dificuldade com transporte por parte da UFPB, pensou-se em convidar os alunos das escolas para visitar a UFPB. “Foi uma atividade de extensão importante, desenvolvendo nos alunos petianos a desenvoltura para falar em público”, segundo o professor.

Atividades desenvolvidas pelo PET Indígena/UFPB no período de 2019-2024

Esta seção faz uma breve retrospectiva da atuação do grupo PET Indígena na UFPB, através de participações em eventos, exposições, reuniões, palestras e demais atividades desenvolvidas no/pelo grupo ao longo de sua existência. A compreensão é de que contar a história de um grupo revela não somente sua trajetória na instituição, mas vínculos e caminhos percorridos na perspectiva de dar visibilidade a uma cultura num espaço social, demarcar espaços e sinalizar outros. Com propósito de enfatizar a dinâmica vivida pelos

membros do PET Indígena da UFPB, seguem relatos de algumas atividades desenvolvidas por petianos no período de 2019 a 2024.

Em 2019, uma estudante participante do grupo fez uma palestra em escola da rede particular de ensino em João Pessoa cujo tema era “Povos Indígenas e as trajetórias femininas na universidade”. Para a estudante foi uma forma de “[...]estar tendo essas oportunidades de poder mostrar um pouco de nossa cultura e povo de uma forma que os livros não ensinam”. Houve encontro com a direção da Escola Matias Freire (Baia da Traição/PB), para planejamento e lançamento do cursinho Pré-vestibular, atividade desenvolvida desde a gestão do professor Lusival. Como parte das atividades do III encontro de batuques da Paraíba, o PET Indígena ofertou uma oficina de confecção de maracas.

Em 2020, o ano que marca o início do período pandêmico causado pela Covid-19, além das publicações sobre a epidemia, com atualizações de dados e cuidados inerentes à Covid, foram divulgadas “lives” (eventos gravados ao vivo, transmitidos remotamente, de maneira virtual) com indígenas e produzidas outras com estudantes do grupo com temáticas sobre a presença “Quilombolas e Indígenas na universidade”, “O jovem Potiguara universitário antes e durante a pandemia”, “Advogados indígenas: formação e atuação em defesa dos direitos de nossos povos”, “Narrativas encantadas Potiguara”, “A história é outra: formação e atuação de indígenas historiadores”, “Alimentar é cuidar dos filhos da terra” e “Mulheres indígenas: diversidade e resistência”. Por meio de “lives” foram realizados aulões intitulados “Tira dúvidas do ENEM” e “Bizurada Pré-ENEM”. No período da pandemia, o grupo PET Indígena emitiu uma nota pública onde expressa preocupação com a ocupação/aglomeração de pessoas nos balneários em território indígena, conclamando as autoridades à fiscalização para que o retorno das atividades de lazer na região ocorresse de forma segura para a população indígena.

Em 2021, houve recepção aos estudantes “Feras”⁵³ ainda em sistema remoto (via google meet) e encerramento da gestão do professor Estevão Palitot, com o ingresso do professor Anderson Alves dos Santos como tutor do grupo a partir de então. Ainda neste ano, os bolsistas Daiane Silva Barbosa e Luigi Carlos Andrade do Nascimento, indígenas Potiguara, foram vencedores do Edital Hermano José (Lei Aldir Blanc) com as obras "autorretrato " e "Acir - O nascimento do Brasil", respectivamente.

Foto 30 - Petianos premiados pela Lei Aldir Blanc

⁵³ Estudantes ingressantes na universidade naquele ano.



T Fonte: Instagram do grupo PE Indígena/UFPB, postada em 29/12/2021

Em 2022, o grupo passa a agregar algumas atividades direcionadas à recepção dos feras indígenas, com a proposta de repasse de informações inerentes à assistência estudantil, ao SIGAA, projetos de monitoria, plantão de dúvidas sobre a Bolsa Permanência e à bolsa do próprio PET Indígena. Neste ano ocorreu o Seminário “Nosso povo Potiguara”, apresentado pelas ex-petianas Paula Soares Pereira da Silva e Cláudia Soares Pereira da Silva⁵⁴. O seminário discorreu sobre o Território Potiguara, sua história, tradições, crenças e religiosidade. Envolveu a discussão sobre a luta do povo Potiguara, demonstrando que os Povos Indígenas nunca pararam de lutar pelos seus direitos que estão sendo constantemente ameaçados. Neste ano aconteceram algumas edições do projeto “Os Potiguara pelos Potiguara”.

Em 2022, o grupo PET Indígena foi convidado pela coordenação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAe)⁵⁵ para uma recepção aos servidores, que ocorreu no campus de Mamanguape.

⁵⁴ Paula Soares Pereira da Silva cursa Secretariado Executivo Bilingue no campus IV, Mamanguape. E Claudia Soares Pereira da Silva concluiu o curso de Ecologia (campus IV da UFPB – Rio Tinto) no período 2023.2, tendo sido aprovada no processo seletivo para mestrado em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental pela UFRS, no ano de 2024. Claudia faz parte desta pesquisa, como interlocutora.

⁵⁵ O Centro de Ciências Aplicadas e Educação, único que existe no Campus IV, subdivide-se em duas unidades, localizadas nos municípios de Rio Tinto e Mamanguape, e oferece onze cursos de graduação, três mestrados acadêmicos (sendo um profissional) e duas especializações.

Foto 31 – Toré PET Indígena 2021 no Evento de recepção dos servidores do CCAE



Fonte: Anderson Alves 2022

O grupo PET Indígena e alguns estudantes indígenas egressos da UFPB estiveram presentes na X Edição do Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB (ENID)⁵⁶ da instituição, que ocorreu no Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAUE)/UFPB, Campus IV - Rio Tinto e Mamanguape, em 08 de novembro de 2022. Foi a primeira participação do grupo neste evento, com apresentação do Toré pelos estudantes indígenas e depoimentos de egressos indígenas da UFPB que estão atuando em outros espaços sociais. “Sentimos falta dos indígenas que deveriam estar aqui”, ressaltou uma estudante indígena, presente no evento, revelando a preocupação com uma luta coletiva do movimento estudantil indígena na universidade. Segundo Wendy Naely, estudante do curso de Letras no campus IV, é preciso “Colocar a UFPB na aldeia”, uma preocupação recorrente na fala de alguns estudantes indígenas.

⁵⁶ O evento reúne simultaneamente o Encontro de Extensão (ENEX), o Encontro de Iniciação à Docência (ENID) e o Encontro de Iniciação Científica (ENIC).

Foto 32 - XXV ENID (2022)



Fonte: Anderson Alves 2022

Em 2023 foram realizadas oficinas pelo grupo, como a de arco e flexa, ainda não concluída, até a época da realização desta pesquisa, em 2024. Faltava recolher a matéria-prima para confecção do arco e flexa, pois poucos dos alunos sabiam fazer, o que demanda mais tempo nessa atividade. Foi realizada oficina de pesca, com catação de marisco, uma atividade significativa, pelas muitas histórias que envolveram esse momento.

Em 2024, estudantes do PET foram contemplados com três prêmios no Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão que aconteceu no segundo semestre de 2023, no campus IV da UFPB. Os trabalhos foram apresentados na XXV edição do Encontro de Iniciação à Docência (ENID) da Instituição que compunha o Encontro Unificado acima mencionado. Os trabalhos premiados foram: “Conhecendo a UFPB com o PET indígena: incentivo ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior”, “Superando dificuldades em matemática básica e cálculo I nos cursos de graduação do campus IV da UFPB: uma atividade de ensino e de iniciação à docência promovida pelo PET indígena” e “Seminários temáticos: teias de saberes e diálogos da cultura indígena”⁵⁷. Esses trabalhos foram resultantes de projetos desenvolvidos no PET ao longo do ano e corroboram com a dimensão de ensino e pesquisa do programa. O professor Anderson ressalta que os alunos

⁵⁷ Mais informações sobre os trabalhos apresentados estão disponíveis em <https://www.ccae.ufpb.br/ccae/contents/documentos/enex/PremiaoENID2023CAMPUSIV.pdf>

são divididos em grupos e estimulados a escrever, mas há resistência dos alunos nesse sentido.

Foto 33 - Recebimento dos certificados de premiação referentes ao XXV ENID – 2023



Fonte: Página do PET Indígena da UFPB no Instagram. Publicado em 07/03/2024

Oficinas desenvolvidas no PET Indígena

As oficinas constituem-se uma atividade importante para o PET Indígena da UFPB. Estiveram presentes desde o início do grupo e representam uma forma de autoafirmação dos estudantes indígenas com sua cultura, uma via de compartilhamento e saberes (o que envolve atividade de ensino) e um elo de comunicação entre a universidade e a comunidade indígena, configurando-se como atividade extensiva.

Confecção de saia indígena e maracá

Fotos 34, 35 e 36 - Oficina para confecção da saia indígena



Fonte: Página do PET Indígena/UFPB no Facebook, publicada em 07/07/2014

Foto 37 - Oficina de confecção de maracás/2019



Fonte: Instagram do grupo PET Indígena/UFPB, postada em 07/12/2019

Oficina de Arco e Flecha

Nos dias 20/12/23 e 20/01/24 os integrantes do PET Indígena participaram de uma oficina de arco e flecha, ministrada pelo ex-petiano Jefferson. A oficina foi dividida em duas etapas, sendo a primeira a confecção da flecha, onde o ministrante explicou como é o processo de elaboração, contou um pouco da história da flecha e o contexto em que ele começou a ser produzida; na segunda etapa ocorreu a confecção de arco. Em ambos os momentos houve treinamento de tiro com a flecha. A oficina teve como proposta conhecer, confeccionar e praticar o uso do arco e flecha, possibilitando a reflexão da relação do arco e flecha com a cultura Potiguara, assim como de outros povos.

Foto 38 – Oficina de Arco e Flecha



Fonte: Instagram do grupo PET Indígena/ UFPB. Publicada em Jan/2024

Oficina de Pesca

A oficina ocorreu na aldeia Camurupim e teve uma proposta pensar nas questões relacionadas ao território, meio ambiente, parte econômica e cultural dos pescadores. Assim, foi possível observar como é feito o manejo dos materiais para coleta do marisco,

o deslocamento dos pescadores para o local que realizará a pesca e observar como funciona o cotidiano na aldeia.

Em 28 de agosto de 2024, aconteceu mais uma edição do projeto “Os potiguaras pelos potiguara”, vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena da UFPB. A roda de conversa intitulada "Um pé na aldeia e outro no mundo: a presença indígena nas universidades". Estiveram presentes estudantes e professores da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity (Rio Tinto) e estudantes do campus IV da UFPB. O evento contou com a presença de Deolindo Potiguara e Fabrício Potiguara, estudantes indígenas do Povo Potiguara que puderam compartilhar os desafios e perspectivas trazidos pela vida acadêmica para os estudantes indígenas que se encontram fora (e longe) de suas aldeias.

Relatos dos indígenas Potiguara graduandos na UFMG



Deolindo Faustino da Silva
Indígena potiguara da aldeia São Francisco, município de Baía da Traição, na Paraíba.
*Conhecido como **Deolindo Potiguara***
Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2022.

Deolindo Potiguara participa da comissão de coordenação do Coletivo de Estudantes Indígenas (Colei) da UFMG e é extensionista no projeto “Honrar as raízes e passar as sementes para o novo reflorestar, trajetória de permanência, movimento de resistência e culto à colonialidade de cidades indígenas”. Deolindo relata que tinha muita vontade de ingressar na UFPB, particularmente no campus IV. Seus irmãos passaram para Antropologia no campus IV da UFPB, o que gerou certa inveja no estudante. Um amigo seu o convidou para participar do processo seletivo da Universidade Federal de Minas

Gerais⁵⁸. Deolindo alega que essa opção não representava “tudo que estava procurando”, até porque

Tem, em nós, a questão de permanecer com o território, estudar o território, dar uma devolutiva ao território, mas a vida, ela nos dá outro plano, que até então a gente não sabe. Tem uns indígenas que dizem que não podemos simplesmente querer permanecer no território para sempre. Até porque a possibilidade que temos na aldeia é limitada. A gente sabe que hoje na aldeia, a gente ou vai para a área da saúde ou da educação, que é uma coisa mais grave para a gente. Mesmo assim, comunidade, mesmo sabendo que a gente tem que dar essa devolutiva à comunidade, até quando a gente está no UFMG, a gente tem sempre que escutar, em conversa, mais nas rodas de conversa, com os novatos, e a gente diz assim, a gente tem que dar uma devolutiva para a comunidade, mas de que forma? (Deolindo Potiguara).

O estudante cita que na UFMG, existe uma Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), que é um curso de licenciatura oferecido com o objetivo de formar professores indígenas para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio. Ressaltou sobre a necessidade de ter mais profissionais dentro da comunidade que possam atuar em outras áreas. Para tanto, estão sendo abertas vagas suplementares em diversos cursos na UFMG, na área da engenharia, saúde, medicina, enfermagem, psicologia. Vagas em cursos de bacharelado e licenciatura.

[...]a comunidade deve compreender que o indígena deve também sair da aldeia, sair do ninho, dá uma devolutiva de outra forma. Como ser uma como um indígena da área do direito. A gente sabe que quem faz direito pode atuar em vários departamentos, porém, na aldeia faz de tudo um pouco, é bem intensificado. Quando a gente pensa sobre como permanecer na comunidade, a gente pensa também em dar essa devolutiva. Mas a gente pode também se conectar à comunidade de outras formas (Deolindo Potiguara).



Fabrício Silva do Nascimento

Indígena potiguara da aldeia São Miguel, município de Baía da Traição, na Paraíba.

Conhecido como Fabrício Potiguara.

Licenciando em Arqueologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2022

⁵⁸ Na UFMG existe o Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas, destinado ao preenchimento de vagas restritas a candidatos indígenas brasileiros aldeados. Os estudantes indígenas são selecionados a partir da nota do ENEM.

Fabrício Potiguara participa da comissão de coordenação do Coletivo de Estudantes Indígenas (Colei) da UFMG. É bolsista no espaço de conhecimento da UFMG, onde atua como mediador de ações educativas, membro do Grupo de Estudos do Simbólico e Técnico da Olaria da UFMG. Faz análise de cerâmica arqueológica da UFMG no laboratório de arqueologia. Suas áreas de atuação e pesquisa são arqueologia indígena brasileira, cerâmica Tupi e arqueologia experimental.

A presença de Deolindo e Fabrício no campus IV, em fala para outros estudantes universitários indígenas da UFPB e estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino representou um estímulo para ingressar e permanecer no ensino superior. Suas experiências em outro estado revelaram os desafios para permanecer distante da família e do Território Indígena. Trouxe a experiência da UFMG, que possui vestibular específico para os indígenas e disponibiliza três casas para moradia dos estudantes indígenas. Desta forma, há momentos de vivências culturais, onde é possível conhecer a cultura de outros Povos Indígenas e levar a conhecer por outros estudantes indígenas, a cultura Potiguara. Essa relação de troca foi bem evidenciada na fala dos estudantes, bem como a necessidade de combater a discriminação latente no convívio com a comunidade acadêmica não-indígena, docentes e discentes.

3.3.2 Diálogos com petianos no seminário “Ser PET Indígena: experiências de estudantes indígenas na UFPB”

O Seminário “Ser PET Indígena: experiências de estudantes indígenas na UFPB” foi uma iniciativa minha e compartilhada com as orientadoras, pensada enquanto momento de ouvir os estudantes que participam do PET Indígena da UFPB e de outras IFES, um espaço para troca de experiências. O encontro ocorreu como uma roda de conversa, realizado no dia 07/05/2024, de forma online, através da plataforma SIGEventos, tendo sido divulgado nos grupos PET Indígenas de outras universidades, no Instagram de seus grupos e/ou por e-mail. O seminário contou com a participação de 11 estudantes petianos, sendo nove integrantes do PET Indígena da UFPB e dois integrantes do PET Indígena da Universidade Federal do Acre (UFAC); 05 docentes, incluindo o tutor do PET Indígena da UFPB. Em formato de roda de conversas, promoveu a interação dos estudantes da UFPB com petianos da UFAc, uma oportunidade de troca de experiências e de apresentação do PET Indígena para estudantes e docentes da UFPB.

A ideia do encontro surgiu como uma forma de promover uma divulgação do PET Indígena para a comunidade acadêmica e interação com estudantes petianos de outras

universidades. Momento de reflexão sobre a importância do grupo na trajetória acadêmica dos seus membros, no duplo pertencimento assumido ao ingressar na universidade, como acadêmicos e povo indígena. O seminário constituiu uma estratégia de realização de um grupo focal para obter dados para esta pesquisa, onde foi possível, a partir dos relatos de estudantes petianos e do professor Tutor do programa na UFPB, reconhecer o papel do PET Indígena na trajetória acadêmica e como espaço que contribui na autoafirmação da condição indígenas pelos estudantes participantes do grupo. Revelou diferenças entre as atividades e condução dos grupos que atuam perto do Território Indígena (no caso da UFPB, a proximidade do campus IV com as aldeias) e dos estudantes PET da UFAC, onde a distância entre campus e aldeia(s) impossibilita atividades interativas com as comunidades indígenas. De qualquer forma, o programa tem auxiliado na permanência qualitativa dos estudantes indígenas na universidade, no processo de visibilidade da cultura indígena no espaço acadêmico, avançando na construção da interculturalidade na universidade.

A interlocução com os estudantes participantes do PET Indígena, a escuta de seus relatos nos diferentes espaços universitários e o acesso à informações por meio de sites e redes sociais do grupo PET Indígena da UFPB, permitiram agrupar a importância do PET Indígena na trajetória dos estudantes indígenas em cinco eixos temáticos: autoafirmação dos estudantes indígenas petianos; organização política dos estudantes indígenas; trajetória escolar do ensino fundamental ao superior; ensino, pesquisa e extensão como pilares do PET Indígena e relação entre universidade e comunidade estabelecida a partir do PET Indígena.

PET Indígena enquanto lugar da autoafirmação indígena

Por se caracterizar como um grupo exclusivamente de estudantes indígenas, o PET Indígena passa a ser um lugar de acolhida e (con)vivência da cultura indígena na universidade. As experiências vividas no PET Indígena ultrapassam as esferas do ensino, pesquisa e extensão inerentes à universidade; provocam uma revisão da própria história do estudante indígena em relação ao seu povo e comunidade originária. Essa dinâmica traz inquietude, expressa pela fala de alguns estudantes, que dizem estar aprendendo ou reaprendendo sobre a cultura indígena.

Laiane da Silva Avelar, indígena Potiguara, graduanda em Antropologia no campus

IV/UFPB e integrante do grupo PET Indígena da UFPB comentou sobre a ajudou que o grupo tem dado na questão de autoafirmação enquanto povo indígena, uma construção realizada de forma individual e coletiva.

[...] ajuda muito na questão de você trabalhar seu coletivo, o trabalho em grupo, mas também a questão individual, para você desenvolver melhor no que você é melhor em fazer você acaba descobrindo[...] está me ajudando muito no crescimento acadêmico, porque como indígena logo que eu entrei na universidade eu senti esse [...], essa coisa da aceitação, pensando como que vão me acolher ali naquele novo ambiente, logo saindo do ensino médio. Então o PET tem me ajudado muito nessa questão [...] ajuda tanto na questão coletiva como individual. [...] ajudou a ter contato com a minha cultura indígena, porque na minha aldeia mesmo acabou que foi se perdendo. Então eu tinha contato mais na aldeia vizinha, onde tinham mais os rituais de toré (Laiane da Silva).

Ketlen Apurinã, indígena do povo Apurinã, estado do Acre, mestrandia em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI), formada em Letras – inglês, estudante de psicologia e voluntária do grupo PET Indígena da UFAC, pontua no seu relato sobre suas experiências como acadêmica indígena. “Quando entrei na graduação de Letras, eu não falava muito sobre ser uma pessoa indígena, por várias questões. Quando entrei na Psicologia, entrei para o PET e muitas coisas foram se articulando nesse processo de conhecimento”

A estudante sinaliza que o PET foi importante em sua trajetória acadêmica pois, apesar de ser indígena, não nasceu nem reside na aldeia. Seu pai é cacique e sua mãe não é indígena. Como nunca morou com o pai, não teve acesso enquanto criança à cultura do pai. Essa aproximação está acontecendo através do PET, onde busca se aproximar da cultura indígena.

Tive que saber e ir buscar coisas que não foram me dadas enquanto criança. Estou construindo a identidade, a subjetividade nesse entre meio[...] Enquanto não dizia que era indígena, estava tudo bem, porque a cor da minha pele é branca. Então, em qualquer lugar que a pessoa me vê, eu sou ‘lida’ como uma pessoa branca. Aí quando comecei a dizer que era uma pessoa indígena, aconteceu várias situações de preconceito que a gente tem que lidar na hora e processar depois. Porque são situações de violência que a gente passa e que precisam ser processadas. A partir de então passei a falar que eu era uma pessoa indígena e a convivência passou a se tornar mais conflituosa, porque eu também passei a me ver como pessoa indígena e as pessoas tendem a dizer que não sou. Então fica sempre esse conflito. Mas, claro, tem pessoas que já entendem o processo. É sempre nesse processo de contar a minha história. Quando estou contando a minha história, estou contando a história da minha família e do meu povo (Ketlen Apurinã).

O contato com a cultura indígena, através das oficinas e eventos que ocorrem na universidade, onde estão presentes, provoca um resgate cultural, pela busca dos significados dos objetos, artefatos e outros símbolos e sinais diacríticos da cultura indígena. A dança do Toré, a exposição de objetos indígenas e a convivência com outros estudantes indígenas reverberam no processo de construção e reconstrução da identidade indígena

pelos estudantes.

PET Indígena: espaço de organização política dos estudantes indígenas

Fred Karakarã, indígena Potiguara, estudante de Antropologia na UFPB e vice-presidente da Associação dos Universitários Potiguara (AUP), faz referência à influência do PET no movimento político dos estudantes indígenas.

[...] tem um significado muito importante além de visar a permanência acadêmica na questão de bolsa (isso é uma ajuda muito boa e a gente precisa reconhecer isso). Mas, para além disso tem um significado fundamental para a gente conhecer nosso território e, assim, ter diálogo e aprendizado com nosso próprio povo. Sobre diferentes visões: sobre nós mesmos, que é o que a antropologia fala muito: esses retornos que a gente precisa dar a nossas comunidades, e esse aprendizado e trocas que devemos fazer (Fred Karakarã).

Antes do ANAMA⁵⁹ e do PET, alega não ter tanto contato com o movimento indígena. A partir da inserção nesses espaços, passou a ser proativo no movimento indígena. Desta forma, segundo o estudante, o PET contribui de forma muito significativa para outras organizações no território como a AUP, para realizar reuniões e dialogar sobre demandas dos estudantes indígenas e assim encontrar meios para resolverem suas demandas.

Professor Anderson, tutor do PET Indígena da UFPB cita que apesar do campus ser próximo das aldeias (o que favorece as atividades nas comunidades) há aldeias mais distantes, o que dificulta a realização de atividades nessas aldeias, pela dificuldade de transporte. “*Se tivéssemos um pouco mais de acesso à transporte, com certeza nós frequentaríamos muito mais o território indígena*”, ressalta Anderson.

Willames Leandro da Silva, indígena Potiguara, graduando em Ecologia no campus IV/UFPB e bolsista do PET Indígena da UFPB alega que não foi sua primeira opção de curso, mas pela questão de estar mais próximo ao território (Potiguara), optou pela ecologia. Ele reforça que seu contato com a história e cultura indígena vem desde pequeno, por ser filho de cacique. Sobre a importância do PET Indígena na sua trajetória, o estudante revela que

Já tinha o sentimento de juntar o conhecimento tradicional com o acadêmico e o PET foi uma dessas ferramentas que possibilitou e está possibilitando isso! A gente consegue identificar qual o trabalho do PET dentro do mundo acadêmico. Porque ele forma essa ponte entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento

⁵⁹ Projeto de Extensão da UFPB, que visa fortalecer lideranças e juventudes no território Potiguara. Possui, em sua essência, a inquietação de representantes do Povo Potiguara com a qualificação de jovens lideranças Potiguara. A proposta do curso partiu da compreensão da juventude como guardiões da cultura, entendendo-os como um grupo capaz de defender os valores indígenas. Segundo o estudante, permite conhecer sobre as músicas de seu povo, sobre a política, organizacional, rituais e tudo mais.

tradicional. Por que isso é importante? Porque é através desse conhecimento acadêmico que a gente vai conseguir ter uma base, vai formar conhecimento para poder conseguir lutar pelos nossos direitos (Willames Leandro).

Esta fala reforça a contribuição que o PET Indígena tem no processo de lutas e conquistas do povo indígena, para além do espaço acadêmico. Reverbera na (re)construção da identidade indígena dos estudantes petianos, gerando incentivo para se colocarem no movimento social indígena mais amplo, marcado pela luta por demarcação de terras e outras demandas que envolvem o meio ambiente no Território Indígena Potiguar.

A estudante *Ketlen Lima de Souza*, integrante do PET Indígena Conexões de Saberes: comunidades indígenas da Universidade Federal do Acre, ressalta que as terras indígenas são distantes da UFAC, ficando caro ir até o território para fazer alguma atividade. O que fazem são atividades com os indígenas no contexto urbano.

Somente algumas organizações conseguem fazer esse tipo de deslocamento, porque envolve muito dinheiro[...]O PET não tem dinheiro para a gente executar muitas atividades. Então a gente vai se desdobrando da maneira que a gente consegue. No movimento indígena a gente já consegue adentrar nessas comunidades e fazer as atividades (Ketlen Lima).

Ketlen Apurinã citou algumas atividades que realizam no PET Indígena como o Abril Indígena, onde vão às escolas de ensino fundamental. fazem minicursos sobre psicologia e povos indígenas, história do movimento indígena, sessões de filmes e publicação de memorial. Confirma, desta forma, que as atividades do PET na UFAC envolve atividades na cidade, sem muito contato com a cultura indígena.

A interlocução entre estudantes indígenas membros do PET Indígena de universidades diferentes (UFPB e UFAC) sinaliza para a diversidade que há na forma de estar e ser acadêmico indígena. As possibilidades e desafios são diversos e dependem de fatores internos e externos à universidade, como questão financeira e proximidade territorial, citados pelos estudantes no seminário. O contato com a cultura indígena, através das atividades do PET Indígena é elemento importante no processo de luta do movimento estudantil indígena. O PET representa um espaço da organização política dos estudantes indígenas na universidade.

Trajetória escolar dos estudantes “petianos”: do ensino fundamental ao ensino superior

Os estudantes participantes do Seminário “Ser PET Indígena: experiências de estudantes indígenas na UFPB” foram motivados a falar sobre a trajetória escolar até a chegada na universidade. Alguns estudantes tiveram experiências de educação escolar no

ensino fundamental e médio fora da aldeia, em centros urbanos.

Fred Kararaká, que participa do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Sociedade e Ambiente (GIPCSA) e é membro da Associação dos Universitários Indígenas (AUP) teve a experiência de morar em Rio Tinto e João Pessoa. Apesar de ter estudado mais tempo em João Pessoa, em escola não indígena, pontua a importância de estar perto do seu povo, sua cultura.

A gente precisa sair das nossas aldeias para estudar, trabalhar e chega um momento que a gente tem esse conhecimento suficiente e precisa voltar[...]Sempre morei por aqui (território indígena) quando mais novo e saí para estudar. Ter esse conhecimento com as escolas não indígenas me abriu os olhos para muitas questões, me fez questionar muitas coisas desse espaço, porque a gente queria momentos de pintura, de entender mais sobre nosso povo e nas aulas de história das escolas não indígenas não ensinam isso. Então acabava que a universidade me fez ingressar no movimento indígena. A escola indígena hoje em dia tem um papel muito importante na integração desses indígenas dentro da estrutura que muitas vezes eles não estão inseridos por diversos atravessamentos que existem (Fred Kararaká).

Wuriu Costa Silva Manchineri, indígena Manchineri, graduado em Direito e estudante do curso de Direito, bolsista do PET Indígena da Universidade Federal do Acre (UFAC), ressaltou que a educação dos povos indígenas nos territórios é defasada e que “em alguns territórios não tem o ensino fundamental direito”. Seu pai era liderança indígena, integrante do movimento indígena e precisou sair do Território para lutar por direitos de seu Território, trabalhando junto ao Ministério do Meio Ambiente. Por esta razão o estudante teve a oportunidade de estudar em Rio Tinto e Brasília.

Eu gosto de falar que as pessoas estão estabelecendo novos lugares nas universidades. Eu tive a oportunidade de estudar em dois centros urbanos, mas mesmo assim, eu não saí do movimento(indígena)(Wuriu Manchineri)

Willams Leandro, residente na aldeia Tracoeira, no município de Baía da Traição, litoral norte da Paraíba, fez o ensino fundamental na aldeia, mas alega que o sistema era voltado para o “branco”. No final do ensino fundamental e no ensino médio foi para escola indígena Pedro Poti, na aldeia São Francisco, litoral norte da Paraíba.

Ensino, pesquisa e extensão: pilares fundamentais do PET Indígena

Ensino, pesquisa e extensão estão presentes nas atividades desenvolvidas pelos PETs Indígenas, conforme consta no Apêndice IV (Relação dos projetos desenvolvidos nos PET Indígenas)⁶⁰. Alguns petianos da UFPB ressaltaram a importância desse tripé (ensino,

⁶⁰ Relação elaborada a partir de informações repassadas por tutores/membros dos grupos ou obtidas através de pesquisa nos sites das universidades que possuem grupo PET Indígena ativo.

pesquisa e extensão) em suas falas.

O ser PET indígena fez expandir as minhas possibilidades na minha trajetória acadêmica, como me qualificar através de orientações com os próprios petianos e com o tutor também e demais professores me fez com isso abrir portas para os demais projetos de pesquisa e extensão[...] Mais que a pesquisa e extensão estão mais ligadas ao meu foco, que envolvem temáticas que aprimoram minha experiência tanto na graduação quanto na vida acadêmica de modo geral [...] E esse aprimoramento que o PET propõe pelo menos pra mim se dá uma realização de exercícios individuais e coletivos como resumos, seminários, pesquisas, artigos que a gente tem que construir (Fred Karakará, petiano, estudante de Antropologia/UFPB).

Para o professor Tutor do PET Indígena na UFPB, o grupo é também uma oportunidade de permanecer na universidade, como um espaço que permite aos estudantes estarem na universidade para além das atividades de ensino. O PET seria o local de exercitar a pesquisa e a extensão,

Em conjunto, em grupo, poder pensarmos juntos esse tripé que é o alicerce da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. A maior conquista da gente é enxergar aquele que ingressa no PET, que ele sabe que desenvolve suas habilidades de diálogo, de lidar com situações mais adversas, de lidar com contextos mais complexos, de ter a oportunidade de apresentar um texto pra gente, de até errar, de tropeçar. Mas a gente tá ali e diz 'Olha, vem cá, faça assim, faça melhor, você consegue'. A gente poder mostrar o potencial, a potência do que é e do que significa participar de um programa que está ali para servir ao alunado. Servir como um suporte para o seu desenvolvimento, como cidadão e como profissional. O PET tem esse papel (Anderson Alves).

Professor Anderson lembra que em 2009/2010 o PET adquiriu caráter interdisciplinar, com lançamento dos editais do PET Conexões de Saberes. Ganhou uma outra perspectiva, mas não mudou a essência do programa, nem as exigências.

Nós somos um PET interdisciplinar, recebemos alunos de diferentes cursos, mas temos essa incumbência de desenvolver o diálogo entre as comunidades e a universidade. Passamos pelas mesmas exigências dos PETs de cursos específicos, que não tem essa singularidade que temos por ser PET Indígena. Existem eventos (ENEPET/LAPET) que os membros (petianos e tutores) dos PETs tem que participar. É necessário que os petianos participem (não apenas como ouvintes) e publiquem nesses eventos. Em paralelo às pesquisas que os petianos realizam, eles estão desenvolvendo textos baseados em práticas realizadas pelo grupo (PET). A gente trabalha no PET pensando em tornar profissionais que tenham consciência da sua origem, do seu potencial. (Anderson Alves)

Há uma preocupação visível nas falas do professor Tutor do PET Indígena sobre a vivência das dimensões do ensino, pesquisa e extensão na trajetória acadêmica dos estudantes participantes do grupo. E não poderia ser diferente, considerando que a legislação instituidora do programa contempla essas áreas da educação superior, conforme expresso no art. 2º da Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010 “O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Relação universidade, PET Indígena e comunidade

As atividades desenvolvidas pelo PET Indígena da UFPB envolvem trocas, que ocorrem entre a universidade e a comunidade. Apesar de não ser uma relação equânime, há trocas de experiências, de saberes, de culturas importantes para a construção do pertencimento como estudante universitário e como indígena. O PET Indígena favorece essa interação, através de projetos que ocorrem nas aldeias, com os anciões e demais comunidade indígena.

A cada semestre, como petiano, resulta em novas experiências no âmbito acadêmico e que essas experiências podem ser transformadoras em retorno para nossas comunidades e que é meu principal objetivo, meu principal foco trazer esse conhecimento que a gente tá tendo pra nossa aldeia, pra nossa comunidade, pro nosso território, pro povo em si. O PET desenvolve diversas atividades, como o plantão de dúvidas, que consiste em ajudarmos os novos ingressantes ou aqueles que ainda não ingressaram na universidade tirando dúvidas até relacionadas à assistência estudantil. À BP outros tipos de bolsas. Temos as aulas de campo, que a gente participa e consegue entender o nosso povo e o território também de uma forma mais profunda e fomenta o diálogo nessas comunidades que a gente vai e troca esses saberes, com a gente que tem esse conhecimento acadêmico, esse conhecimento universitário, com aqueles que não tem esse acesso, mas que ainda assim essa troca de saberes possa dar o devido retorno para o povo. [...] Por ser indígena e pesquisador facilita a universidade ingressar de forma positiva nas aldeias através da gente que tá pesquisando, que tá na universidade a promover esses encontros, essas trocas. É muito gratificante estar contribuindo enquanto pesquisador petiano e parte do movimento estudantil da universidade. [...] acho que é importante a gente pensar enquanto PET e enquanto estudante indígena dentro da universidade as melhores formas da gente dar o retorno para nossa comunidade. Entrar na universidade e não somente ocupá-la, mas dar retorno, entrar em projetos de pesquisa, de extensão, de grupos de pesquisa e verdadeiramente agir nesse sentido de pesquisar, de perguntar e tudo o mais nas nossas aldeias e pensar esse conhecimento que também é um conhecimento muito válido para a universidade. A universidade também precisa desse conhecimento. Essa troca de saberes é muito importante e o PET possibilita muito isso (Fred Karakará)

Laiane da Silva se preocupa com essa devolutiva do que aprendeu na universidade para sua comunidade. Segundo ela, “[...]com as atividades a gente traz retorno para a comunidade. Penso muito sobre isso: não só tá levando para academia, mas trazendo, fazendo essa ligação”. Essa relação entre universidade e comunidade está presente na fala do professor Anderson Alves, quando traz a reflexão sobre a importância do PET na construção de pesquisas, coletivas ou individuais e a necessidade de estar atento à relação entre o que se produz na universidade e na comunidade, em termos de conhecimentos.

É muito comum que essa pesquisa seja desenvolvida como fundamento, por exemplo, de um curso a ser ministrado por cada um dos petianos, como fundamento também para uma publicação acadêmica, como fundamento para alguma prática extensionista. A pesquisa que é desenvolvida por cada um dos

petianos, seja individual ou coletiva (ou parte de uma prática coletiva), ou como uma proposta para fundamentar uma ação, um curso ou outras atividades que podem ser pertinentes, tanto no âmbito da universidade como também junto a um território, junto ao povo[...] Aquela estrutura acadêmica existe para conceder esse aporte que o aluno indígena vai poder aprender na universidade e poder selecionar com o que ele acha que é importante para si e para sua comunidade. Todo estudante indígena, petiano ou não, tem que fazer algo que seja uma devolutiva positiva para sua comunidade. Estamos demarcando a universidade por meio de nossas atividades, sempre dialogando com a equipe (do PET) (Anderson Alves)

Professor Anderson percebe a interação estudante indígena com estudante não-indígena como uma relação salutar, inclusive para o estudante não indígena conviver com o indígena. Em seus grupos de pesquisa, no curso de Ecologia, *“o aluno não indígena se enriquecia de muitas informações, de muitos conhecimentos a partir da convivência com o aluno indígena”*, confirma ele. Ressalta, ainda, que há uma singularidade quanto ao campus IV da UFPB, quando relata que a maioria dos estudantes indígenas que iam estudar naquele campus eram de outras localidades, particularmente de João Pessoa e da zona rural, quando não indígenas.

Então, há uma outra forma de interação entre o alunado do campus IV e o alunado de metrópole, de capital. A forma de interagir do alunado é diferenciada. Aquele que vem de outra cidade, vai morar em Mamanguape/Rio Tinto ou aquele que vai migrar todos os dias para poder estudar. Sai da comunidade(rural), do município próximo, pequeno. Então existe essa diferença do público não indígena que vai interagir com público indígena no campus IV (Anderson Alves).

Em sua fala, professor Anderson evidencia que a universidade, com a introdução do PET Indígena, acompanha a demanda do movimento social indígena. *“O PET contribui com o fortalecimento do movimento indígena dentro da sociedade brasileira”*. Essa realidade é reflexo da organização dos povos indígenas e da juventude indígena em um movimento pela ocupação dos diversos espaços que a universidade oferece, seja no ensino, pesquisa ou extensão.

3.3.3 Reflexões sobre o PET Indígena

O PET indígena representa um espaço de visibilidade e interlocução da presença indígena na universidade e com a comunidade tradicional. Nele, é possível identificar trabalhos acadêmicos, projetos de extensão e atividades relacionadas com a cultura indígena, seja no espaço acadêmico ou no território indígena. Representa uma voz da comunidade indígena na universidade, provocando o debate sobre o repasse unilateral de um único saber, ao tempo que contribui para a aproximação dos estudantes indígenas com sua cultura e a necessidade da discussão sobre um diálogo intercultural no meio acadêmico.

Professor Anderson compreende o programa como um lugar de acolhida e interação entre os estudantes e para além deles.

[...]muito comum o amor e a consideração revelada pelos ex-petianos para com o programa. É um programa que colabora bastante, principalmente na interação acadêmica, a constituir mais segurança espaço para poder receber o público, seja indígena ou não-indígena. Isso tudo colabora com nosso desenvolvimento profissional (Anderson Alves).

A luta por espaços interculturais e pela decolonialidade dos saberes na universidade está intrinsecamente relacionada com a autoafirmação e identificação dos estudantes indígenas com sua cultura e ancestralidade. Neste contexto, o PET Indígena, ao promover ações na direção da troca de saberes, provoca seus membros a um encontro com sua cultura e identificação étnico, estabelecendo vínculos ou consolidando os já existentes. A criação do grupo PET Indígena reverbera na inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior e na construção de um espaço acadêmico diverso étnicamente.

O PET Indígena, apesar de ser um programa do MEC vinculado às universidades federais, exerce papel fundamental nos processos de lutas do povo indígena, ao estabelecer um diálogo com a comunidade indígena, seus saberes e práticas. Nesse ínterim, encontra-se alinhado com outros movimentos inerentes ao povo Potiguara, quais sejam: a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), o Conselho da Mulher Indígena Potiguara (COPIP), a Organização os Jovens Indígenas Potiguara (OJIP), a Associação dos Universitários Potiguara (AUP), dentre outras, que exercem a função social de luta em defesa do acesso dos povos indígenas aos direitos sociais (educação e saúde particularmente). Além desse aspecto, o PET Indígena representa um local da visibilidade da presença e cultura indígena no espaço acadêmico; sinaliza para a academia a necessidade de fomentar o debate intercultural na universidade.

CAPÍTULO IV – Trajetórias dos estudantes indígenas na UFPB: disputas e conquistas

A presença dos estudantes indígenas no ensino superior revelam um cenário de desafios e potencialidade para a comunidade acadêmica, que serão tratados neste capítulo a partir de três momentos: descrição de projetos e ações executados na UFPB, que sinalizam para uma acolhida da cultura indígena no espaço acadêmico, eventos que vem ocorrendo na UFPB, particularmente no campus IV e no Território Indígena Potiguara e a exposição dos relatos dos estudantes indígenas egressos da UFPB, interlocutores desta pesquisa.

4.1 Ações e projetos da UFPB em diálogo com a cultura indígena

Esta seção traz um panorama sobre o diálogo intercultural estabelecido com os saberes indígenas no espaço da UFPB, por meio de projetos de extensão e da presença de disciplinas em cursos de graduação da UFPB que possuem relação com a temática indígena e/ou envolvem estudantes indígenas. O levantamento ocorreu no mês de agosto/2024, por meio de pesquisa realizada junto ao site da UFPB, das suas Pró-reitorias e dos cursos ofertados pela Instituição. Através de contato com as coordenações dos cursos e pró-reitorias (particularmente de extensão e graduação) foram identificados oito projetos de extensão ativos e disciplinas ofertadas nos cursos que dialogam com a questão indígena.

4.1.1 Projetos de extensão em diálogo com saberes indígenas na UFPB

A temática indígena é contemplada em alguns projetos de extensão ativos da UFPB vinculados, em sua maioria, aos centros/unidades/departamentos do campus IV, na unidade de Rio Tinto, de acordo com levantamento realizado em agosto de 2024, no site da UFPB⁶¹. Os projetos foram classificados de acordo com o Departamento ao qual estão vinculados e os textos com as descrições e objetivos dos projetos foram reproduzidos, em sua quase totalidade, do site da UFPB onde encontram-se vinculados.

Projetos vinculados ao Departamento Ciências Sociais – CCAE/Campus IV

“Portal Potiguara - construindo informações a partir de acadêmicas/os indígenas”

Continuidade do projeto de extensão Anama II: ordenando ideias no fortalecimento de lideranças e juventudes no território Potiguara, realizado entre 2022 e 2023, tem o

⁶¹ Pesquisa realizada a partir do site <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/home.jsf#extensao>

propósito é dar continuidade à alimentação do Portal Potiguara, site alocado na UFPB (ufpb.br/portalPotiguara). O objetivo é reunir a produção bibliográfica, iconográfica e imagética (incluindo vídeos e fotografias do povo Potiguara) e publicizar no site do projeto, para fins de divulgação sobre o Povo e uso pelos próprios indígenas de material produzido por eles ou sobre eles. A intenção é fortalecer a juventude indígena para fomentar maior conhecimento acerca do Território Potiguara e da identidade cultural do povo.

A expectativa com o projeto é fomentar a divulgação de materiais, com destaque para aqueles produzidos pelos próprios acadêmicos Potiguara, para trazer a comunidade indígena para dentro do diálogo com representantes e lideranças atuantes no passado e no presente, além de fortalecer o conhecimento sobre dados como mapas, textos, documentos, vídeos e iconografia, de modo que os saberes e os esforços somados coletivamente em benefício dos Potiguara possam permanecer avivados no espírito das novas gerações.

“Cartografia Social em Terra Indígena Potiguara: subsídio para a elaboração do Plano de Gestão Territorial e Ambiental” – 5ª edição Município de Marcação

A presente ação de extensão é uma resposta às demandas indígenas para consolidação da gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas no município de Marcação, com foco etnográfico em duas aldeias. O enfoque da política é garantir a autonomia da gestão do território étnico, respeitando suas práticas culturais, modos de vida, conhecimentos tradicionais e formas de organização social. Nesta perspectiva, o objetivo geral desta ação de extensão é execução de ciclos de cartografia social nas aldeias Lagoa Grande e Ybikuara como subsídio para elaboração do PGTA Potiguara.

Resultados esperados são a digitalização dos mapas sociais e mapas de histórias que serão disponibilizados no site <https://gipcsa.wixsite.com/ufpb>. Este projeto está articulado aos projetos contemplados pelo CNPq: Construindo Mapas Sociais: subsídios para a elaboração do PGTA Potiguara”, projeto guarda-chuva com mapeamento em 16 aldeias e “Plano de Gestão Territorial e Ambiental: dilemas entre ambiente e mercado”.

Projeto vinculado ao Departamento de Serviço Social – CCHLA/Campus I

“Cuidado em saúde e formação sobre as relações étnico raciais junto aos trabalhadores e trabalhadoras do SUS em Território Indígena da Paraíba”

O projeto se propõe a promover o cuidado em saúde e desenvolver ações de Capacitação e Formação sobre as Relações Étnico Raciais com Trabalhadores e Trabalhadoras do SUS em Território Indígena da Paraíba. E, nesta direção, fortalecer o trabalho que será desenvolvido pela Equipe do Grupo de Trabalho (GT) Raça e Etnia integrada ao Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET Saúde Equidade), que teve início em maio de 2024 na UFPB, em convênio com o Ministério de Saúde e Ministério da Educação. Este projeto está, portanto, articulado às ações do PET UFPB/SES-PB/DSEI Potiguara, e conta com o apoio direto do DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena Potiguara – DSEI, na Paraíba.

Segundo o professor Leonildo Santos do Nascimento Junior⁶², vinculado ao Departamento de Fisioterapia da UFPB e coordenador do Grupo Tutorial 1 – Raça e Etnia, duas estudantes selecionadas para esse projeto são indígenas Potiguara. O projeto envolve visitas às aldeias pelos estudantes selecionados, coordenador do GT e Tutora do Programa na Instituição, com a finalidade, inicialmente, de observar e identificar problemáticas sobre a atuação das trabalhadoras de saúde junto às aldeias/DSEI. Após esse levantamento, serão selecionadas algumas problemáticas para as quais o grupo levará propostas de solução junto à comunidade indígena. Vale ressaltar que a atuação será junto ao escritório do DSEI (João Pessoa) e aldeias Potiguara, dos municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição.

Projeto vinculado ao Departamento Ciências Exatas – CCAE/Campus IV

“Programa Ação Saberes Indígenas na Escola - UFPB: formação continuada de professores(as) indígenas do povo Potiguara dos municípios de Marcação e Rio Tinto, da Paraíba”

O Programa é uma ação do MEC em parceria com a UFPB, sob a responsabilidade da direção do Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Destina-se a promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, propiciando a oferta de recursos didáticos e pedagógicos que contemplem as especificidades e conhecimentos dos povos indígenas. É uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer a esses professores formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas.

⁶² Entrevistado em 09 de agosto de 2024, no Departamento de Fisioterapia da UFPB, onde atua como chefe de Departamento

Projeto vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística CCHLA/Campus I

“InELC - Objetos e plantas: linguagem das materialidades Akuntsú e suas relações com os dados históricos e etnoarqueológicos dos povos indígenas da região do médio e do baixo Guaporé”

Este projeto objetiva descrever objetos e plantas relacionadas às práticas linguísticas e culturais das Akuntsú (falantes de língua Tupí, Tuparí) localizadas na Terra Indígena Rio Omerê, sudeste do estado de Rondônia. O foco principal deste projeto é descrever essas práticas como também relacioná-las com as de alguns povos da região do médio e do baixo Guaporé, incluindo os Kanoé, Tuparí e Makurap. Visa compreender a noção de fronteira entre as terras baixas da Amazônia e as áreas altas da região Andina, mais especificamente a área localizada atualmente entre as porções leste da Bolívia e do Peru e a Amazônia ocidental brasileira. Para tanto, este projeto volta-se para a análise de dados linguísticos de diferentes famílias linguísticas e de línguas isoladas faladas na região do Guaporé. Um estudo que dialoga com a história e a etnoarqueologia.

Projetos vinculados ao Departamento de Ciências Exatas – CCAE/Campus IV

“Educação escolar indígena e geometria: explorando a criação de aplicativos como ferramenta de aprendizagem”

Este projeto tem como objetivo, promover o ensino e a aprendizagem da Geometria aos alunos de uma comunidade indígena, com a perspectiva de integrá-los às plataformas Scratch e MIT App Inventor para criação e desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis. O público-alvo são alunos do ensino médio da escola estadual indígena EEIIF Cacique Domingos Barbosa dos Santos, localizada no município de Rio Tinto/PB. Através de oficinas pedagógicas, propõe melhoria na aprendizagem da Geometria. Com relação aos resultados, espera-se que ao utilizar as ferramentas computacionais, o projeto proporcione aos alunos indígenas, uma melhor compreensão e visualização no que tange aos conceitos da geometria. Ainda como resultados espera-se que o aluno licenciando envolvido no projeto adquira experiência prática em sala de aula, desenvolva habilidades fundamentais para sua atuação como futuro docente e amplie sua visão sobre a educação e sua relação com a comunidade.

“Potencializando o ensino de geometria no contexto escolar indígena por meio de metodologias ativas e atividades lúdicas”

O objetivo geral do projeto é promover os conceitos da Geometria, por intermédio das atividades lúdicas e ferramentas digitais, como um meio de aprendizagem significativa para os estudantes e de escolas indígenas do Vale do Mamanguape/ PB. Por meio de oficinas, aulões e amostra de Geometria, buscam utilizar as metodologias ativas atreladas a ludicidade para o estímulo e compreensão da Geometria. E assim, espera-se contribuir para a formação do licenciando, por promover oportunidades de maneira direta a participar da atividade docente, quanto proporcionar contribuições para melhoria da aprendizagem de Matemática dos estudantes do ensino médio das escolas parceiras do projeto.

4.1.2 Refletindo sobre a estrutura curricular dos cursos de saúde da UFPB

Uma pauta importante quanto ao processo de acolhimento dos saberes que estão chegando às universidades, por meio da presença de estudantes indígenas, negros e demais grupos étnico raciais é a reformulação das estruturas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação. A fim de conhecer a realidade da UFPB, foi realizado um levantamento junto aos cursos de graduação da instituição na área de saúde⁶³, a fim de verificar se há diálogo, entre a grade curricular dos cursos de saúde com os saberes tradicionais, especificamente com os dos povos indígenas. O contato deu-se por e-mail, enviado para as coordenações dos cursos de Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Medicina. O propósito foi identificar se há na estrutura curricular dos cursos acima, disciplina(s) que contemplem em suas ementas um diálogo com os conhecimentos sobre o processo saúde-doença dos povos indígenas.

Como resultado, as coordenações dos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição enviaram resposta alegando que a *“questão indígena não é abordada especificamente”* ou que *“não há disciplina que aborde a questão indígena”*. No curso de Fonoaudiologia existe a disciplina “Saúde e Sociedade”, que aborda a questão indígena, no tópico da disciplina “Relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira, africana,

⁶³Foram considerados como cursos da área de saúde aqueles vinculados ao Centro de Ciências da Saúde e Centro de Medicina da UFPB.

dos povos tradicionais e indígenas”⁶⁴. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Fonoaudiologia contempla a questão indígena, conforme expresso no art. 5º e prevê a prática de “conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos, educação ambiental, educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena.

O PPC deverá abordar os temas transversais que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, Transtorno do Espectro Autista (TEA), educação ambiental, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira, africana, dos povos tradicionais e indígena, de acordo com a Resolução CNS nº 569, de 8 de outubro de 2017.(PPC do curso de Fonoaudiologia da UFPB, 2013)

A coordenação do curso de Medicina enviou como resposta a afirmação de que a temática da saúde indígena é abordada no módulo "GDMEI0083 - Diversidade Étnica e Cultural na Medicina”, cuja ementa contempla os seguintes tópicos: “A diversidade e os direitos humanos. Cuidados a pessoas com deficiências. Aspectos étnico-raciais na medicina. Diversidade biológica e subjetiva. Questões de gênero e orientação sexual com implicações na medicina. Preconceito e suas interferências na formação e na assistência médica. A doença mental e o doente mental. A pessoa como ser singular”

A coordenação do curso de Biomedicina alegou que a unidade curricular “Bioética e Legislação Profissional” aborda a educação das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O curso de Farmácia ressaltou que no PPC do curso não há disciplinas que dialoguem com a questão dos saberes indígenas. No entanto, há exigências legais para o próximo PPC, que está sendo construído. A proposta é incluir a questão indígenas e relações étnico-raciais no novo PPC. Os cursos de Educação Física, Odontologia e Terapia Ocupacional não enviaram respostas. No entanto, considerando a estrutura curricular disponibilizada no site do SIGAA/UFPB, não há disciplina que contemple um diálogo com saberes tradicionais.

A realidade das estruturas curriculares dos cursos da área de saúde na UFPB, exposta por uma pesquisa exploratória demonstram que ainda há muito a ser construído para o alcance da interculturalidade como diálogo entre saberes (além do científico) no ensino superior, especificamente na UFPB. Uma discussão capaz de estabelecer diálogo com os diversos saberes trazidos pelos estudantes indígenas, considerando suas diferenças étnico raciais. Os saberes tradicionais, que adentram a universidade através da diversidade

⁶⁴ Ementa e referência bibliográfica da disciplina estão disponíveis em https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2024052071971665434634ee9f400a7f7/PPC_APROVADO_PELO_CONSEPE.pdf

étnico racial dos estudantes estão à margem do processo de ensino-aprendizagem, realidade que revela a face de uma inclusão às avessas dos estudantes indígenas na universidade, quando não há a devida inclusão dos saberes tradicionais na formação acadêmica, oficialmente estabelecida pelas grades curriculares dos cursos ofertados.

O movimento estudantil indígena exerce papel fundamental na (re)construção das estruturas curriculares dos cursos universitários, na luta pela inclusão de componentes curriculares que possam dialogar com outros saberes, para além do ocidental. A partir da demanda de estudantes indígenas, as universidades brasileiras vêm incorporando às estruturas curriculares dos cursos de graduação disciplinas que dialogam com os saberes indígenas. O quadro constante no Apêndice I apresenta cursos onde há disciplinas que versam sobre a Saúde Indígena em universidades federais brasileiras.

4.1.3 Outras ações

Como ações de reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes indígenas na UFPB, foram realizadas algumas ações. Em 2022 aconteceu o mini curso “Língua, história e cultura do Tupi Antigo”, ofertado pela UFPB e ministrado pelo professor indígena Potiguara Nathan Tuxaua, colaborador do projeto de extensão “Aproximações etnográficas aos Instrumentos de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (IGATI) dos Potiguara/PB”, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). O curso foi promovido pelo CCHLA e contou com a coordenação das professoras Ana Berenice Martorelli, então Diretora de Relações Interinstitucionais da ACI-UFPB e Alicia Ferreira Gonçalves, coordenadora do Grupo Interdisciplinar em Cultura, Sociedade e Ambiente (GIPCSA).

De acordo com a professora Ana Berenice, a motivação do curso surgiu do desejo de expandir o interesse dos alunos e servidores da UFPB e “*sensibilizar a comunidade acadêmica da UFPB para conhecer e estudar as línguas dos povos originários da nossa região e, assim, valorizar nossa história e nossa cultura (Ana Berenice)*”. O minicurso abordou o contexto histórico da língua Tupi antigo e sua importância no fortalecimento da cultura Potiguara. Dentre os temas abordados estão a gramática, vogais, consoantes e semivogais, verbos da 1º classe, transformações fonéticas, conjugação dos verbos, posposição em tupi, o adjetivo etá, vocabulário e prática da pronúncia, além de apresentar como o povo Potiguara foi protagonista na tradução e escrita na história.

Eu vejo também a oportunidade de fazer multiplicadores da língua Potiguara, do Tupi antigo, e com isso a gente motivar os próprios universitários indígenas a entenderem a valorização da importância da língua, como qualquer outra, que seja o inglês, espanhol, qualquer outra língua, mas que o Tupi tem uma importância, como é marcante em todo o território nacional, isso é uma das coisas que me motivaram a desenvolver junto com as professoras Ana Berenice e Alice esse

projeto. Vai ser muito interessante ministrarmos esse curso, faremos uma introdução sobre o contexto histórico e o princípio básico do Tupi (cacique Potiguara Nathan Galdino)⁶⁵.

Em sua fala, a evidência da perspectiva de resgate da Cultura Indígena Potiguara, pela reativação do uso da língua nativo (Tupi antigo), forte sinal diacrítico. O público-alvo foi a comunidade acadêmica da UFPB e o curso aconteceu de forma remota, finalizando com 15 participantes. Nathan revelou ainda sua expectativa de, futuramente, poder desenvolver um curso de maior duração. Para celebrar a finalização do curso, o cacique Nathan convidou a turma dos participantes do curso para visitar sua aldeia, Alto do Tambá, localizada no município de Baía da Traição, Litoral Norte da Paraíba.

Foto 38– Encerramento do curso de tupi na aldeia Alto do Tambá/Baía da Traição/PB



Fonte: Página da ACI/UFPB (2022)

Em 2023, houve a 3ª edição do projeto “Circular Cultural - Roteiros de visitação da UFPB”, promovido pela Pró-reitoria de Extensão (Proex) da UFPB, em alusão ao período das ações comemorativas da 17ª Primavera dos Museus. A equipe era composta por produtor cultural, museóloga, bolsistas e voluntários de diferentes cursos da UFPB. Contou com uma visitação e vivência com o povo indígena Potiguara, na Baía da Traição, com a participação de discentes e docentes da UFPB. O projeto aconteceu em parceria com a Direção do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCA/E/UFPB), as coordenações dos cursos de Ecologia e Antropologia e a Associação Toré Forte.

⁶⁵ Texto extraído de notícia disponível em <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-ofertara-minicurso-de-tupi>.

O roteiro incluiu visita à Associação Aldeia Forte, espaço comunitário que reúne experiências patrimoniais de valorização da memória e da cultura dos povos originários da região do Litoral Norte. Neste espaço, houve contato com a gastronomia indígena, objetos da cultura material do povo Potiguara e um diálogo com as lideranças locais sobre as iniciativas desenvolvidas pela comunidade indígena para o fortalecimento das identidades culturais e conservação ambiental. Houve, ainda, apresentações de toré e coco de roda com grupos indígenas, que aconteceram também na aldeia São Francisco, município de Baía da Traição.

Foi uma experiência inovadora, que representou um momento de aprendizagem, respeito e reconhecimento dos saberes indígenas, expressos nas práticas, vivências e diálogos culturais entre a comunidade acadêmica e os povos indígenas. A ideia dos coordenadores da ação foi reconhecer o Território Indígena como um museu aberto, considerados seus símbolos, objetos e práticas como elementos da cultura a serem preservados como os demais o são nos museus fechados.

4.2 Reflexões sobre o X ENEI e o Fórum da Cultural Indígena

Os estudantes indígenas da UFPB puderam participar de dois eventos significativos, realizados em Território Indígena e na UFPB. Em 2023, o X Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), foi realizado em Território Indígena Potiguara e em 2024, o I Fórum da Cultura Indígena, realizado na UFPB. O X ENEI, como uma oportunidade de troca de experiências entre estudantes indígenas de outras IFES e o I Fórum da Cultura Indígena, que promoveu a interlocução com profissionais indígenas egressos da UFPB e outros indígenas, com atuação em diversas áreas sociais. O propósito desses encontros foi dar visibilidade à cultura indígena na universidade, ressaltando a importância do respeito à identidade indígena, que passa pela autoafirmação dos estudantes enquanto povo indígena e compromisso com a formação acadêmica.

4.2.1 X Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI)

Na interação com os estudantes e professor tutor do PET Indígena da UFPB, tomei conhecimento sobre a realização do X Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que aconteceu de 16 a 20 de outubro de 2023 em Território Indígena Potiguara, aldeia Jaraguá, em Rio Tinto, com o tema “Análise e conjuntura da presença indígena no ensino superior da última década”. Um evento singular para o povo e estudantes indígenas Paraibanos, tendo acontecido em uma aldeia, diferentemente da maioria das demais edições do ENEI, realizadas em espaços universitários, conforme quadro 7.

Quadro 6 – Locais do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, de 2013 a 2024

ENEI	ANO	UNIVERSIDADE/ESTADO/CIDADE	TEMA
I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	2013	Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos (SP)	"Metas e desafios no caminho do ensino superior"
II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas	2014	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS)	"Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios"
III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas	2015	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC)	"Avanços e desafios na organização política e movimento estudantil Indígena"
IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas	2016	Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém (PA)	"Diversidade Pluriétnica nas Universidades: Problematicando o Racismo"
V Encontro Nacional dos estudantes indígenas	2017	Universidade Federal Da Bahia, Salvador (BA)	"Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento"
VI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas	2018	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS)	"Territorialidade, Lutas e Resistência dos Povos Indígenas: Do Tekoha à Universidade"
VII Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS)	"Direitos indígenas em perspectiva : das políticas indigenista de estado ao estado das políticas indigenista"
IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	2022	Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP)	"Ancestralidade e contemporaneidade"
X Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	2023	Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto (PB)	"Análise e conjuntura da presença indígena no ensino superior na última década"
XI Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas	2024	Universidade de Brasília (BSB)	"20 Anos Demarcando as Universidades: Luta e Resistência Efetivando a Permanência!"

Fonte: Barboza(2024)

Segundo Barboza⁶⁶ *et al*(2024) o X ENEI reuniu 680 universitários, dos quais 411 eram indígenas de diferentes universidades e etnias, sendo a maioria da Paraíba, seguida por São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Rio Grande do Sul. Participaram do encontro estudantes oriundos das etnias Baniwa, Baré, Boe bororo, Fulni-ô, Galibi-Marworno, Guajajara, Guarani, Kaingang, Kaiowá, Kayapó, Kotiria/wanano, Marubo, Parxa, Pataxó, Potiguara, Povo kaninde, Terena, Tikuna, Umutina-Balatiponé, Waikhana, Wapichana e Xukuru do Ororubá.

O evento foi realizado pela primeira vez na Paraíba e teve como principal objetivo proporcionar momentos de mobilização e reflexão sobre os desafios para permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. As discussões versaram sobre a ampliação do acesso dos estudantes indígenas às políticas de permanência; saúde mental e acolhimento em ambiente universitário e dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas realizadas por indígenas. O evento contou com a participação de estudantes universitários e secundaristas indígenas e não-indígenas. Os depoimentos apresentados nesta seção foram gravados quando da minha participação no evento e contemplam a fala de agentes públicos indígenas e estudantes indígenas engajados na luta pela qualificação profissional dos

⁶⁶ Daiane Barbosa é indígena Potiguara, graduanda em Secretaria Bilíngue no campus IV da UFPB e realizou estudo sobre as competências secretariais realizadas no X ENEI.

indígenas. Estiveram presentes no X ENEI os indígenas Eloy Terena, secretário Executivo no Ministério dos Povos Indígenas, a presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Joenia Wapichana e representantes da Secretaria da Igualdade Racial e Diversidade Humana do Governo do Estado.

Os diálogos ocorriam em formato circular das cadeiras ao ar livre, dando ao evento uma perspectiva de horizontalidade das relações, sem ressaltar hierarquias. A foto 39 representa esse modelo.

Foto 39 – X ENEI, aldeia Jaraguá, Rio Tinto/PB, de 16 a 20/10/2023



Fonte: Site do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), publicada em 02/11/2023.

Alva Rosa Lana Vieira ⁶⁷, professora indígena do povo Tukano, primeira mulher indígena a obter o título de doutorado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e presidente do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA esteve presente no X ENEI. Ressaltou a necessidade do Estado brasileiro pensar as políticas públicas considerando quatro contextos diferentes que envolvem a questão dos povos indígenas: contexto de povos isolados, contexto de povos de recente contato, povo que está ou não em terras aldeadas, como também para aqueles nas terras não demarcadas, nas cidades.

Outro tema abordado no X ENEI e para o qual não há consenso refere-se à

⁶⁷Indígena do Alto Rio Negro de São Gabriel da Cachoeira, concentra suas pesquisas na área de Educação Escolar Indígena. Licenciada em Matemática, com Especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (2008). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017) e doutora em Educação (Universidade Federal do Amazonas, 2023).

perspectiva de retorno ao Território Indígena pelos estudantes indígenas, após a conclusão da formação acadêmica. A decisão de fazer um curso superior vem acompanhada, para alguns estudantes indígenas, do propósito de devolver para a comunidade a formação adquirida no ensino superior, como forma de retribuição pelo tempo que passam distantes de suas comunidades. No entanto, Alva Rosa trouxe a reflexão da importância dos estudantes indígenas refletirem sobre essa questão a partir do entendimento que muitos serão chamados a ocuparem espaços profissionais (inclusive de gestão) fora do Território Indígena e essa realidade não pode minimizar o valor da conquista do curso superior; essa realidade deve ser vista como uma forma de protagonismo indígena no cenário político e social, na contribuição da (re)formulação de políticas públicas nas diversas áreas.

[...]repensar nessa contribuição do movimento indígena na universidade, onde ele esteja, para a comunidade, eu sempre tenho falado, você não precisa voltar para o território, mas você precisa dar força, participar do movimento indígena do Estado, onde você está, participar do movimento indígena dos estudantes, onde você está, levando o nome do seu povo, toda a política, então a gente tem que repensar também essa contribuição[...] Isso não é voltar ao território? Não é dar retorno também? tem que ter uma transformação positiva para a comunidade (Alva Rosa).

Braulina Baniwa, coordenadora da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA) expressou preocupação com relação à retenção acadêmica⁶⁸, com o compromisso de retorno às aldeias pelos estudantes universitários após a conclusão do curso e com uma formação profissional que seja funcional às demandas indígenas na sociedade.

Então não é acessar para passar sete, dez anos na universidade. Precisamos ter o compromisso também de retornar e fazer o papel junto com nossos anciões e nossas anciãs para que esses corpos técnicos que passaram nas universidades tragam resposta também para as nossas questões. Desde a demarcação de terras indígenas que é a nossa pauta principal há mais de três décadas[...]precisamos também de corpo técnico para acompanhar esses processos. Precisamos da universidade indígena, mas para a gente instituir essa universidade indígena precisamos de corpo técnico competente de várias áreas formados com doutorado, mestrado e graduação. E principalmente de licenciadora que dialoga com a nossa diversidade de línguas e diversidade de culturas (Braulina Baniwa).

Baniwa destacou a importância de uma presença indígena na universidade com responsabilidade e compromisso.

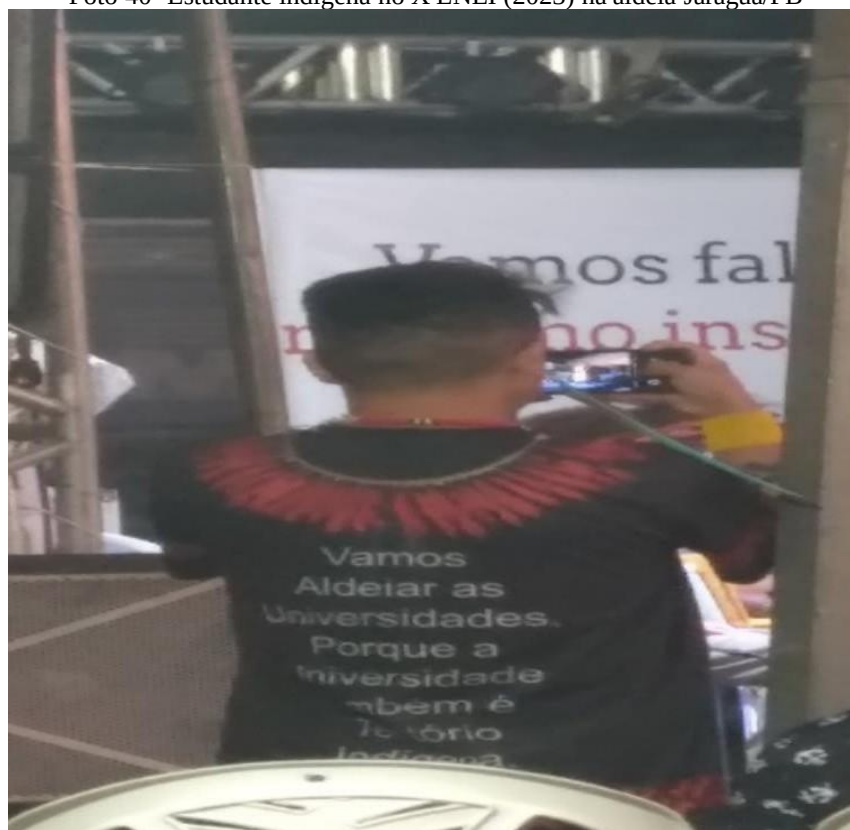
Existe uma responsabilidade enorme desse movimento do corpo território se fazer presente nesses lugares[...] E se esse corpo território está nesses lugares, é para demarcar a nossa história e reconstruir um Brasil com a presença dos povos indígenas por nós, escrita por nós, construída e reconstruída por nós[...]Porque a nossa presença[...] também mostra de como o nosso processo

⁶⁸ Apesar de não ser tema desse estudo, a retenção acadêmica é pauta importante na avaliação das políticas educacionais e reverbera na manutenção de auxílios e bolsas estudantis para os estudantes indígenas, inclusive na concessão da Bolsa Permanência.

se fortaleceu ao longo desses anos. Da forma como a gente se fortaleceu aprendendo a falar português, porque a nossa primeira língua é a nossa língua indígena (Braulina Baniwa).

O aumento do ingresso de estudantes indígenas no ensino superior foi avaliado como consequência da Lei de Cotas, que gerou um processo de “aldeamento da universidade”, segundo a fala de muitos encontristas. “Enquanto povos indígenas, estamos aqui para demonstrar que também estamos demarcando as universidades, porque não queremos mais um Brasil sem os indígenas”, enfatizou Rosineia Baniwa, que é estudante do curso de Pedagogia na Universidade de Campinas (Unicamp) e bolsista no Programa Indígena de Permanência e Oportunidades na Universidade – PIPOU. Na foto 40, o estudante indígena participante do ENEI expressa na sua camiseta o lema “Vamos aldear a universidade, porque a universidade também é Território Indígena”, ideia presente no discurso dos palestrantes e demais participantes do encontro.

Foto 40- Estudante indígena no X ENEI (2023) na aldeia Jaraguá/PB



Fonte: Autora

Uma trajetória acadêmica, comprometida por parte dos estudantes indígenas foi objeto da fala do professor Neto Potiguara, que fez um relato de experiência enquanto estudante na UFPB.

[...] um dia chegar na sala de aula, dia 18 de abril, não esqueço nunca mais, às 7 da noite, 19 horas, chegar todo pintado para o ritual do outro dia e conversar com o professor, apertar a mão e ele dizer vai tomar um banho, está sujo! E eu

dizer que naquela hora eu não estava sujo, eu estava pintado de jenipapo para o ritual do outro dia. E esse retorno que a gente pode dar a esses professores é ser um aluno excelente dentro da universidade. O melhor e o maior retorno que nós indígenas podemos dar dentro da universidade é tornar-se um cara exemplar, um aluno exemplar, um indígena exemplar dentro da universidade e trazer o retorno para as nossas bases. Eu fui orientando desse cara, eu trabalhei com ele no laboratório durante muito tempo e me tornei um dos melhores alunos dele (Neto Potiguara).

Para além do ingresso, a questão da permanência ganhou destaque nos debates, sendo recorrente na fala de palestrantes e encontristas. A importância do PBP foi evidenciada como fundamental para a permanência dos estudantes indígenas na universidade, tendo sido conquistado após anos de lutas pelo movimento indígena.

A responsabilidade coletiva desse corpo e território que ocupa esse lugar é também para dizer que eu não cheguei nesse lugar sozinho. Precisamos abrir caminho para que mais mulheres, mais parentes, mais outras parentes também acessem esse lugar que nós acessamos. Então, dizer também que para a gente conseguir a Bolsa Permanência[...] a gente passou anos com um monte de pasta de parentes que estavam com bolsa atrasada. E a gente acionando o Ministério Público Federal para que essa bolsa fosse revista. E para que hoje, vocês que estão nas universidades federais também pudessem receber a bolsa de vocês até dois anos depois do ano de formação (Braulina Baniwa).

A apresentação dos 58 trabalhos aprovados foi realizada no formato de banner, no Casarão dos Lundgrens, que fica na aldeia Jaraguá, local do evento. O Casarão(foto 41) era uma luxuosa mansão pertencente à família Lundgren que comandou, por décadas, a Companhia de Tecidos Rio Tinto. Possui três andares e abrigava um rico mobiliário, tapetes italianos, lustres e azulejos decorados. Atualmente, pertence aos Indígenas Potiguara que pretendem fazer seu memorial no casarão.

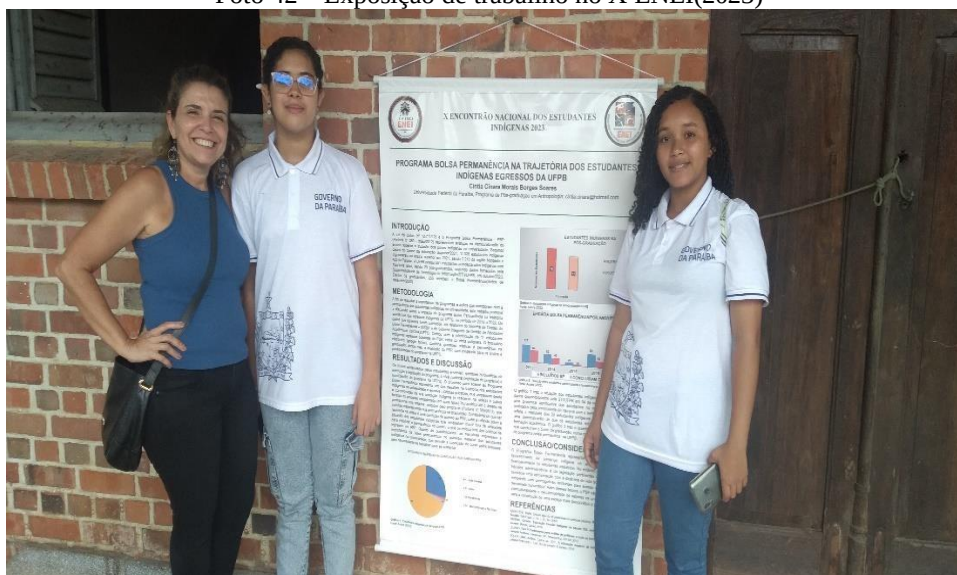
Foto 41 – Casarão dos Lundgrens, Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor



Fonte: site Trilhas dos Potiguara, disponível em https://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/media/filer_public/36/77/3677b6d9-703b-49fe-b422-5d7b8fdaad1f/img_0132.jpg. Acesso em 10 de jan de 2024

Como forma de divulgação parcial dos resultados desta pesquisa, apresentei o trabalho intitulado “PBP na trajetória dos estudantes indígenas egressos da UFPB”. Alguns participantes e gestores da política voltada para estudantes indígenas demonstraram interesse nos dados expostos, com dados sobre a presença dos estudantes indígenas na UFPB e os impactos do PBP na permanência e conclusão do curso de graduação. Os estudantes da rede pública de ensino médio estiveram presentes no encontro, revelando interesse pelo ingresso na universidade.

Foto 42 – Exposição de trabalho no X ENEI(2023)



Fonte Autora

Algumas críticas sinalizaram no sentido da falta de ações direcionadas ao acolhimento e apoio pedagógico e psicossocial dos estudantes indígenas na universidade.

A gente vai para a universidade sendo mães, a gente vai para a universidade carregando nossas famílias. Então a universidade ainda tem esse desafio de como receber nós e nossos corpos território e nossos coletivos junto conosco. Então a nossa luta dez anos atrás era para acessar o espaço da universidade. Hoje a nossa luta é a nossa manutenção para a gente se formar com qualidade. E também trabalhar junto com o movimento para a gente dar resposta ao movimento após a nossa formação técnica. A profissionalização desses corpos indígenas que hoje estão presentes na universidade, hoje são corpos de território em diversos ministérios, em diversas coordenações, no MEC e tantos outros. (Braulina Baniwa)

Braulina Baniwa ressaltou que “*conhecer, fortalecer, valorizar a ciência indígena pela escrita, pelas vozes das mulheres indígenas no Brasil, também é passar para outras gerações que essa responsabilidade ela precisa ser compartilhada e valorizada entre nós*”. Uma preocupação com a decolonialidade dos saberes repassados no meio acadêmico; um conclave para que os estudantes indígenas pautem suas escritas acadêmicas na valorização da cultura indígena.

Victor Tauan, egresso do curso de Agroecologia (UFPB) e especialista em Ciência do Solo, falou sobre a presença dos indígenas na universidade e o movimento estabelecido a partir da formação inicial em Território Indígena.

[...] sou resultado dos professores Potiguara que, na minha opinião, é a classe profissional mais expoente e significativa do povo Potiguara. São as professoras e professores Potiguara de nossa base, do ensino na educação infantil, em educação do ensino médio que prepara a gente para as universidades[...]São os nossos verdadeiros guerreiros e é quem eu atribuo primeiramente a minha trajetória, tudo que eu consegui percorrer, conquistar por eu estar aqui falando com vocês eu atribuo a eles[...] então, como eu falava, a gente não é qualquer egresso. Quando a gente sai, a primeira partida é a partida do território[...]a gente sai do território e a gente leva o território junto com o nosso corpo. Na ideia do corpo-território. E é assim que é por nós, mas é assim que é para a universidade também[...] Quando a gente se identifica como indígena, recai sobre nós uma série de consequências de simplesmente a gente se afirmar e se identificar como indígena [...] Quais são essas consequências e o quanto que a universidade não está preparada para nos receber (Victor Tauan).

Kâhu Pataxó, graduado em Direito pela UFBA e presidente da Federação Indígena-Ações Pataxó e Tupinambá do Extremo Sul da Bahia trouxe para reflexão questões inerentes à presença indígena na universidade a partir de algumas questões.

De que presença indígena nós estamos falando? Como está se dando essa presença dentro das universidades e onde estamos falando dessa presença? Como a gente está pensando de fato essa universidade? A gente está conseguindo fazer essa presença nossa dentro da universidade de fato? Que presença é essa de fato que a gente está falando? É simplesmente estar dentro da universidade e dizer, olha, eu sou indígena, sou do povo pataxó, estou aqui dentro da universidade, curso direito[...]A gente precisa pensar, de fato, que universidade a gente quer, inclusive, para a gente. A gente quer uma universidade onde o racismo e a discriminação contra nós são perpetuados há anos? O indígena não pode estar dentro da universidade, quer dizer que esse espaço aqui é um espaço de privilégio, como eles sempre construíram[...] Pintar a universidade de Jenipapo e Urucum das nossas cores é mostrar que a universidade é nossa, é mostrar que o conhecimento que tem ali dentro não é um conhecimento dos não indígenas trazido para a gente. A gente precisa e aí é importante que a gente construa, de que a gente faça[...]Jou a gente constrói esse espaço para que possa ser um espaço de debate, para a gente poder dizer, olha, que permanência a gente quer? A permanência somente financeira? A gente quer ter esse espaço da universidade para a gente poder ganhar bolsa e a gente sobreviver? Ou a gente está falando de uma permanência onde a gente possa ter o mínimo de saúde mental? De que a gente possa terminar a universidade pelo menos com a sua consciência? De que a gente não precise, como a gente tem visto vários parentes, tirar a vida porque não consegue suportar a dor de estar dentro daquele espaço da universidade, que é racista, é discriminatória e a gente sempre tem dito, o racismo ele institucionalizou dentro da universidade. A gente quer concluir a universidade também porque a gente tem uma missão[...]Quando a gente sai da nossa comunidade, a expectativa não é só dos nossos familiares sanguíneos direto. A expectativa é de toda a comunidade, de um povo. A gente quer mais um advogado, mais um doutor, como a gente gosta de dizer, a gente quer mais um antropólogo, a gente quer mais uma ferramenta de luta aprimorada para fazer a luta e não conseguir fazer isso é duro para a gente. A gente chegar e não conseguir concluir o curso é duro, é difícil (Kâhu Pataxó).

Em sua fala indagou ainda sobre quanto do conhecimento adquirido na universidade

foi apreendido através da prática em lutas e vivências no movimento indígena, com lideranças em seu Território Indígena.

O conhecimento que você consegue adquirir na universidade não foi ela que lhe trouxe. Ela te trouxe ferramentas, ferramentas que você precisa utilizar e, às vezes, ferramentas que, inclusive, dentro das próprias nossas comunidades a gente tem. Às vezes, a gente está indo dentro da universidade simplesmente para a gente poder validar o conhecimento que a gente tem[...]Eu sabia da Constituição, eu sabia do que era um habeas corpus, eu sabia do que eram várias medidas jurídicas que a gente pode tomar simplesmente da vivência com os meus caciques, minha liderança, pela luta que a gente faz. Eu só sabia ali, na verdade, os nomes técnicos[...],Mas, por incrível que pareça, os nossos caciques, nossas lideranças vivenciam isso a cada dia. O que a gente busca, às vezes, dentro da universidade, que a gente acha que a gente vai adquirir lá, a gente vai perceber com o passar e o andar da carruagem, é que a gente tem já aprendido isso a cada dia que a gente participa e vence na nossa comunidade. A medicina que você vai estudar dentro da universidade, não se engane, dentro da sua comunidade você consegue aprender e aprende muito, você vai aprimorar lá dentro da universidade, pode até ser isso, mas a gente precisa fazer essa reflexão (Kâhu Pataxó).

Lúcia Alberta Andrade, indígena do povo Baré e diretora de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) evidenciou a discrepância entre o quantitativo de estudantes indígenas matriculados no ensino superior e no ensino médio. Segundo Lúcia, em 2015, existiam 49.026 matrículas na educação superior. Quatro anos depois, em 2019, eram 56.257 estudantes na educação superior, que representou um aumento de 15%. Lúcia associa esse aumento à Lei de Cotas, de 2012 e ao PBP, de 2013.

O ideal é que esse programa (Bolsa Permanência) fosse universal para todos os estudantes indígenas. Todos os estudantes indígenas e principalmente os que precisam, porque eu sei que hoje tem muitos estudantes indígenas que deveriam estar acessando esse programa e tem dificuldades financeiras para se manter em cidades. E a maioria das universidades são em cidades muito caras (Lúcia Alberta)

Quando comparados aos dados referentes ao ensino médio, as matrículas no ensino superior revelam um dado preocupante. “*Nós temos 31.708 estudantes (indígenas) no ensino médio com dados do censo escolar de 2022*”, declarou Lúcia Alberta. Na sua reflexão, demonstrou preocupação com esses dados enquanto reveladores da necessidade de maior atenção à formação de professores qualificados para as escolas indígenas.

Isso é muito grave, parentes. Muito grave mesmo. Então, o que nós precisamos é fortalecer o ensino médio. Se não, daqui a pouco nós vamos esvaziar as universidades de estudantes indígenas. Porque vocês que estão hoje nas universidades, vocês são fruto de uma educação escolar indígena que teve aquele momento do auge e do fortalecimento. Depois disso, foi só decaindo. Ou então, esses estudantes estão nas cidades, estudando em escolas que não estão preparadas para eles. Nós temos um alto índice de evasão no ensino médio, muito grande mesmo. Os nossos jovens e mesmo adultos que estudam o ensino médio não têm uma especificidade que os animem a continuar no ensino médio. Logo, isso leva a essa situação muito grande de retrocesso que nós temos no

ensino médio[...]nós tivemos avanços, tivemos retrocessos, mas nós precisamos nos unir para avançar ainda mais na educação escolar indígena. E temos que pensar a educação escolar indígena como um todo. Considerando os estudantes que estão desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação superior[...]E quando a gente fala em educação superior, se pensa a graduação, a pós-graduação também. Então, nós queremos uma educação escolar indígena fortalecida em todos os níveis, etapas e modalidades (Lúcia Alberta).

Luiz Henrique Eloy Amado, indígena do povo Terena em Aquidauana (MS) e secretário executivo do Ministério dos Povos Indígenas falou sobre sua trajetória acadêmica.

Eu iniciei o meu curso de direito na UEMES (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), entrando por cotas, e depois eu consegui uma bolsa Prouni e fui terminar a faculdade numa universidade privada, mas que era mais próxima da minha aldeia. A gente sabe o quanto é difícil sair da aldeia. E eu sou de uma época em que a lista de chamada era separada[...] Então, nós tínhamos uma lista de presença de quem entrou pela ampla concorrência, tinha uma lista de presença que era a lista de presença dos que entraram pela cota, dos negros, e tinha uma lista de presença dos indígenas. Era tudo separadinho, porque as pessoas queriam deixar bem delimitado quem é que entrou pelo vestibular normal, que eles diziam na época, e quem entrou, como eles diziam na época, pela porta dos fundos da universidade. Porque a época não tinha uma lei federal instituindo as cotas, e as cotas eram até questionadas no Supremo Tribunal Federal. Não tinha uma decisão do Supremo falando que as cotas são constitucionais. E os indígenas, os parentes, sofriam muito preconceito, porque até na hora de fazer o trabalho, ninguém queria fazer com a gente. Porquê? Porque a gente não tinha acesso a computador, não sabia o que eram as normas da ABNT, e não tinha condições. Então de uma hora pra outra, essas políticas de ações afirmativas colocaram indígenas em cursos muito privilegiados. Então eu saí da aldeia e de repente eu estava estudando com o filho do juiz, com o filho do governador, com o filho do deputado, com o filho do presidente do tribunal, e eles não aceitavam que nós ocupássemos aquele mesmo espaço. Então o Enem surge justamente nesse momento, em que nós tínhamos várias experiências de indígenas em Roraima, aqui no Nordeste, no Sul, no Mato Grosso do Sul, e todos nós estávamos dispersos. Mas todos nós enfrentávamos a mesma dificuldade, que não era só garantir o acesso, tinha que garantir a permanência. Então a nossa discussão era ter bolsa, permanência, era ter o válido restaurante universitário, era ter a cota de xerox e impressão lá na gráfica, era a gente ter o mínimo. Então às vezes muita gente que chega hoje não sabe que foi a luta lá no começo, porque tudo isso não foi dado de graça. Quando foi implantado aquele programa de acesso e permanência, e foram instituídos laboratórios para indígenas, as pessoas começaram a questionar, por que esses indígenas têm um laboratório só para eles? Eles também não aceitavam. [...]Então é importante, e o Enem é justamente isso, para relembrar a luta dos nossos caciques e das nossas lideranças, porque as cotas também não caíram do céu. Se não fossem os caciques, as lideranças, que tiveram a visão política de enviar os seus jovens para as universidades, e fazer aquilo que nós fazemos hoje, a luta com a caneta, nós não teremos hoje essa dimensão que nós temos. (Luiz Eloy)

O X ENEI representou um momento histórico para os estudantes indígenas da UFPB e para a comunidade indígena Potiguara da Paraíba. Em especial para os estudantes indígenas Potiguara, maioria dentre as etnias dos estudantes indígenas que compõem a UFPB e pela realização do encontro ter acontecido em Território Indígena Potiguara. A organização do encontro contou com o envolvimento dos estudantes da UFPB, fato que

gera protagonismo e visibilidade da comunidade indígena universitária da Paraíba. O comprometimento dos indígenas Poran Potiguara (engenheiro florestal pela UnB) e Bruno Potiguara (graduado em Ecologia pela UFPB) foi fundamental na execução do encontro.

A questão da autoafirmação enquanto indígena e o compromisso com uma formação de qualidade deram a tônica do encontro, estando presentes na maioria das falas, seja de estudantes ou profissionais. A preocupação era com um compromisso maior dos discentes enquanto povo indígena num espaço ocupado majoritariamente por não-indígenas. Esse cenário exige um posicionamento dos estudantes indígenas, convocados a “demarcarem” e decolonizarem a universidade, a partir do reconhecimento de seus saberes ancestrais e da conclusão da graduação. Essas questões foram pontuadas, considerando as condições precárias enfrentadas por muitos estudantes indígenas em suas instituições, quanto a um acesso diferenciado e permanência qualificada.

A ocupação do espaço acadêmico vem acontecendo à custa de muitas lutas travadas por caciques, lideranças e estudantes indígenas engajados em movimentos pela efetivação de direitos. Como resultado dessa trajetória de disputas no cenário nacional, foram consolidadas políticas públicas direcionadas aos estudantes indígenas, a exemplo da Lei de Cotas e do PBP, essenciais na democratização do acesso ao ensino superior.

O X ENEI significou um momento para minha reflexão enquanto profissional atuando na assistência estudantil, sobre a necessidade de se ter um olhar diferenciado para as singularidades que envolvem a permanência dos estudantes indígenas na universidade. Pude perceber a diferença que faz na trajetória estudantil quando há alteridade no processo de convivência entre indígenas e não-indígenas no espaço acadêmico. As falas de lutas e empoderamento dos estudantes indígenas nas diversas universidades me fez entender ser esse o caminho possível para mudanças dentro da universidade. A diferença está numa universidade onde há um movimento estudantil articulado com as demandas dos estudantes, em interlocução com a gestão administrativa; muitas conquistas decorrem dessa relação.

Poder contribuir com a discussão sobre a política para permanência dos estudantes indígenas no ensino superior através da apresentação de dados concretos da UFPB me trouxe a sensação de “estar junto” dos estudantes presentes no encontro, com suas disputas e conquistas no espaço acadêmico.

4.2.2 Fórum da Cultura Indígena na UFPB

Esta seção traz as contribuições de estudantes indígenas egressos e ativos da UFPB,

vinculados à cursos da graduação ou pós-graduação, que estiveram presentes no I Fórum Cultural Indígena.



Pedro Lobo dos Santos

Indígena Potiguara da Paraíba.

Professor indígena da etnia Potiguara na Educação Básica dos municípios de Baía da Traição e Mataraca (Paraíba).⁶⁹

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB.
Mestre em Educação pela UFPB (2022)

Possui especialização em Psicologia Institucional (2011) e em Arte, Educação e Sociedade (2012) pelo Centro Integrado de Tecnologia e pesquisa-CINTEP.

Graduado em Educação Artística pela UFPB (2004).

Estudou da educação infantil aos anos iniciais do ensino médio na Escola Dr. Antônio Estigarribia, localizada na aldeia Forte, município de Baía da Traição/PB. Concluiu o Ensino Médio na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros/PE, hoje, o Campus IFPE – Barreiros. O estudante ressalta que na época (década de 1980), não se falava em Educação Escolar Indígena e que, após o fortalecimento da Educação Escolar Indígena Potiguara da Paraíba, por escolha da comunidade e com a ajuda do vereador Tony Carvalho, conseguiram através de uma Lei municipal, mudar o nome da referida instituição como forma de homenagear a parteira Maria Gomes (in memoriam), mãe do Cacique Caboquinho, e uma grande indígena que lutou em prol da saúde indígena. Passando a se chamar Escola Municipal do Ensino Fundamental Parteira Maria Gomes.

Em sua participação na mesa-redonda intitulada “Realidades e Dificuldades dos Povos Indígenas na Universidade”, no I Forum Cultural Indígena ocorrido em 14 de abril de 2024, no auditório Paulo Freire, campus IV da UFPB, unidade de Mamanguape, Pedro

⁶⁹ Josicláudia Izequiel, no mesmo encontro, destacou que Pedro Lôbo foi professor de vários estudantes Potiguara da Baía da Traição.

Lôbo trouxe sua contribuição para o debate a partir do seu olhar como estudante e profissional da educação.

“A universidade é um campo eurocêntrico, é um espaço que não foi pensado para nós, povos indígenas, e que ainda é muito eurocêntrico, com relação a tantas demandas, tantos conhecimentos...ao racismo estrutural, ao preconceito. Ao adentrarmos, as relações e os entrelaçamentos de saberes vão sendo construídos e ressignificados. Pois, ao mesmo tempo que aprendemos o saber acadêmico, científico, levamos também os nossos saberes ancestrais, na perspectiva da valorização dos saberes dos nossos antepassados e no fortalecimento da identidade étnica. Mas estar aqui nessa manhã, ver ex-estudantes nosso, isso nos dá um alívio e um contentamento na alma. [...] Fui corajoso de adentrar o campus I. Daí onde eu digo o quanto a universidade é eurocêntrica porque nós, frutos do chão da escola Potiguara, sair do nosso território, sair da nossa zona de conforto e adentrar esse espaço. Eu sempre digo que não é para iniciantes. Então é preciso ter esse guerreiro a sua frente. E muitas vezes a universidade nem sabe o quanto nos instiga a aflorar em nós aquele indígena, aquela indígena que está adormecida no nosso âmago. Então, é importante nós, enquanto professores da educação básica, preparar os nossos estudantes para chegarem nesse território fortalecido, ciente do seu papel enquanto estudante indígena Potiguara da Paraíba. Saber da força que tem os nossos ancestrais, o nosso povo, o dono desse chão, onde esse campus aqui está encravado. É importante chegar aqui tendo essa consciência. Porque muitas das vezes as pessoas (como eu trago aqui a fala de uma indígena estudiosa, a professora Graça Graúna), ela diz o seguinte: “Destaca ainda que existem muitos preconceitos por parte da população não indígena que não são trabalhados no espaço escolar”. Os equívocos de Colombo ainda perduram, pois muitos carregam a noção de que nós indígenas somos preguiçosos, dissimulados, ignorantes. Tratam a nós indígenas como se fôssemos seres irracionais e invisíveis. Essa visão do indígena reforça a importância e a relevância da pesquisa acadêmica que discute a temática de modo a romper com discursos e visões distorcidas, preconceituosas que ainda existem sobre a população indígena na sociedade brasileira.

E como é bom a gente ver essa universidade repleta de indígenas, nos mais diversos cursos que aqui existem, seja na Antropologia, na Matemática, na Ecologia, no Design e tantas outras. Então, saber que nós também temos conhecimentos. E é nesse entrelaçar de saberes; quando um indígena chega na universidade, que tem acesso a esse conhecimento dominante, esse entrelaçar de saberes, que segundo Gramsci fala, é aí que nasce o “intelectual orgânico”. O que seria o intelectual orgânico? Somos nós, frutos desse chão, frutos dessa terra, com nossos saberes ancestrais que ao chegarmos aqui, temos também essa contribuição a dar para a ciência. E, detentores dos saberes populares, dos saberes ancestrais Potiguara, unido ao saber científico, nos tornamos esse intelectual orgânico, aquele que defende o seu povo, aquele que defende a sua origem, aquele que defende o lugar de onde vem.

Importante também a presença de vocês aqui gente, é saber que estão contribuindo para as futuras gerações da aldeia oriunda de cada um, cada uma. Ao concluir aqui, nos retornamos para o nosso território, para o fortalecimento e para o enriquecimento cultural, intercultural dos nossos curumins que estão na base. Eu sempre trago que a educação indígena é aquela educação que é repassada para nós pela família. Quando eu vou para o roçado com meu pai, eu saber que determinada cultura agrícola eu vou plantar conforme o solo. É quando eu vou pescar no manguezal saber respeitar o período do caranguejo. Saber respeitar toda aquela vida marinha existente naquele ambiente. É ir para casa de farinha e saber o processo desde o cultivo da mandioca ao preparo da farinha, da manipueira, da goma, do beiju. É saber a força da lua, é saber a força das marés, respeitar as águas doces e salgadas do nosso território, é cuidar das matas ciliares, é saber da importância e dar importância as matas, ao universo, ao bem-viver potiguara. Enquanto a educação escolar indígena é

a educação sistematizada que é dada a todos, todas e todes do sistema nacional de educação, mas também nós enquanto indígenas é ter essas disciplinas intercaladas com disciplinas específicas, a exemplo de arte e cultura, etnohistória e Tupi, a nossa língua materna. Então, saber que essa interculturalidade faz toda a diferença no universo da escola indígena Potiguara. Porque o nosso estudante ele vai saber nas aulas de arte e cultura quem é Picasso, quem é Monet, mas também vai saber quem é Séver, artista plástico Potiguara. O nosso estudante indígena sabe quem é Marisa Monte, Maria Betânia, Marília Mendonça, Gal, Duda Beat, mas ele também sabe e valoriza cada Potiguara, nossa cantora de Coco de Roda, de Rap, de MPB. Os nossos estudantes Potiguara eles sabem quem é Ivo Pitanguy, eles sabem quem é dr. Roberto Kalil, mas ele também sabe da força que tem nosso pajé Chico, hoje ancestralizado. O nosso estudante Potiguara ele sabe quem é Caetano Veloso, ele sabe quem é Chico César, Lenine, Paul McCartney. Mas ele também sabe e valoriza Valber, indígena músico, formado pela UFPB e integrante do nosso povo. Saber valorizar as parteiras, saber valorizar saberes ancestrais faz toda a diferença. E aqui eu trago para vocês, nunca se esqueçam de onde vocês vieram, do chão que vocês nasceram, dos caminhos, das picadas, das veredas, das dores e também das alegrias que os trouxeram até aqui. Porque quando nós sabemos quem somos, de onde viemos e porque estamos nesse espaço, até então um espaço impensável para nós, para negros, para ciganos, comunidade LGBTQIAPN+. Essas minorias que vivem à margem não eram para estar aqui. Então, se nós estamos é porque nós rompemos barreiras. E lembrar que antes de nós, outros nos antecederam e outros lutaram para que nós pudéssemos estar aqui. Então, ao concluir seus cursos contribuam na Comunidade a qual vocês pertencem. Eu estou há dois anos para concluir o doutorado. Aí me perguntam: “Lobo, mas tu vais fazer concurso para ser professor da universidade?”. Eu digo: “Tupã proverá!” Meu único objetivo é concluir meu curso, retorna para as duas salas de aula onde eu trabalho em Baía da Traição e em Barra de Camaratuba e quanto ao concurso para ser professor aqui ou em outro canto, Tupã proverá! Mas assim, é voltar para nossa terra.

Outra coisa que eu queria deixar bem claro: toda essa potencialização de estarmos nesse universo, de trazer esses conteúdos para sala de aula não foi nada gratuito; tudo é fruto da luta do movimento indígena e da Constituição de 1988, a Carta Magna, é que nos proporciona a estarmos aqui. Trazer para esse espaço a nossa cultura, a nossa vivência (Pedro Lôbo)



Ronaldo Pessoa Viriato

**Indígena Potiguara da aldeia Forte,
Baía da Traição, litoral norte da
Paraíba.**

Conhecido como Ronaldinho Potiguara.

**Graduando em Administração desde
2023 no campus IV da UFPB, unidade de
Mamanguape.**

**Presidente da Associação dos
Universitários Potiguara (AUP), um dos**

*fundadores da Organização dos Jovens
Indígenas Potiguara (OGIP)*

Sou filho de uma indígena, professora. Filho de um indígena que conserta geladeira, que trabalha com refrigeração. Sou nascido e criado na aldeia, sou de uma das famílias tradicionais da aldeia mãe, que é a família Gomes. Toda a vida estudei em escola indígena dentro da aldeia, tanto aqui na minha, de ensino fundamental, quanto o ensino médio, que foi na aldeia São Francisco.

Minha trajetória de juventude iniciei junto aos movimentos indígenas, acho que aos 13, 14 anos, nos encontros de jovem que a FUNAI na época disponibilizava. Sou um dos fundadores da Organização dos Jovens Indígenas Potiguara da Paraíba, a OGIP. Terminei meu ensino médio em 2009, em 2010 já ingressei na UFPB, no meu primeiro curso, que foi em turismo. Infelizmente não deu para terminar, por conta da dificuldade de transporte, dificuldade financeira, que era muito difícil naquela época, 2010 para 2011. Dei uma parada, mas continuei nos movimentos da juventude, junto à OGIP, já fui conselho fiscal da mesma, em uma eleição, em um mandato. Passei para a administração, que é o curso que eu estou cursando hoje, aqui no campus IV.

O incentivo que eu sempre tive foi da minha mãe, que é professora indígena, hoje formada pelo PROLIND, mas também ela tem formação de pedagogia, hoje formada em pedagogia indígena e biologia. Ela trabalha aqui, então meu maior incentivo foi ela a continuar e me dedicar aos estudos. Com ela veio uma super carga. Minha família, graças a Deus, é uma família de várias pessoas formadas. Inclusive tenho uma pessoa que me incentiva também, que é meu tio, Caboclinho, que já foi cacique geral e hoje é o primeiro doutor Honoris Causa da Paraíba, indígena.

Minha tia Holanda também, que foi a que iniciou o movimento da educação escolar indígena, a primeira formanda da educação escolar indígena. Meus avós, que hoje não se encontra mais aqui, também foram grandes incentivadores aos filhos, aos netos, meus tios e minhas primas, que já têm formações e um incentiva o outro

Hoje eu estou como presidente da AUP, primeiro mandato, desde janeiro (2024) que eu estou como presidente. Fui eleito com uma diretoria em chapa única, com 60 votos. Sou um dos fundadores da OGIP, que a gente iniciou em 2005 para 2006. Faço parte do Conselho Local de Saúde, representando aqui a minha comunidade e o meu território aqui de Baía da Traição. Sou representante também da liderança da aldeia, quando meu tio está ausente eu que respondo, aqui junto à comunidade. E sou uma liderança ativa da juventude estudantil, indígena, dos movimentos indígenas daqui da minha aldeia, da minha comunidade, do meu povo (Ronaldinho Potiguara)

Ronaldinho Potiguara foi um dos organizadores do I Fórum de Cultura Indígena do Litoral Norte, realizado no campus IV da UFPB, unidade de Mamanguape e compôs a mesa intitulada “Realidades e Dificuldades dos Povos Indígenas na Universidade”. Em sua fala, fez considerações sobre a presença dos estudantes indígenas na universidade, a partir de suas experiências.

A primeira vez que eu passei no vestibular foi em 2011, que era o tempo do PSS ainda, no Campus I. Só nós, que somos indígenas, sentimos na pele o que é estar em um campus onde profissionais não são envolvidos nas causas, não sabem o que nós passamos em nossas comunidades, não sabem o que passamos para chegar além daquele ambiente de estudos.

Só a gente sabe que saímos da aldeia de moto, não sabemos se vamos chegar com a moto, não sabemos se vai ter chuva, não sabemos se vamos voltar a pé.

Porque no meu tempo, no meu tempo mesmo, era o micro-ônibus para 35 alunos, para vocês verem aí já a dificuldade que tínhamos de chegar universidade e ainda chegar lá, enfrentar professores preconceituosos, alunos preconceituosos, mas estávamos ali lutando, estávamos ali marcando o nosso espaço, o nosso território, porque se não marcarmos o nosso território como estudante indígena, nunca teríamos um retorno para nossa comunidade.

Não consegui concluir o curso, desisti, por conta de muitas coisas que não dava para mim, porque o curso começou a ser de manhã e à noite, então não tinha transporte de manhã, também naquela época não tínhamos a Bolsa Permanência, que era 2011 e a Bolsa Permanência começou a vir em 2014, então daí eu já havia desistido. Então veio outra oportunidade de novo, que foi essa, em fazer o ENEM e entrar para o curso de administração, que tem professores maravilhosos, graças a Deus, não temos aquele problema de enfrentar professores que não gostam de estudantes indígenas. Enfim, quero falar também da importância desse primeiro encontro, desse primeiro Fórum, em nosso território.

Gente, você ainda sabe o quanto isso é gratificante para nós estudantes indígenas, porque nunca tivemos, nem em universidade estadual, nem federal, nem particular, um evento como esse, para termos nossa vez, nossa voz. Mostrar as nossas dificuldades para nossos professores, nossos coordenadores, para o campus. O campus, que fique bem claro, que foi luta dos nossos caciques, nossas lideranças, nossos anciões, que brigaram por aquele espaço de Rio Tinto. Então nada melhor do que o momento desse de respeito para nós estudantes indígenas. Esse é um momento de vitória para nós, aqui no campus IV, ter um evento como esse, voltado para nós estudantes indígenas. É muito satisfatório para nós! Eu estou também como presidente de uma associação de estudantes indígenas, e eu sou responsável por mais de 300 indígenas, estudantes tanto federais, estaduais, e particulares, que para mim está sendo uma satisfação muito grande. Nós já tivemos muitas vitórias aí, graças a Deus.

E uma das vitórias mais recentes que tivemos junto ao Pró-Reitor é a construção da nossa Oca aqui de Mamanguape, que vai ser construída agora, ano que vem. O que eu quero dizer para nós estudantes indígenas, não vamos dar o nosso espaço a ninguém. Vamos manter o nosso espaço dentro da universidade. Queira a pessoa, o preconceito gostar ou não. Vamos estar dentro, vamos continuar o nosso espaço, e vamos nos formar, e trazer o benefício para a nossa comunidade (Ronaldinho Potiguara).

Ronaldinho compõe a Comissão Interdisciplinar da UFPB que acompanha a identificação dos estudantes indígenas inscritos no PBP e tem contribuído na reativação da Associação dos Universitários Potiguara (AUP).



JOSICLAUDIA IZEQUIEL DA SILVA

**Índigena Potiguara da aldeia São Miguel,
litoral norte da Paraíba.**

Graduada em Ecologia pela UFPB.

**Atua na Gerência Operacional de Políticas
de Apoio a Povos e Comunidades
Tradicionais no Estado da Paraíba⁷⁰.**

**Faz parte do Coletivo Mulherio das Letras
(de âmbito nacional).**

Sua contribuição no Fórum ressalta a importância dos caminhos já percorridos pelos estudantes indígenas na UFPB e da necessidade de cada vez mais, ocuparem o espaço acadêmico, particularmente no campus IV da UFPB, localizado em território indígena.

Meu nome indígena é Iasypitã Potiguara. Trago como destaque o nome da minha etnia, pois quando saímos do território, passamos a ser território. Então coloco, depois do nome Iasypitã, que é o nome que escolhi para mim, coloco o nome da minha etnia “Potiguara”.

Chegar aqui dentro quando tudo era barro, quando tudo tava no processo inicial, restaurante, residência, quando tudo ainda não funcionava, não foi algo fácil. Ser também a primeira filha de uma família de baixa renda, de dentro de uma aldeia a chegar dentro da universidade, também não foi fácil não. E como chegar dentro da universidade, quando as escolas na época não nos preparavam para isso, quando na época precisávamos estudar outras coisas que não caíram dentro da graduação. Não foi fácil! Como passar num processo seletivo, quando não se tem o preparo para tal. Na minha época era PSS. Passei pelo PSS. Então escolhi o curso por uma limitação territorial, que é o que acontece com muitos. A gente almeja outros cursos (agradeço os cursos que tem no campus IV), todavia, almejamos outros cursos que estão distantes da nossa realidade, pois não é só passar na graduação, é permanecer dentro da instituição. Quando cheguei, não tinha a organização da AUP, que é a Associação dos Universitários Potiguara. Ela foi criada dentro de um processo, quando vimos que poderíamos nos articular para garantir nossos direitos.

Chegar dentro do campus IV e ter que escolher entre voltar para casa com o dinheiro da passagem ou almoçar dentro da universidade, quando não se tinha RU. Fora que quando eu cheguei não sabia nem como mexer no computador. Na universidade eram quatro computadores dentro da biblioteca para um grupo de estudantes gigantesco. Pedi a permissão para escrever a mão mesmo e entregar os meus trabalhos, o que me prejudicou bastante no início da graduação, colocando meu CRA lá embaixo. Mas aí eu pensei, vou me colocar nesse lugar de pessoa que vai morrer ao chegar dentro da universidade? Eu vou perder esse lugar que eu lutei para conquistar? Não. Vou correr e me juntar com pessoas que estão na mesma situação. E foi aí que eu conheci o PET

⁷⁰ Ressaltou que nessa atuação, representa não só os Potiguara, como Tabajara, ciganos, quilombolas e povos de terreiro.

Indígena.

E quando a gente conhece nossos pares, você não tem noção! Porque um galhinho sozinho você quebra, mas quando a gente junta esses galhos, pode botar a força que for. Quando encontrei meus pares dentro da universidade, principalmente pelo estereótipo, “Mas você tem o cabelo cacheado, você não é tão indígena assim. Cadê seus traços?” Aí eu “Como assim? Se eu fui criada com os indígenas, não conheço outra realidade. Saí de dentro da aldeia, deixo de ser indígena?” Mas aí eu fui achando os meus pares. Fiquei observando a diversidade que é o povo Potiguara. Tem pessoas de cabelo vermelho, cabelo cacheado, cabelo liso (seja natural ou não), mas são pessoas se afirmando, estão se reconhecendo “Eu sou Potiguara, independente dos meus traços”. Porque ser Potiguara, ser indígena, não é só questão de aparência e sim de ancestralidade e sim de ser território, reverenciar os que vieram antes e os que vem na sequência, reverenciar os que estão hoje. Porque, do contrário, para que dançaríamos o Toré, se é cumprimentando o Deus que há em mim e saúdo o Deus que há em você.

Então, quando cheguei dentro da universidade, embora eu tivesse a bagagem cultural que era passada pelos meus, dentro da universidade aquilo parecia que realmente faria mais sentido se eu encontrasse os outros, se eu não estivesse tão sozinha. Então, deixei de lado meu nome de batismo nessa hora e disse: “Espera aí, não vou ser só a Josicláudia, eu vou ser Iasypitã”. Porque eu vou afirmar: “Eu sou Potiguara, eu vou sair daqui e vou fazer o meu TCC usando cocar, eu vou entrar na colação de grau pintando meu rosto. Porque se não fosse a minha cultura, eu não teria me formado.

Estar aqui dentro parece as coisas mais difíceis. Ah, tenho provas para fazer, tenho trabalhos para fazer. Difícil é quando sai. Achar o seu lugar ao sol. Aqui dentro você está apoiado pelos seus, mas conseguir mercado de trabalho, é algo que também fica bem mais difícil. É algo que limita. Então é nessa hora que a gente precisa sair do nosso território, por conta da empregabilidade. E aí, dos cursos que temos dentro do campus, os que estão preparando para o mercado de trabalho ou para vida acadêmica puramente. Porque a gente sabe que se formar e ter um diploma é a coisa mais linda.

Então que possamos pensar: quais cursos estamos tendo dentro do campus, como os nossos alunos vão sair daqui do campus e para qual mercado? Na atualidade faço Administração no IFPB. Fiz novamente o processo para voltar para Pedagogia, para ficar mais próximo ao meu povo. Em João Pessoa, por mais que tenha oportunidades, para quem é acostumado dentro de uma aldeia, dentro de um território tranquilo, estar dentro de João Pessoa é adoecedor. Porque é outro ritmo, outra vida, outra forma. Acaba que a gente pensa “Eu não vou dar conta”. Acaba que você se afasta um pouco das suas manifestações culturais e um momento sente, num momento você sente falta. Então que possamos estar aqui dentro, também nos preparando pra quando sairmos de dentro da universidade, encarara tantas dificuldades de um mercado de trabalho competitivo e que vai olhar para você e dizer “Você é um indígena, não tem chance”. Porque o racismo existe. Ele não está só na televisão. Ele é real. É muito fácil chegar no mês de abril, no dia 19 e reverenciar todos os povos indígenas. Difícil é pegar um cargo, pegar uma vaga e passar para um indígena. Em muitos territórios aonde a empregabilidade vai para quem tá fora e não para quem é realmente pertencente a um povo. Onde a política que era para acontecer para nosso povo, acaba acontecendo para outras pessoas. Então, saindo daqui, estando formado, ou durante o processo de graduação, que você possa pensar “Eu vou dar retorno ao meu povo de alguma forma”. Não basta só eu tá me formando em Pedagogia, se não for para eu dar um retorno para meu povo. Para que outros como eu também tenham acesso à universidade. Eu tenho o prazer e a honra de ter uma irmã que está cursando Letras aqui e que para mim era algo impensável. Como havia dito, de ser uma filha de uma mulher de baixa renda, que não terminou nem o ensino médio direito e um pai que é borracheiro e não terminou nem o ensino fundamental; ter chegado numa universidade e hoje, ter uma irmã minha cursando Letras dentro de um campus que às vezes passávamos pela frente e nem imaginávamos que poderíamos

acessar. O projeto da universidade foi criado em 2005 e instalada em 2006. Estamos em 2024, a universidade ficando maior de idade, 18 anos e temos 70% dos estudantes indígenas no campus IV. Olha a disparidade de anos, olha a porcentagem. Então, que possamos ocupar muito mais, que possamos ter muito mais estudantes indígenas sentados ali.

Nada para nós, sem nós! Existe um campus dentro do território, mas que também tenha bem mais que 70% de estudantes indígenas ocupando vagas. Que eles também sejam vistos. Se não fosse essa chance de ter um campus dentro litoral norte, se não fossem as políticas que acontecem aqui dentro (projeto do PET, AUP, OJIP e organização que foram surgindo), parentes que foram dando as mãos, eu não tinha saído nem da aldeia, eu não estarei em nenhum cargo. Então, que vocês possam aproveitar a oportunidade que é estar cursando. Pode reclamar das provas, reclamem! Mas difícil é lá fora. Vão aproveitando enquanto estão aqui dentro. Aqui dentro vocês são alunos especiais uns com os outros, lá fora vai ser mais uma pessoa com diploma, se não correr atrás. Então, que agradeçam, agradeçam as chances também de ter vindo outras pessoas na frente abrindo os caminhos.

Estar aqui[...] eu posso dizer que venci na vida (Josiclaúdia Izequiel)

Josiclaúdia terminou sua fala recitando o seguinte poema:

Calaram o grito dos nativos, ouviram apenas o canhão...Não que usar a enxada, possamos usar a caneta e ocupar nossos parlamentos, ocupar as cadeiras que também são nossas (Josiclaúdia Izequiel)



Daniel Santana Neto

Graduado em Antropologia pela UFPB

(2019).

Mestre (desde 2023) e Doutorando em

Ciência das Religiões, pela UFPB.

**Coordenador pedagógico no
município de Baía da Traição.**

É importante a gente dizer: “Sou potiguara, sou indígena”. A gente não deve se calar e nem esconder a nossa identidade não! A gente tem que se afirmar e reafirmar.

Em sua participação no I Fórum Cultural Indígena do litoral norte (UFPB) Daniel trouxe inicialmente uma questão para reflexão, relacionada à composição da mesa de abertura do evento citado. Sua inquietação foi no sentido de que, apesar de ser um evento da cultura indígena em território indígena potiguara, não havia nenhum indígena Potiguara na mesa de abertura. A gente precisa, enquanto indígena, enquanto potiguara, fazer a diferença na universidade. Precisamos abalar as estruturas na universidade, principalmente da universidade pública, porque se diz que é uma universidade plural, uma universidade para todos e que, na maioria das vezes, não contempla esse todo. [...] Quantos professores fazem também por nós. Laços de amizade que a gente cria, mas também “norte” que os professores nos dão. Como também os alunos indígenas que já estão na universidade que nos acolhem e que nos direciona. Estou falando da minha realidade. Porque quando cheguei lá no campus I, em João Pessoa, pouca coisa eu conhecia daquele campus e aí eu tenho um

sobrinho que estuda lá. E vocês sabem o quanto os jovens descobrem muitas coisas, aprendem, tem uma facilidade, uma habilidade muito grande. E aí eu comecei a perguntar: “Onde fica isso, onde fica aquilo, em qual setor...” Isso é bom, que vai nos direcionando e a gente vai aprendendo. E descobrindo o que é que tem de coisas que a gente pode estar fortalecendo. E também a gente está se apropriando daquilo e levando para a comunidade indígena e trazendo da comunidade indígena para universidade. Então nós somos ponte também: entre comunidade e universidade. Isso é muito importante. E outra: nós enquanto indígena estamos fazendo ciência dentro da academia. Isso é importantíssimo para nós. Quantos pesquisadores não já foram em nossas comunidades indígenas, escreveram, às vezes escreve do seu jeito. E agora somos nós que estamos escrevendo sobre nós mesmos. Oh, que bacana! Nós somos os protagonistas disso aí. Que bom! Fico feliz porque estou vendo muitos jovens na universidade e inclusive alguns ex-alunos meus.

Em relação às dificuldades, eu particularmente passei muitas dificuldades. A gente sabe o quanto é difícil se manter dentro da universidade. Quantas vezes eu saía do trabalho já direto para assistir aula de Antropologia. E, às vezes, nem jantava [...]

E a gente fica muito contente enquanto professores da educação básica, quanto vários alunos das nossas escolas de educação básica pleiteiam e conseguem vaga na universidade. Eu sempre me recordo é de Netinho, meu sobrinho. Hoje ele é dentista na SESAI, fez o curso de odontologia na UFPB[...] quanto sacrifício ele fez e hoje é um grande profissional em território Potiguara. Netinho está dando retorno pra comunidade indígena.

Eu incentivo sempre os jovens a continuarem seus estudos, mas também, principalmente os indígenas, não deixar a cultura indígena, suas práticas. Isso é muito importante. E que possamos sempre estar fazendo a diferença na universidade pública (Daniel Santana).



Antônio Pessoa Gomes (Cacique Caboquinho)

Indígena Potiguara da aldeia do Forte, no município de Baía da Traição.

Professor de História e Antropólogo.

Membro titular da Comissão Nacional de Política Indigenista/Ministério da Justiça (CNPI), de 2005 a 2015.

Cacique Geral do Povo Potiguara, por mais de dez anos.

Doutor Honoris Causa pela UFPB, desde 2016.

Sua presença foi marcante na criação da unidade dos povos indígenas brasileiros, chamado Movimento Indígena.

Sou historiador, e doutor Honoris Causa pela UFPB.

Na realidade, a luta, a luta cultural, ela vem junto, ela vem junto com a luta pela terra, a luta pelos nossos direitos, direitos esses que são violados a cada dia. Ela vem junto também com a cosmologia, que o indígena tem que ter a visão cosmológica. E dizer que cultura indígena não é só se pintar, não é só usar o cocar ou usar o maraca. A cultura indígena está muito, muito além, está muito além dessas fronteiras que nós acompanhamos todos os dias, principalmente a luta pela sobrevivência da vida.

A luta pela terra é uma injustiça. Nós com mais de 500 anos de colonização, ainda não temos o nosso território totalmente demarcado e homologado. Isso é uma injustiça.

Principalmente nós, Potiguara, quando passamos por três tipos de colonização. Primeiro foram os franceses, depois os portugueses, depois os holandeses, e depois, quando os holandeses foram expulsos, voltaram os portugueses. E nós, os nossos ancestrais, eles tinham estratégia de luta muito, muito importante, porque se eles não fossem organizados com estratégia de luta, o nosso povo teria sido extinto.

Mas hoje, graças a Deus, nós temos, nós somos, se não me engano, o quinto ou sexto povo maior do Brasil. É o povo maior da região nordeste. Então, quando você vê a luta pela vida, pelo nosso território, o quanto foi importante aqueles guerreiros que lutaram naquela época.

Então, assim, eu acho hoje o incentivo muito grande por parte das universidades, principalmente aqui do litoral, está buscando um tema desse tão importante para a gente discutir.

Eu sou professor de História e Antropologia. E muitas das vezes, quando eu estava fazendo meu curso de História, eu dava aula para os professores. Cheguei a dar várias, várias vezes. Porquê?

Porque muitos professores têm conhecimento acadêmico, mas não têm conhecimento histórico, tradicional, da vivência. E muitas das vezes eu era chamado para dar aula. E eu sou chamado para dar aula.

Eu acho que esse elo de ligação entre a sociedade acadêmica e os conhecimentos indígenas que estão vindos para dentro da universidade. Hoje, isso vai somar muito. Eu mesmo, só da minha família mesmo, nós temos seis pessoas que estão fazendo academia hoje.

Isso é importante demais. Eu sempre converso com eles, porque eu costumo falar para eles que não é só você viver na aldeia, não é só você praticar os seus rituais, mas tem que buscar novos conhecimentos. Tem que buscar novos conhecimentos.

Porque se você não buscar novos conhecimentos, toda vida a gente vai ficar dominado pela sociedade branca, a sociedade que não reconhece os nossos direitos. Então, essa interação entre a universidade e o povo indígena é de suma importância. Porque a discriminação é tão grande com nós indígenas, por falta de conhecimento que as pessoas têm (Caboquinho)

4.3 Relatos de estudantes indígenas na UFPB

Esta seção contempla relatos de estudantes indígenas da UFPB, egressos e ativos. Uma parte dos relatos são dos estudantes que participaram da pesquisa realizada pelo google forms, os quais responderam às questões sobre a convivência com a comunidade

acadêmica não-indígena. Os relatos foram selecionados de acordo com a temática abordada.

Convivência com discentes não-indígenas

Quando indagados sobre a convivência com estudantes não indígenas, as experiências revelam uma convivência difícil por parte de alguns estudantes indígenas, com traços de preconceitos e discriminação. A partir do entendimento de que a universidade é parte de uma sociedade pautada em princípios predominantemente racistas, que geram discriminação e violências (simbólicas ou não), as posturas dos estudantes não indígenas reproduzem essa dinâmica social, gestada numa forma de conceber o mundo a partir de uma única cultura, a do homem branco.

No início foi bem difícil, os olhares de indiferença corroíam por dentro em ver o preconceito, o desconhecimento da nossa cultura, quando ia com as pinturas em meu corpo e as pessoas me perguntavam ‘O que é isso’ sempre tinha que estar relatando o significado para eles (Graduada em Odontologia/2021).

Escutava coisas como: Você anda pelado na sua tribo? Sua casa é normal? Só consegui entrar no curso por causa das cotas. Como faz pra ser índio e ganhar essa bolsa? Mim não ser índio” (Graduanda em Secretaria Executivo Bilíngue/2019).

Esse estudante relata uma situação preconceituosa por parte dos estudantes não indígenas, que o considerava “menos indígenas” pelo fato de não falar uma língua indígena.

As experiências nem sempre são as melhores, no período em que estava cursando engenharia ambiental, curso que não formei, o preconceito veio da própria docente da UFPB, depois já no curso de Ecologia o preconceito veio de alguns colegas de tratar como menos indígena por não falar a língua indígena (Graduando em Ecologia/2021)

Uma parte dos estudantes relata ter sido uma convivência “[...]de boa, mas tinha olhares de preconceito por parte de alguma pessoa” (graduando em Ciências Contábeis/2019), “A convivência foi normal... sem preconceitos ou atitudes inconvenientes” (graduando em Ciências Contábeis/2016). Por fim, fica o registro de um estudante que, apesar de ter se identificado, deixou um registro importante sobre sua presença indígena na universidade.

[...] na verdade muitos até elogiavam nossa presença na universidade. Os universitários têm uma visão mais holística e aceita a diversidade de povos dentro da instituição. Apesar, que ainda há uma minoria que critica e não aceita essa diversidade, porém, juntos seremos sempre mais fortes (graduando/2016)

Convivência com docentes

No tocante à convivência com os docentes, a maior parte dos relatos dos estudantes aponta para uma postura de respeito por parte dos docentes quanto à presença dos

estudantes indígenas no espaço universitário. No entanto, a postura de respeito não é suficiente para fazer do espaço universitário um local de vivências interculturais, com relação de trocas de saberes e culturas, rompendo com a dominação de um saber hegemônico.

Tive um ótimo relacionamento com todos os professores, até os que não eram muito de dar abertura pra conversar sobre minha história, sempre respeitou quem eu era lá dentro” (Graduando em Pedagogia/2022).

Foi normal. Ele(docente) não se importava com minha etnia (Graduanda em Secretaria Executivo Bilíngue/2019).

Sim, os professores sempre me trataram com igualdade (Graduando em Letras - Língua Portuguesa/2020)

Foi muito enriquecedor para todos, a relação com os professores e demais servidores da instituição só me fez crescer, a troca de aprendizado, experiências vividas que levarei não só profissional, mas para além dela (graduanda em Antropologia/2021).

Certos professores ficaram com ar de ironia quando deparam conosco indígenas, mas tiveram muitos outros legais e respeitosos conosco (graduando em Ciências Contábeis/2019)

Quanto às dificuldades enfrentadas para permanecer na universidade, nenhum dos estudantes que participaram da pesquisa pelo google forms citou a dificuldade de convivência ou falta de alteridade como fator dificultoso na trajetória acadêmica. As queixas perpassam questões de ordens materiais como transporte, alimentação, moradia .

Ressalto duas maiores dificuldades; a primeira dificuldade foi o transporte, dependia de um ônibus da prefeitura da minha cidade Baía da Traição, que nem todas as noites tínhamos esse transporte e a outra dificuldade é que no Campus IV da cidade de Rio Tinto (onde cursei), não tínhamos máquina de tirar xerox, passei toda minha graduação precisando imprimir os trabalhos, além do mais o curso de antropologia tem uma carga de leitura muito grande, na qual a demanda de apostilas é maior(Graduanda em Antropologia/2021)

Apenas um estudante trouxe como dificuldade a questão pedagógica, importante para reflexão sobre a presença do estudante indígena na universidade, pois representa uma etapa fundamental e determinante para o desempenho acadêmico e vem sendo objeto de discussão entre profissionais indígenas envolvidos com a qualificação profissional dos povos indígenas. Essa preocupação foi pontuada nas falas dos palestrantes no X ENEI, com alusão à formação específica indígena (licenciatura indígena) para os professores que atuam nas aldeias.

A minha maior dificuldade foi o quanto a educação pública básica do ensino médio do Brasil tá devassado, tem lacunas imensas entres eles. Outa dificuldade que encontrei foi o transporte, pois moro longe da UFPB (graduando em Ciências Contábeis/2019)

Dentre as propostas de ações que favoreçam a presença indígena na universidade, as políticas públicas ganham relevância, de forma que consigam garantir a permanência

dos estudantes indígenas na universidade.

Políticas públicas específicas para o público indígena e que de fato fossem efetivas para garantir que esse estudante tivesse condições de permanecer na academia. Por exemplo residência universitária indígena, acesso de forma imediata ao RU, entre outros (graduando em Ecologia/2021)

Mais acesso, mais condições de permanecer em seu curso, principalmente quem realiza curso em JP na área da saúde (graduanda em fonoaudiologia/2019)

Projeto para que as prefeituras ou até mesmo a universidade conceda transporte regular para os estudantes (graduando em Ciências Contábeis/2016)

Por fim, os estudantes egressos da UFPB tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências como profissionais e a repercussão que a vida acadêmica proporcionou em suas vidas pessoais e profissionais.

Quando entrei na UFPB eu já imaginava o que poderia fazer para ajudar meu povo a graduação só trouxe mais elementos para poder de fato efetivar minhas ações no meu povo (graduando em Ecologia/2021).

Vejo que, com o conhecimento adquirido no curso posso ajudar muitas pessoas a melhorarem de vidas, melhorando o social, ambiental e econômico (graduando em Agronomia/2021).

Com certeza, ajudou muito a amadurecer a mentalidade com relação as tomadas de decisão. Um pensamento mais crítico e possibilidade de trabalhar na área da educação na qual no momento estou como professor contratado. E espero mais na frente ser concursado na área (graduando em Pedagogia/2022).

Tudo o que tenho na minha vida pessoal hoje foi devido ao meu diploma, tenho uma vida estável, hoje vi que valeu a pena persistir (graduando em Odontologia/2016)

Sim, o diploma de graduação está me proporcionando mudanças pessoais e na visão de mundo, a relação com as pessoas se modifica a partir de um nível superior (graduanda em Antropologia/2021)

Sim. Hoje trabalho em uma grande empresa graças ao diploma de graduado (graduado em Ciências Contábeis/2016)

O importante não é só o diploma, mais toda trajetória da conquista e todo conhecimento obtido pra toda vida (graduando em Ciências Contábeis/2019)

Trouxe uma visão de mundo enorme, me abriu portas para outras instituições onde hoje faço pós-graduação (graduanda em Secretariado Executivo Bilíngue/2019)

Os demais relatos foram obtidos através de entrevistas com sete estudantes indígenas ativos e egressos da UFPB sobre suas trajetórias estudantis na UFPB. Os relatos foram divididos em três categorias, de acordo com a situação acadêmica do estudante. Num primeiro grupo, estão os estudantes graduandos, com matrícula ativa na data da entrevista. Fazem parte desse grupo os estudantes Denis Faustino da Silva, graduando em Ecologia, campus IV da UFPB, na unidade de Rio Tinto; Luigi Carlos Andrade do Nascimento, graduando em História, campus I da UFPB, em João Pessoa e Jaíne da Silva Azevedo, graduanda em Secretariado Executivo, campus IV da UFPB, unidade de Mamanguape.

O segundo grupo, composto por estudantes egressos da UFPB, contou com a

participação de Bruno Rodrigues da Silva, formado em Ecologia pela UFPB desde 2020, exercendo o cargo de diretor de gestão ambiental, territorial e promoção ao bem viver do Ministério dos Povos Indígenas, desde 2023 e Gessé Viana da Silva, pedagogo formado pela UFPB desde 2021, professor do ensino fundamental e médio em território indígena Potiguara. O terceiro grupo traz relatos das estudantes Cláudia Soares Pereira da Silva e Thayná Donato Gomes. Cláudia, graduada em Ecologia pela UFPB e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Thayná, graduada em Antropologia pela UFPB e mestranda no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPB.

A escolha dos participantes buscou contemplar estudantes dos diversos níveis da educação superior, da graduação à pós-graduação, considerando serem espaços relevantes na trajetória dos estudantes indígenas na educação superior. Outros aspectos foram considerados na escolha dos interlocutores, momento importante e emblemático, pois a história de cada interlocutor é única e essencial. No entanto, para viabilizar o diálogo com as diversas condições dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas, o recorte desta pesquisa recaiu sobre aqueles que poderiam trazer maior contribuição quanto aos elementos da organização/militância estudantil, identidade étnica e relações interculturais relacionados aos espaços acadêmicos onde transitam/transitaram enquanto estudantes universitários. A ordem de apresentação dos relatos seguiu a cronologia da entrevista, das mais antigas até as mais recentes em cada grupo.

4.3.1 Experiências de graduandos indígenas na UFPB

Denis Faustino, Luigi Carlos e Jaíne da Silva participaram desta pesquisa na condição de graduandos da UFPB. Todos com experiência de participação no grupo PET Indígena. Denis e Jaíne integram o grupo e Luigi não mais, pois precisou optar para ficar como bolsista de outro projeto de extensão da UFPB. Portanto, em seus relatos, o PET Indígena ocupa lugar considerável. Jaíne pode compartilhar os desafios de ser mãe e estudante universitária.

O estudante indígena Potiguara da aldeia São Francisco, graduando em ecologia e membro do PET Indígena da UFPB, Denis Faustino da Silva é autor de um projeto de pesquisa que visa estabelecer um diálogo com os saberes ancestrais originários sobre as plantas medicinais. Em conversa com o estudante, na tarde do dia 23 de julho de 2024, na sala do PET Indígena da UFPB, foi possível perceber a necessidade da troca de saberes

existentes na UFPB, sendo o conhecimento indígena um desses saberes. Seu projeto “A utilização de plantas medicinais: uma perspectiva histórico-cultural”, tem com enfoque a aldeia São Francisco do povo Potiguara da Paraíba e se propõe a “pesquisar sobre as tradições culturais da comunidade Potiguara na Aldeia São Francisco, relacionando esses elementos ao uso de plantas medicinais ao longo do tempo”. Para tanto, pretende “analisar as práticas específicas relacionadas à coleta, preparo e aplicação das plantas medicinais na Aldeia São Francisco, considerando métodos tradicionais e eventuais adaptações contemporâneas; estudar o uso das plantas medicinais na comunidade Potiguara em relação à eficácia delas na promoção da saúde e no tratamento de enfermidades, considerando aspectos físicos e também espirituais; analisar a relação entre o uso das plantas medicinais na Aldeia São Francisco e a preservação do meio ambiente, sobre a importância de práticas sustentáveis de coleta e cultivo; criar uma cartilha com todos os dados coletados, com as plantas medicinais mais citadas na pesquisa”. O estudante informou que a cartilha será distribuída nas escolas estaduais e municipais da região do litoral norte da Paraíba.



DENIS FAUSTINO DA SILVA

**Indígena Potiguara da aldeia São Francisco
localizada no município de Baía da Traição/PB
Graduando em Ecologia pela UFPB, no campus
IV, município de Rio Tinto
Integrante do PET Indígena da UFPB
Curso o ensino fundamental e médio na aldeia
em escolas indígenas**

Denis reside na cidade de Rio Tinto há cerca de um ano e oito meses, em virtude da universidade. Uma experiência nova para o estudante, que já estava acostumado com a aldeia, “lugar mais calmo e não tem aquele barulho, aquela movimentação toda (da cidade). Ainda não me acostumei a morar na cidade ainda. Às vezes que quero estar lá na aldeia, mas por conta da paz que ela traz”

Nosso diálogo aconteceu no dia 23 de julho de 2024, na sala do PET Indígena da UFPB. O estudante integra o grupo há um ano e dois meses. Estudou o até o quinto ano na

Escola Municipal do Ensino Fundamental Centro Social São Miguel, na aldeia São Francisco. Recorda que era uma escola muito voltada para a cultura indígena, “tinham aula de Tupi lá. Começa no 3º ano até o 5º ano o Tupi. A partir do 6º ano foi para a Escola Estadual Indígena do Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, também na aldeia, onde tinham aulas de Tupi e também tinham oficinas, chamadas de semana cultural.

Eram oficinas que a escola fazia, de artesanato, de pintura, a gente aprendia a fazer cesto, também a fazer pinturas lá. E fora isso também tinha na rede municipal que eu estudava, ainda teve um tempo que tinham aulas de flauta (acho que era só flauta), que a gente aprendia a tocar lá, pra ser usada no ritual do Toré. Já na rede estadual, está tendo aulas de bumbo agora, não peguei esse tempo. Estão até botando nos rituais o bumbo

Quanto ao Tupi, o estudante disse que fala pouca coisa. Inclusive, em sua aldeia, poucos falam a língua Tupi. “Somente os anciões mesmo, e poucos!” A língua Tupi, segundo o estudante, ainda é ensinada nas escolas das aldeias. “No meu tempo, era só um professor mesmo, um, dois, três professores no máximo que dão aula. Agora, os próprios professores estão tendo aulas de Tupi e eles mesmos estão dando as aulas”.

A motivação para entrar na universidade foi “dar uma condição de vida melhor para minha família. Minha mãe e minha família no geral, eles sempre me incentivaram a estudar e não ficar preso a aldeia”. Quanto ao curso(ecologia), diz ter sido o curso que escolheu, influenciado também pela proximidade com sua aldeia, que favorece todo final de semana ir em casa. Seu ingresso na UFPB foi em 2021, através do sistema de cotas para “Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena”.

O estudante desenvolve um projeto no PET Indígena sobre o uso de plantas medicinais. A inspiração/motivação veio através da sua tia-avó, tida como uma segunda mãe para o estudante. “Ela sempre fez chás para várias doenças e ela usa muito do dia a dia. É o que ela mais faz. Já tomei vários tipos de chás[...] Semana passada levei uma colega minha para lá ela estava com uma dor. Do nada ela surgiu com um chá que ela foi pegar lá no quintal mesmo pra dar pra ela[...] É muito do meu dia a dia, de tá lá na aldeia e várias pessoas de outras aldeias vem pra ela sugerir algum remédio pra isso” A oficina realizada com sua tia-avó na aldeia (com os membros do PET Indígena), despertou no estudante uma curiosidade para pesquisar as plantas medicinais.

A pesquisa está na fase de pesquisa bibliográfica e o estudante pretende fazer entrevistas com anciões da aldeia. O uso de plantas medicinais, associada à prática da “reza”, também feita por sua tia-avó são características fortes na sua aldeia. “Existem rezas específicas pra algumas coisas[...] É basicamente isso: as plantas junto com outros

elementos”, ressalta o estudante. Muitas pessoas vêm até sua tia-avó em busca dessas “terapias” (assim chamadas por Denis).

A proposta do projeto sobre plantas medicinais é elaborar uma cartilha para ser distribuída nas escolas estaduais e municipais. Contudo, não há nenhuma previsão de trazer esse saber sobre as plantas medicinais para a UFPB. O estudante acredita que “[...]ficaria um pouco amplo. Eu pensei primeiro na aldeia que é onde eu morava e tenho aquele sentimento de retribuir”. Concorde que é importante o diálogo dos saberes produzidos na aldeia com a universidade, pois “[...]quando eu tô levando o conhecimento daqui pra lá, também estou trazendo de lá pra cá. Então, basicamente eu acho que é essa troca que tem”.

Quando questionado sobre a acolhida desse saber no espaço acadêmico, Denis acredita que a universidade é “[...]um ambiente que ainda tá se construindo, como várias questões que ainda não estão acabadas aqui (UFPB), estão se construindo”. Revela que não havia pensado em trazer os resultados de sua pesquisa para a UFPB, apenas para as escolas estaduais e municipais. “Eu nunca tinha pensado e nem cogitado nada em relação a isso porque na própria universidade você tem várias pessoas em vários ramos específicos e pra mim eu acho que o meu estudo só seria mais um dentre vários, mas, também esse poderia entrar junto[...]Muitas vezes pode ser que a universidade não acolha e pode ter outras que ela acolha[...] Querendo ou não, a gente está dentro de um espaço, uma terra indígena e é muito forte a cultura. Ainda sinto um pouco de preconceito. Eu já sofri preconceito aqui dentro da instituição e talvez seja esse receio que eu tenho às vezes. A universidade, apesar dos esforços que ela faz de sempre querer introduzir a cultura indígena na universidade, às vezes não é o bastante”

Com relação ao preconceito citado, o estudante alerta que ainda existe,

[...]às vezes não é o verbal, assim falado, mas é aquele olhar, aquele sentimento de estranheza das pessoas. Porque eu acho que conta muito a questão do próprio estudante não tá aqui, diariamente. A maioria chega, de ônibus, entra na sala, estuda, pega o ônibus e vai embora. Ele não tem muito contato aqui do ambiente acadêmico em si. Então, tem um pouco de resistência em relação a isso. O PET, com relação a isso, acho que foi algo que favoreceu muito aqui dentro da universidade. Porque é um ambiente que eu sei que eu posso vim, eu posso estudar. Eu sei que outros alunos se quiserem podem vir pra cá, sendo indígena ou não. Foi um lugar que me ajudou muito esse aqui! (Denis Faustino)

Sobre a forma como trata suas doenças, o estudante alegou que, quando está na cidade, utiliza medicação alopática. No entanto, durante o tempo que está residindo em Rio Tinto, nunca precisou ir a um posto de saúde, a não ser para tomar vacina, quando necessário. Quando está na aldeia, “é mais a questão das plantas medicinais de lá. Então, tem sempre esses dois contrastes, a aldeia e a cidade. Ainda uso na aldeia os medicamentos convencionais, mas não tanto quanto eu usaria aqui na cidade” Em sua aldeia, todos se

utilizam das plantas medicinais, até pela distância para vir à cidade e pela inconstância do atendimento no posto de saúde, que atende as especialidades em dias específicos. “E também o pessoal às vezes tem receio de fazer uma consulta no médico, aí preferem fazer algo relacionado às plantas”.

A sua realidade, muitas vezes é tomar o chá junto com o remédio convencional. Essa prática é bem comum na aldeia, segundo contou Denis. Integra o PET Indígena há um ano e dois meses. “Se for algo mais grave, aí sim, vai ao médico. Pra ir ao médico tem que ser algo bem sério mesmo”

Quanto ao contato com a assistência estudantil, o estudante diz que precisou primeiro na época da Pandemia (Covid 19), tendo se submetido ao edital para o auxílio emergencial. Quando abriu processo seletivo para os demais auxílios, o estudante inscreveu-se, porém não conseguiu acessar o auxílio(moradia). Ainda não havia sido aberto edital para o PBP (PBP). No próximo edital, conseguiu deferimento para os auxílios moradia e restaurante universitário. Logo após sua contemplação com os auxílios citados, houve novo edital para a Bolsa Permanência, o estudante inscreveu-se, porém, sua solicitação não foi deferida, em razão de questões relacionadas ao comprovante de residência. O estudante julgou não ser necessário enviar comprovante de residência, tendo em vista que apresentou uma declaração com três assinaturas de membros da aldeia, confirmando sua condição de indígena. Em maio de 2023 foi aberto novo processo seletivo para Bolsa Permanência. O estudante inscreveu-se, foi deferido e optou por ficar recebendo a Bolsa Permanência e não mais o auxílio moradia.⁷¹ Com o valor recebido, Denis se mantém na cidade de Rio Tinto, dividindo o aluguel com outros colegas e faz sua própria alimentação; não precisa enviar ajuda para casa. Com o valor da Bolsa Permanência conseguiu arcar com gastos extras, como a participação no Encontro Nordeste dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (ENEPET). Nunca necessitou da assistência médica do campus e ressalta que há pouco tempo tem servidores que atendem na unidade de Rio Tinto.

No tocante à permanência dos estudantes indígenas na universidade, ressalta que houve avanços, particularmente quanto ao restaurante universitário. Apesar de ainda não ter acesso “gratuito” ao RU, o estudante fala da importância do restaurante para a comunidade discente. Revela ainda, que vai haver um processo seletivo para estudantes

⁷¹ Na UFPB, não é possível acumular o recebimento da Bolsa Permanência com o auxílio moradia.

indígenas terem acesso ao RU, independente da condição de ser contemplado com a Bolsa Permanência.



LUIGI CARLOS ANDRADE DO NASCIMENTO

Indígena Potiguar da aldeia de Monte-M
litoral norte da Paraíba

Gosta de ser identificado como

Junior Potiguar

Graduando em História, campus I (João Pessoa)

Integrante do PET Indígena de 2022 a 2024

O relato do estudante sobre sua trajetória na UFPB ocorreu em encontro online (pela plataforma google meet) realizada no dia 23 de julho de 2024. Junior reside em João Pessoa, onde compartilha a moradia com amigos, em 2024. Seus avós (por quem foi criado), mãe, tios e irmãos residem em Rio Tinto, na aldeia Monte-Mor. Durante bom tempo, o estudante e muitos que moram no bairro (Monte-Mor), principalmente alguns componentes de sua família, tinham alguns receios de falar que eram Potiguar, porque daria a noção de que há um indígena verdadeiro e outro falso, segundo Júnior. Segundo o estudante, “muitos ali acreditam que a composição indígena daquele local já não é a mesma de antes. Tem muitos que falam ‘a terra de Monte-Mor ainda não foi demarcada, ainda não foi homologada’⁷³ porque já perdeu a originalidade”

Quando entrou na universidade, passou a focar seus trabalhos (acadêmicos) na questão indígena. “A gente vai estudando, vai lendo e percebendo que é necessário reafirmar, antes de tudo afirmar e reafirmar. Sempre que puder e houver a necessidade, porque é dessa forma que a identidade é apagada[...] Não tenho receio, conforme eu tinha antes e muitos lá ainda insistem em ter, de falar que eu sou indígena Potiguar, sou de tal aldeia, faço isso, faço aquilo. Muitos vão preferir falar que são descendentes o que tinha algum membro da família que era. É como se houvesse uma trava: ‘não pode falar que você é indígena’. Mas isso é uma luta que precisa ser enfrentada ao ponto de ser desconstruída”.

⁷² O estudante fala que na aldeia onde mora, é conhecido por Junior. Porém, quando vai apresentar trabalho ou em outros ambientes, gosta de ser chamado Junior Potiguar.

⁷³ A Terra de Monte-Mor foi homologada após esta entrevista, em dezembro/2024.

Essa questão incomoda o estudante, pois, apesar de serem 32 aldeias distribuídas em três municípios, são do mesmo povo (Potiguara). “Porém, quando falam assim ‘a cultura Potiguara é mais viva, é mais evidente, é bem mais perceptível’ quando vão citar da Baía (da Traição); quando vão falar de Rio Tinto ou Marcação, já não há esse pensamento. E esse pensamento vai tá junto, sempre tá articulado com essa ideia de que já não existe mais os indígenas, entre parênteses ‘puro’. Esses tipos de ações vão enfraquecendo a identidade.

Uma coisa é eu tá afirmando minha identidade, por mais que nem todos conheçam a cultura, mas estão buscando entender, buscando compreender e é como se algumas informações ficassem limitadas à universidade. Era algo que eu levava para o PET: já que o nosso projeto é um projeto de extensão, vamos tentar fazer algo pra levar pra comunidade, levar pros que conhecem ou não conhecem. Porque a gente pode estar aqui, discutindo agora que o termo certo não é índio, é indígena, não é tribo, é povo, é etnia. Mas quando você vai ver a realidade, isso é uma discussão que ainda não acabou. O preconceito não acabou!

Por esse motivo, o estudante acredita que é necessário

afirmar e reafirmar, defender, buscar desconstruir, mudar essa ideia com os que são indígenas, que moram na comunidade, mas que estão alimentados com essa ideia de que já não são mais, que já perderam sua identidade, suas raízes e tentar resgatar, antes que seja tarde demais. Isso é uma luta que enfrento até com minha família. Muitos da minha família não conseguem falar e quando falam, não falam com aquele orgulho tal qual algumas pessoas que participam do movimento falam.

Pra representação da OPIT, da AUP, do PET é afirmada uma identidade que a gente percebe. E a fala dessa afirmação tá trazendo orgulho. Quando a gente vai ver nas pessoas que não participam de movimento nenhum, de articulação nenhuma, a fala vem trazendo um certo receio, tipo ‘é rapaz eu sou indígena, assim, sou descendente’ Aí já começa a justificativa: ‘porque eu já não tenho cabelo de tal forma, não tenho a cor de tal forma, não tenho os olhos de tal jeito’ Esse tipo de problemática vai enfraquecendo.

Quanto à discriminação por ser indígena da aldeia de Monte-Mor, Junior diz que não sofre preconceito por conta do território diretamente, porém, segundo ele, “de acordo com a forma que eu sou referido ou que sou apresentado eu sinto que há um pequeno preconceito embutido que não é tão evidente. Porque muitos acham que sou da Baía. Os professores falavam, digamos ‘A exemplo do que acontece lá na Baía, né Luigi, onde tu mora?’ Aí eu ficava ‘olha, eu não moro na Baía, eu moro em Rio Tinto’. ‘Ah, mas em Rio Tinto tem indígena?’ Por parte dos colegas, não! Porque muitos não tem essa noção”

Alguns colegas já questionaram o estudante indígena sobre a existência de indígenas na Paraíba e no Nordeste, pois achavam que só tinham indígenas no Norte. Júnior acredita que essa estranheza é resultado de um ensino médio que não contempla uma educação para as relações étnico-culturais, não tem envolvimento e interesse por saber das populações indígenas, quilombolas. Isso é muito comum de acontecer, segundo o estudante. Relata que tinha o hábito de fazer recepção para os estudantes que ingressavam

no curso. Ao se apresentar, alguns o abordava de forma não proposital, para saber por que estava usando “aquele colar, pulseira”. Indagavam sobre a camisa que usava da ‘Assembleia da Juventude Potiguará da Paraíba’. Questionavam sobre o que seria Potiguará. *“Boa parte disso acontecia com os que estão entrando. Agora não significa que os que estão saindo, não saiam com esse pensamento”, reforça Júnior.*

Com relação a sua formação escolar, Júnior estudou até o 3º ano do ensino fundamental no Centro de Educação, uma “escolinha particular” (nas suas palavras). O 4º ano cursou numa escola municipal. No 5º ano, em virtude de grande evasão⁷⁴ na escola indígena, foi transferido automaticamente, por conta do vínculo indígena para uma escola indígena até o 9º ano. No ensino médio (hoje arrependido) foi estudar no centro, porque alega que estudou do 5º ao 9º ano numa turma que, segundo ele, era “limitada”, com apenas sete pessoas, na Escola Estadual Indígena do Ensino Fundamental e Médio Guilherme da Silveira. A motivação para ingressar na universidade existe desde quando entrou no ensino médio.

Desde criança, eu era muito bom em pintura e desenho. Então eu fazia pinturas, desenhos, ilustrações. Então entrei no ensino médio com a noção de que tinha que fazer design. No primeiro ano, achava que ia fazer design. Meu avô gostaria que eu fizesse arquitetura. Nunca quis de fato design nem sequer arquitetura. Nos anos finais do ensino médio, foi-me dada a ideia de que fosse fazer jornalismo, por conta que eu gosto de escrever. No terceiro ano do ensino médio eu fiquei entre dois cursos: ou ia fazer História (aqui em João Pessoa ou Guarabira) ou faria Antropologia. Depois que terminei o ensino médio, fui fazer um cursinho preparatório para o ENEM. Era como se fosse obrigatório você ter um plano, um objetivo de vida até o final do cursinho e decidir um curso superior que queria fazer”. Foi aí que decidiu por História, apesar de que relata já haver a vontade de estudar e ler sobre a História desde o primeiro ano do ensino médio.

Sobre a questão de fazer um curso distante do território, Júnior disse que fiquei pensativo e questionando no seguinte sentido de que não haveria curso de licenciatura para educação básica do campus IV da UFPB. Existe o curso de Ciência da Computação, mas não é para dar aula em escola. *“No começo foi uma dificuldade, porque tanto eu quanto o pessoal lá de casa ficávamos nos perguntando ‘como vai ser esse deslocamento?’* A questão que contribuiu na decisão foi que muitos familiares do estudante se posicionavam sobre a possibilidade e probabilidade de já ter um lugar para trabalhar ao terminar o curso de História. *“Então, eles começaram a investir na ideia de que eu viesse estudar aqui em João Pessoa”.* Junior ressalta a importância do transporte fornecido pela Prefeitura para

⁷⁴ Segundo Júnior, na escola havia muitos filhos de funcionários e eles passaram a não matricular mais seus filhos, pelo estigma que havia de não ser uma escola “boa”.

transporte dos estudantes, particularmente universitários.

[...] uma coisa que eu nunca vou negar que para mim é um serviço importante que há nas prefeituras é esses ônibus intermunicipais. Eles facilitam o acesso. Não é à toa que eu botava boa parte das minhas turmas de noite para eu poder pegar um ônibus de ida e de volta.

No começo, não imaginava morar em João Pessoa, porém, desde o ano de 2023 reside na capital. As motivações para essa mudança do local de moradia foram econômicas e de comodidade.

[...]boa parte das minhas disciplinas eu estou matriculado na turma da noite. Mas eu não sei o que foi que aconteceu que desde o semestre do começo do ano passado primeiro semestre muitas disciplinas que são obrigatórias para mim foram para a tarde[...] eu ia ter que me desdobrar no meu investimento na minha vida econômica, fazer um novo planejamento para ficar vindo todo dia em um ônibus que já não é o intermunicipal, é o da viação que é pago. Seriam todos os dias. Porque essa é uma discussão bastante pertinente também entre os estudantes lá de Rio Tinto. ‘O que fazer quando minha turma ou minha disciplina ou boa parte do meu curso é feito de tarde ou é de manhã, mas só existe ônibus que sai de 5 às 10?’ Sai de 5 e volta às 10. Então eu ia ter que procurar um lugar aqui em João Pessoa e esse valor que eu ia investir no ônibus eu ia investir agora numa moradia para facilitar a minha ida para a universidade. Tanto para ver se ficava perto da universidade tanto porque eu morava longe também e outro problema que estava se tornando um pouco cansativo para mim e muitos lá de casa estavam notando que era: nesse período eu não era bolsista [...]já tinha desligado do PET, já não era mais o bolsista e eu não tinha uma outra bolsa. A (bolsa) permanência eu vim conseguir depois. Então estava sendo complicado sair do meu bairro para o centro todos os dias e do centro ir para João Pessoa. Aí eu consegui, mas a necessidade principal foi essa, ficar perto da universidade e poder assistir as aulas de tarde”. Em João Pessoa, o estudante divide aluguel com outras pessoas.

Ingressou na graduação no final de 2021, no sistema remoto de aulas (em virtude da Pandemia do Covid). Recebe a Bolsa Permanência desde outubro de 2022, na sua segunda tentativa de acesso ao PBP.

[...]daí eu já estava com aquele receio, não sei como é que eu vou continuar no curso se boa parte das turmas estão sendo à tarde, eu moro longe, eu não tenho dinheiro, não tenho emprego. Quando eu consegui a bolsa permanência [...]parece que era unânime era minha mãe, alguns colegas professores: ‘olha tenta ver um local lá em João Pessoa, barato, pra você ficar por lá, porque talvez seja melhor’. E outra, era muito cansativo, é algo que é dito por todos em uma única voz, é muito cansativo você ir e voltar todos os dias num caminho que o total é uma hora e dez minutos de viagem, todos os dias. É muito cansativo!

Sobre a adaptação em João Pessoa, Júnior enfrenta alguns desafios.

[...]isso é uma questão bem complicada, porque eu passei boa parte da minha vida lá no meu bairro, eu mal ia no centro da cidade de Mamanguape e quando eu vim morar aqui, uma das coisas que eu ficava aperreado, eu fico de vez em quando, é a movimentação. Cidade grande é movimentada e eu fico com agonia, eu sou uma pessoa muito agoniada, com buzina de carro e gente andando. Eu não consigo ir no centro da cidade quando é pra resolver uma coisa, eu fico Jesus amado, eu vou enfrentar aquele centro de João Pessoa? Porque é gente empurrando, gente gritando. Eu falava pros meninos que moram aqui comigo: gente, eu não tô aguentando mais não! Porque eu entrava num ônibus, um

ônibus lotado eu ia pra algum lugar tava cheio de gente, um movimento, um calor imenso [...] eu fiquei agoniado. Mas hoje, já estou acostumado. Talvez eu fiquei assim porque eu vim morar aqui com o costume que eu tinha em Rio Tinto. Se o ônibus em Rio Tinto vai sair de 5h eu tenho que sair de casa de 4h10min, porque ia pegar uma carona no ônibus da creche, ia ter todo um caminho que ele ia fazer. Aí, saindo nesse horário, eu tinha certeza de que eu ia chegar lá no centro no horário certo. Aí eu trouxe comigo isso pra ir pra universidade, eu vou ter que pegar um ônibus ali uma hora antes. Digamos, as aulas começam de duas, uma hora antes é a hora que os trabalhadores tão voltando pra almoçar ou tão saindo. Então era aquele alvoroço. Hoje já consigo lidar, já me acostumei”

Inclusive é nessa escola que o estudante encontra-se fazendo estágio curricular do curso de graduação (UFPB). Ressalta que ficaria muito feliz se conseguisse permanecer trabalhando nessa escola quando se formar.

Porque os mesmos professores de História que eu tive, são os que vão assistir, nas próximas semanas, as minhas aulas do estágio e eu acredito que em breve eles vão ter que sair. E eu gostaria de ocupar. No entanto, não só nessa escola, mas, como falei, se eu conseguisse ia ficar muito feliz

O estudante explicou que nas escolas estaduais e municipais, o professor pode entrar como um concursado/contratado ou são escolhidos, de acordo com sua área, ou de acordo com a forma de trabalho que visa fazer na escola pelos caciques. O concurso existe mais para as disciplinas convencionais, segundo Júnior. Porém, dada a inexistência de um professor formado em Tupi ou na arte e cultura indígena (por exemplo), o cacique geral ou os caciques terão que escolher alguém capacitado no trabalho com arte e cultura, artesanato, música, etnohistória que esteja apto a ocupar o lugar de professor nessas áreas. O direcionamento seria no sentido de colocar maior quantitativo possível de professores indígenas nas escolas indígenas. Porque, segundo o estudante, “a educação que visa modificar, também pode fazer o inverso. Não é à toa que é chamada de educação escolar indígena e de acordo com a forma que o professor dá uma aula, apresenta tal assunto, pode ser revertido para uma educação escolar indigenista. Não são todos os professores que tem uma formação nas disciplinas convencionais. Isso já é outra problemática também: a falta de professores formados. Mas os que são formados e indígenas, é indicado e muito necessário que ocupem. Então, tem a seleção que os caciques fazem. Esses professores que são indicados pelos caciques se uniram e formaram a Organização dos Professores Indígenas Potiguará (OPIP), “uma organização que considero essenciais dentro do movimento Potiguará”

Quanto ao estudo da língua Tupi nas escolas indígenas, Júnior salienta que, em sua época, o professor de Tupi sabia o básico. Hoje já há professores que tem estudos mais avançados, como o Eduardo Navarro. Cita que na escola onde sua mãe trabalha, boa parte

dos professores de Tupi, postam conteúdos na internet, fazem trabalhos de leitura e outras atividades. Na escola onde estudou, não sabe dizer quem ensina Tupi.

Eu acredito que o que esteja ensinando agora seja um dos que foram formados nessa formação continuada do Tupi. Se existiam professores de Tupi que já davam aula há um bom tempo, passaram por uma formação junto com Eduardo Navarro e começaram a desenvolver

Os estudantes preferiam ir para o centro, inclusive com a disponibilidade de transporte da Prefeitura. “Aí eu fui estudar no centro. Passei o ensino médio numa escola estadual sem ser indígena. Aí depois que eu saí, bateu o arrependimento, porque eu já saí com vontade de fazer História e devolver muitas coisas que eu não aprendi enquanto eu estou naquela escola, mas que eu acho muito necessário que as próximas gerações saibam. Por mais que sejam escolas indígenas, tem currículos diferenciados e específicos, ainda tem algumas ausências. Muita coisa que não foi solucionado. E eu espero contribuir. Infelizmente eu passei o ensino médio numa escola não indígena estadual e depois de dois anos entrei na universidade”

Júnior está se programando pra voltar até o final de 2024.

[...] eu vou precisar voltar por conta disso[...] tem alguns problemas familiares que tá tendo lá relacionado a casa porque alguns irmãos meus vão ter que se mudar vão ter que, um já tá morando em outro estado, tá morando lá no Rio de Janeiro e o outro talvez no final do ano vá morar também e a casa não pode ficar só aí eu vou ter que ir pra lá e eu tava já planejando isso, porque eu gostaria de encerrar o meu curso lá. Foi importante ter vindo pra cidade grande, mas eu não consegui gostar de cidade grande e lá não é diferente. Lá é um local urbanizado, mas não tem aquele alvoroço, não tem aquelas correrias de uma cidade grande

O estudante foi membro do PET, mas precisou sair em virtude da sua mudança para João Pessoa.

[...]infelizmente esse foi um dos motivos que me fez sair do PET. Porque é necessário que você esteja lá em todas as reuniões, nas atividades e tava dando muito choque de horário. No dia da reunião do PET tinha aula. O professor (tutor do PET) não gostaria que eu saísse, porque eu gostava de ajudar. Então eu tive que sair. Mas, se eu voltar pra Rio Tinto, aí eu vou fortalecer o meu apoio. Sou um dos apoiadores do PET, colaboradores.

A respeito de sua trajetória na UFPB, revela a importância do grupo PET para a permanência na universidade.

Eu vou falar primeiro do meu primeiro contato, vou falar mais do período presencial, quando eu tive contato com os professores, com alguns colegas e a partir daí eu vou falar do PET quando eu cheguei no presencial. A primeira aula da gente foi online, numa certa disciplina que era História dos Povos Originários. Nessa certa disciplina, o professor apresentou umas poesias, umas músicas e uma das músicas que ele apresentou citava os Potiguara. Aí eu fui: ‘eita professor, que legal. Olha, tanto eu quanto um colega que está aqui na sua aula agora nós somos Potiguara. Eu sou de Rio Tinto e ele é da Bahia. Ele ficou muito animado: ‘nossa, que legal. Não vejo a hora do presencial voltar e tudo

mais pra gente se conhecer'. Então, eu digo que a primeira porta que foi aberta pra que eu pudesse expressar, pudesse colocar as minhas ideias, pudesse ter essa autonomia que eu tive e ainda estou tendo de, em qualquer trabalho, poder adicionar uma temática indígena através dessa relação. Aí fui pro presencial, conheci ele, a gente trocou algumas ideias e eu achei bastante importante porque foi o que eu tinha dito lá no início da nossa entrevista antes de entrar na universidade eu sabia de informações muito limitadas. Eu sabia tanto por conta do meu período na escola, quanto porque eu acompanhava pequenas páginas nas redes sociais, conversava com alguns colegas. Mas foi entrando no curso que o conhecimento foi ampliando, foi através do curso que eu tive noção de que existia algumas organizações na Bahia, foi através do curso que eu conheci alguns anciãos da gente que hoje são personalidades. A exemplo de Capitão, Caboclinho e foi ele(professor) que me apresentou. A partir daí eu digo, esse foi talvez o ponto inicial dos meus estudos, das minhas pesquisas, da minha maior forma de interesse, de querer mostrar a minha identidade e fazer com que ela me beneficiasse durante todo o curso. Até que chega o PET, que intensifica isso tudo. Eu defendo o PET, em qualquer oportunidade que eu tenho, porque eu acredito que é um projeto no lugar necessário com pessoas necessárias e com pautas e com ações bastante necessárias. Porque, além de ser um projeto de pesquisa, vai trazer o ensino e a extensão. O ensino, pesquisa e extensão isso é muito interessante, porque a forma que a gente trabalhava, a gente aprendia a gente ensinava e a gente levava. E ainda mais interessante mesmo é o nome do projeto 'O acesso e a permanência do universitário na academia'. É muito importante que exista dentro da universidade, porque já não é tão fácil o acesso, para a gente que está aqui na formação para poder trabalhar na escola indígena. A gente já percebe que não é fácil ter o acesso e quando há um acesso nem sempre é aquele acesso associado com a questão étnica. Tem muitos estudantes que entram na universidade sem precisar usar a cota, assim, não que isso seja uma coisa ruim, mas muitos não tem esse interesse porque já não tem aquele sentimento de pertencimento étnico e os que entram já começam a sofrer algum preconceito, algumas dificuldades e tudo mais que podem impedir na permanência. Quando vem um projeto do PET que a preocupação é o acesso e também a permanência, já é algo muito importante. No meu tempo já tinha essa discussão de alguns petianos, sobre as diversas dificuldades que eles estavam tendo para permanecer no curso, mas permaneciam porque eles estavam no PET. Então, eu acredito que é um projeto muito necessário. E agora recentemente, porque no nosso período a gente fazia visitas, fazia rodas de leitura e tudo mais. A gente nunca fez, infelizmente no meu tempo, a gente não fez uma oficina, mas nos PETs anteriores teve bastante oficina, bastante realização de Torés e tudo mais, mas eu acredito que a turma, o novo grupo do PET, eles estão conseguindo levar longe o PET, estão fazendo diversos trabalhos que eu gostaria de ter feito no meu tempo. Estão fazendo as mostras, participando dos encontros. Se bem que no meu tempo tinha um projeto muito bom, é uma coisa muito legal, que era os Potiguara pelos Potiguara". Faziam eventos, uma roda de conversa e chamavam pessoas, parentes nossos para ir conversar sobre sua vida acadêmica, sobre seu trabalho ou sobre sua experiência, suas memórias, sua vivência na luta. Uma coisa bastante interessante é, um exemplo, vai ter um evento aqui em João Pessoa na Semana dos Povos Indígenas e eu gostaria de convidar para a mesa alguns representantes. Geralmente são pessoas certas que vão ser chamadas geralmente é caboclinho, é capitão. São pessoas que possuem no seu título, o termo de liderança, ou seja, são chamadas as lideranças e quando a gente vai fazer os Potiguara pelos Potiguara", ia gente de todo o setor: enfermeiros, parteiras, professores, gente que trabalha na saúde e cada um trazendo suas realidades. Então, era um projeto do PET muito bom! Eu cheguei ainda a participar como organizador do projeto e foi muito bom. No meu período um dos projetos era as visitas, as rodas de conversa e ver se a gente fazia alguns trabalhos acadêmicos, artigo. Nesse novo grupo que está, eles estão focando muito nas ações que no nosso já não focou tanto; a gente fez, mas não focou tanto. Era de fato as ações de extensão. No meu tempo a gente não recebia muito

convite para ir para as escolas aqui de João Pessoa. Quando eu saí do PET, não para de aparecer convite. Agora, infelizmente, só aparece em abril, por conta da semana dos Povos Indígenas. Mas isso não anula a forma onde o PET, porque se no nosso tempo a gente não recebia um convite para ir para a escola, hoje eles veem o trabalho que os petianos estão fazendo e convidam eles para ir para a escola e eu acho isso muito bom. Eu acredito que sim, o PED fortaleceu muito, não é à toa que boa parte dos direcionamentos de estudo de materiais de autores e até de temáticas onde foi me direcionando, onde eu estou querendo chegar hoje, eu aprendi com o PET, entre os convidados que o professor trazia com os seminários temáticos que cada um fazia. Eu acredito que sim, o PET ele contribuiu muito para afirmar. Eu sou um resultado do que é ser um petiano naquele projeto. Eu gostava muito!

No tocante à assistência estudantil, o estudante é bolsista do PBP e já foi assistido com o auxílio transporte. O auxílio transporte ajudou na fase inicial do curso, enquanto não teve acesso à Bolsa Permanência.

[...] recebia a Bolsa Transporte e era através da Bolsa Transporte que eu conseguia vir para assistir a aula de tarde. Recentemente eu estou tentando ter uma outra um outro auxílio da PRAPE para ver se consegue me ajudar um pouco mais, principalmente quando eu voltar para Rio Tinto, que é o RU.

Júnior alega que já procurou o serviço de psicologia da assistência estudantil, mas não conseguiu atendimento, em virtude da alta demanda pelo serviço. “Já me indicaram, eu fui procurar saber. Me passaram informações, tinha lista de espera, tanta gente buscando. Não continuei, mas eu já fui”.

Junior falou da sua percepção sobre a presença do estudante indígena na universidade, particularmente enquanto estudante indígena residindo na cidade.

[...]Vou começar falando que a presença indígena no campus IV é bem mais considerada do que no campus I. No campus IV, vai além de achar um estudante indígena só pelo fato dos seus traços físicos, da sua aparência. Ele sabe: ‘Eu estou aqui estudando em uma universidade que está no território ou no Território Indígena ou no território próximo e que boa parte dos detalhes não é à toa que até a logo(logomarca) do CCAE é uma colmeia⁷⁵, um grafismo Potiguara. Então acredito que no campus IV há essa consideração, mas também não nego que lá já ouvi casos de colegas falando que sofreu discriminação, preconceito e tudo mais. Eu trago minha realidade de João Pessoa é citado de vez em quando. Claro, na minha realidade, porque há um enfoque maior conforme você tinha dito como se fosse uma folclorização uma ideia folclórica apenas em abril. Em abril vai tendo eles chamam lá pra praça pra participar do evento. Acabou abril acabou o envolvimento com as culturas indígenas daqui da região do Nordeste e tudo mais. Porém tem alguns cursos eu não sei se é serviço social ou ciências sociais eu não sei também, mas toda vez que tem algum evento nas aldeias eles chamam o ônibus, fazem tudo e vão. Em alguns casos eles levam, a gente pega uma carona com eles e eu sinto que eles sentem um certo interesse pela cultura indígena, mas eu vejo que há uma ausência, há ausências na verdade. Você perguntou aí ‘Você tem relações com colegas indígenas na universidade?’ Tenho! Hoje eu conheci algumas que são Tabajara. Tem uma colega minha que ela estuda comigo ela é do povo Baré, um povo lá do Norte e eu tenho alguns colegas que são Potiguara. Eu vejo assim, já vi em movimento, já vi participando de alguns torés na universidade, mas eu

⁷⁵ logomarca do CCAE, campus IV da UFPB disponível no anexo IV

não tenho tanto contato. Mas esses que eu conheço, que eu acho que se fecham em oito no total, eu acho que apenas quatro ou três já falaram em aula abertamente que eram indígenas, já usaram algum adorno, algum adereço, alguma coisa assim, já demonstraram interesse pela área. Tem um projeto na universidade no nosso curso que é chamado de Abaiara, que é um grupo de estudos indígenas, que tem eu acho umas vinte pessoas, mas só tem dois estudantes indígenas participando, eu e Antony.

Eu nunca cheguei a fundo a perguntar porque eles não falam, mas tem aquela questão, muitos entram no curso com algumas áreas de interesse, querendo pesquisar assuntos, temas que vão além ou não tem uma ligação com as identidades étnicas. Mas eu já percebi que muitos também, principalmente os meus colegas que são Potiguara, que além de não participar, não demonstrar esse pertencimento, ele tem um certo receio de afirmar, porque é como se a gente estivesse num campo de desconhecido é como se a gente estivesse na rua ou acredito que a gente esteja. Para quem já escutou 'não sabia que na Paraíba existia indígenas, não sabia que aqui no Nordeste tinha indígenas', imagina chegar e afirmar eu sou indígena, sou de tal povo. Tenho uma frase que eu acho muito forte, mas é uma frase muito real que é **'assumir uma identidade étnica, seja ela qual for, é antes de tudo um ato de coragem'**. Depende do ponto de vista de com e de quando e aonde você vai afirmar, porque, quando vão focar no dezanove de abril ou no mês de abril, que é dado como indígena, é focado nos povos indígenas, mas é focado antes de tudo na imagem no imagético, no folclórico, no que foi imaginado e quando você é parte de um grupo mais precisamente, não vou nem falar na questão individual vou falar do coletivo que é uma realidade de vários povos aqui do Nordeste, quando você faz parte de um povo que lidou durante um bom tempo com os estrangeiros lidou com pessoas que não são indígenas, com colonizadores, enfim com pessoas que tinham um projeto diferentemente, um projeto não, mas tinham um modo de vida diferentemente da cultura do seu povo e produziu todas aquelas ações nefastas que tiveram aqui no país e produziram toda essa mudança. O Brasil é um dos países da América Latina que é dado como um país multiétnico, multicultural em relação à etnia, pluriétnico enfim. Todas aquelas relações que muitas vezes são relações violentas para chegar hoje aqui e ver que boa parte dos que falam que são Potiguara, boa parte dos Potiguara que fazem parte do meu povo, da minha família, que são representantes dessa etnia, terem uma característica que vão diferir de outros indígenas. Muitos indígenas do Nordeste enfrentam isso, que é aquela ideia de serem povos misturados, que perderam a sua originalidade, perderam a 'pureza' (várias aspás). Então, você está num ambiente onde vê que a gente vai além, é o outro lado da moeda. Porque a moeda aqui que está mostrando a imagem como se fosse homogênea do que é ser indígena e quando você vai ver que há grupos de povos indígenas que vão além, vão ser contrários a essa imagem que foi criada, há aquele choque. Na assembleia da juventude do ano passado, muitos estudantes quando foram falar da educação no ensino superior falavam isso. Antes de falar dos problemas que lidavam com o professor, com a universidade, com a permanência, com a ida, eles falavam que um dos problemas que era muito comum e frequente era esse choque: chegar numa sala de aula com o braço pintado 'Meu Deus, que tatuagem é essa que você está usando?' Chegar usando os brincos de penas, todo mundo queria olhar, tocar, querendo mexer como se fosse uma coisa exótica. E a pessoa a partir daí assumir e falar 'essa pintura aqui é a pintura colmeia, é um grafismo do meu povo do Potiguara'. E a partir daí já começaram as indagações 'Você é índio? Você é descendente? Você não parece'. Já começa com aqueles comentários, aquelas coisas que eu acredito também que é um dos casos que enfraquece na identidade indígena. Eu já li bastante trabalho, já li bastante coisa.

Muitos dos povos Potiguara, os que vão além, os que estão de fora na verdade, da universidade, por mais que saibam que a família toda é, eles têm um certo receio de afirmar e o interessante é saber o porquê existe esse receio. Aí eu estou respondendo aqui, eu sei um pouco do receio que tem na universidade se você assumir uma identidade mais precisamente uma identidade indígena na

universidade; vão antes de tudo fazer uma associação com aquela imagem que eles têm criado na cabeça, naquela imaginária e a partir daí vão negar. Isso que eu acho mais preocupante ainda, que é algo inadmissível, que é a negação, que vai entrar dentro daquele termo chamado de etnocídio, que é uma forma de matar a sua identidade, de acabar, de fazer com que você não afirme e quando chega alguém que não conhece a sua cultura, não conhece a sua trajetória, não conhece nem um pouco da história, não significa que as pessoas que não conheçam elas sejam culpadas por não conhecer, mas significa que não há aquela abertura para tentar entender, tentar conhecer. Infelizmente isso é a realidade que eu vejo aqui no campus I/João Pessoa, diferentemente do que eu vejo lá no campus IV. No campus IV ocorre, já me falaram de muitos casos preconceituosos de discriminação, mas lá de vez em quando com a presença do PET ou com a presença de alguns detalhes, de alguns grafismos e tudo mais faz a alusão de que ali há estudantes indígenas, existem estudantes indígenas. Já no campus I, quando você pensa no tamanho da universidade, na extensão, num local tão grande, eu não vejo tanta preocupação. Enquanto há uma preocupação de ser muito ampla também tem menos estudantes indígenas. Tenho alguns colegas que são e já conheço outros que são de outras etnias, mas não tenho tanta afinidade, não tenho tanta proximidade, mas eu reconheci que são, porque já participaram de movimentos, dá marcha contra o marco temporal que teve na universidade eles participaram. Mas é aquele negócio, já tem pouco, já não tem tanto acesso desses indígenas na universidade, não sei se todos que acessam por conta ou através da autodeclaração conseguem permanecer. Isso é outro fato interessante, eu não sei também se todos esses meus colegas sabem da existência ou se tem a bolsa permanência, uma vez que eles tem até um pouco de receio de falar que são. Deve ter outros que tiverem outros problemas, só que eu não consigo falar de todos uma vez que cada um vai ter a sua visão. Como é que você quer se autodefinir como um povo se você não tem nenhuma relação com ele? É muito difícil, mas existe isso aí, existe mesmo.

Sobre acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, Júnior acredita que

No ano de 2023 já foi um grande passo que foi dado, o aumento da bolsa[...]ajudou os estudantes, os que tem acesso. Tem muitos estudantes que não tem acesso, mas os que tem acesso ajudou a promover, a ter a garantia que vão permanecer, que vão conseguir permanecer na universidade. Eu acredito que deveria ser bem mais acessado, talvez seja que outros povos indígenas deveriam ter acesso. Ano passado, no ENEI, uma das discussões era por que não existe bolsa permanência para as universidades estaduais, por que não existe bolsa permanência para outras universidades, por que nem todo mundo consegue pegar a bolsa permanência só pelo fato de não viver ou não morar na aldeia então. Muitos dos que foram para o ENEI, falavam que não tinham bolsa permanência e que não tinham conseguido acesso ao ensino superior, estavam estudando numa universidade particular. Talvez seja isso, a falta de estudantes indígenas nas universidades, o caso desses estudantes indígenas não estarem tendo direito a bolsa permanência. E agora eu venho para a questão do acesso que era algo que um colega nosso, do PET, falava muito: a gente se preocupa, de forma muito justa, com a presença dos indígenas na universidade e a forma de caminhar para que eles permaneçam e se formem, para que voltem para as comunidades como profissionais, formados e tudo mais. Mas não há uma certa preocupação, e quando há é de modo muito mínimo, de modo muito básico, a preocupação de como fazer com que eles acessem, porque antes de eles serem universitários eles vão passar pela educação básica nas escolas. Então como está sendo a forma que está sendo trabalhada nas escolas, como está sendo a educação, seja indígena ou não. Mas eu vou focar na indígena porque tem uma escola específica diferenciada, intercultural e tudo mais e quando eles vão se preparar para o ENEM eles não estudam nada disso que tem nas escolas indígenas específicas e nem todos têm o interesse de ir para a universidade. Aí talvez muitos não tenham esse interesse, não porque não querem, mas porque a

realidade tanto socioeconômica ou de onde moram não possibilita isso. Eu já estudei com tantos colegas que moravam em aldeias que eles falavam coisas que é uma realidade. Para um colega meu, o professor perguntou assim: 'O que você pretende fazer quando sair do ensino médio?' Ai ele falou 'Ah professor, não sei o que eu vou fazer não, eu não tenho vontade de fazer curso na universidade não, porque eu já sei que quando eu sair da escola eu vou trabalhar na usina'. O professor no dia também ficou meio que sem palavras, mas depois a gente entendeu. Ele falou isso 'Não sei para que fazer curso superior, ir para a universidade. Quando eu sair da universidade eu sei que eu vou trabalhar na usina'. Ele falou isso porque o tio dele saiu da escola foi para a usina, o irmão mais velho saiu da escola foi para a usina, o pai talvez não tenha nem estudado já foi trabalhar. Então era como se fosse o destino dele e há outras questões que se eu for detalhar aqui vai ficar bem mais prolongado que é a do homem trabalhar e da mulher virar dona de casa, virar mãe. Eram poucos que tinham aquela vontade de ir para o ensino superior. Ai esse meu colega do PET falava: 'Para a gente se preocupar com acesso, para a gente se preocupar com a presença e com a permanência eles precisam entrar! Vocês já viram alguém permanecer em um lugar sem ter entrado?' Então era essa uma das minhas preocupações, quando eu for para a sala de aula tentar articular e mostrar que há possibilidades, que é um bom caminho, que é uma coisa que eles podem fazer, que eles conseguem. Que há essa assistência estudantil, a bolsa permanência e tudo mais. Agora voltando para a questão do PET, em uma das ações que eu fiz para o PET, a gente foi fazer uma visita numa escola na Bahia e a gente foi apresentar para eles como se inscrever no ENEM, como se preparar e tudo mais. A gente chegou em uma sala de aula que até o professor estava assistindo a nossa apresentação de uma forma desanimada: o professor estava desanimado, os estudantes estavam desanimados, ninguém tem uma perspectiva de futuro para querer ir para o ensino superior. Até que chega um momento em que a gente vai desenvolver uma atividade, que é de testes vocacionais. Essa brincadeira vai vendo o que é que o estudante gosta, vai descobrindo o perfil do estudante: o que gosta, o que não gosta, o que sabe, o que não sabe. No final, cada um foi percebendo: 'olha, de acordo com o teste que eu fiz aqui, eu poderia fazer farmácia ou eu poderia ser professor, ser advogado'. E dali foi surgindo [...]e foi reacendendo esse desejo deles de ir para o ensino superior, essa motivação. Esse exemplo foi em uma escola, não sei como se dá em outras escolas.

[...] eu tenho algumas noções que o que faz manter vivo, claro, é uma questão relativa, porque tem gente que, o que faz manter viva a sua identidade, é a sua participação no Toré, sua participação na culturalidade, no artesanato e tudo mais. Eu percebo que o que faz me sentir vivo, a identidade viva, o sentimento vivo, é a coisa que eu busco fazer de compreender e de responder todos aqueles que insistem em não deixar viver, que tentam apagar. Talvez a minha forma de resistência seja essa, buscar o conhecimento. Uma vez me chamaram para fazer uma oficina na Assembleia da Juventude Potiguar de última hora. Fiquei pensando: o que eu vou falar, o que eu vou fazer, porque eu não me preparei. Mas, sabe o que vou falar: 'pessoal, vai ter algum momento que alguém poderá chegar para você e falar que você não é indígena, que você não é Potiguar, que você não sabe isso, não sabe aquilo. E a melhor forma de você responder é com gentileza, pois é mais indicado gentileza do que violência. Responder de modo muito inteligente uma forma que vai demonstrar a sabedoria, que é você saber, e isso é muito interessante porque é o que é história quando você estuda história você aprende de um modo muito direto, que ali é você reconhecer que tanto você ou a sua existência hoje aqui no mundo, faz parte de um longo caminho de acontecimentos, onde você também é um sujeito histórico e quando você é uma pessoa indígena é que você tem uma longa história que não pode ser apagada. Então eu falava assim, 'se vocês aqui, a juventude, buscarem saber quem somos nós, o porquê estamos aqui, o porquê eu estou aqui agora, na frente de vocês falando que eu sou Potiguar e ensinando isso aqui para vocês, significa que nada foi apagado, significa que toda tentativa de acabar com o nosso povo caiu. Infelizmente, por conta das relações, do que é chamado projeto

de assimilação e integração, muitos hoje não tem mais a familiaridade com a língua, não tem mais aquele envolvimento, mas nada foi apagado por completo. Então, é isso que deve ser uma defesa. Quando alguém falar que você não parece um(indígena), que você não é um(indígena), é bom que vocês estejam posicionados e saibam defender, saibam falar, saibam mostrar firmeza, mostrar fortalecimento para defender. [...]busquem fortalecer, busquem conhecimento, porque nada foi perdido. [...]Caboclinho, Capitão as anciãs, todos eles têm uma longa história de vivência, já viveram muita coisa, já passaram por muita coisa, enfrentaram muita coisa, mas hoje estão aqui para contar a história, só que vai chegar um momento onde eles, cada um de um jeito, cada um em um momento, vão nos deixar. E quem vai repassar, se não for a gente? Por isso que essa é uma das questões que eu vou focar no meu TCC vou falar da étnico-história, que é o que há nas escolas indígenas e que eu acredito que é uma disciplina tão importante e que ela tem um ponto muito importante de não deixar tudo isso que eu falei agora, toda essa história, toda essa cultura acabar. Ela tem uma grande força de se unir às outras disciplinas da escola indígena e não permitir que a identidade de cada um seja apagada.



JAÍNE DA SILVA AZEVEDO

Indígena Potiguara, residente no município

de Marcação, litoral norte da Paraíba.

Graduanda em Secretariado Executivo no campus

IV da UFPB, em Mamanguape.

Casada e mãe de um filho,

que possui 1 ano de idade.

O diálogo com a estudante aconteceu no dia 28 de agosto de 2024, na unidade do campus IV da UFPB, em Rio Tinto, após a roda de conversas “Um pé na aldeia e outro no mundo: a presença indígena nas universidades”. Momento de compartilhamento de sua trajetória como estudante da UFPB, onde foi possível perceber o compromisso e engajamento da estudante com o curso, apesar das dificuldades pessoais e acadêmicas. À princípio, sua fala versa sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis para a presença indígena na universidade.

A parte favorável, eu acho que é tá próximo do território.

Há alguns anos eu entrei no curso de Ciências Sociais em João Pessoa. Foi uma graduação que eu não concluí e eu me sentia solta, perdida; às vezes eu me sentia angustiada. Não sabia como resolver nem fazer nada, eu não sabia o que era procurar um auxílio, eu não sabia como era. Era uma coisa longe de tudo, eu tava longe de casa, tava me adaptando e ao mesmo tempo não tinha outros estudantes indígenas para orientar.

Não cresci dentro do movimento indígena. Comecei a me aproximar por causa do curso, porque era de Ciências Sociais, aí comecei a ir ali, a refletir sobre

algumas coisas. A gente teve uma educação, lá em casa, uma educação cristã, minha mãe sempre reforçava que a gente era indígena, mas participar de ritual, de Toré, do movimento, eu comecei a ter essas experiências dentro da universidade.

Aí, mesmo tendo esse conhecimento eu me senti deslocada, eu não tinha nada palpável para me apegar e tinha essas falas às vezes racista e preconceituosa. Lembro de algumas falas de colegas até que diziam assim 'ah, mas é tudo fácil. Por que você precisa estudar? Índio tem direito a tudo. Vocês andam pelados. Porque você mora em casa? Não pode morar em casa, né!' Porque eu usava aparelho, 'isso não é coisa para índio não'. Ainda aquele estereótipo de um indígena retratado em livros de História, que para você ser indígena, você tem que estar alheio a conhecimento, a tecnologia e estar isolado, para que você consiga se manter indígena. Então ainda tem essa visão.

Quando eu venho para o campus (IV), aí eu já sinto totalmente diferente. Primeiro que, tem um adinho aí, que eu conheci o PET na minha transição de curso. Foi uma coisa totalmente diferente. Perguntava às vezes coisa bem inocente que eu mesmo não tinha conhecimento do próprio povo. Tinha o pessoal e fui me familiarizando, vamos dizer assim. Foi quando eu comecei a participar dos primeiros movimentos ligados às questões indígenas, foi com o PET.

Na transição de curso foi melhor ainda, porque eu me senti acolhida: a postura dos professores, pelo menos eu noto, do campus de Rio Tinto e Mamanguape é diferente! O jeito dos estudantes é diferente! Pequenas coisas a gente nota. Quando eu ia jantar era acostumada a ficar com o fone isolada. Aqui é aquela coisa de muita gente familiar, que chega e fala, interage. Eu estranhei muito: os professores aqui davam o WhatsApp, meu Deus, isso é possível? Porque eu sentia um distanciamento (em João Pessoa) entre estudantes e professores, e assim eu sentia também aquele certo desprezo por parte de alguns colegas, mesmo estando em um curso de Ciências Sociais. Aí eu acho que eu vivi um processo, fiquei meio deprimida e angustiada. O curso para mim começou a desmoronar, não tinha sentido, eu não me sentia pertencente de nada ali, eu só queria ir embora. Então para mim, fazer a transição de curso foi a melhor coisa, eu me encontrei onde eu estou hoje. Então o PET fez esse processo também, de cobertura de entendimento, de coletivo, de grupo, de você se sentir mais empoderado, mais forte, de dialogar. Encontrei brecha no curso, eu sempre replicava isso, de identidade, apesar de não participar de coisas como rituais do Toré, devido eu ser evangélica, não participo.

O PET foi onde eu encontrei uma forma de ser indígena, sem ser rotulada: só sou indígena se eu estiver no ritual do Toré.

Eu consegui perceber que eu poderia ser indígena, eu poderia também ter minha representatividade dentro do meu contexto. Não existe só uma forma de ser indígena, dentro de um movimento toda hora viajando ou dentro de um ritual de Toré. Mas eu também poderia, dentro do meu contexto, dentro de todo o meu processo de entendimento de mundo, também ter a minha representatividade. Foi aí que a coisa foi fluindo.

Mas ainda vinham aquelas dificuldades, por exemplo, quando eu migrei de curso, a falta de assistência financeira, porque teve um conflito da bolsa permanência, então eu não recebi bolsa. Dei entrada, recebi por seis meses, eu tava até pra viajar pra Brasília pra apresentar um trabalho, aí não tive como viajar. Veio essa dificuldade de você não ter nenhum tipo de assistência financeira, e você precisar se manter, porque nem a bolsa permanência, mas era viável.

Eu acho que na parte de conhecimento, eu me engajei rápido, diferente de outros colegas que têm aquela dificuldade de aprendizagem, devido ao processo do ensino médio. Corria pra monitoria, eu corria pra projetos. Já fui monitora, já participei de projeto de extensão, participei de muita coisa, enquanto deu. Veio dar uma esfriada, eu acho que foi na pandemia, que aí, quando a gente retornou, foi no processo que eu tava grávida e a coisa não ficou do mesmo jeito, mas eu consegui usufruir de muita experiência dentro da universidade.

Quanto questionada se pretende dar continuidade aos estudos, através da pós-

graduação, Jaíne disse que pretende fazer mestrado.

Eu queria muito alguma coisa na área de psicologia e educação, eu queria alguma coisa voltada pra isso, tive um trabalho ligado à área de psicologia, que foi sobre a teoria do bem-estar, eu tô trabalhando agora sobre o 'mindset de crescimento' no meu TCC. Queria ir pra alguma coisa ligada à educação e à psicologia, justamente por algumas causas minhas que eu passei, de ansiedade, de dificuldade, de não ter o mesmo ritmo do pessoal pra aprender. Eu me esforçava muito, por isso que eu digo assim, não tive a dificuldade do pessoal dizer assim, 'eu ainda não tô entendendo'. Eu corri atrás, tinha um ritmo diferente, tinha que ir em uma logística diferente. Até hoje eu acho que isso é um tabu ainda, que eu preciso compreender melhor. Então assim, estar tratando de áreas ligadas à psicologia me instiga pra isso. O trabalho que eu abordei foi ligado à teoria do bem-estar, no processo de pandemia, então assim, o que a pandemia trouxe de positivo? Será que só foi coisa de negativo na vida acadêmica? A gente adquiriu muita bagagem ligada à tecnologia, que favoreceu as reuniões, os encontros, e que hoje é replicado, a gente pode fazer uma entrevista de um estágio de trabalho e qualquer coisa. Então eu tentei enxergar isso, e aí eu fui tentando trazer isso pra minha vida acadêmica, devido a, justamente, eu via a minha turma, tem muita gente, todo mundo era muito ansioso, muito agitado, por parte de algumas situações com professores que a gente enfrentou. Enquanto ser humano, enquanto estudante, enquanto estudante indígena, a gente não vê, às vezes, essa preocupação, como é que tá o emocional, psicológico. Às vezes, o não rendimento tá ligado a isso, a pressão que você se coloca, eu me impressionava muito, então, eu tinha muita aquela ansiedade, eu ficava muito angustiada, porque eu me cobrava pra ter CRA alto. Acho que até hoje eu ainda tenho isso, mas não na mesma proporção, porque eu ficava, meu Deus, a gente é medido por números, eu sabia que se eu decorasse, tirasse 10, não era a mesma coisa de eu aprendi e tirar um 8, porque eu tava nervosa, ansiosa. Mas eu sabia que o número era o que tava ali, sendo importante e analisado.

E quanto ao movimento indígena, você já se engajou, qual a sua visão sobre o movimento indígena?

Eu já me engajei, logo quando eu cheguei no PET, então, assim, eu era muito mais ativa e participava. O PET que me ligou a isso, na verdade, a esses movimentos, luta, em 2013, pra Bolsa Permanência, vários outros momentos, assim, ligados à luta das aldeias, eu participava. O tempo foi se passando e devido a estar mais engajada com alguma coisa da universidade, eu não participava mais da mesma maneira. Mas a gente já participava dentro da universidade em si, não mais dentro das aldeias. Não tava mais com o pessoal lá no movimento dentro da aldeia, mas dentro da universidade. O que precisava, a gente tava ali, se articulando pra trazer melhorias, pra trazer diálogos. Participei, acho que em 2014, do Séculos Indígenas. Foi uma proporção muito bacana, que trazia a comunidade pra próxima, não só a comunidade indígena, mas os não indígenas. Lá em João Pessoa, a gente fez essa parceria, foram coisas que dentro do movimento tiveram sua representatividade e trouxe visibilidade.

A estudante falou da importância do PET em sua trajetória acadêmica.

O PET representa pra mim esse divisor de águas, de me perceber quem eu sou, dentro do povo. Porque eu ficava falando, eu sou indígena, mas eu tô alheia a tudo. Eu ficava, não participo dentro do Toré e às vezes a gente sente o julgamento até hoje, por você não participar. Pronto, tá tendo a roda de Toré, tá todo mundo, eu sempre tô por fora, aí eu já vi até algumas falas que o pessoal faz, se sente incomodado, mas será que só existe uma forma de ser indígena? No PET eu descobri isso, que eu posso ser indígena, eu tá dentro da universidade, eu tô produzindo, eu tô pesquisando, eu tô trazendo colaborações pra

comunidade, é ser indígena também. Então, não existe só uma forma. Eu me descobri, dentro do PET, quem eu era, dentro de todo esse contexto cultural, de religiosidade, de movimentos, o que é que eu poderia estar fazendo. Por isso que eu fiquei a vida toda fazendo a graduação no PET, que me apegava muito, apesar das dificuldades. Várias vezes eu queria abrir mão por questão de disponibilidade, mas eu me esforçava porque era a coisa que me mantinha ligada à universidade, à minha pessoa, enquanto indivíduo, e ao meu povo.

O que você acha que hoje é mais empecilho à presença dos estudantes indígenas na universidade?

Eu acho a falta de políticas. Meu esposo agora entrou na área de contabilidade, e aí ele veio de uma formação, não foi nem na aldeia, foi na cidade, de um colégio improvisado, e aí, vários e vários anos, ele, sem estudar em nada, entrou na universidade, então, quando vem disciplinas que envolvem, por exemplo, área de exatas, não tem uma assistência e ele anda desesperado. Isso também afeta o psicológico e afeta a produtividade. Falta algum tipo de assistência que faça com que o aluno realmente sinta assim, nossa, eu tenho condições de acompanhar. Porque, às vezes, ele mesmo diz que acha que talvez não termine, porque não se sente tão capaz quanto outros. Porque trabalha o dia todo, e vem desafios de disciplinas, de coisas que ele nunca viu. Então, o que a universidade faz em contrapartida a essa dificuldade desse estudante indígena, que sai da comunidade, que às vezes trabalha. Como é que poderia melhorar isso? Até porque, futuramente, pra manter uma bolsa permanência, pra manter qualquer auxílio, você precisa de boas notas, então, como ter boas notas se, por parte do seu esforço, tem, mas existe a sua dificuldade enquanto estudante? A gente não vê na universidade políticas pedagógicas, o que a universidade faz pra acompanhar, pra dar suporte a esse estudante. Apoio psicológico também, porque a gente sabe que dentro das comunidades, muitas famílias passam por algumas dificuldades, várias famílias que estão ali totalmente ligadas à agricultura. Você romper, sei lá quantos filhos trabalhando, rentabilidade daquela família. Você sai, é menos uma pessoa colaborando. Vai pra universidade, então, como é que fica a questão psicológica de você se sentir responsável e você não tá mais colaborando ali, de você se sentir também desassistido financeiramente, porque a sua família já precisa e você não sabe, às vezes, como fazer.

Como eu disse, quando eu fui pra uma João Pessoa, ninguém chega e explica, olha, você tem seus direitos. Você chega na universidade, não tem ninguém explicando, assim, olha, você tem direito a isso, isso e isso. O caminho é esse, esse e esse. A gente que encontra. Às vezes, o colega é muito solidário. Pelo ao menos aqui, eu sinto isso. Em João Pessoa nunca senti isso, ninguém nunca me ensinou nada.

Neste sentido, a estudante reforça que há mais solidariedade entre os estudantes do campus IV. Os que estão ingressando na universidade contam com as informações dos estudantes veteranos, considerando que muitos já passaram pelos processos (de acesso aos auxílios estudantis, principalmente).

Aqui, um pega assim, olha, tu faz assim, não. Vamos se ajudar. Várias e várias vezes, a gente, enquanto pede PET, já fez isso, de praticamente pegar na mão. Aquela questão de colegas, gente, olha, eita, a gente geralmente tem grupos, né? Aí, olha, saiu edital, vamos correr, aí fica lá todo mundo. Como é que eu faço? Então, colegas que a gente nunca viu, tem lá um grupo, por exemplo, grupo de auxílio, tem gente lá de Bananeiras, de areia.

Quando eu fiz estágio na biblioteca, me chamou muito a atenção a situação. Chegou duas estudantes e elas precisavam de um livro. E aí, elas constrangidas, não, sabiam fazer um acesso. Pra mim, era muito natural. Aí a outra, ela nunca mexeu no computador. Outra funcionária disse, é só ligar e você vai. Aí eu

entendi que ela nunca tinha tido pego num computador. E aí eu fui lá, expliquei, ela não tinha acesso, não sabia pegar no mouse, não sabia fazer nada. Onde é que a gente encontra esse suporte na universidade, de você ter essa assistência? De você não saber fazer e alguém chegar lá e fazer. E de informação, dificuldade de informação. É os colegas quem faz essa cobertura, quem dá esse apoio de você pra você conseguir chegar a um auxílio.

Aí você chega pra fazer um auxílio, tá lá mil coisa pra ler, pra compreender, mil requisito, documentação. Se um colega não te ajudar, já vi vários colegas perder prazo de bolsa permanência, perder edital de auxílio, ou pela dificuldade ou porque não sabe fazer. Onde a gente procura, que órgão a gente procuraria na universidade que fizesse isso? Porque tá lá, o canal da PRAPE disponível, mas não é a mesma coisa. Imagina que ele nunca pegou no computador. Como é que vai fazer? Como é que vai anexar? Tem lá, anexe arquivo compacto. Tem que ser um único arquivo, só que o povo nem sabe o que é um PDF. Então, a dificuldade de informação, toda essa falta de assistência dificulta.

Eu entrei por ampla concorrência, não optei por cota. Porque eu disse, acho que eu tenho condições, então eu abro, mando a minha vaga pra outra. Já meu esposo foi por cota. Nossa! Um prazo curtinho, a escola que ele estudou tinha sido desativada e ele quase perde. Porque o pessoal disse, ah, minha filha, isso não tá no computador, isso ainda tá em papel, isso leva 15 dias pra entregar. E lá foi a gente brigar, realmente, lá na 14ª, em Mamanguape, porque ele ia perder a vaga. Então, outros já perderam. Essas coisas de prazo, de dificuldade de informação, de acesso à tecnologia, essa dificuldade de assistência pedagógica, tudo isso dificulta a permanência e o acesso do estudante mesmo. indígena.

A parte de psicologia, já recorri. Algumas vezes, porque assim, a demanda é alta, você quase nunca consegue uma vaga. Então, eu consegui uma vaga um tempo, mas ela falou, olha, acho que era três, você pode vir três vezes. Isso é complicado. Porque às vezes você tá ali familiarizado e não tem condições. É um serviço muito especializado pra você estar mudando, né? E, pra estar mudando, eu falei assim, não tinha como. Ela (psicóloga) disse, a gente ainda tá muito cheio e ficava, vários colegas também queriam, porque eu vejo que, quando a gente não tá na universidade, eu sinto pela comunidade um preconceito enorme com o psicólogo. É que a gente luta pra ter o acesso ao psicólogo. Muita gente tem muita vontade de estar tendo essa assistência do psicólogo, mas é difícil.

O que você colocaria de sugestão? Você falou das políticas públicas, mas na prática, assim, você colocaria o que como sugestão pra resolver todos esses ou parte desses problemas que você colocou?

Eu acho que a gente ter uma comissão voltada ao público indígena, é muito interessante. O que eles têm lá é um coletivo que se preocupa com a moradia, que tá se preocupando. O pessoal agora, recentemente, deu uma coisa muito positiva, porque o estudante indígena agora tem acesso ao RU. Então, você tem a bolsa permanência, você tem acesso ao RU. Aí eu me pergunto, e a galera, como eu, que mudou de curso, nem tem acesso à bolsa permanência, não vai ter acesso ao RU. Entendeu? Aí é uma lacuna.

Então, você tendo uma comissão, você tendo alguma coisa oficial da universidade, você ter um coletivo, isso é uma força pra você conseguir mais coisas pra comunidade indígena dentro da universidade.

Jaine contou sua experiência enquanto mãe e estudante, no campus IV.

Eu acho que o fato de ter tido um bebê durante a graduação foi bem desafiador. Eu já olhei com um olhar totalmente diferente a universidade. A falta de apoio, de suporte, em pequenas coisas. Eu já cheguei a precisar trazer ele e eu troco (a fralda) aonde. O pai dele vai dizer assim, se no banheiro feminino não tem e no masculino(?). Porque lá em casa a gente compartilha isso, tudo. E geralmente a gente, se tivesse (trocador), com certeza ia ser só no feminino. Então, uma dificuldade enorme.

Eu lembro que em João Pessoa, quando estudava, acho que era uma brinquedoteca. Que tem um espaço, você precisa levar a criança, você tem um espaço, você concorre ao editar pra você estar levando. Porque já vi várias colegas, quando eu entrei no curso de secretaria, tinha uma que ela levava o bebê. E o bebê foi ficando maior, não tinha como ela assistir aula. Alguns professores compreensíveis, outros nem tanto. Então, eu acho que já na perspectiva de mulher, indígena e mãe, é outra dificuldade. Enorme!

Você não tem ideia. As minhas colegas com muita empatia diziam traz. Até professor, de chegar e pegar no colo. Mas, essa dificuldade de você não ter onde deixar, você não assiste aula. Você vai pra não levar falta. Ou se for um seminário ou alguma coisa, você fica ali fazendo malabarismo. É ao mesmo tempo que me deu mais força de pensar, nossa, eu tenho que ser mais forte ainda, tenho que trazer uma representatividade maior.

Porque eu quero que quando ele venha pra cá, ele tenha mais condições do que eu tive. Mais possibilidades do que eu tive. Então, hoje eu abro mão de muita coisa pensando nele. Se eu já tinha uma força dentro da universidade, de lutar, de fazer qualquer coisa que eu possa agregar, hoje eu penso o dobro. Porque aí eu já penso no que eu vou deixar pra ele.

Isso mudou a minha perspectiva, ao mesmo tempo que se torna desafiador finalizar a graduação por questão de tempo, de disponibilidade. A gente tem prazo pra tudo. E a gente, às vezes, não consegue.

Professor, nem todos têm aquela empatia. Você tem que o famoso ‘se virar’, Você tem que dar seus pulos pra você conseguir acompanhar. Então, isso foi um ponto positivo que me motivou, ao mesmo tempo que já me faz enxergar a dificuldade. Eu peço, eu digo, professor, não peça atividade o dia todo, não.

Eu até digo, como eu falei, antes da pandemia eu era totalmente engajada com tudo. E agora é uma contramão. Teve um evento recente agora de secretariado, e aí eu me inscrevi. Eram três dias. Eu disse, vamos lá, calcular que é híbrido. Aí, o primeiro dia eu fui. Ok, ele ficou. E aquela aflição. No outro dia, tinha reunião. Aí a reunião se estendeu até quase 20h. Aí, quando foi no outro dia, eu não dava pra participar. Tem que escolher.

Quando você consegue, alguém que tem mais empatia nessa situação de compreender, é ótimo. Existe uma compreensão, mas você sente uma cobrança implícita. Se eu não estivesse escrevendo sobre o que eu estou escrevendo, eu acho que eu ia escrever sobre essa questão da maternidade. Você ser estudante indígena e você ser mãe dentro da universidade é muito delicado. Desafiador mesmo. Demais, demais, demais.

Para o caso dele (seu filho) por cima, que é atípico⁷⁶ e faz fisioterapia. Pra mim, exausto! é exaustivo! Eu fico entre Rio Tinto, Mamanguape e Marcação. E hoje está mais flexível pelo fato de que, praticamente, eu só tenho uma disciplina, o TCC. Mas, se fosse em outro momento. Arrastar ele para todo canto. Se eu estiver aqui (Rio Tinto), eu conto com a colaboração de um tempinho da minha irmã. É a única pessoa que pode ajudar. E o pai dele trabalha. Dois horários e agora estuda à noite. Então, são esses casos atípicos, assim, que a universidade não está pronta para receber os estudantes.

Eu vejo aqui, cadê a acessibilidade? Cadê? Quando eu estava grávida, eu nunca participava da reunião em cima⁷⁷. Nunca. Nunca. Eu não tenho acesso! Então, assim, são N dificuldades que você vê que bloqueiam todo esse acesso e permanência. É como você tem que se encaixar no padrão. Você tem que ser solteiro ou você tem que ter ajuda financeira dos familiares, se você não tiver um auxílio. E se você puder dedicar todo o seu dia, melhor ainda. Quando você não se inclui nesses padrões, acabou.

⁷⁶ O filho da estudante nasceu com uma limitação física (no braço) que necessita de reabilitação na fisioterapia e terapia ocupacional.

⁷⁷ Referência à sala do PET que está localizada no primeiro andar e não possui elevador funcionando para acesso de pessoas com dificuldade de mobilidade.

Estudantes egressos da UFPB

Bruno Rodrigues e Gessé Viana dialogaram sobre suas trajetórias enquanto estudantes indígenas e integrantes do movimento estudantil indígena na UFPB. Uma história de lutas, disputas e conquistas no espaço universitário, em tempos de conflitos com alguns gestores para viabilizar a garantia de direitos aos estudantes indígenas.



BRUNO RODRIGUES DA SILVA

Indígena Potiguara da aldeia Alto do Tambá, município de Baía da Traição.

Liderança do povo Potiguara.
Graduado em Ecologia pela UFPB desde 2020.

Diretor de gestão ambiental, territorial e promoção ao bem viver do Ministério dos Povos Indígenas, desde 2023.

Entrevista realizada em 15 de setembro de 2022, na Aldeia Alto do Tambá, local onde o estudante residia. O diálogo aconteceu comigo, Germana Karla Martins Soares da Silva, doutoranda em Antropologia (PPGA/UFPB) e Mariana Cruz e Silva da Costa, indígena Potiguara e mestranda do PPGA/UFPB⁷⁸, que fez o contato com Bruno.

Antes de se formar, Bruno já começou a trabalhar como secretário escolar na Prefeitura do município de Baía da Traição, litoral norte da Paraíba. Após a conclusão do curso, passou a atuar no Instituto Socioambiental Águas Potiguaras Instituto BAE, com projetos para reflorestamento e recuperação biodegradável do rio.

Seu relato contempla uma trajetória acadêmica marcada pelo seu espírito de liderança, que motivou outros estudantes no processo de lutas e conquistas na universidade.

Quando eu entrei na academia eu já entrei com a missão de retornar pro povo. A gente sai da comunidade com a missão de ter que voltar pra comunidade. No nosso ponto de vista de formação de liderança que a gente já teve aqui no colégio do ensino básico, é naquela percepção de que eu avanço a partir do momento que meu povo avança comigo. Então não adiantava a gente ir apenas pra academia, ser apenas mais um, pegar o canudinho e ficar com aquele

⁷⁸ Mariana terminou o mestrado em 28/04/2022

canudo de formação, aquele diploma e não retorno pro povo. Agora a gente tá dando retorno pro povo. Meu irmão voltou de Brasília alguns dias antes da pandemia estourar, em 2020. Eu formei durante a pandemia, me formei no ensino remoto, eu consegui formar, defender e a gente começou a fazer essa atuação de estar trabalhando dentro do povo, vendo a necessidade que a gente pode estar suprindo e daí a gente foi apresentando proposições, montando um grupo e fazendo atividades. A academia traz um conhecimento teórico da coisa, mas o conhecimento empírico a gente já leva de dentro das comunidades, as comunidades já trazem pra gente esses conhecimentos e a gente só vai apenas sintetizar esse conhecimento da academia.

Para o estudante, a universidade não está preparada para receber as diferentes classes, particularmente os estudantes que ingressam pelo sistema de cotas(cotistas).

[...] quando você vem de uma classe de baixo, a universidade ela joga aquela ideia de que as portas estão abertas pra receber as diferenças, mas elas não estão abertas. Não é uma política de cotas que vai fazer com que eu chegue lá. Quando eu chego lá enquanto cotista eu sou taxado porque eu sou cotista, como se eu não tivesse feito o processo seletivo igual os outros. Porque só o acesso, o ingresso que é diferente, mas as provas e as questões que você passa e as dificuldades são as mesmas...até mesmo pior. Eu comecei Engenharia Ambiental em João Pessoa (campus I da UFPB) e formei em Ecologia aqui em Rio Tinto (campus IV), muito por conta também das dificuldades e por essa questão de, por exemplo, aqui na UFPB não existe uma política efetiva pra que possa ter um acompanhamento de um estudante indígena na instituição. Hoje o que existe e de forma bem ruim é a Bolsa Permanência e que não é da instituição, é uma ação governamental do MEC. Eu sempre falo pros meninos que a partir do momento que o governo vê que aquilo não é mais importante, não é necessário para eles aí eles encerram a Portaria, cancelam a Portaria, acabam tudo e aqui a gente fica sem nada, sem políticas públicas voltada pro estudante indígena dentro da academia. Então assim, as dificuldades são enormes e às vezes as pessoas acham que porque você tem uma Bolsa Permanência ou porque você tem um outro auxílio da instituição as coisas ficam melhores e não ficam. Quando você começa a falar de educação você tem que pensar no básico do básico. Educação básica já é precária, então se você tem uma educação básica precária, você imagina transferindo isso para as comunidades, que é o interior do interior do Brasil. Uma coisa é você estudar no ensino público de uma capital, outra coisa é você estudar no ensino público do interior do interior, aqui na Baía da Traição. Tem uma defasagem muito grande e essa defasagem a gente tem que equiparar ela quando a gente vai na Academia. Porque quando você chega nas instituições elas não estão preparadas pra entender essas diferenças: você é tratado como um estudante comum, todo mundo acha que você passou pelas mesmas questões de disciplina. Você começa a ver que o buraco é um pouquinho mais embaixo e que o caminho é um pouco mais diferente. Quando falo em Engenharia, quando eu tive noção lá de cálculo I cobrando trigonometria que a gente nunca tinha nem visto aqui, como se aquilo fosse ensino médio, então isso dificulta bastante. É necessário ter essa sensibilidade, de entender que existe essas diferenças, que existe um ensino público nas comunidades que ainda é precário, que ainda necessita ser mais estruturado e que consiga chegar lá na frente e não passar por tantas dificuldades. Às vezes é necessário equiparar e as instituições elas não dão tanta visibilidade, às vezes você chega na instituição e você é invisibilizado por ela, né, então ou você sai do território sabendo quem você é, pra onde você quer ir e o que você quer ser ou se não você é engolido pelo sistema, você vira apenas mais um do sistema.

Bruno ressalta que o sentimento de pertencimento ético-cultural depende da formação do indígena em cada aldeia, não sendo expresso por outros estudantes indígenas

na UFPB, na sua época.

Essa questão de pertencimento é uma coisa construída na base. Algumas comunidades tem uma base muito forte, outras comunidades tem uma base não tão forte. Isso é uma construção, uma construção de cidadania, uma construção de identidade. Alguns não se identificavam tanto por vergonha, porque aí você sofre um preconceito quando você se identifica enquanto indígena. Algumas pessoas não querem nem fazer trabalho com você porque acham ou você menor que eles em conhecimento ou que você é uma pessoa, como posso dizer... cheia de privilégios. E não, a gente não entra na universidade por privilégios, não é uma pessoa que pega no bracinho do indígena e coloca ele pra dentro da universidade. A gente entra por mérito e a gente chega lá por condições próprias, assim como qualquer outro.

Mariana, que também é indígena Potiguara, acrescentou que já escutou falas de estudantes não-indígenas no sentido de que os estudantes indígenas só estão na universidade em virtude da Bolsa Permanência. “Ah, só entrou por conta do Bolsa Permanência”, “Ah, só entrou por causa do dinheiro, não tá nem aí pro curso”. A estudante reforça que essas falas rechaçadas de preconceito, desconsideram inclusive a reparação histórica que acontece através das políticas públicas. Bruno acredita que, além do preconceito, existe um racismo estrutural que perpassa as relações com os estudantes indígenas.

Existe assim, existe um preconceito, um racismo institucional, entendeu?! Aquele racismo estrutural, você encontra isso dentro da própria academia. Eu posso dar um exemplo pra vocês: o Bolsa Permanência foi instituído em 2013, em maio de 2013. A UFPB foi a primeira universidade a acessar o programa e a última a liberar bolsa, foi a última a liberar bolsa. Na época o servidor ficou enrolando e a gente precisou aproveitar o momento que as lideranças estavam em Brasília, com 9 caciques em Brasília. Falei com Porã (seu irmão). Porã marcou uma agenda no MEC, dizendo que eram uns estudantes que ele ia levar pra conversas no MEC e quando chegou lá eram as nossas lideranças que estavam em Brasília. O pessoal pressionou em Brasília e Brasília teve que ligar automaticamente pra Paraíba. No mesmo momento que eles estavam fazendo pressão lá a gente tava ocupando a Reitoria aqui pra liberar que as conversas pudessem acontecer. E assim não mudou, troca Pró-Reitor, entra outro Pró-Reitor e as dificuldades continuam sempre sendo aumentadas. Porque existe essa questão de entender que quanto mais dificuldade surgir, melhor. Porque mais defasagem vai ter, mais retenção vai ter de aluno e aí você começa a cobrar coisas que você não dá condições do aluno estudar, do aluno se manter naquela universidade. Você fica pensando “quem sai daqui, e daqui que eu falo é das comunidades, pouquíssimas pessoas vão ser funcionários públicos”, e mesmo assim é um funcionário público pra manter uma família e aí você tem que manter a família e manter um filho estudando fora. Porque hoje tem um campus (UFPB) aqui em Rio Tinto, pertinho, mas não tem todos os cursos e, por necessidade, alguns indígenas Potiguara vão pra Areia, João Pessoa, pra Bananeiras. Daí você fica pensando “Como que se mantém outra pessoa? Como que se mantém em outra cidade? Como é que se mantém nesses espaços?”. Então assim, as dificuldades são agravadas quando você sai, e por experiência a gente acaba vivenciando algumas coisas. Uma coisa é você morar na comunidade, aqui todo mundo lhe ajuda, você conhece todo mundo, todo mundo ajuda todo mundo. Quando você sai da comunidade que vai pra um centro urbano as pessoas não têm essa relação de coletividade, de todo mundo se ajudar, então você fica meio que sozinho. Eu falo isso porque eu morei três anos num apartamento e eu não conhecia nem meu vizinho de frente de apartamento... É um choque louco de

realidade! Você tem que passar por todo esse choque de realidade, você tem que enfrentar essas barreiras, a saudade de estar em casa.

Mariana fala de sua experiência como estudante indígena na UFPB.

A permanência não vem só da questão material, mas tem a questão de você viver preconceito todos os dias, a saudade da família, dos laços que você construiu, é muito complicado. E eu queria dizer que o acesso a essa política também é muito difícil e ela vem diminuindo com o tempo. Vejo vários indígenas batalhando hoje e não conseguem, são poucos que conseguem e ainda tem as questões políticas que são bem complicadas porque dependem da assinatura das lideranças locais e do cacique geral. Nem sempre você consegue a do cacique geral, às vezes é uma família que tem problema com a liderança, você sabe que tem isso, que tem os conflitos entre aldeias, isso também não é segredo e também não acontece só com os Potiguara, mas isso também vai dificultando, às vezes quando a pessoa vai conseguindo lá no final do curso já.

Bruno falou sobre algumas experiências que compuseram sua trajetória na UFPB.

Dentre elas, a dificuldades para acesso à Bolsa Permanência em decorrência de questões burocráticas.

Quando vim aqui pra Rio Tinto, em 2016, eu cheguei pegando já um momento bem complicado. Passei 2012 lá em João Pessoa; estudei até 2014. Em 2015 eu passei só que aqui, com o calendário de um ano atrasado passei o ano de 2015 sem estudar. Em 2016 eu entrei aqui no campus de Rio Tinto e daí já peguei um momento bem complicado, bem delicado, com greves estudantis. Você faz aquela avaliação: precisa planejar o movimento, precisa fazer autocritica do movimento e daí aqui a gente necessita ainda estruturar de fato ou podemos dizer que a comunidade comece a entender que todo o movimento é necessário. Às vezes a gente acha que é necessário apenas dialogar com quem compartilha dos mesmos pensamentos que eu. E não! A gente precisa dialogar com os diferentes, porque daí a gente consegue estruturar melhor as ideias. A partir do momento que eu luto dentro de uma academia, faço um movimento estudantil, os benefícios não são apenas pra mim, e sim pra quem tá lutando e pra quem não tá lutando. Se faz necessário estruturar esse movimento. Às vezes a comunidade estudantil não consegue enxergar isso, até porque a gente acha que, por ser de direita ou esquerda, a gente tem sempre que divergir. E não! Na verdade, não é a divergência que vai fazer com que a gente avance. O que vai fazer com que a gente avance é que a gente encontre os pontos em comum dentro dessas divergências. E que não existe o lado A e o lado B. Existe sim o posicionamento de pensar em melhorias. Então essas melhorias são o que a gente pensa e o que a gente tenta levar, sabe. Outra coisa que a gente tava discutindo e debatendo bastante, na época do nosso movimento, era que você entra numa Instituição e você passa quase 2 meses para conseguir ter acesso ao RU, porque o processo é aberto a partir do momento que você entra e mesmo assim não é nem no primeiro dia de aula, que você chega. O processo vai passar uns 15 dias para abrir, e abrir o edital que passa mais uns 15 dias para o edital fechar, que passa mais um mês para sair o resultado, que passa mais uma semana para você abrir recurso. E assim vai. Quando você olha, tem passado 2 meses e você lá esperando para poder ter acesso. A gente até pediu a Instituição, solicitou, fez documento. Aquele negócio: o aluno se matriculou, porque não já abre o processo, para o aluno já quando ele entrar na universidade, ele já entrar sabendo o que ele vai ter acesso e o que ele não vai ter acesso. Então, assim, se faz necessário a gente pensar de fato, de que forma eu vou estruturar essa política. Porque assim, quem tá lá embaixo é quem vai sofrer mais. Quem vem lá de baixo, vai sofrer bastante para poder acompanhar, até por conta do ritmo de estudo, essas coisas todas você leva um tempo pra pegar.

Até mesmo a própria instituição tem um caráter eliminatório, burocrático muito

grande. Vou dar como exemplo: agora nesse último processo de Bolsa Permanência que teve da instituição (UFPB), tinha uma Portaria da FUNAI, normativa da FUNAI Brasília, extinguindo a FUNAI de declarar, de dar declaração de pertencimento. A gente foi pra reunião com o Pró-Reitor, levou a Portaria da FUNAI, foi apoiada pela Defensoria Pública. A gente fez uma parceira pra sempre levar nessa reunião o defensor público, para dar uma pressionada um pouco mais. Quando saiu o edital, saiu cobrando uma documentação impossível dos estudantes conseguirem. Aquela questão assim: quando você questiona o MEC, o MEC diz que a universidade tem autonomia pra gerenciar. A universidade joga pro MEC, MEC joga pra universidade e fica nesse conflito. E quem se prejudica, por exemplo, é o estudante.

Eu fui petiano durante uns 5 anos que eu fiquei em Ecologia. A gente fez um anexo do cursinho. Enquanto PET a gente mesmo ofertava o cursinho para o vestibular. Algumas pessoas conseguiram acessar. Claro não é 100% dos alunos que fazem o curso que acessam, mas a gente vinha com o cursinho para as comunidades. Todo sábado a gente levava o cursinho para a comunidade e os alunos petianos eram os próprios professores do curso. A gente dividia as turmas, pegava algumas pessoas que não eram petianas. Em algumas disciplinas específicas...Por exemplo, física. A gente não tinha nenhum petiano fazendo física. Tinha um Potiguara formado em física em João Pessoa. A gente puxou ele para ser professor como voluntário. E assim a gente foi trabalhando nas comunidades.

Quanto à questão do acesso ao PBP, Bruno salienta que a divergência de calendários nas universidades compromete o acesso dos estudantes à Bolsa Permanência, considerando que as inscrições para o PBP são abertas nacionalmente em data única. Desta forma, nem sempre coincide com o período de início de semestre nas universidades. Ressalta que em 2019 nenhum estudante conseguiu acessar a Bolsa Permanência na UFPB. Critica a oferta insuficiente de vagas após um período longo sem abertura de inscrição para o PBP.

Não conseguiu acessar o Bolsa Permanência porque o prazo de inscrição no sistema acabava dois dias antes da efetivação de matrícula. Então o que foi que aconteceu: a gente fez reunião com a Reitoria, fez reunião com o pró-reitor da época. Tentou de todas as formas antecipar as matrículas dos alunos, pros alunos acessarem o programa e a gente não ter dificuldade. O pessoal da OAB acompanhando e a defensoria. Mesmo assim a gente abriu processo judicial, civil, uma ação civil pública, e essa ação até hoje corre na justiça e não resolveu nada. Quando 2 anos depois abre processo seletivo pra Bolsa Permanência a gente dois anos de ingresso de aluno com trinta vagas. Teve todo esse contexto, mas a gente sempre pressionava o governo. 2018 só abriu o bolsa permanência porque a gente teve que ir até Brasília fazer o movimento.

O estudante, como liderança Potiguara, exerceu papel fundamental no processo de luta e organização do movimento estudantil. Em sua fala, conta a trajetória do movimento na UFPB e da importância do movimento estudantil, apesar da desmobilização no período pandêmico, associado à conclusão do curso pelos estudantes que estavam à frente do movimento na UFPB.

Tem que ter uma associação, tem a AUP. Toda mobilização que a gente faz por meio da AUP, que é uma mobilização que a gente faz local, tem um reflexo nacional. A gente tem um encontro de estudantes indígenas e a gente conseguiu trazer pra Paraíba o encontro nacional de estudantes indígenas. A AUP é responsável por mobilizar os alunos.

[...] veio a pandemia, o pessoal foi formando e a gente não fez uma nova eleição,

pra poder mudar essa diretoria. No caso inclusive eu sou o diretor ainda da AUP. A gente tem tentado tocar e incentivar os meninos a lutarem de fato por políticas públicas. Porque não são ações de governo que melhoram a situação, o que melhora a situação são políticas públicas efetivas, aquelas que nos dão garantia. Foi a AUP que em 2013 ficou fazendo as ocupações, as reuniões, a gente sempre quando vai fazer reunião na Reitoria, a reunião é puxada pela associação e a gente sempre é pautado enquanto associação de estudantes indígenas. Mas no caso a AUP é universitário, estudantes universitários indígenas, só que ela não é da UFPB. Só apenas um recorte da UFPB, estudantes universitários indígenas que podem ser tanto particular quanto pública da Paraíba. Só que, por exemplo, o pessoal da particular não se interessa tanto. Porque acha que, é até uma questão que a gente tem discutido muito na AUP, que a AUP não é apenas bolsa permanência. A AUP é uma questão de construção de povo, de diálogo. É um instrumento de diálogo. Para você vê que como as dificuldades são tão grandes, que até pra ter acesso a um documento da instituição, a gente tem que pedir via AUP, pra pedir a FUNAI pra FUNAI pedir a instituição pra instituição mandar pra gente. Porque a gente cobrava da instituição enquanto associação e eles “não, mas tem que ser um órgão federal que tem que pedir pra gente pra gente mandar pra eles pra depois mandar pra vocês”. Então a gente tem essa dificuldade ainda de ter acesso.

Bruno contou sobre a experiência de seu irmão (Porã) que estudou na UnB.

As dificuldades foram maiores, mas em compensação a gente tem aquela avaliação que a gente faz, que é a questão de como tá próximo do território, às vezes a gente acaba ficando disperso. Lá eram cerca de 70 estudantes na época que ele tava, morando em Brasília. Eles eram mais próximos, porque todo mundo tava longe dos seus territórios, tinha o pessoal que vinha do Norte, da região do Amazonas. O pessoal era mais Norte e Nordeste que iam pra Brasília. Eles tinham essa proximidade e, por estarem muito próximo, eles começaram a organizar muita coisa. Por exemplo, eles tem uma maloca, um prédio enorme lá em Brasília. Pra fazer essa assistência tem uma coordenação específica trabalhando com os indígenas dentro da maloca. Conseguiram, por exemplo, agora nesse período de dois anos sem bolsa, a instituição pagou o emergencial pra manter os alunos.

Eu vejo assim: a gente carece um pouco dessa estruturação de movimento e, por carecer dessa estruturação de movimento estudantil dentro da própria instituição, se faz necessário às vezes a gente refletir sobre algumas ações do movimento estudantil.

Bruno pontua que a presença indígena na universidade representa que o estudante indígena “consegue ocupar um espaço que a gente não ocupava antes”. No entanto, ressalta que há alguns pontos negativos a serem resolvido no processo de acolhida dos estudantes indígenas pela universidade.

Porque a Instituição não tem feito o papel que a sociedade imagina que ela faça. Vou dar um exemplo bem simples: eu estudava em JP. Teve um evento organizado pela Instituição para falar sobre os indígenas e nós como indígenas nem ficamos sabendo. Ficamos sabendo, porque um convidado foi lá no SEAMPO⁷⁹(CCHLA), que é o setor de assistência aos movimentos populares, que tinha o GT Indígena (SEAMPO foi formado por capitão, que é um ex-servidor que aposentou e mora aqui pertinho). Só ficamos sabendo por que um convidado foi lá e falou que ia ter esse evento. Às vezes a universidade esquece. Para nós, o ponto positivo é que a gente consegui ocupar esse espaço que a gente não ocupava antes. A gente vai começando a buscar conhecimentos teóricos. A gente sempre tem que ter aquela noção igual ao Paulo Freire vai

⁷⁹Para maiores detalhes sobre a influência do SEAMPO na trajetória dos estudantes indígenas da UFPB, consultar dissertação de Jamerson Bezerra Lucena, intitulada “índio é índio onde quer que ele more”: uma etnografia sobre índios Potiguara que vivem na região metropolitana de João Pessoa.

trazer na sua reflexão: que não existe docência sem discência e não existe discência sem docência. Você ensina ao aprender e você aprende ao ensinar. Tem que fazer sempre essa ligação, esse elo. E entender que o conhecimento, na academia, ele é apenas sintetizado. Você traz na base, você traz as comunidades. O conhecimento ele é feito a partir das comunidades, muitas vezes a partir de um conhecimento empírico que é relacionado com o estudante. Então, pra nós é ocupar o espaço. Esse é o ponto positivo. Porque você começa a ingressar nas universidades, você começa a ocupar os espaços e é isso que incomoda a elite. A universidade foi pensada para a elite. Meu trabalho não é um trabalho para ser feito para a academia, o trabalho tem que ser voltado para as comunidades. E às vezes a gente torna a coisa tão teórica, que quando você leva para a comunidade ou quando alguém que não tem o mesmo conhecimento teórico que você, pega seu trabalho, não vai entender nada! É necessário transformar um trabalho simplista para que as pessoas possam ler e entender o que você tá querendo falar, qual a mensagem que você tá querendo passar. Essa é uma das missões que a gente tem batalhado.

Outra que a gente tem batalhado é aquela questão: eu acho que já tá no momento desses avanços todos que a gente tem entrado nas universidades, a gente começar a reescrever nossa própria história. A história sempre foi escrita na ótica de um branco, de alguém que é colonizador, que chegou e que escreve à sua maneira. Enquanto estudante de biologia, fui convidado para participar de uma banca de qualificação e, quando chegou lá, não sei se por não entender ou não acompanhar de fato todos os processos, a orientadora colocou que dentro das comunidades funcionava a lei do crime, toda uma questão de interesses. E você fica olhando que o pessoal bota aquilo e vai embora porque vem nas comunidades, faz o trabalho e não volta para dar o retorno. O que mais tem aqui é pesquisador, que vem de fora, pesquisa, vai embora e não retorna.



GESSÉ VIANA DA SILVA

Graduado em Pedagogia pela UFPB (2021), campus IV-Mamanguape, com ingresso pelo sistema de Cotas.

Professor da língua indígena (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental) e de arte cultural (do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), na aldeia Três Rios, município de Marcação.

Gessé, egresso da UFPB, teve experiência como estudante em escola indígena (parte do ensino fundamental), na aldeia do Forte e em escola tradicional (parte do ensino

fundamental e ensino médio) no município de Baía da Traição. Lá não se ensinava nada de indígena, só aquela educação da cidade. Em sua fala fica evidente a gratidão do estudante em ter estudado na escola indígena, primeiro local do repasse da cultura indígena.

Minha primeira escola, foi na aldeia, no Forte, onde eu moro. Só que eu estudei só na época que era até a quarta série. De lá eu fui para a cidade da Baía da Traição, estudei na escola Matias Freire.

[...]quando eu cheguei para a escola, sempre eu disse que é bom diferenciar a questão do que é educação indígena e educação escolar indígena. E aí, quando eu cheguei na escola Pedro Poti, foi meio que eu tive que aprender tudo isso, o que é escola, educação escolar indígena e o que é uma educação indígena. Porque, na época que eu fui à outra escola(não-indígena), eu não tive um contato direto com relação à cultura, por exemplo.

Eu não sabia o que era um Toré, o que significava a pintura, a história do povo Potiguara, nada disso eu sabia. E aí, com o passar dos anos nessa escola(indígena), tanto eu como o resto da minha turma, a gente foi se adentrando muito de forma mais efetiva nesse sentido. Eu posso dizer que foi onde eu consegui aprender, entender de fato quem eu sou enquanto indígena, como eu devo me autoafirmar, me auto identificar, aonde eu chegar.

Foi dentro dessa escola, porque a escola tinha um calendário diferenciado.

Ela apresentava a disciplina específica, que no caso lá eu tive a história, a cultura e a língua Tupi, que ela também foi inserida no processo.

O primeiro contato, ainda que eu lembro, assim que o Tupi chegou, foi com o professor Eduardo Navarro. [...]Teve uma aula que foi filmada, que passou até no Fantástico e justamente foi na escola do Forte, essa primeira aula, que apresentava com os alunos, inclusive era na minha turma na época.

A vantagem da escola é que incentivava os alunos a participarem, por exemplo, de uma assembleia indígena, de alguma conferência que tivesse indígena, ir pra outra assembleia em outros povos. Às vezes já deixavam as vagas destinadas pra escola. Os professores, junto com a direção, viam quais alunos que queriam ir, tinham uma boa capacidade de somar na luta e de entender, de fato, o movimento indígena. Foram formando várias pessoas que hoje estão com gestão escolar, estão trabalhando em outros setores, inclusive temos o Bruno que está no Ministério dos Povos Indígenas, que também estudou lá na Pedro Poti. Tanielson⁸⁰, irmão de Bruno, acho que foi da primeira turma que se formou. Ele é formado em Engenharia Florestal pela UNB. Outras pessoas que deram uma boa formação, estão trabalhando, mas que criaram uma base cultural forte dentro da escola.

Porque assim como eu, muitos alunos chegaram sem saber muita coisa sobre o que é ser indígena, até porque nossos pais não tiveram o tempo, uma preparação relacionada a essa educação, que hoje é diferente. Hoje eu posso passar para minha filha, para o meu filho aquilo que eu já adquiri no decorrer dos tempos, e aí fica mais fácil, eu posso passar para eles a educação indígena.

Os anciãos que, por exemplo, iam para a escola, para a sala de aula, tem uma dança natural, tem um tema específico, abordava muito bem aquele tema. Ele ia, dava palestra, conversava com a turma, e assim ia fluindo essa gama de conhecimento que nós fomos adquirindo no decorrer do tempo. Por isso que eu digo que a escola foi muito importante na formação cultural de muitos jovens da minha época, e hoje ainda continua, porque muitos alunos ainda têm uma base boa, e também estão se inserindo no movimento indígena, que é importante. Porque alguns anciãos que, inclusive na época, nos ensinaram, hoje já não estão

⁸⁰ Tanielson Rodrigues da Silva, conhecido como Poran Potiguara, é uma liderança indígena, engajado na luta estudantil indígena quando discente na UnB. Autor do projeto Águas Potiguara, executado no território Potiguara paraibano. Trabalha no estado do Pará, na área ambiental.

aqui, já se foram.

Mas deixaram seu legado para cada um de nós.

Alguns se tornaram professores da língua, para tentar justamente resgatar essa língua junto com os demais. Está avançando, tem uns professores que estão organizando materiais, organizando o curso online (sobre o Tupi) para os nossos próprios parentes indígenas. E o mais interessante é que antes eram poucas pessoas e hoje já tem uma quantidade maior de pessoas que estão se familiarizando, que estão se apropriando dessa língua tupi.

E agora sim, o maior desafio que nós encontramos é a falta de um tempo maior para que haja um diálogo cotidiano. A primeira coisa é a gente ensinar, repassar o conteúdo. Outra coisa é praticar constantemente. Acho que é a mesma coisa, você aprendeu inglês ou espanhol, precisa de uma prática para você se adaptar

e conseguir dominar de forma geral.

Se não, a gente é fluente no Tupi, assim como é fluente em inglês. Acho que a maior dificuldade é essa, mas as músicas do nosso Toré, acho que não todas, mas quase todas já foram traduzidas para o Tupi. E já tem um grupo de Tupi que tem algumas pessoas que se juntam no sábado pela manhã. Eu faço parte. Porque é importante a gente se apropriar e quem sabe futuramente a gente está só cantando as músicas no Tupi.

O estudante fez um relato sobre sua motivação para ingressar na universidade, ressaltando a importância do cursinho pré-vestibular, conduzido por professores da UFPB.

E quando iniciou o ensino médio, eu lembro que nós tivemos, não sei se foi um ano, chegou a ser dois anos, aula de sociologia, antropologia e filosofia nos sábados. Era administrada por Lusival, Estevão e uma professora que dava Sociologia⁸¹. E essas aulas também nos ajudaram muito a entender esse processo da luta indígena, já que Estevão, ele participou muito efetivamente aqui dentro, no processo de retomada, de marcação da terra.

Quando o Lusival e o Estevão vieram para cá, com o tempo o Lusival criou o curso para vestibular, que era justamente nos sábados. O pessoal que estava no ensino médio fazia parte do cursinho de forma gratuita. Depois que eles pararam as aulas que eu falei de sociologia, filosofia, aí entrou o curso para vestibular.

Durante as aulas eles sempre motivavam o pessoal para fazer o PSS⁸².

Foi mostrado os cursos de computação, antropologia, bacharel em hotelaria, secretariado, matemática, ecologia, design. O que me chamou a atenção foi o curso de computação, não só pelo fato de ser uma licenciatura que possibilitaria um projeto na nossa aldeia de inclusão digital. A área daqui, tanto município como Estado, para você conseguir um emprego, a licenciatura favorece.

Com isso, trabalhamos essa motivação geral que o Lusival fazia com a gente.

Na escola eu disse que ia fazer o PSS para licenciatura em computação. Passou eu e mais três meninos que estudavam junto comigo, eram da mesma turma. Só que todos passaram pela mesma problemática, a questão de se manter, conseguir ir para a universidade, conseguir ter uma internet, algo do tipo em casa.

A primeira internet que eu tive em casa foi da Vivo.

Quando você estava acessando, pensava que acabava o pacote e não tinha mais como acessar. Depois veio a HughesNet, acho que agora está melhorada, mas era praticamente a mesma coisa. Só que acabava o pacote e ficava bem lento, não ajudava muita coisa. Foi uma problemática que acabou que todos saíram e migraram de curso.

Se fosse talvez nessa época de hoje, que tem transporte para levar, que vai trazer a hora que você precisa vir para casa, a bolsa permanência que quem entra hoje, no máximo no outro período, já vai conseguir ter acesso.

Hoje a internet via cabo chegou com mais facilidade nas casas.

⁸¹ Professores da UFPB

⁸² Processo Seletivo Simplificado, para acesso à universidade pública. Substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Então, são processos que eu vejo que hoje facilitam para quem realmente está terminando a coisa, está mais fácil. Realmente, naquela época, foi bem complicado para nós. Devido ao campus aqui (Campus IV) estar em uma situação bem precária na época, eu não consegui de imediato, nem auxílio, nem residência, não tinha nada. Nem RU também. E aí, para mim, foi uma grande dificuldade. O curso era muito bom, mas o que restou foi a gente tentar migrar de curso para não perder a disciplina que já tinha pago e acabar sendo jubilado. Fiz o ENEM e passei para pedagogia. Também é um curso que eu sempre tive uma atenção especial. Não foi de fato, de qualquer jeito, mas já tinha uma atenção também.

Quando comecei a estudar, acho que mais ou menos no terceiro período eu consegui entrar no Estado. Aí, fazendo pedagogia e trabalhando já também na área de Arte e Cultura, na disciplina específica.

Lutas e conquistas no movimento estudantil indígena na UFPB

A associação dos universitários Potiguara (AUP) é um movimento dos estudantes indígenas da rede pública ou privada de ensino. No entanto, os universitários da rede particular não demonstravam muito interesse em participar do movimento, segundo Gessé. Coordenada por um coletivo, à época composto por Gessé, Jaqueline, Neto, Leandro, Nalvinho, Bruno e Fernanda, a AUP está com nova presidência, eleita em 2024.

Na verdade, eu boto na cabeça que é só para os universitários públicos.

Tem uns que se chegam e fazem parte da luta, independentemente de qualquer coisa, mas tem outros que preferem ficar distante, não estar junto com o pessoal.

Fazem essa separação já, de privada e de pública.

Ressaltou a importância do coletivo (AUP) como responsável pelo repasse de informações e atualização dos estudantes sobre a Bolsa Permanência e outras demandas que surgem. Com relação ao período de concessão de bolsa permanência para a primeira turma⁸³, o estudante alega que foi um momento tenso e difícil.

Começa o processo de luta com relação a essa força permanente, tanto eu como o Bruno e outros meninos que eram mais de frente. Eu não sei se era porque a gente já participava do movimento indígena no geral.

Nós levantamos essa bandeira de luta dentro da universidade.

Inclusive, acho que um ano antes, mais ou menos, antes de entrar na pedagogia, eu e o Bruno, que na época a Bolsa Permanência surgiu, a gente estava praticamente ficando fora desse sistema. Ou seja, de não receber essa Bolsa. Devido ao CRE, que na época o da gente estava abaixo de 5.

O permitido para acessar a Bolsa era a partir do CRE 5⁸⁴.

A gente conseguiu fazer um acordo que, se ele estivesse estudando, mesmo com o CRE baixo, teria acho que dois semestres para poder tentar estabilizar o CRE. Mas, mesmo assim, nós continuamos na luta!

E através dessa luta a gente conseguiu que, pelo menos nos primeiros momentos, o pessoal que estivesse nessa baixa aí pudesse receber.

Foi quando começamos a receber também. Mas não foi um processo fácil!

Chegou a ser até perseguição com relação a própria galera que estava ali em frente do movimento. Porque tinha uma ideia de

‘Vamos dificultar para que essa turma desiste’

⁸³ O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi criado e implantado na UFPB em 2013.

⁸⁴ Um dos critérios para permanência no PBP era ter o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) acima de 5.

Gessé relatou que foram várias idas à Reitoria da UFPB, em busca de uma solução para o acesso ao PBP, que estava em sua fase inicial. No entanto, não foram bem acolhidos e atendidos em suas demandas pelo gestor da PRAPE PRAPE, responsável pela execução do programa na UFPB. Ao contrário, foram feitos alguns acordos com os estudantes, porém, sem sucesso. Era o processo de luta para implantação do programa na UFPB, no qual sentiram resistência da gestão, ao tempo em que contaram com o apoio do estudante indígena Poran Potiguara, à época liderança do movimento estudantil na UnB e engajado no processo de instituição do PBP. Poran encontrava-se em Brasília e pode colaborar na resolução de impasses do PBP na UFPB junto ao MEC. “Foi o momento que a gente decidiu ir direto para a reitora. Então a gente foi. Tava mais ou menos uns dez estudantes. Pegou um pouco de maracá e.... saímos em direção do espaço lá da sala da reitora”

Como resposta a esse movimento, os estudantes foram encaminhados pela reitora para a PRAPE, onde foi estabelecido o diálogo. “Então a gente foi... Novamente organizou e as coisas começaram a fluir. Mas foi realmente complicado, mais do que o próprio processo que vinha do MEC”. A partir desse momento e nas gestões seguintes, o estudante alega que o processo se tornou mais fluído. Havia mais explicações sobre as determinações vindas do MEC e melhores formas de execução na instituição.

*E aí a gente dizia, professor, tem qual meio que a gente pode flexibilizar?
Óbvio, dá para fazer isso, mas tem coisas que realmente não tem como mexer.
E aí a gente ia compreendendo, ia caminhando junto.
Nessa parceria aí. Tanto que, pelo que estou analisando, os novos processos agora, a coisa andou muito rápido. Minha sobrinha fez inscrição. Depois foi homologada rapidinho. Aí já ficou tudo encaminhado. Tudo tranquilo. Sem muito alvoroço.
Para quem lutou diretamente sabe que não foi muito fácil. Porque para ir para essa luta a gente precisava faltar aula para poder ir nesse embate aí.
Seja em João Pessoa, seja em Brasília, como a gente foi para o movimento lá.
E assim, foram lutas que deram certo. Deram fruto. Eu acho que teve ainda movimento em Brasília, se não me engano. Com algumas delegações de alguns estados. Infelizmente, os Potiguara não foram.
Mas teve um movimento em Brasília ainda, com relação a isso aí⁸⁵.
Depois desse movimento lá, foi que conseguiram que fossem abertas novas vagas.
Todos nós que abraçamos essa luta, conseguimos concluir nossos cursos.
Gessé demonstra preocupação quanto ao Bolsa Permanência, pela sua natureza de programa, passível de ser extinto a qualquer momento, por impulso político ou de outra natureza.
Eu acho que é uma preocupação. Até quando, de fato, vai existir? Pelo fato de ser um programa. E a gente sabe que, por ser um programa, ele pode existir hoje e amanhã, não!
Principalmente, ah, entra governo, sai governo, e aí como é que vai ser?
Tá nessa pendência aí.
Porque se porventura tornar-se uma lei específica, seria mais diferente. E aí*

⁸⁵ Refere-se a um movimento ocorrido contra a suspensão dos credenciamentos para novos auxílios (bolsa permanência) durante a pandemia da Covid-19, pelo MEC. A reabertura do cadastro de novos estudantes ocorreu a partir de 2022.

você teria, de certa forma, uma segurança dentro desse processo. Mas eu acho que a insegurança é isso.

Eu lembro que, na época que eu comecei computação, se eu tivesse uma bolsa dessa, com certeza, eu acredito que teria concluído o curso.

Quanto à questão da condição do estudante precisar estar residindo na aldeia para ter acesso à bolsa permanência, o estudante fez uma crítica.

Porque, primeiro, que os três territórios aqui, as três cidades, elas pertencem ou foram criadas dentro do território Potiguar.

E aí, vamos dizer, aqui na Baía da Traição, se eu não estou enganado, é uma média de 80%, 90% de indígena dentro da cidade. Marcação, a gente deve ter uns 60% para 70%. E... Rio Tinto, se chegar 20% é 30%.

Então, tem pessoas, jovens indígenas que moram na cidade que precisam também. Tem essa dificuldade financeira de poder estar chegando à universidade, estar permanecendo. Porque, como a gente sabe, o mais difícil não é você entrar na universidade, é você permanecer com as condições mínimas de chegar até o final do processo.

De se formar adequadamente. E eu vejo que eles também necessitam. Porque a gente sempre diz, indígena é indígena em qualquer lugar.

Assim como eu acredito que um negro não vai deixar de ser negro porque seu território foi para uma cidade, mudou-se de cidade, sempre para onde ele for ele vai ser negro. E assim é um indígena. Quem se mora na aldeia, na cidade, ele vai ser indígena do mesmo jeito.

Então, eu não vejo que deve haver direitos separados. Deve ser um direito igual para todos. Claro!

A comprovação da condição de estudante indígena para acessar à Bolsa Permanência passa pela assinatura de declaração pelo cacique ou três lideranças do povo ao qual o estudante pertence. Esse processo tem sido relatado por alguns estudantes como dificultoso, considerando a inacessibilidade de alguns caciques e/ou lideranças.

Com relação a isso, eu acho, de certa forma, uma segurança. Teve alguns casos que a gente chegou a saber que tinha gente dizendo que era indígena, mas em si não tinha como comprovar. E eu lembro que no início desse processo da bolsa, ficou responsável pelas assinaturas, se eu não me engano, começou com a minha irmã, que era a presidente na época. Era a (assinatura) dela, do Sandro, que é o cacique geral.

Aí tinha o cacique local. Tinha que ter a assinatura dessas pessoas para poder comprovar. Se eu chegasse só com uma assinatura de um desses três, não.

Foi uma forma que a gente achou de certa forma de assegurar a legitimidade nesse documento. Porque senão a gente sabe que as pessoas agem de má-fé, comprometendo todo o processo. Tirando até uma vaga de quem realmente é indígena.

A ideia dessa declaração é justamente isso. Então, o máximo possível é segurar que esse direito seja realmente para esse indígena.

[...]O mais difícil é a assinatura do cacique geral, quando ele sai para viajar.

Aí, a gente sai entrando em contato com a menina que é a presidente da organização. Também tenho contato do pessoal mais próximo do cacique, dele mesmo, e a gente, ó, você vai estar onde?

Eu vou estar em tal dia ou essa semana.

Tem um grupo de estudantes precisando da assinatura.

Eu vou estar no Forte aí, tem a sede da FUNAI aqui no Forte. Aí, praticamente, toda semana tem reunião e ele está por aqui.

Eu vou estar no Forte, na Bahia Traição, tal dia, tal hora.

*O pessoal de marcação, o pessoal da Baía mais próxima passa para ele, e ele faz a assinatura após o cacique local ter assinado.
Aí, pronto, é quem é do Forte ou da Baía, mais próximo aqui, vem para ele assinar.
Às vezes tem uma reunião de marcação, o pessoal aproveita lá, mesmo jeito, sabe? Mas, até aí, está tranquilo.*

Gessé pontua outras dificuldades para se manter na universidade e ressalta como que as despesas com xérox de material didático e com alimentação são os principais agravantes.

*Eu conheço gente que está estudando, que tem filhos em casa. O marido trabalha e se torna pesado. Apesar que você tem carro para ir para levar, mas alimentação todos os dias não.
Com relação a xerox, um exemplo de um PET em Salvador, se não me engano, na UFBA. No PET lá, tem junto uma sala, uma impressora, para que quando os alunos entrem, eles possam ter essa oportunidade de ter um espaço para tirar suas xérox. E que tenham apoio para poder lidar com os primeiros momentos que são mais difíceis.
[...]a gente tem um grande problema com estudante da noite, que é alimentação. Teve uma época que os estudantes estavam chegando em Rio Tinto e não estavam sendo atendidos no restaurante universitário (RU).
E aí, por que isso se torna uma dificuldade? Porque quem sai da Baía da Traição para pegar ônibus, pega o ônibus aqui as dezoito horas.
Às vezes você já vem do trabalho e segue para a universidade; às vezes você não tem tempo de comer nada. Ter o acesso ao RU é fundamental.
Porque o pessoal chegava, ia jantar ou comer alguma coisa e ia para a sala. Então, havia muita reclamação da turma. E Mamanguape, por exemplo, se tornou uma grande dificuldade porque o RU até hoje lá não abriu. O pessoal preferiu o auxílio, porque não dava tempo de comer, mas na verdade dava. E muitos ficaram prejudicados e quem não recebe auxílio vem de longe e acaba ficando aí, passando esse aperto, chegando lá.
Mas, assim, transporte hoje, graças a Deus, o prefeito aqui da Baía da Traição supriu muito essa necessidade de transporte. Então, tinha pela manhã, à tarde também tem para os estudantes de Mamanguape, de João Pessoa, então a relação ao transporte eu lembro que quando eu comecei a computação, não tinha transporte. Não tinha nada.
Tem horas que eu tinha dinheiro para ir pegar o ônibus, tem horas que não tinha. Por não ter como ir para a universidade ou se alimentar lá, acabava faltando aula. Você sabe que faltava aula, por exemplo, de cálculo I e outras disciplinas de exatas era complicada de você recuperar.
E aí a dificuldade era essa, maior do que isso, não ter condição de chegar à universidade como gostaria, permanecer estudando só focado naquilo. Mas eu acredito que tendo acesso ao RU, é muito mais fácil para muita gente.
Eu não sei se é até sete horas ou até sete e meia que o RU fica aberto, mas eu acho que é até sete e meia. Só que eu não sei quem é o responsável, mas ficava dificultando: 'ah, sete e meia já foi fechado, não vamos liberar para ninguém'. Principalmente, vamos dizer assim, o pessoal do período novo, P1.
Esse pessoal é quem chega logo nesse primeiro impacto.
Tem um pessoal que chega sem auxílio de nada, sem bolsa permanência. Eu sei que tem muita gente, tem alguns que os pais trabalham, já estão em condição de se manter, de comprar um lanche, mas tem outros que realmente não têm. Então, se houvesse uma possibilidade de acesso imediato, pelo menos ao RU, já seria uma grande ajuda.
Antes de terem acesso a conseguir um auxílio, vão ter uma entrada aqui no RU, para poderem se alimentar quando vierem para a universidade. Tem isso porque, na minha época de estudar, muita gente chegava reclamando.
Só quem tem dinheiro, ou leva de casa, comprava lanche para poder se manter.*

Não sei se um auxílio emergencial, um acesso ao RU de repente para quem chega. Seria interessante, até as coisas passar pelo processo de cadastro, de acesso registrado ao RU.

Dilemas e resiliência na trajetória acadêmica

Considerando sua experiência enquanto estudante indígena, Gessé pontuou algumas questões que se colocaram como limites à permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Não tínhamos recurso para pagar!

Se a prefeitura não oferecia ônibus, transporte, aí tem que ser por nossa conta. Naquela época, que as condições já não eram tão boas, tinha uma dificuldade para o transporte e a questão da alimentação, que a gente não tinha RU na época ainda.

A gente só conseguia o auxílio alimentação, acredito eu, no final do segundo período, depois do segundo período. Esse tempo todo, a gente tinha que dar um jeito de se manter. Tinha dia que a gente tinha condição de ir, tinha dia que não! Pronto, ia acumulando disciplina, às vezes até reprovar por falta.

E faltava três, eu acho que era três ou quatro aulas, mais ou menos, dependendo da disciplina, já ia fechando o limite de falta. A gente sofreu muito também com relação a isso, porque, às vezes, por falta, a gente ficava retido em alguma disciplina.

Também não acompanhava os conteúdos.

Então, acho que a maior problemática era isso, a falta de como chegar, de como se alimentar lá. Porque não tinha, foi bem complicado mesmo essa situação.

No final do curso de pedagogia, fiquei sem receber (bolsa permanência) porque eu já tinha recebido na parte do curso de computação. Inclusive, estudando em Mamanguape, eu nunca tive acesso à bolsa de alimentação. Porque assim que cheguei lá, que teve ainda que fazer o trâmite da bolsa permanência, que tinha sido cortada de uma forma retida, até regularizar-se novamente⁸⁶.

Aí passei acho que um período, mais ou menos, já fui recebendo mais tempo. Aí nesse período eu tentei o auxílio alimentação na época e eu não estava trabalhando ainda. E aí só fui conseguir o retorno da bolsa permanência, mas o auxílio eu não consegui.

Sempre estava alguma coisa errada e chegou um momento que eu disse, não vou fazer mais não, pelo amor de Deus. Toda vez era alguma coisa que eu não sabia nem o que era, mas tá bom, vou fazer mais não. Aí acabou o curso de pedagogia e não recebi auxílio mais não.

Participação no PET Indígena

Fiz parte do PET também. Foi minha primeira experiência dentro da universidade. Eu acho que para mim, para minha irmã, outras pessoas que começaram primeiro que eu, talvez se não tivesse tido o PET lá, eu acho que a gente não tinha conseguido permanecer. Porque acho que a primeira bolsa que a gente conseguiu pegar foi a do PET. Na época era quase R\$100,00. E foi o que ajudava a gente ir se mantendo aos poucos.

Dentro do PET, a política da gente foi levar, não sei se a palavra é levar, mas de fato mostrar que estávamos presentes ali na universidade. Seja através da cultura, a gente realizava oficinas de pintura, oficina de artesanato.

Então pra nós o importante foi ter deixado uma marca. Passou aqui, fez valer e não brigava só em benefício próprio, mas em benefício de todos, que até hoje

⁸⁶ Regularização da situação da matrícula para recebimento da Bolsa Permanência no curso de Pedagogia.

não entendem ou nunca vão entender o que é ser indígena, o que é o movimento indígena.

E teve a experiência, o relato das vivências na universidade, oficina cultural, oficina de pintura, artesanato. A gente também teve o cursinho pré-vestibular, que foi muito importante, o cursinho do PET. A gente foi para algumas aldeias que nunca tinham tido nada nessas aldeias com relação a isso.

E onde a gente passou, tivemos um bom resultado.

Alguns alunos que se motivaram a fazer o Enem, e que conseguiram entrar na universidade. Foi uma época em que o PET contribuiu muito, tanto para nós que éramos bolsistas, como para aquelas pessoas que conseguiram participar do cursinho.

Quando do ingresso de novos estudantes indígenas na universidade, os veteranos davam o suporte necessário, procurado minimizar as angústias de um acesso à universidade sem orientação.

[...]passei o que é que eu faço para poder matricular, como é que eu organizo a documentação, para onde eu vou?’

A gente saiu orientando também. Fazia assim, terminava o Enem, a gente pedia às pessoas para a gente estar junto, vendo o resultado.

E assim que saía, a gente mandava logo, ‘vamos fazer isso, o processo é isso’. E conduzia a pessoa para poder entrar no processo, orientando. E foi muito importante, o PET indígena é muito importante!

Movimento estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes indígenas

Como participante ativo no movimento estudantil indígena, Gessé pode fazer uma leitura da importância da organização estudantil no espaço universitário, território de lutas, disputas e conquistas.

[...] eu penso que essa nova geração de estudantes, tem alguns que tem uma base de luta, tem uma base de enfrentamento. E tem uma geração que tem alguns estudantes também que não tem essa vivência direta, eu digo essa vivência direta com relação à cultura, com relação a essa demanda de estar junto com as lideranças, de estar participando de reunião, de assembleia.

Tem uma turma agora, um grupo bom nas escolas, indígena principalmente que, chegando na universidade, vai ter uma boa equipe para estar também já lutando, brigando o quanto necessário para o seu direito. Acho que no caso eu, Bruno, o Daniel, que chama Porã, e outros jovens que, a gente dizia, ‘vai ter esse movimento galera, vamos!’

E a gente dava cara a tapa de verdade, dizia assim, vamos, se tiver que passar a noite lá, a gente passa’.

E aí a gente encorajava também outros jovens mobilizava os contatos com as prefeituras.

Por ter essa base de luta, foi o que facilitou também para estarmos encarando esse processo de luta, reivindicando o acesso à Bolsa Permanência.

Também estar fazendo eventos dentro da universidade.

Ainda chegamos a fazer, acho que foram dois eventos de universitários indígenas aí dentro.

Desde o princípio, esse grupo, eu, Bruno e outros meninos, a gente passou, na maioria, pela mesma escola, que é a Escola Pedro Poti da Aldeia São Francisco.

E eu lembro que em 2003, estava tendo a retomada da Aldeia Três Rios.

A gente teve uma aula de campo lá nessa retomada.

Na época eu estava com 15 anos de idade.

E foi uma experiência imensa. A gente foi entender, de fato, o que era uma retomada dentro da própria retomada. E a partir daí a gente foi, cada vez mais. O cacique dizia, 'Vai ter um evento tal canto, vocês vão? Vamos'.

Eu lembro que o cacique Caboclo, que era o cacique geral, tem uma assembleia, vamos dizer assim, em Pernambuco. Aí ele chegava, às vezes, uma noite antes. Aí ele dizia, olha, tem uma assembleia em tal canto, vocês querem ir? Tudo animado para ir, né?

Aí olhávamos para a cara do outro, e vamos, vamos.

Chegávamos em casa, avisávamos. Estou indo amanhã para tal canto.

E assim foi, várias viagens, várias assembleias, vários aprendizados.

Aprendizados que a gente carrega até hoje. Vai ter uma luta ali, vamos.

A gente, a partir do ANAMA, acendemos essa chama de rapaz, tem muita coisa errada no Estado. O que a gente vai fazer? Inclusive, tem um grupo já de jovens que estavam presentes e já vem também desse movimento da universidade. Realmente olhou assim, rapaz, tem muita coisa errada.

Com relação ao salário, com relação a tudo. Se movimentar, vamos.

E aí analisamos as possibilidades e pronto.

O primeiro momento é pedir um aumento salarial. Porque e também uma mudança aí na agilidade, agilizar as coisas para poder ter a categoria reconhecida, categoria de professor indígena.

Quando surgiu a carteira digital, quando todo mundo começou a olhar, estava um absurdo. Professores que hoje já têm seu mestrado, constava no sistema do governo do Estado que só tinha ensino médio. Tinha gente que era locada em hospitais, não era nem na escola. Eraaqueiro, era auxiliar.

E foi quando mobilizamos, organizamos, chamamos a liderança, os professores de ensino secundário. E fomos à luta e tivemos um aumento salarial. Agora tínhamos que lutar para a criação do PPCRI dos professores indígenas.

E o Plano de Cargo e Carreira, para a gente poder, futuramente, realizar um concurso específico para as escolas indígenas. Então, assim, é fruto de luta.

A gente é contratado ainda, sabe? É por isso que a gente quer construir o cargo reconhecido para poder fazer o concurso. Sim. Só entre nós indígenas, sabe?

Um concurso específico para a área indígena.

Se a comunidade decidir que alguém fica e não sai, realmente não sai.

A comunidade tem esse poder ainda.

Quanto à satisfação com o curso que fez na UFPB, o estudante considerou muito válido para a realidade de emprego, atendendo inclusive a sua necessidade de estar perto da aldeia. Pretende seguir nos estudos e tentar fazer o mestrado na área de educação, se possível, com a temática ambiental.

É uma área que, com relação ao emprego se torna mais viável.

A minha ideia foi sempre estudar de uma forma que eu pudesse trabalhar na comunidade ou próximo a ela.

Dentro do território. Porque isso facilita. Agora estou fazendo uma especialização aqui numa faculdade privada.

Graças a Deus, depois que me formei em pedagogia, continuei dando essa atenção.

E ao concluir o curso, eu também já fazia parte do grupo de professores aqui, do curso indígena, dando aula de disciplina específica.

Fiquei como professor de disciplina específica, começando com a língua tupi e depois, nesse momento, na verdade, eu estou com Arte e Cultura(disciplina) também, na aldeia Três Rios, na cidade de Marcação, pelo Estado.

Concluí o curso e estou aí trabalhando e continuando lutando também com o povo.

Possibilidades da presença indígena na UFPB

É porque até eu lembro que minha sobrinha teve que deixar o documento em João Pessoa. Teve outra fase que esse documento foi entregue na própria coordenação do curso.

Eu acho que também facilitava muito. Às vezes depende do prazo você corre para um lado e às vezes até da condição de você ter uma condição de ir para João Pessoa. O aluno saber de fato andar lá em João Pessoa também.

Acho que as coordenações recebendo já seria de grande ajuda.

Na minha época foi um olhar muito interessante para ver se a gente conseguia um espaço. Em Brasília eles têm a Maloca. Que é tipo um espaço que o aluno diz, 'eu vou ter aula à tarde hoje, mas aí eu saio da Baía (da Traição) para Rio Tinto de manhã.

Que é um espaço que você teria acesso a um computador para poder pesquisar, montar, se possível, uma pequena biblioteca para os indígenas. Então é um espaço nosso para os indígenas. A gente pensou muito nisso inclusive na época a gente tinha feito um projeto grande com o Lusival para a gente conseguir fazer uma Casa do Estudante na área indígena de Monte-Mor. Mas aí a gente saiu do PET e o projeto não foi para a frente. Mas o espaço ali dentro da própria universidade era muito interessante.

Até porque tem casos que o aluno foi para um evento e chega em Rio Tinto à noite, final de semana principalmente e a dificuldade para pegar transporte para a Baía é horrível no final de semana. Final de semana, passou das 20h raramente você vai achar alguém que tenha coragem de deixar você na Baía. A gente imaginava sempre ter um espaço, uma sala grande que a gente pudesse organizar com a cara do indígena para estar tendo esse fim.

[...]eu digo assim aquela dificuldade nós tínhamos tipo chegar de manhã e aí você tinha a aula de manhã só que passava o intervalo e a gente ficava lá sem aula. A gente tinha a biblioteca, só que é um momento que na biblioteca você não relaxa, não descansa. Era nesses fins que a gente pensava sobre isso, esse espaço.

[...]vou dizer a gente sempre olha assim vou dizer, hoje em dia os jovens só não terminam o curso superior se não quiser, porque comparado a época que nós entramos na universidade. Em relação ao transporte de ida e volta, você consegue um auxílio, tem a bolsa permanência que é um valor maior. Tudo está contribuindo para que o estudante tenha uma motivação maior de conclusão. Agora é lutar como professor!

Com relação à questão da identidade étnica na universidade, Gessé alega ter presenciado poucas situações de preconceito, nos quais reagiu prontamente! Em determinada situação, a professora argumentava que os indígenas eram cheios de truques, segredos, algo do tipo, quando se referia aos indígenas do Norte do país, por não possuírem pelos no corpo. No entanto, Gessé tentou esclarecer, ponderando que a professora precisaria ter um conhecimento mais apurado da realidade, antes de suas conclusões.

Foi numa disciplina que a gente estava se apresentando. Quando estava se apresentando, tinha muita gente que se conhecia, conhecia a cultura do Potiguar. Tem muitos alunos que chegam, até aqui na Paraíba e diz que nunca foi em uma terra indígena. 'Eu não sabia nem que existia indígena na Paraíba'. Mas, quando a gente começava a conversar, explicar, eles entendiam todo o processo.

O estudante ressalta que não havia muitas informações sobre a disponibilidade da assistência estudantil no campus IV. Este fato comprometeu sua busca por atendimento. Gessé só veio a saber dos atendimentos psicológicos quando o curso de pedagogia já estava em andamento. Quando precisava de alguma informação, procurava a Coordenação do seu

curso.

São informações que necessitam, já na abertura de cada semestre, na apresentação, acho que é uma necessidade. Então, às vezes, eu peço ao daqui mesmo. É mais fácil, por exemplo, você ter um psicólogo pela universidade, que você frequentar um psicólogo aqui que você conhece.

Talvez, conhece todo dia, eu acho que você não se sente seguro. Muitas vezes, depende do que se trata para você dialogar com as pessoas.

O SESAI oferece, o município também.

Mas, tem muita gente que, às vezes, na própria universidade, depende do dia a dia. Ter essa informação é essencial. Acho que facilita para a gente conversar, agendar.

Alguém que você não conhece, acho mais fácil, do que o profissional ser uma pessoa que você vê todo dia.

Como parte de sua participação no movimento estudantil universitário, o estudante foi presidente do centro acadêmico do curso de pedagogia no campus IV da UFPB.

Outro espaço de luta. Porque, quando a gente chegou no campus IV, a gente sentia a necessidade de falar aos estudantes que vinham de outras regiões, de outros estados, qual, de fato, o lugar que eles estavam. Por exemplo, qual é o Vale do Mamanguape, quem está no Vale do Mamanguape, qual é a história do Vale do Mamanguape.

Com isso, a ideia de chegar pintado, a ideia de fazer uma oficina de pintura, a ideia de fazer uma semana cultural, era justamente ter um espaço para as pessoas se lembrarem do que é isso, que pintura é essa, o que significa. A gente lançou o Toré na universidade. Então, foram coisas que nos fortaleceram, foram coisas que também nos aproximaram de muitos professores, de coordenadores. E também sentimos uma boa relação com todos os profissionais da área da universidade, outros setores que me fizeram ficar feliz quando eles vinham ali e fizeram esse processo de afirmação da questão indígena. E todo o espaço foi importante. A gente ficou olhando isso no processo que a gente passou para que essa galera que está hoje lá já tivesse uma direção de como é chegada e como se comportar na universidade.

Eu acho que é uma luta constante esse processo de reafirmação. Cada geração, cada ano que passa, é mais necessário ainda a gente estar se afirmando enquanto indígena.

São lutas e temos que precisar, enquanto estudante indígena, estar orientado. A gente sabe que tem alguns que não têm esse entendimento. Tem alguns estudantes indígenas que, às vezes, não conseguem participar, não conseguem lidar com o processo, porque faltou para eles alguma base.

Foi aquilo que eu falei. Se algum aluno passou pela escola Pedro Poti de São Francisco e chega para algum lugar, para dizer que não conhece nada do território, não conhece nada da história do povo dele, é porque, simplesmente, ele não prestou atenção nas aulas, não participou. Porque a maioria dos estudantes que saem de lá, que almejam ir para a universidade, são estudantes com uma boa bagagem cultural, que estão prontos para mostrar a sua cultura em qualquer lugar que chegar.

E aí, o que faz diferença hoje, nesse mundo acadêmico, é você. Eu sempre digo para os meus alunos de Arte e Cultura, se você, estudando na escola indígena hoje, não souber a música do Toré, não souber a sua cultura, não souber o que significa uma pintura, não souber o significado do cocar, ao invés de fazer o Toré do Maracá, vai passar vergonha lá fora. Porque, se você chegar em um canto hoje, estudando na escola indígena, e perguntarem o que significa o Toré, se você não responder, porque as pessoas vão acreditar que você é indígena. Se você está uma pessoa segura com relação ao seu conhecimento, você vai enfrentar a pessoa da seguinte forma. 'Você conhece minha história? Você conhece de onde eu venho? Você conhece minha família? Você conhece minha cultura? Você conhece? Se não conhece, pesquisa para poder chegar e afirmar alguma coisa.

Porque eu sei que eu sou indígena, eu sei da minha cultura, eu sei de onde vim,

eu sei quais são minhas raízes, eu sei da minha cultura, eu sei tudo que é necessário. Então, é essencial você entender que a cultura é a identidade do povo. A cultura é a identidade do povo, porque sem ela, não tem como você afirmar que o povo existe.

Então, é a cultura que dá esse direcionamento, dá esse fortalecimento para você. Então, são pequenas coisas que a gente precisa da ciência e está motivando esses estudantes que hoje estão na universidade, estão no ensino médio, para que eles possam criar essa mentalidade do quanto é necessário saber da sua cultura.

Mais estudantes indígenas na universidade!

Em sua avaliação sobre a inclusão dos estudantes indígenas na universidade, o estudante traz as seguintes contribuições.

Para mim, é um grande avanço!

Há uns 10 anos atrás, por exemplo, aqui nós temos a SESAI, a Secretaria de Saúde Indígena, que só trabalhava enfermeiros, médicos, dentistas, todos de fora, pessoas não indígenas que vinham trabalhar aqui. E durante esses 10 anos tem evoluído muito a questão de indígenas formados, que estão retornando para a base, estão conseguindo trabalhar no seu próprio povo.

Professores também, que na época tinham muitos professores não indígenas. Hoje as escolas já conseguem ter, entre a sua maioria, acho que 88% dos profissionais professores são indígenas.

Uma carência que tem ainda é na área de exata, que é mais difícil: matemática, química, física. É um dos espaços que a gente consegue abrir ainda para esses não indígenas.

Mas tem muitos estudantes já formando em matemática, física também. Tem agora, se formou em João Pessoa que se chama Severino, a gente chama de Neto. Terminou o mestrado, passou agora para o doutorado no Rio Grande do Norte, na área de física. Então, para mim, é uma satisfação ver indígenas não 'ocupando espaço', mas 'compartilhando o espaço de formação'. Podendo também, além de estudar, levar um pouco da sua história para uma sala de aula no curso superior, mostrar o seu conhecimento, sua capacidade de poder aprender, para os não indígenas também. Esclarecer de fato quem somos no mundo de hoje.

Porque ainda tem muita imagem de indígenas que vivem isolados, mas aí a gente mostra que há uma evolução e que é necessário para os indígenas saírem para poder adquirir esse conhecimento.

O importante é a gente conseguir motivar, principalmente a juventude, essa juventude agora, que eu acho que por algum momento passa até por uma falta de incentivo.

Eu acho que o nosso exemplo até de dar, de formação, de buscar conhecimento é que tem espelhado alguns. Entraram agora. Então, insiste, vá, não desiste não. Tem gente que tem até feito várias vezes o Enem e não tinha passado. Não, não desiste não. Uma hora chega. E aí, se prepara melhor e consegue ter o acesso. É isso que eu sempre digo. O importante é ter sua formação superior.

Quer dizer, a oportunidade uma hora vai chegar e aí você precisa estar preparado. Não adianta a oportunidade chegar e você ficar só olhando sem poder fazer nada. Devido a não estar preparado para aquilo.

4.3.3 Estudantes indígenas pós-graduandas, egressas da UFPB

Thayná Donato e Cláudia Soares, mestrandas na UFPB e UFRGS respectivamente, revelam a necessidade de prosseguir nos estudos, para além da graduação, apesar dos desafios impostos pela distância dos seus territórios, nesta fase acadêmica.



THAYNÁ DONATO GOMES

Indígena Potiguara da aldeia Laranjeira,
município de Baía da Traição,
litoral norte da Paraíba.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação
em Antropologia (UFPB).

Graduada em Antropologia pela
UFPB, campus IV (Rio Tinto), desde
2023.

Sou filha de pais agricultores. Meus pais são indígenas. Minha família toda, na verdade, é indígena. Todos da Aldeia Laranjeira. Todo mundo nunca saiu! Meu pai trabalhou no Rio de Janeiro, mas depois ele retornou. É um processo de imigração que as famílias indígenas saem para buscar algo melhor e depois voltam, retornam para a aldeia.

O diálogo com Thayná aconteceu no dia 18 de setembro de 2024, na UFPB, além de outros realizados em sala de aula, pois fomos colegas em algumas disciplinas da pós-graduação em Antropologia. Seus estudos foram sempre em escola indígena, na Aldeia Laranjeira, escola Naide Soares da Silva, onde cursou da antiga primeira série até a antiga quarta série, que hoje é o quinto ano. Depois, estudou na escola indígena Pedro Poti, na Aldeia São Francisco, do ensino fundamental II até o ensino médio. O ônibus ia pegar os estudantes na aldeia Laranjeira. Na escola Pedro Poti, a estudante diz ter aprendido muito sobre a cultura indígena, através da fala dos anciões, da convivência no dia a dia. Segundo ela, “Por ser uma escola diferenciada, tinha que valer o nome”.

No decorrer dessa trajetória foi onde a gente deu ênfase mais à educação escolar indígena. Meus pais não são tão próximos pra vivenciar a cultura indígena.

Eles são indígenas? São, mas só que eles não são tão de dentro do movimento político indígena. Por opção. E aí a escola Pedro Poti nos acolheu e nos apresentou como é que nós somos. Como devemos ser!

Após a conclusão do ensino médio, não conseguiu aprovação no primeiro vestibular para ingressar na universidade e precisou sair da aldeia para trabalhar. Não tinha tanto tempo para se dedicar aos estudos preparatórios para o vestibular, porque tinha que sair da

aldeia e não tinha transporte para frequentar o cursinho preparatório oferecido por professores da UFPB, aos sábados.

Só tinha transporte durante a semana. Que eram as aulas normais. Mas os cursinhos preparatórios não ofereciam transporte. Aí foi outro problema. E eu, uma vez perdida, não consegui estudar, me dedicar. Participar das aulas. Concluí em 2011 o ensino médio. Em 2012, não fui aprovada. E aí fui trabalhar na Baía da Traição, no mercadinho. Passei um ano e meio por aí. E me desliguei dos estudos. Aí eu saí do mercadinho e fui trabalhar em Mamanguape. Passei alguns meses lá, trabalhando numa doceria. Foi quando eu resolvi tentar de novo o vestibular. Não me dediquei mais porque não tinha tempo. Você que trabalha, não tem como conciliar estudos. Precisa ter uma renda também pra me manter. E aí eu fiquei em Mamanguape alguns meses. Depois fui demitida. Me inscrevi no Enem. Na verdade, não tinha “aquele curso”. Desejo desse curso. A única coisa que eu queria era estudar. Qualquer oportunidade que eu tivesse na vida, eu ia me dedicar. Eu não queria mais trabalhar. Não era questão de preguiça. Era questão de ter um nível superior. E dar alguma coisa pra minha família. Dar um retorno. A família é como o próprio povo.

Thayná relata sobre a dificuldade de obter informações sobre o processo de chamada e matrícula na UFPB, quando da sua aprovação no ENEM, em virtude da falta de acesso à internet na sua aldeia.

Quase que eu perdi também a matrícula, a inscrição. A primeira chamada eu não vi. A segunda chamada não vi também. E eu fui aprovada pra Secretariado e Antropologia. Secretariado eu perdi. E a Antropologia veio de terceira chamada. No Secretariado veio a segunda chamada e eu não vi, porque não tinha acesso à internet. E quando eu fui pra Antropologia. Aí já foi uma colega minha que viu o meu nome. Ela mora na cidade. Num feriado, ela me viu na rua e disse: “Tu já preparou a tua matrícula?” Ela me dando os parabéns e eu não vi. Faltavam três dias pra matrícula. E era uma documentação imensa. Pelo fato de você entrar pelas cotas, era uma burocracia toda. Fiquei feliz e triste. Porque eu tinha que dar conta de uma documentação. Primeiro que você não encontra as lideranças pra assinar a declaração. E aí começou a tortura. Cheguei em casa feliz e triste. Ela(amiga) imprimiu a folha. E disse os documentos que precisam. E antes só era aqui (em João Pessoa) que faziam; a matrícula não era lá. Foi em 2016. Assim já começou a tortura. Primeiro que eu não tinha hábito de vir pra João Pessoa, que eu não conhecia. Nunca tinha vindo aqui. Era lá na reitoria a matrícula. Meus pais são agricultores, são indígenas e eu declarei todos eles. Mesmo assim eles estavam exigindo o documento. Tem aquela tabelinha que você tem que preencher: o que eles plantam, quanto ganham por ano. E eu sem saber(preencher). A minha sorte foi Bruno Potiguara, que me ensinou a preencher. E aí foi sorte. Tinham dois dias pra você se matricular. No primeiro dia eu vim. Não consegui fazer a matrícula, porque eles precisavam autenticar, reconhecer firma. Coisa que eu não fiz. Lá vai eu voltar pra Laranjeira, no mesmo dia.

A estudante precisou ir até Rio Tinto com seus pais, para providenciar a autenticação e reconhecimento de firma nos documentos em Cartório, o que gerou uma despesa de R\$ 92,00, imprevista para sua família naquele momento.

Saí de Rio Tinto ia dar 10 horas. E aqui são poucas horas pra entregar essa documentação. E o povo muito ignorante. É uma equipe totalmente despreparada. Recebe com ignorância. Não sabe te informar direito. Dificulta.

Dificulta tudo. E aí quando eu cheguei aqui ia dar 12h. Eles paravam pro almoço. Faltava pouco pra meio-dia. Eu entrei na sala assim, cega. Quando chegou minha vez, entreguei a documentação.

Dessa segunda vez que a estudante veio para entrega da documentação, foi atendida por outro servidor, de uma forma melhor. Tirou algumas dúvidas sobre a renda do seu pai e realizou a matrícula.

Foi a minha primeira dificuldade, essa pra me matricular. Fiquei acompanhando, por e-mail, as notificações (da UFPB). Só que o ruim era o acesso à internet. Eu fui ter acesso à internet no meu TCC. Usava na universidade, na Baía (da Traição), porque lá na aldeia não pega sinal também, de operadora nenhuma. E a primeira internet a chegar na aldeia, foi aquela que é realmente pra zona rural, HughesNET. Cara! Agora tem muitas lá. As coisas melhoraram agora.

Iniciou o curso de Antropologia no campus IV da UFPB, unidade de Rio Tinto, no segundo semestre de 2016. Por ser um curso noturno, havia disponibilidade de transporte da prefeitura. Saía de Laranjeira 17h30 para Baía da Traição, onde pegava o ônibus que saía entre 18h e 18h20 para Rio Tinto. O percurso até Baía da Traição era feito de moto. Seu irmão ia deixá-la. A estudante relatou que nos primeiros anos do curso não precisou fazer nenhum cadastro na prefeitura para ter acesso ao ônibus. Porém, nos últimos anos da sua graduação, foi necessário o cadastro, pelo aumento da quantidade de estudantes. O ônibus retornava para Baía da Traição às 22h30. Como não conseguia voltar para a aldeia, por ser a única estudante da aldeia de Laranjeira, dormia na residência de uma professora amiga sua e no outro dia, ia para casa.

Quanto à trajetória acadêmica, sua fala é na direção de avanços e desafios no processo de acolhida dos estudantes na universidade. Havia muitos estudantes indígenas, inclusive a maioria eram indígenas, de aldeias diferentes, porém da sua aldeia só havia ela. Hoje já existem muitos estudantes de sua aldeia que estudam na UFPB. A estudante teve alguns empecilhos pessoais, pela sua ausência da sala de aula há cinco anos.

Minha experiência. Eu não tive aquelas boas-vindas (na UFPB). Hoje tem! Hoje tem o PET. As coordenações estão sabendo receber. Mas em 2016, não tinha essa recepção. Não apresentava a universidade. Foi um choque também. Porque eu já tinha me desligado total das leituras, dessa rotina de estudar. Quando eu volto, deu um desespero. Mas não era o que eu queria? Porque às vezes não é só pela sua força de vontade. Vai muito por tentar mudar a história mesmo. Não é só porque eu gosto e estou ali. Não! Mas para você ter um marco na sua história. Agora minha família vai fazer diferente. Pelo menos. Porque assim, você não vai só para a academia. Você vai com a trajetória da sua família. Você vai com o povo, vai representando. Meus pais nunca tiveram acesso ao estudo. Sempre, a vida toda, na agricultura.

Thainá encontrou dificuldades financeiras no início do curso. Seus pais,

agricultores, ainda não tinham aposentadoria. O primeiro semestre foi difícil, pois viviam da renda da agricultura e do programa social Bolsa Família. No final do segundo semestre de 2016, seu pai se aposentou e a estudante passou a receber a Bolsa Permanência.

E aí foi um perrengue, né? Porque foi gasto. Minha mãe vendia beiju no final de semana. Ela já vendia só por encomenda. Mas depois que eu comecei a estudar, ela passou a vender toda semana para ter uma renda. Para me dar. Quanto ao acesso à informação sobre a assistência estudantil (Bolsa Permanência e demais auxílios estudantis), a estudante possui queixas pela ausência desse suporte na fase inicial do curso. Ninguém teve assistência. Ninguém sabia. A gente pediu informações às outras pessoas que já estavam recebendo. Só que é aquela coisa. As pessoas parecem que se escondiam, não queriam dizer. E a gente teve que se virar. Quando resolveu toda essa parte burocrática, a gente ficou acompanhando o andamento do processo. Quando eu recebi a primeira bolsa, acho que foi no final do ano de 2016, aí melhorou, sim. Eu juntei dinheiro e comprei uma moto. E eu passei a não pagar mais um taxista. Em 2017, já com a moto, facilitava o acesso, a trajetória.

Com relação ao acesso aos auxílios da assistência estudantil (alimentação e moradia), alega não ter tido acesso, pois eram exclusivos para estudantes que tinham aula nos turnos da manhã e tarde (para acesso ao RU) e que residissem em Rio Tinto (para acesso ao auxílio moradia). Na área acadêmica, foi bolsista da extensão e monitora.

Além da dificuldade financeira para se manter na universidade no início do curso, Thayná conta sobre os desafios de permanecer no curso, que envolve questões pedagógicas.

Não foi fácil! Porquê? Primeiro que eu não tenho acesso à internet. E para você conseguir dar conta dos trabalhos, dar conta de tudo, você precisa da internet. O PET mesmo não tinha. Eu não sabia nem o que era PET. Eu tive acesso ao PET em 2017. Mas eu não adentrei muito, porque eu estava nessa correria entre Laranjeira, Baía e Rio Tinto. P1⁸⁷ só é parte teórica. E assim, eu tinha que me adaptar. Porque no P1, teve uma professora que disse, “se vocês não estudarem, vocês não vão para frente mesmo. Ou você desiste, ou você estuda. Eu tinha que abrir mão de muita coisa. Eu tive que desligar total. E ao mesmo tempo, me ligar com as coisas que estavam acontecendo.

A estudante está participando de uma seleção para o doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na área de Antropologia. Essa é uma tentativa, segundo Thayná, pois não pretende ficar no território, caso não consiga oportunidade de trabalho.

E, assim, eu nunca, durante essa trajetória inteira, acadêmica, nunca me deram oportunidade pra atuar no meu lugar(território). O território Potiguara tem vários espaços, e eles estão quase todos preenchidos, tanto na educação quanto na saúde. Nunca consegui nada de espaço para atuar na minha área, nem eu

⁸⁷ Refere-se ao primeiro período do curso.

nem minha família.⁸⁸ E aí eu resolvi fazer a pós pra abrir outros caminhos que eu pretendo seguir na docência ou em qualquer outra oportunidade que apareça. Mas eu não pretendo ficar no meu território por esse motivo. Porque ninguém me dá oportunidade. E eu também não vou ficar lá esperando. Ano que vem eu vou me virar. Ou eu tenho que partir pra fora, pra outro Estado. Mas eu não pretendo ficar em Laranjeira, a não ser que eu consiga algo e permaneça lá. Porque eu não quero ficar lá parada. Isso é uma trajetória que a gente sabe que passa. A dificuldade que é chegar até onde vai chegar.

Em sua avaliação sobre o acesso e permanência dos estudantes indígenas na UFPB e considerando sua trajetória acadêmica, Thayná deixou algumas contribuições.

O que facilita bastante realmente é a bolsa. Quando você sai da aldeia, você abre mão de tudo. Hoje o suporte que tem, claro que precisa melhorar muita coisa, mas nem se compara a cinco anos atrás, o ano que eu estava iniciando. Precisa melhorar também na parte burocrática, é essa exigência de documento. Se você está dizendo que você já é indígena, se você já está apresentando a declaração de indígena, não tem por que você estar justificando cada seleção, você estar cada coisa que você vai fazer, afirmando direto, direto, direto. Na graduação mesmo, sempre era para você estar ali, com o documento na mão. Se você declarou já na matrícula, no começo, você tem que andar com a declaração impressa ao lado de você. Não tem necessidade. A assinatura do cacique, você tem que andar meio mundo para você conseguir. E para mim não foi fácil. Eu passei quase 15 dias para conseguir a assinatura. Até agora, para o concurso da FUNAI, eu não consegui a assinatura dele. Eu peguei uma declaração do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Potiguara. Porque qualquer documento de declaração constante indígena, servia. Fui lá no polo, pedi o cadastro do DSEI, e aí foi como eles me deram, o cadastro do DSEI, comprovando que eu residia na aldeia, que eu tomava todas as vacinas, que eu era uma filha (de indígena). Mas assim, você fica com medo de perder uma seleção, perder uma bolsa, qualquer coisa, por irresponsabilidade. Isso já foi discutido em Assembleia, mas não foi nada resolvido. É um discurso lindo, maravilhoso, que apoia o estudante, mas a prática não é bem assim, todo mundo sabe! É uma burocracia. A partir do momento que você é aprovado no vestibular, o que poderiam fazer? Atender a demanda de estudantes que estão solicitando assinaturas porque tudo tem prazo.

Thayná citou algumas mudanças que tem percebido no espaço acadêmico ao longo de sua trajetória acadêmica.

O PET avançou bastante. Quando eu tenho tempo, acompanho pelo Instagram. O PET avançou bastante nessa parte de não só acolher, mas de apresentar a Universidade. Saber onde você tá colocando os pés. Saber quais caminhos você quer seguir. De apresentar enfim, aquele mapa. Se é aquele curso que você quer, ou se você pretende seguir outra área. Como funciona a burocracia da Universidade. Algo que eu não tive. Mas assim, eu levo pra vida também, porque foi um choque de realidade.

⁸⁸ Seus irmãos trabalham na Usina D'Paula, em Mataraca.



CLÁUDIA SOARES PEREIRA DA SILVA

*Indígena Potiguara da aldeia Tramataia, litoral
norte da Paraíba.*

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em
Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS).*

*Graduada em ecologia pela UFPB, campus
IV (Rio Tinto), desde 2023.*

*Integrante do PET Indígena da UFPB de
2022 a 2023.*

“Eu vou voltar. Ficar aqui não dá! É para estudar e ir pra casa. É bom você sair, para saber que é melhor ficar em casa”

A estudante tem como objetivo, estudar, se especializar através do mestrado e talvez doutorado e voltar para seu território e poder contribuir de alguma forma no território. Possui três irmãos (sendo um por parte de pai, unicamente). Cresceu com dois irmãos. Quanto aos estudos até ingressar na universidade, a estudante estudou toda a vida escolar na aldeia. Reside em Porto Alegre/RS, em virtude do Mestrado.

“Na época que eu comecei a estudar, foi quando eles começaram a aumentar as séries que tinham, porque antes eram séries, aumentar os anos. Eu peguei todos os anos lá. Quando eu terminei o 7º, já ia ter o 8º ano no próximo ano, sabe? Meu irmão não pegou isso. Então teve que ir para a cidade. Estudei minha vida toda lá, estudei com minha mãe também, que ela era professora, de História. Então, acho que estudei muitos anos com ela. Quase todas as minhas fases escolares eu estudei com ela. Do fundamental ao médio. Era tranquilo, eu ia caminhando para a escola. Da aldeia eu já fui para universidade. Minha mãe sempre me incentivou muito a ir para a universidade.

Ingressou na UFPB pela ampla concorrência e não se interessou muito pelo sistema de cotas porque viu que sua nota dava para entrar como ampla concorrência.

A questão do mestrado em si, eu nem queria muito o mestrado antes, antes de entrar no PET em si. Eu não tinha essa motivação. Me motivei mais depois do PET e aqui estou eu! Prof. Anderson incentivou bastante, minha mãe também ajudou a continuar estudando, fazer mestrado. Acabei pegando gosto. O PET também deu uma experiência, pois é um Programa de Educação Tutorial. Então a gente segue um pouco essa experiência de autonomia, de palestra. Incentivou também.

Com relação ao seu ingresso no PET Indígena, a estudante relata que entrou no grupo no final do período da Pandemia (Covid 19). Fazia dois anos que estava na

universidade. “Chegou a pandemia, não dava para participar de mais nada! Passei dois anos só fazendo disciplina de certa forma. No finalzinho, consegui entrar no PET, passei até final de 2023 no PET.

No PET, a gente tinha as oficinas, pra a gente se envolver mais com a cultura. A gente também tinha os seminários temáticos, que a gente fazia para ler mais sobre a cultura, receber pessoas falando. Participava de palestras, a gente desenvolveu atividades de incentivo ao estudante indígena para ingressar na universidade, que era por meio de visitas na universidade: mostrar a universidade, as oportunidades, meios de se manter na universidade, ter um auxílio para ficar estudando. A gente participava de eventos que estavam acontecendo, até eventos não tão relacionados com os povos indígenas, como os relacionados com o meio ambiente. Inclusive a gente fez uma palestra uma vez num evento sobre Meio Ambiente, sobre Cinema. Porque tinha um pouco essa temática dos povos indígenas com o meio ambiente.

O PET foi um divisor de águas pra mim nesse processo da graduação, porque eu não tinha tanto envolvimento com a cultura indígena durante a graduação. Eu ia para a universidade, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Acho que o PET influenciou muito nisso, em participar e buscar conhecer o que é que está acontecendo no território, quais são os movimentos. De certa forma, acho que até atualmente, a juventude em si está se envolvendo mais com o movimento. Porque antigamente não tinha tanto. Na minha escola, no ensino médio, sempre teve algumas atividades indígenas, atividades da cultura indígena. Só que eram em períodos específicos. Atualmente, vez ou outra tem algo acontecendo.

Não participou de nenhum movimento indígena na universidade. Ressalta, no entanto, que a partir do seu ingresso no PET, começou a participar da Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente (ANAMA), da Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos (ABIA), no envolvimento das comemorações do dia dos povos indígenas.

Fiz o ENEM quando ainda estava no 3º ano. Pensei que não ia passar, mas acabei passando. Eu tinha estudado, mas não tava totalmente preparada. Então, não sabia se ia passar ou não. Inicialmente eu nem queria o curso que eu tava. Na verdade, eu não tinha muita certeza do que eu queria, então, peguei mais o embalo. Porque eu tinha 16 anos, não sabia nem direito o que queria. Teve dois SISUs no ano. Eu passei no segundo. Entrei em 2018. Pensei em enfermagem, mas, ainda bem que não fui. Minha mãe me incentivou a ficar em Ecologia. Acabei ficando e gostando do curso, tanto que estou me aprofundando na área. Não na ecologia em si, mas na área ambiental.

Quando questionada se faria algum curso em outro campus universitário mais distante do seu território, a estudante disse que provavelmente iria, mas não tinha tanta certeza.

Eu tava querendo a enfermagem sim! Eu coloquei enfermagem. Como seria a dinâmica depois, a gente ia resolver depois que passasse. Mas o fato de ser próxima ali ajudou muito. Ser próximo do território.

Durante o período da graduação, ia para universidade e voltada para casa todos os dias. Enquanto mestranda na Universidade do Rio Grande do Sul, reside em Porto Alegre, sendo bolsista pela Capes. Revela que enquanto estudante universitária possui acesso ao Restaurante Universitário.

Aqui a gente tem o restaurante universitário. Então a alimentação da janta e almoço, geralmente um dia da semana eu faço na universidade. É bem inclusivo aqui. É R\$ 1,30 que a gente paga no restaurante. Então é bem barato! Mas na UFPB eu também não pagava, eu tinha o auxílio lá.

De transporte, eu pego o ônibus tinha s pra ir para universidade, mas é bem perto, diferente da UFPB, que eu ia de moto, que sair da aldeia de moto. Só que depois acabou tendo um ônibus pra gente, na UFPB. Mas na época que comecei não tinha. Tinha que resolver de algum jeito. Mas aqui, como é cidade, é mais fácil de ir e voltar sempre.

Quanto ao acesso ao restaurante universitário na UFRGS, a estudante falou que há processo seletivo para fazer as refeições gratuitamente, no entanto ela não participou e faz as refeições (quando precisa) como pagante, no valor de R\$ 1,30(por refeição). Enquanto estudante da graduação, na UFPB, a estudante foi assistida com a Bolsa Permanência e com o acesso ao Restaurante Universitário. Desde o começo teve acesso a esses dois benefícios. Nunca foi atrás de outros, até porque depois nem podia ter mais de um⁸⁹.

Eu entrei em 2018 e em 2018 mesmo eu já comecei a receber Bolsa (Permanência). Então foi bem rápido. Eu acho que eu já entrei (no curso) e já entrei no processo para ter bolsa. Era bem tranquilo, tinha muita oportunidade. Depois foi diminuindo. Durante esse processo de Bolsa Permanência não tive muito problema com isso, porque na minha época era bem mais fácil. Não fácil, mas era tranquilo o processo. Todo mundo recebia. Na maioria das vezes tinha: você entrava, você conseguia ter. Hoje em dia é mais difícil. Mas o que eu tinha de dúvida eu tirava com colegas que já tinham feito. No meu caso, meu irmão já tinha feito.

O espaço acadêmico gerou na estudante sentimentos de estranheza e acolhida.

No começo eu não me sentia muito bem, não me sentia tão a vontade. Hoje em dia eu vejo que é muita cara conhecida na universidade. Se eu for lá, eu vou ver muitas caras conhecidas. No finalzinho mesmo (do curso), via muitas pessoas do território. Na minha época não tinha. A turma do meu irmão era grande e eu acho que ele era o único de lá do território. Um ano antes de mim ele entrou e na minha época tinham três ou quatro pessoas que eram indígenas. Mas depois foi só aumentando.

Nunca tive nenhum problema com professor a respeito disso (preconceito cultural), mas no começo eu não era tão envolvida com a universidade. Nunca ouvi ninguém falando sobre ter nenhum problema sobre isso. Mas também a gente indígena que entrava, a gente ficava meio encruzada. Tinha eu e meus colegas que entraram e eu sabia que eram indígenas, a gente não se expressava tanto assim na universidade. Então não tinha muito conflito. A gente não tinha essa sensação de se estamos aqui, vamos nos autoafirmar. Não era tanto o se apropriar. A gente não se sentia à vontade lá (na universidade).

Hoje em dia, eu sou mais desbocada, então não tenho mais muito medo de dizer 'eu sou indígena'. As pessoas que lutem! O PET me ajudou muito a eu me autoafirmar. As outras pessoas que aceitem. Hoje não tenho problema de dizer quem eu sou e de onde eu vim.

Antes de ir para Porto Alegre, ouviu críticas de algumas pessoas sobre sua ida para uma região do Sul, onde poderia sofrer preconceitos. No entanto, quando chegou na

⁸⁹ Refere-se ao acúmulo da Bolsa Permanência com outros auxílios (particularmente o auxílio moradia) da assistência estudantil, geridos pela PRAPE PRAPE.

universidade, não encontrou esse ambiente preconceituoso.

“Não sei se é porque estou no meio acadêmico. Mas nunca tive nenhum problema. Mesmo por ser nordestina, nunca tive nenhum problema. Me receberam bem. Já tinham outros nordestinos, então me ajudaram.

Com relação aos desafios enfrentados para permanecer na universidade, Cláudia cita o mestrado como um dos desafios, aliado a outros fatores, como estar longe de casa.

O fato de estar longe de casa...é o principal. O que abala em si. Até nessa fase da enchente, que foi muito caótico, tá aqui sozinha, com tudo isso acontecendo.

Na graduação, Cláudia cita o envolvimento com as atividades acadêmicas, “porque em si, no começo, quando cheguei, pelo que eu via, não tinha muita situação do que estava acontecendo. O professor tinha seus orientandos e eles sabiam e pronto! Hoje em dia você sai publicando em todo canto. Mas não via muita gente sabendo sobre o que estava acontecendo lá, pelo ao menos no campus IV”.

Quando o assunto foi voltar para aldeia após a conclusão do curso de mestrado, Cláudia assim se posicionou:

Quero voltar sim! Mas também depende do que vai acontecer. A gente nunca sabe o dia de amanhã, mas, antes de vir pra cá, antes de passar eu já tinha noção de que eu não queria sair permanentemente de lá, ou pelo ao menos não ficar tão longe. No máximo a capital ali. Mas tá perto! Ah, eu quero voltar sim!”

A estudante vê a política de inclusão e permanência do estudante indígena no ensino superior como muito importante e faz comparações com a sua época de entrada na universidade.

“Na minha época tinha minha mãe, eu, meu irmão e tinha minha irmã. E quando comecei, não tinha esse negócio de transporte pra vir. A gente se virava pra chegar na universidade e, com o auxílio da Bolsa (Permanência) ajudou muito, porque não tinha como a minha mãe manter a gente só indo para universidade. Meio complicado para ela. A Bolsa em si ajudou muito a gente ajudar em casa, comecei a ajudar em casa também. Foi bom por este sentido. É importante porque incentiva a gente a estudar e não precisa trabalhar por fora para isso. Me manter na universidade ajudou a ajudar em casa.

Ressalta que, como sua mãe era professora, não tiveram (ela e os irmãos) dificuldades, necessidades. “Só não era uma vida confortável”. Fazia as refeições no RU do campus IV (Rio Tinto).

No tocante ao movimento dos estudantes universitários indígenas, acha importante, até para

“reafirmção da presença indígena, porque, querendo ou não tem uma certa cobrança desse aspecto dos indígenas estarem recebendo uma bolsa. Tem essa questão, que eu já ouvi sobre isso, de a gente está recebendo e não estar fazendo nada. E é importante para dizer assim ‘Ah, a gente existe, a gente não é igual como vocês pensam, que a gente é diferente, cada um tem sua cultura, culturas diferentes. Esse movimento é de extrema importância para manter os jovens

também dentro da cultura, para manter a cultura viva. Está mais relacionado a isso mesmo. Para manter a cultura e mostrar a presença indígena”

Quando tinha dúvidas, se dirigia à Coordenação do Curso e quando precisou resolver pendências quanto à Bolsa Permanência, fez contato com o FNDE e não encontrou dificuldade.

Como sugestões sobre a política para permanência dos estudantes indígenas na universidade, Cláudia salienta sobre a importância de incentivar estudos no território, sobre a cultura indígena.

“Na minha época era mais simples, mas hoje em dia tem muito mais pessoas entrando. Tem esses dois lados! Mais relacionado ao envolvimento do indígena dentro da universidade, esse incentivo, projetos voltados pra isso. Porque quando eu vejo a maioria das pessoas que são indígenas e estão na universidade geralmente fazem o seu trabalho no próprio território. Estão sempre estudando o território. Eu acho que projetos voltados para isso seriam importantes. Seria mais por esse lado” Para ela, pesquisas junto ao território atraem mais os estudantes, que “se sentem mais a vontade em si envolver”

Quanto à sua pesquisa no mestrado, apesar de não estar vinculada ao seu território, tem um pouco a ver, de certa forma, porque é com água. “Não tenho vontade de trabalhar com pessoas. Era uma área que eu queria aprender mais, que eu já tinha interesse antes. Seu estudo no mestrado é sobre a remoção de fósforo de águas, dentro da temática “Lagoas de estabilização”, que vai tratar esgotos. Segundo Cláudia, é um sistema de tratamento de esgotos, que faz o tratamento ‘meio’ biológico da água. Um tratamento natural da água, que imita um sistema natural. A proposta é tentar remover a quantidade de fósforo presente na água por problemas ambientais e para não provocarem impactos no estuário do rio.

A estudante concluiu reforçando a importância de trabalhos junto ao território e relacionados aos povos indígenas, apesar da temática do seu trabalho de mestrado não ser diretamente relacionada ao seu território. Também ressalta a importância dos auxílios direcionados aos estudantes indígenas, *“porque incentiva a ir para universidade, a pesquisarem sobre o próprio território, da importância do território, até para o pessoal de ecologia.*

O curso de ecologia tem muitos indígenas e eu acho que ajuda mais nesse movimento com a cultura, muito relacionado com a natureza. Importante também o incentivo dos professores sobre isso também, sobre pesquisar sobre território. O campus está do lado do território, então é muito importante isso! Eu vejo alguns professores de lá (campus IV da UFPB) se movimentando por isso, estudando. Professor Anderson, professora Bernini, fazem trabalhos por lá. Acho muito importante isso, acho muito relevante

4.4 Reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir das vozes dos estudantes da UFPB

Esta seção se propõe a ser um espaço para interpretação, análise e conclusões sobre

a presença dos estudantes indígenas no ensino superior, a partir dos diálogos estabelecidos nesta pesquisa com os estudantes da UFPB. Para melhor elaboração teórica, as informações foram sistematizadas em três categorias de análise: identidade étnica, ativismo no movimento estudantil indígena e interculturalidade na universidade.

Identidade étnica

O fortalecimento da identidade étnica pode ser mais bem compreendido a partir das experiências vividas pelos estudantes interlocutores desta pesquisa e participantes do grupo PET Indígena. O grupo passa a ocupar um lugar de afirmação e reafirmação étnico-racial, a partir da vivência de experiências com a cultura indígena, por meio das discussões teóricas de temáticas relacionadas à cultura indígena, participação em atividades culturais no campus e na aldeia. Essas experiências convidam os estudantes indígenas a uma (re)aproximação com a comunidade indígena, suas tradições e cosmologia, contribuindo com o processo de resgate da identidade étnica, vivenciado pelos povos indígenas nordestinos. As oficinas promovem o contato dos estudantes com o Território Indígena, aprendizado sobre o manuseio e confecção de artefatos indígenas e contato com o saber ancestral, repassado por anciões. Alguns relatam a importância desses momentos como incentivador para prática de atividades indígenas, como a dança do Toré e produção de artesanato, práticas não exercidas por alguns estudantes ou mesmo desconhecidas para outros.

A dança do Toré realizada nos eventos que envolvem a presença dos estudantes indígenas na UFPB, conduzida algumas vezes por egressos da UFPB e indígenas não estudantes da UFPB, traz para o espaço universitário um sinal diacrítico da cultura indígena Potiguara, marcador da diferença e autoafirmação cultural para os estudantes indígenas. Cria um movimento que envolve outras pessoas da comunidade acadêmica, presentes nos eventos; compreende um espaço de visibilidade e valorização da cultura indígena na universidade, vivência da interculturalidade na universidade.

Toré e jurema são os dois principais ícones da indianidade nordestina. São elementos culturais que, embora não exclusivos das sociedades indígenas, codificam a autoctonia dos índios da região Nordeste do Brasil. O toré é uma tradição indígena de difícil demonstração substantiva por conta da variação semântica e das diversas formas de suas realizações práticas entre as sociedades indígenas e fora delas. Trata-se, a princípio, de uma dança ritual que consagra o grupo étnico. [...] o toré está inclusive totalmente incorporado ao movimento indígena no Nordeste como forma de expressão política. (Grünwald 2008, p. 43)

Alguns indígenas não estudantes vem participar dos eventos na universidade, trazem comidas e artesanatos para vender. Nesse aspecto, os eventos passam a ser um

espaço de promoção da economia solidária para os familiares dos estudantes indígenas, além de um espaço de visibilidade da cultura indígena na universidade.

A necessidade de afirmação enquanto indígena faz parte da trajetória de alguns estudantes, como disse Luigi, “sempre que puder e houver a necessidade”, para evitar que a identidade seja apagada. Para outros, a invisibilidade da condição indígena acompanhou suas trajetórias. O lugar ocupado enquanto estudante pelo indígena na universidade e seu engajamento com o movimento estudantil vai definir sua trajetória de luta por autoafirmação e por melhores condições de permanência na universidade.

Empoderamento do movimento estudantil indígena

Outra condição que atravessa a vida acadêmica de alguns estudantes indígenas é o engajamento político. Geralmente advém de uma condição exterior à universidade, considerando que os estudantes envolvidos com o movimento estudantil indígena na UFPB participavam, antes de ingressarem na universidade, da Associação dos Universitários Potiguara (AUP). Alguns tinham uma postura de liderança indígena em outros espaços não acadêmicos, como é o caso de Bruno Rodrigues.

Os relatos de Bruno e Gessé, egressos da UFPB e de Ronaldinho, presidente da AUP e estudante do curso de Administração, dizem muito sobre uma história de conquista para os estudantes indígenas da UFPB, através de conflitos, particularmente quando da adesão da UFPB ao PBP, em 2013. Essa época foi de um movimento estudantil ativo na luta e reivindicação de direitos, com estudantes que viam na militância estudantil um espaço de resistência à negação de direitos por parte da gestão da UFPB.

Após a conclusão do curso pelos que faziam parte desse movimento estudantil indígena na UFPB, a AUP ficou sem gestão ativa no ano de 2023, sendo reativado em 2024, pela eleição de Ronaldinho como presidente e Fred Karakará como vice-presidente, membro do grupo PET e estudante de Antropologia no campus IV da UFPB. Em fevereiro de 2024, Ronaldinho e Fred Karakará mantiveram contato com a gestão da PRAPE, apresentando algumas demandas sobre o edital para acesso à Bolsa Permanência e Restaurante Universitário (RU) pelos estudantes indígenas, as quais foram atendidas. Destaco que os estudantes contemplados com a Bolsa Permanência não poderiam ter acesso ao RU e essa foi uma das pautas da reunião.

Os eventos e encontros promovidos no campus IV e no Território Indígena compreendem espaços de luta, onde o movimento indígena estudantil ganha expressão, pois dialoga com gestores da UFPB e demais comunidade acadêmica. Os eventos

fortalecem a luta dos estudantes indígenas por acesso e permanência no ensino superior, suas vozes são ouvidas e com elas, seus sentimentos e demandas enquanto estudantes universitários. Quando dançam o Toré, utilizam maracás, cocar, colares e outros adereços indígenas e se apresentam com pinturas corporais estão “aldeando a universidade”, expressão utilizada por estudantes indígenas quando do X Encontro Nacional dos Estudantes **Indígenas**, no Território Potiguara e reproduzida no espaço acadêmico.

Uma forma de empoderamento do movimento estudantil indígena está na participação em grupos indígenas na universidade. No grupo PET Indígena e na AUP é *“afirmada uma identidade que a gente percebe”*, segundo Luigi. Os estudantes indígenas que não estão inseridos nesses grupos de maior expressão da presença indígena na UFPB, tornam-se mais temerosos em assumir a identidade indígena, segundo o estudante citado. *“Quando a gente vai ver nas pessoas que não participam de movimento nenhum, de articulação nenhuma, a fala vem trazendo um certo receio, tipo ‘é rapaz eu sou indígena, assim, sou descendente’ Esse tipo de problemática vai enfraquecendo”*

Uma motivação na luta do movimento estudantil indígena na universidade é a busca pela conquista de direitos, seja no acesso ou permanência no ensino superior. Quanto ao acesso à universidade, as reivindicações perpassam a reserva de vagas em cursos específicos e o acesso por meio de vestibulares específicos, já alcançadas ou em andamento em algumas universidades. No tocante à permanência, o movimento estudantil (inclusive na UFPB) acompanha a execução do PBP e da PNAES, a fim de garantir acesso aos auxílios que corroboram com a permanência qualificada dos estudantes indígenas na universidade. Como contrapartida, a ressalva expressa no X ENEI por palestrantes e estudantes de uma trajetória acadêmica comprometida por parte dos estudantes indígenas, em resposta à política de democratização do ensino superior instituída pela Lei de Cotas e pelo PBP.

Promoção da interculturalidade na universidade

A discussão sobre interculturalidade passa pelo diálogo entre os diferentes saberes presentes na universidade, sendo o indígena um deles. Algumas atividades desenvolvidas pela UFPB estabelecem um diálogo com a cultura indígena, tais como as Mostras Culturais realizadas pelo PET Indígena, o Fórum da Cultura Indígena, o Encontro Unificado, que aconteceram no campus IV da UFPB. Além desses, o curso de Tupi (online, com encerramento do território Potiguara), os projetos de pesquisa, o Encontro Nacional dos

Estudantes Indígenas e o Circuito Cultural, ocorridos no Território Indígena podem ser identificados como espaços de exercício da interculturalidade. Nessas atividades foi possível identificar um diálogo entre os saberes científicos e indígenas, uma troca entre culturas. Ressalto que os eventos e encontros aconteceram no campus IV, não sendo comuns esses momentos nos demais campi da UFPB. Apesar de 68% da comunidade discente indígena estar matriculada em cursos no campus IV, há estudantes indígenas nos demais campi da UFPB

As pesquisas desenvolvidas pelos estudantes indígenas representam espaço privilegiado para diálogo entre os diversos saberes presentes na universidade. A proposta do estudante Denis Faustino reflete essa realidade, quando propõe um diálogo com os saberes ancestralmente repassados por sua avó no cultivo e utilização de plantas medicinais, associada à rituais espirituais. No entanto, o estudante tem ressalvas quanto à divulgação da cultura indígena no espaço acadêmico, pelo receio da falta de acolhida, preconceito e discriminação acadêmicos.

Segundo Denis, “Muitas vezes pode ser que a universidade não acolha e pode ter outras que ela acolha[...]A universidade, apesar dos esforços que ela faz de sempre querer introduzir a cultura indígena na universidade, às vezes não é o bastante”.

Uma via de interculturalidade é promovida, segundo os estudantes indígenas, a partir do momento que levam o conhecimento da universidade para a aldeia e quando trazem da aldeia para a universidade. Para Denis “basicamente é essa troca que tem”.

Considerações Finais

A conclusão da trajetória acadêmica por estudantes indígenas representa um avançar na formação escolar, a partir de onde outros parentes pararam ou nunca começaram. Entrar e concluir o ensino superior, num espaço universitário permeado por disputas e conquistas, reforça processos históricos de re(existência) do povo indígena no Brasil, atrelado a uma condição que transita da dominação à tutela do Estado. As disputas podem ser maiores que as conquistas, mas cada luta tem importância única no processo de construção da nova configuração de universidade, pautada na acolhida efetiva e afetiva da diversidade étnica e cultural que compõem a universidade. As lutas vivenciadas pelos estudantes indígenas tem origem não na universidade, mas no território indígena, desde os anos iniciais escolares, sejam em escolas indígenas ou não-indígenas. O incentivo para ingressar na universidade pode vir de outros parentes indígenas graduados, do incentivo de professores do ensino fundamental e médio ou da família do estudante indígena.

O ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade encontra amparo nas políticas públicas voltadas para a educação superior dos povos indígenas, particularmente na Lei de Cotas (2012) e no PBP (2013), políticas públicas essenciais no processo de democratização do ensino superior. Uma análise crítica sobre o PBP, fundamentada na trajetória dos estudantes indígenas, traz para o debate a necessidade de diálogo entre o texto desta política e a realidade dos estudantes na universidade, corroborando com a concepção de Lejano(2012). O entendimento é que a política pública precisa ultrapassar barreiras burocráticas estabelecidas para acesso ao benefício bolsa permanência e avançar na introdução de aspectos culturais na política de permanência, favorecendo o exercício da interculturalidade no espaço acadêmico.

A política pública como expressão da ação estatal envolve a atuação de diversos atores, ativos e passivos, executores das ações e demandatários dos bens e serviços sociais. As relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil, intermediada pelas políticas públicas reverbera na desconstrução do poder tutelar do Estado e avança no sentido do diálogo e aperfeiçoamento da interlocução com os demandatários das políticas públicas, consequência da militância política dos usuários.

O PBP contribui para permanência da presença indígena no ensino superior, subsidiando financeiramente os estudantes beneficiados. Repercute essencialmente nas questões de ordem material da permanência, através da concessão da ajuda financeira, sem uma preocupação formal com as questões imateriais, de promoção da interculturalidade e

decolonialidade de saberes, questões que perpassam a vida acadêmica dos estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior. A presença indígena na universidade fomenta o debate sobre a (re)construção de uma política pública que evidencie uma inclusão com perspectiva intercultural.

A universidade exerce papel central na formação das trajetórias dos estudantes indígenas, local da diferença e da identidade, de exercitar resistência e (re)existência, onde há construção e desconstrução de saberes, notadamente a partir da sincronização de atividades realizadas pela universidade em território indígena, seja à nível de ensino, pesquisa ou extensão. Esse movimento entre aldeia e universidade reverbera no processo de interculturalidade, sinalizando sobre a necessidade de diálogo entre saberes construídos em universos diversos, porém essenciais em suas realidades. Os espaços acadêmicos que buscam diálogo entre os diferentes saberes que ocupam a universidade representam espaços de vivência intercultural, permitem a troca de conhecimentos. A curiosidade dos não indígenas vai dando lugar ao respeito e compromisso com a cultura indígena, num espaço onde prevalece a cultura do “branco”.

Na universidade, há multiplicidade de posturas ao conceber o estudante indígena, definido por atravessamentos que os fazem singulares em suas trajetórias acadêmicas, pela condição étnica. No entanto, a expressão da identidade étnica é inerente a cada estudante, que trilha caminhos diferenciados, ainda que no mesmo espaço universitário e condição étnica. Alguns marcadores definem as diferenças nas trajetórias dos estudantes na universidade para além da condição étnica, que são pontuados como categorias analíticas, definidas a partir do trabalho de campo.

A interlocução com estudantes da UFPB confirma a importância da promoção de espaços que dialoguem sobre as possibilidades da presença indígena na universidade. Os desafios envolvem questões inerentes a todo estudante universitário e outras vivenciadas pela condição étnica dos estudantes indígenas. As políticas públicas para permanência dos estudantes indígenas no ensino superior precisam estar atentas a essa questão, numa busca por acolher o estudante indígena em sua singularidade, repercutindo numa assistência estudantil que considera as particularidades referentes à condição material, pedagógica e psicossocial, transpassadas pela questão étnica. Auxílios e serviços que contemplem ações afirmativas, as necessidades de cada contexto comunitário dos estudantes, favorecendo a manutenção dos vínculos com suas comunidades e culturas

Marcadores sociais definem políticas específicas para os grupos sociais, mas ao executar a política pública, as instituições não consideram as diferenças étnico culturais

para definir suas ações, estabelecer metas ou se aproximar dos grupos menos favorecidos na universidade. A partir da minha experiência profissional e enquanto pesquisadora, pude perceber que a assistência estudantil executada na UFPB pode contribuir para uma permanência qualificada dos estudantes indígenas, pela aproximação da política de assistência estudantil com as particularidades culturais dos estudantes indígenas Potiguara. Considerar às condições culturais na execução da assistência estudantil depende do diálogo estabelecido entre gestores e estudantes indígenas, da capacidade de acolher e atender suas demandas, trazidas tantas vezes, pelo movimento estudantil indígena. O olhar diferenciado para questões que envolvem a presença indígena na universidade deve subsidiar a construção do perfil da assistência estudantil, executada por meio da concessão de auxílios, elaboração de projetos e ações voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As condições singulares do pertencimento étnico dos estudantes indígenas compreendem desde o local de moradia, com acesso precário dos estudantes ao campus onde estudam até questões relacionadas à identidade étnica, pela situação recorrente de preconceito e discriminação em decorrência da condição de indígena por parte da comunidade acadêmica não-indígena.

Espaços destinados à exposição e feiras de produtos indígenas, à vivência da cultura indígena pela realização de rituais como os que acontecem nos eventos realizados na UFPB reverberam na construção de um espaço intercultural. Considerar questões sobre a organização social do povo indígena é relevante para pensar condições de acolhida das estudantes indígenas e seus filhos, com espaços (como creches ou brinquedotecas) que viabilizem às estudantes mães participarem da rotina acadêmica. Ressaltando que muitas estudantes indígenas são mães na juventude ou mesmo adolescência.

Quando do ingresso na universidade, o estudante indígena encontra dificuldade para acessar as informações sobre questões acadêmicas(pedagógicas) e outras inerentes à permanência, como acesso aos auxílios estudantis. Os estudantes indígenas que ingressam na UFPB recorrem, em sua maioria, aos estudantes veteranos, à Associação dos Universitários Potiguara (AUP) e ao grupo PET Indígena, os quais se tornam referências na acolhida desses estudantes e no repasse das informações preliminares para acesso à Bolsa Permanência e demais auxílios estudantis. O compromisso com a acolhida dos estudantes indígenas pela administração pública desde o ingresso até a conclusão do curso importa na construção do significado e na discussão sobre a presença dos estudantes indígenas para a UFPB. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) existe um coletivo formado por estudantes indígenas que fazem a acolhida dos ingressantes. Um

espaço de acolhimento dos estudantes indígenas ingressantes, composto por servidores das áreas pedagógica e psicossocial, contribuiria para uma acolhida afetiva e efetiva dos estudantes indígenas por parte da Instituição.

A universidade, notavelmente através de projetos de extensão, tem avançado no diálogo intercultural, apesar do retrocesso visível quanto à experiência de formação dos professores indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural. Os grupos PET Indígenas representam espaços de exercício da interculturalidade na universidade, lugar da (re)afirmação da identidade étnica. Através da vivência em projetos extensionistas, o PET Indígena busca dar visibilidade à cultura indígena na universidade, através da participação em encontros e da prática de oficinas e exposições de artesanato no espaço acadêmico. O PET Indígena da UFPB favorece o encontro dos estudantes com suas comunidades tradicionais, por meio de oficinas que contam com a participação e ensinamento dos anciões. A presença dos estudantes indígenas em eventos, promovidos em sua grande maioria no campus IV (unidades de Mamanguape e Rio Tinto), em território indígena ou para além da UFPB (em outros Estados), representam uma forma de dar visibilidade à cultura indígena e corroboram com a construção do diálogo intercultural no ensino superior. Esse processo participativo dos estudantes indígenas em eventos e demais espaços (grupos, projetos e ações) aliado ao engajamento em projetos de pesquisa sinaliza para as possibilidades da presença indígena na universidade. Influencia na desconstrução da representação do estudante indígena como privilegiado por um acesso diferenciado (cotista) e pelo recebimento da Bolsa Permanência.

A UFPB tem promovido o diálogo, ainda que de forma incipiente, entre saber científico e tradicional através de encontros e fóruns realizados na UFPB e no Território Indígena Potiguara, que contam com a participação de lideranças indígenas e demais comunidade acadêmica (indígena e não-indígena). Esses encontros são fundamentais para empoderamento do movimento estudantil indígena, no fortalecimento da autoafirmação dos estudantes indígenas e acolhida da cultura indígena na universidade. A realização de rituais, utilização de adereços e exposição do artesanato indígena nos encontros contribuem para o processo de autoafirmação dos estudantes indígenas da UFPB. Pela presença de egressos da UFPB, profissionais atuantes em diversas áreas da sociedade e pós-graduandos, há um incentivo à conclusão do curso pelos graduandos da UFPB.

A reserva de vagas para indígenas e o PBP são expressões das conquistas do movimento estudantil indígena. A revisão da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) aconteceu em 2023, pela sanção da Lei 14.723/2023, com mudanças significativas, sem atingir a

distribuição das cotas entre os perfis. Desta forma, permanece uma única cota destinada à pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Cada IFES, exercendo sua autonomia, elabora um modelo para preenchimento das vagas pelo sistema de cotas, podendo definir vagas para cursos específicos. A sistemática de reserva de vagas que compõem o modelo de preenchimento das cotas em cada instituição pode surgir como resposta aos movimentos estudantis atuantes em cada IFES. Ressalta a importância do movimento estudantil indígena na conquista e aprimoramento da política pública existente, reivindicando ajustes para atender suas demandas.

Pela nova regulamentação da Lei de Cotas, o estudante cotista tem prioridade no atendimento por parte da assistência estudantil da Instituição onde cursa a graduação. A execução da política de assistência estudantil, a partir da nova regulamentação, encontra-se em fase de ajustes para atender essa demanda legal. Na UFPB, os esforços são no sentido de haver um diálogo entre a política de acesso dos estudantes pelo sistema de cotas e a política de assistência estudantil, no sentido de que os estudantes que ingressam pelas cotas(cotistas) tenham acesso mais célere à assistência estudantil. Cabe ressaltar que a PNAES contribui com a permanência dos estudantes indígenas, pela concessão de auxílios estudantis e serviços psicossociais.

O processo de troca de conhecimentos entre indígenas e não indígenas é marcante no espaço acadêmico, favorecido pelos eventos que ocorrem no campus IV da UFPB, demarcado pela maior presença de estudantes indígena da UFPB. Os eventos projetam o campus IV da UFPB como potencial espaço de construção coletiva de novos conhecimentos e bases críticas para a transformação das desigualdades sociais. Os conflitos existentes na universidade são inerentes ao contexto de diversidade étnico presentes no espaço acadêmico e reverberam em sinais de interculturalidade que avançam a partir de processos de alteridade por parte da comunidade acadêmica não indígena e pelo avanço do movimento estudantil indígena universitário, num território de disputas e conquistas.

A postura militante dos jovens indígenas na universidade reivindica ao poder público condições de permanência qualificada para os estudantes indígenas na universidade. O processo de democratização da participação dos estudantes indígenas da UFPB na elaboração e acompanhamento do PBP vai exigir uma organização do movimento estudantil indígena. O avançar do movimento estudantil indígena corrobora com o processo de diálogo entre o Estado e a comunidade discente indígena, repercutindo no atendimento das demandas estudantis de forma mais célere. A veiculação e

atendimento de demandas dos estudantes indígenas são favorecidas pela organização estudantil, que consegue diálogo profícuo com a gestão institucional, uma postura que vem sendo construída ao longo das últimas gestões da assistência estudantil da UFPB. A organização estudantil em torno de um movimento unificado contribui com a demarcação do espaço universitário pela presença indígena. O diálogo com a gestão pública requer coesão e unidade dos indígenas nas suas demandas enquanto estudantes universitários.

O papel da universidade com relação aos povos indígenas ultrapassa fornecer condições materiais para permanência no curso, requer um compromisso com a visibilidade da cultura indígena no espaço acadêmico, que vai de encontro a uma comunidade discente indígena autoafirmada etnicamente e engajada no movimento estudantil. A construção da interculturalidade na UFPB dá-se pela interação de atividades realizadas entre a universidade e a comunidade indígena, processo que tem avançado a partir dos projetos de pesquisa e extensão e do PET Indígena. A democratização da participação dos estudantes indígenas na construção da assistência estudantil reverbera na organização social do movimento estudantil indígena e na militância dos estudantes da UFPB. A trajetória dos estudantes indígenas ratifica o valor da presença indígena no ensino superior, pelo legado dos egressos da UFPB, suas lutas e conquistas de direitos e pelos espaços consolidados pela afirmação da condição indígena e engajamento no movimento estudantil por parte dos estudantes indígenas que fazem parte da UFPB.

Algumas situações ou experiências podem ser reveladoras da presença de mais de uma categoria analítica ou de compreensões diferenciadas sobre sua análise, que pode ser definida como subjetiva, a partir do olhar pesquisador de cada leitor. Há a possibilidade de outras leituras a partir dos diálogos trazidos neste estudo, pelo caráter subjetivo das análises das trajetórias, pela riqueza dos relatos, que apontam outras questões a serem mais bem utilizadas em outros estudos. A presença dos estudantes indígenas na UFPB tem promovido um debate intercultural, particularmente no campus IV e Território Indígena, ainda que incipiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, H. B. (2012). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia

ANDRADE, Maristela Oliveira de; MARTÍNEZ-TORRES, Maria Elena; SOARES, Cíntia Cinara Moraes Borges. **Educação superior indígena no século XXI: aproximações entre México e Brasil**. Dossiê Diálogos Antropológicos Brasil-México: CIESAS - PPGA/UFPB. Revista Áltera, n. 15, abr. 2023

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Formação de professores na licenciatura intercultural indígena: povo Potiguara e as disciplinas de história**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v.8, n 1, jan./jun., 2015.

ARRETCHE, Marta. **Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 20062006.

_____. **Os indígenas antropólogos: desafios e perspectivas**. Novos Debates, v. 2, n. 1, p. 233-243, 2015.

_____. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARCELLOS, Lusival A. **PET Indígena Potiguara da Paraíba: desafios e conquistas do acesso ao ensino superior e da permanência na academia** in Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de saberes, p. 107-118, 2015.

BARTH, Fredrik et al. **Los grupos étnicos y sus fronteras**. México: Fondo de cultura económica, 1976.

BATISTA, Márcia Camila Araújo; PEREZ, Olívia Cristina. Participação política e marcadores sociais da diferença: reflexões sobre o tema no campo da ciência política. **Conexão Política**, v. 5, n. 1, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (organizador). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 516 p. ISBN: 9788532627278.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em 14 de abr de 2024.

_____. **PET: iniciada a seleção para formação de 45 novos grupos**. Brasília, DF:

Ministério da Educação, 2024. Disponível em <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em 12 de dez de 2024.

_____. **Portaria nº 343/MEC, de 24 de abril de 2013a.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13005-portaria-343-24-abril-2013-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de set. 2024.

_____. **Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013b.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em 15 de mar. de 2024.

_____. **Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652>. Acesso em 07 de abr. de 2024.

_____. **Programa Educação Tutorial (PET).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pet>. Acesso em 14 de set. de 2024.

_____. **Prolind.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 de abr. de 2024. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/prolind>. Acesso em 10 de ago. de 2024.

BUSARELLO, Flávia Roberta; KEIM, Ernesto Jacob. **Identidade como relação de conflito na Educação Escolar Indígena.** Espaço Ameríndio, v. 5, n. 3, p. 123-123, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020.

CANTERO, Angela López. A educação superior indígena do povo Potiguara sob uma perspectiva decolonial. 2020.

CASTRO FREITAS, Ana Elisa de; HARDER, Eduardo. **Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas.** Reunión de Antropología del Mercosur, v. 11, 2011.

CASTRO, Fernando I. Salmerón. **O programa universidades interculturais no México: principais problemas e perspectivas de uma experiência prática.** In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; CARVALHO, Luís Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contracapa, 2018. p. 97-120

CORREIA, Edilma Lima. **Formação do professor indígena: um estudo da Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas.** 2018. 63 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Jornal da Embratel, 1981. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod_resource/content/1/2_MATTA_Voc%C3%AA%20tem%20cultura.pdf

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, p. 431-456, 1992.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** PerCursos, v. 2, 2001.

DE SOUZA, Ana Cláudia Gomes. Reflexões em torno da Interculturalidade na universidade. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 135-149, 2019.

DIETZ, Gunther. **Saberes, Fazeres e Poderes - a dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano** in Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p. 121-161, 2018.

_____; CORTÉS, Laura Selene Mateos. **Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior.** Estudios sobre las culturas contemporáneas, v. 25, n. 49, p. 163-190, 2019.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** PerCursos, v. 2, 2001.

FONSECA, Claudia; SCALCO, Lucia. **A biografia dos documentos: uma antropologia das tecnologias de identificação.** In FONSECA, Claudia; MACHADO, Helena (Org.) **Ciência, identificação e tecnologias de governo.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2015. p.21-37.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989

HARGUINDEGUY, Laura Collin. **El Buen Vivir la emergencia de un concepto.** Gaia Scientia, Edição Especial Cultura, Sociedade & Ambiente. João Pessoa, v10, n1, p.5-11, 2016.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, p. 43-45, 2008.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, p 25-50, 2003.

HERBETTA, A.F & NAZARENO, E. **Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas.** Tellus, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020.

HERZFELD, Michael. **A produção social da indiferença.** Petrópolis: Vozes, 2016, p. 11-24;149-172

HINCAPIÉ, Liliana Gracia, Para uma antropologia da política pública: dinâmicas da construção de políticas públicas para comunidades afro-colombianas. **Revista Políticas Públicas**, São Luis, v. 19, n.1, p. 157-171, jan/jun 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LABORNE, A. A. DE P. **Branquitude, colonialismo e poder**: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MULLER T. M. P.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-104.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LÁZARO, André. **Notas de gestão: memórias e sentidos da criação de grupos de educação tutorial indígena no âmbito do Programa de Educação Tutorial/PET/MEC**. FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**. Rio de Janeiro: LACED, 2015.

LEACH, E. ([1954] (1996). **Sistemas políticos da Alta Birmânia**. Kachin. São Paulo, Edusp.

LEIRNER, Piero de Camargo. **As políticas públicas segundo a antropologia**. In: MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Orgs.). **A política pública comocampo multidisciplinar**. São Paulo: Unesp; Fiocruz, 2013.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto**; tradução de Letícia Heineck Andriani. Campinas, SP: Arte escrita, p.193-291, 2012.

LUCENA, Jamerson Bezerra. **“Pra gente esse novo caminho é um desafio”: A circulação e interação de jovens universitários indígenas Potiguara na cidade de João Pessoa**. Opará: **Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 5, n. 7, 2017.

MARKUS, C. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnivCatarina. 2006. Disponível em https://bu.furb.br/docs/TE/2006/311237_1_1.pdf. Acesso em: 11 de out. 2023.

MELO, Késia Maria Maximiano de; MALFITANO, Ana Paula Serrata; LOPES, Roseli Esquerdo. **Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 28, n. 03, p. 1061-1071, 2020.

MELO, Marcus André. **Estado, governo e políticas públicas**. In: MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. Ciência Política. São Paulo/Brasília, Sumaré/Capes, 1999.

MIGNOLO, Walter. **Prefacio a la edición castellana e Introducción**. In: MIGNOLO,

Walter. Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Akal Editorial, 2003. p. 19-60.

_____. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, p. 1-18, 2017.

MOUTINHO, L. (2014). **Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes**. Cadernos Pagu, 42, 201-248.

MUNHÓS, Luyse Vilaverde Abascal Munhós; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. **Direitos culturais fundamentais dos povos indígenas: do multiculturalismo à interculturalidade**. Revista Direitos Culturais, v. 16, n. 40, p. 69-84, 2021.

NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por autonomia e protagonismo**. Rio de Janeiro: Mórula [recurso digital], 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem de volta—Etnicidade e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Contra Capa, Livraria Laced. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2004.

_____. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana, 1998, v. 4, p. 47-77.

OLIVEIRA, Lúcia de. **A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010)**. A questão indígena na educação superior, v. 9, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2.ed. São Paulo Brasília: Ed.UNESP Paralelo 15, 2006. 221p. ISBN: 8571396825, 858631515.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P.; **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Riode Janeiro:Contra Capa Livraria/LACED –Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALITOT, Estêvão Martins et al. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. 2005.

PINTO, Luís de A. Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Nacional, 1953.

POTIGUARA, Poran. **Definidos os critérios para a concessão da bolsa-permanência**. Site do MEC, 13 de maio de 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18658-definidos-os-criterios-para-a-concessao-da-bolsa-permanencia>. Acesso em 10 jan 2023.

PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela. Burocracia de nível de rua e (re) produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. **Implementando Desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, p. 127-152, 2019.

RAMIREZ, Maria Clemencia. La Antropologia de La política pública. **Antípoda**. Bogotá, n.10, p. 13-17, ene/jun2010.

REPETTO, Maxim. **A Experiência do PET-Intercultural na Universidade Federal de Roraima** in FREITAS, Ana Elisa de Castro. Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil. Rio de Janeiro: LACED, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur. Mexico: Siglo XXI**, 2010

SILVA, Kelly Critiane da. **O poder do campo e o seu campo de poder**. 2005. Brasília/DF.

SOTTO MAIOR CRUZ, Felipe et al. **Letalidade branca: antropologia, educação e universidade**. Uma entrevista com Felipe Tuxá. Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America, v. 19, n. 2, 2023.

SOUZA, Ana Claudia Gomes de. **PASSOU? AGORA É LUTA! Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

_____. **Reflexões em torno da Interculturalidade na universidade**. Novos Olhares Sociais, Cachoeira, v. 2, n. 1, p. 135-149, 2019.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 101-119, 1995.

_____. (org.). **Gestar e Gerir: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002. 316 pp. (Coleção Antropologia da Política)

_____. **Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais**. CLACSO. Buenos Aires, 2007.

_____; CASTRO, João Paulo Macedo. Política(s) Pública(s). In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo(Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2ed. rev. Salvador:Associação Brasileira de Antropologia/Edufba,2008.

_____. 2011. **A educação superior de indígenas no Brasil:balanços e perspectivas** (org) – 1 ed. Rio de Janeiro: E papers, 2016.

_____.CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, GustavoLins (org.) **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2018

_____.CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. **Interculturalidade(s) das retóricas às práticas. uma apresentação** in SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, GustavoLins (org.) **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2018

SOUZA, Celina. **Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, fev., 2003

SOUZA, Charleston da Silva; ROMAGNOLI, Fernanda Carneiro. **Universidade, conhecimentos tradicionais e possibilidades de produção científica decolonial**. Ambiente & Sociedade. V.25 (3), 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SPIESS, Marcos Afonso. **Relações entre antropologia e políticas públicas no Brasil: uma análise a partir da institucionalização do campo de pesquisa**. Perspectivas em Políticas Públicas, v. 9, n. 1, p. 169-191, 2016.

SUCUPIRA, Gicele. **Registros como resistência: os trabalhos de estudantes do intercultural do Rondônia**. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 31, 2018, Brasília. Anais [...]. Brasília: ABA, 2018, p. 1-11. Disponível em: https://www.31rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=75. Acesso em: 4 dez. 2023.

TEAO, Kalna Mareto. **O Prolind-UFES e relatos de experiências no ensino de história indígena**. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 31, 2018, Brasília. Anais [...]. Brasília: ABA, 2018, p. 1-21. Disponível em: https://www.31rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=75. Acesso em: 4 dez. 2023.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. Revista Administração Pública, v.42, n.3, jun. 2008.

UFCG. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Indígena** 2007. Disponível em https://www.ufcg.edu.br/~spe/documentos/prolind/ppc_de_licenciatura_indigena_ufcg.pdf. Acesso em 10/12/2024.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no ensino superior**. Revista do PPGCS-UFRB Novos Olhares Sociais.V.2, n.1, 2019.

VELSEN, Jaap van. **A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado**. in Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos. FELDMAN-BIANCO, Bela(org.). São Paulo. Editora UNESP, 2010.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo: Brasiliense, p. 320-350, 1983.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, v. 5, n. 1, 2019.

_____. **(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador**. in N.

Fuller(ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142, 2002.

WAPICHANA. Joenia. **Governo Federal anuncia reajuste na Bolsa Permanência, bolsas de graduação, pós e iniciação científica**. Site da Funai, 16 de fev. de 2023. Disponível em [https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/governo-federal-anuncia-reajuste-na-bolsa-permanencia-bolsas-de-graduacao-pos-e-iniciacao-cientifica#:~:text=%C3%89%20fruto%20de%20um%20esfor%C3%A7o,\(Funai\)%2C%20Joenia%20Wapichana](https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/governo-federal-anuncia-reajuste-na-bolsa-permanencia-bolsas-de-graduacao-pos-e-iniciacao-cientifica#:~:text=%C3%89%20fruto%20de%20um%20esfor%C3%A7o,(Funai)%2C%20Joenia%20Wapichana). Acesso em 15 de mar de 2024.

WEBER, Max. Burocracia. Ensaio de sociologia. 1963.

ZAMBONI, M. (2014). **Marcadores sociais da diferença**. Sociologia: Grandes Temas do Conhecimento, 1, 14-18.

APÊNDICE I

Relação de universidades que possuem disciplinas sobre saúde indígena

Universidade	Disciplina	Curso	Ementa/objetivos
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Saúde Indígena	Enfermagem	Estudo sobre a Atenção Integral à Saúde das populações indígenas abordando dados históricos, demográficos e epidemiológicos das populações indígenas do Brasil e da região Norte. Preparar os discentes para desenvolver habilidades interculturais para o atendimento da população indígena no subsistema de Saúde Indígena e nos demais âmbitos do SUS.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Saúde Indígena	Enfermagem	História-Cultura do Povo indígena; O Ciclo de Vida indígena. Condição ambiental do povo indígena; Degradação ambiental, cultural e socioeconômica do povo indígena. Natalidade e Mortalidade, Causa da Mortalidade Infantil entre os índios; Tendências da Mortalidade em Crianças. O Sarampo entre sociedades indígenas brasileiras e algumas considerações sobre a prática da saúde pública entre estas populações. Malária entre populações indígenas do Brasil. Construção da Política Setorial de Saúde Indígena no Contexto do Sistema Único de Saúde. O Sistema Único de Saúde e as populações indígenas: por uma integração diferenciada
Universidade de Brasília (UNB)	Saúde Indígena	Saúde Coletiva	A disciplina tem por objetivo introduzir a temática da saúde indígena. Aborda aspectos socioculturais, históricos, demográficos, médico-sanitários dos povos indígenas e fornece as bases para compreender a necessidade de uma atenção específica e diferenciada à saúde desse segmento populacional brasileiro. A disciplina proporcionará uma reflexão sobre o estabelecimento de práticas, conceitos e condutas eticamente pautadas, com respeito aos diferentes valores que se manifestam na relação intercultural.
Universidade	Disciplina	Curso	Ementa/objetivos
Universidade de São Paulo (USP)	Atenção à Saúde Bucal em Populações Indígenas I e II	Odontologia (Ribeirão Preto)	Capacitar os futuros profissionais a atuarem na área da saúde indígena para lidarem com o contexto intercultural a partir do campo de conhecimento antropológico; - Reconhecer as principais enfermidades bucais que atingem a população indígena;

			- Capacitar o estudante para utilizar a Epidemiologia com vistas à intervenção preventiva na atenção à saúde individual e coletiva; - Construir um diagnóstico de situação de saúde bucal local com dados primários; - Usar indicadores de saúde para distinguir demandas de necessidades em saúde; - Conhecer a História Natural dos agravos à saúde como um modelo explicativo do processo saúde-doença; - Analisar as estratégias preventivas “de alto risco” e “populacional”; - Avaliar o efeito potencial de intervenções preventivas por meio da vigilância da saúde; - Conhecer e discutir a construção das políticas públicas no contexto do setor saúde no Brasil enfocando a política de saúde indígena e a organização do sistema de saúde específico; - Conhecer e discutir o desenvolvimento da política indigenista no Brasil e suas repercussões no processo de trabalho em saúde indígena.
Universidade de São Paulo (USP)	Introdução à Saúde dos Povos Indígenas	Medicina	Compreender as dimensões interculturais do cuidado dos povos indígenas; Conhecer a legislação específica para atenção à saúde dos povos indígenas, a Política Nacional de Saúde Indígena e a estrutura do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena do SUS; Reconhecer a importância do patrimônio terapêutico tradicional dos povos indígenas do Brasil; Identificar a demanda de profissionais da área da saúde para saúde indígena e a importância da formação para atenção à saúde intercultural. Sensibilização para a questão indígena como algo fundamental da constituição da sociedade nacional
Universidade de São Paulo (USP)	Saúde Indígena: Aspectos antropológicos e interdisciplinaridade	Medicina	Proporcionar aos alunos os conceitos e as bases teóricas para compreender como diferentes grupos elaboram diferentes noções sobre saúde e doença de acordo com suas interpretações sócio-culturais. Proporcionar aos alunos familiaridade com vocabulário utilizado nas aldeias, permitindo que o que a abordagem durante o processo de assistências à saúde possa se desenvolver de modo produtivo. Desenvolver modelos de reflexão sobre os problemas da saúde indígena considerando a interdisciplinaridade da questão e a necessidade de se trabalhar em equipe multiprofissional. Conhecer as características do sistema de atenção à saúde indígena da FUNASA e o papel da FUNAI na

			atenção à saúde indígena. Conhecer aspectos culturais das várias etnias indígenas existentes no Brasil em relação à saúde. Desenvolver modelos de abordagem para as consultas médicas respeitando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política. Desenvolver modelos de condutas terapêuticas que possibilitem a articulação com os sistemas tradicionais indígenas de saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Gestão em Saúde Coletiva Indígena	Gestão em Saúde Coletiva Indígena	Origem das atividades físicas e gênese de sua aplicabilidade as Ciências da Saúde. Função, técnicas, desenvolvimento e implicações da atividade física como prática de atenção a saúde. Estudo sobre as atividades físicas aplicadas a saúde, qualidade de vida e gestão da saúde indígena. Custos das abordagens preventivas e pós-enfermidade – Prevenção e tratamento-. Diferenças e características da atividade física para saudáveis e enfermos. Macro ciclo de treinamento físico e gestão das variáveis. Complexidade e particularidades da atividade física para a sociedade amazônica. Cargas Horárias
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Introdução à saúde indígena	Gestão em Saúde Coletiva Indígena	Dispõe sobre as políticas de saúde indígena. Conceitos básicos para compreensão da cultura e das práticas de saúde e cura dos povos indígenas. Ciclo de vida: noção do corpo, sexualidade, reprodução, morte. Processo saúde/doença: terapias curativas, preventivas; xamanismo; fitoterapia. A biomedicina na prática indígena. Assistência à saúde do indígena hospitalizado. Formação de Agente Indígena de Saúde (AIS). Logística em saúde. Controle social.
	Saúde e etnologia indígena I e II		Dispõe sobre as políticas de saúde indígena. Conceitos básicos para compreensão da cultura e das práticas de saúde e cura dos povos indígenas. Ciclo de vida: noção do corpo, sexualidade, reprodução, morte. Processo saúde/doença: terapias curativas, preventivas; xamanismo; fitoterapia. A biomedicina na prática indígena. Assistência à saúde do indígena hospitalizado. Formação de Agente Indígena de Saúde (AIS). Logística em saúde. Controle social.

	Saúde Indígena		O tema aborda o histórico de políticas implementadas e a atual Política Nacional de Saúde Indígena. Estrutura e organização dos DSEI, condição de saúde da população indígena e principais problemas de saúde identificados. Controle social e participação.
	Sistemas tradicionais de saúde indígena		Cultura indígena e saúde. Tipos de doenças e formas tradicionais de tratamento. Medicina tradicional indígena. Saberes indígenas e conhecimentos científicos. Protagonismo indígena e suas práticas de cura, como: pajelança, xamanismo, rezadores, curandeiros, parteiras tradicionais, benzedores.
	Ética, pesquisa e saúde indígena		As principais correntes teóricas da Bioética. Multiculturalismo - Diversidade moral - Valores. Direitos humanos e saúde. Bioética: conceitos, teorias e métodos. Ética em pesquisa humana e particularidades das pesquisas em populações indígenas. Resolução no. 304, de 09/08/2000- Conselho Nacional de Saúde.
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Saúde Indígena	Medicina	Estudo da distribuição geográfica dos povos indígenas no Brasil, a saúde e a doença do ponto de vista indígena, suas relações sócio-culturais. Os desvios de atenção à saúde (papel da FUNAI e FUNASA), prevenção e assistência em doenças infecto-contagiosas e doenças crônico-degenerativas, construção do perfil epidemiológico dos povos indígenas, papel do Programa de Saúde da Família Indígena (PSFI), promoção da ética nas pesquisas e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas.
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Saúde das Populações Negra e Indígena (Disciplina eletiva, ofertada no semestre 2023.2. Não consta na grade curricular do curso)	Medicina	Medicina tradicional indígena e afro-brasileira e Disparidades de saúde que afetam a população negra e indígena em comparação com outros grupos étnicos.

Fonte: De autoria própria

APÊNDICE II

Pesquisa enviada pelo Google Forms em 2022



**Universidade Federal da Paraíba -
UFPB Programa de Pós-Graduação em
Antropologia - PPGA**

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia (PPGA/UFPB) sobre a presença dos estudantes indígenas na UFPB

 cintiacinara2018@gmail.com (não compartilhado) 

[Alternar conta](#)

CONVITE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFPB: um olhar sobre a interculturalidade"**, cuja pesquisadora responsável é "Cíntia Cinara Moraes Borges Soares"

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa é essencial para os estudos sobre a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior e representa um avanço no processo de consolidação da democratização e diversificação da educação superior no Brasil. Desta forma, você está sendo convidado(a) porque é ou foi estudante indígena na UFPB e poderá contribuir nesse processo.

OBJETIVO

O objetivo geral desta pesquisa é

"Avaliar a eficácia e a efetividade da política de permanência para estudantes indígenas na UFPB e sua repercussão sobre a experiência de interculturalidade"

PROCEDIMENTOS

Caso aceite participar da pesquisa, participação consistirá na resposta de formulários, na participação em entrevistas e em grupos focais. Todos esses instrumentos poderão ser executados de forma presencial ou virtual, a depender da sua conveniência. Quando presencial, a prioridade é que os encontros aconteçam no campus(UFPB) onde você estuda ou, caso seja egresso da UFPB, aonde for previamente acertado com a pesquisadora. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, nem custos pessoais.

CONTATO COM A PESQUISADORA

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou por e-mail, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Pode entrar em contato com Cíntia Cinara Moraes Borges Soares (pesquisadora responsável) a qualquer tempo para informação adicional, através do e-mail cintia.cinara@hotmail.com.

RISCOS E DESCONFORTOS

Apesar de toda pesquisa com seres humanos envolver algum risco aos participantes, a pesquisadora ficará atenta para minimizar estes riscos, garantindo que sempre sejam respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes que envolverem as comunidades tradicionais; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo do participante e/ou da sua comunidade. Quanto a essa pesquisa, os riscos poderão ser gerados na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas.

Quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por estarmos usando esta plataforma "nuvem" eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem")

BENEFÍCIOS

Com os resultados desta pesquisa pretende-se que haja uma maior visibilidade dos estudantes indígenas na UFPB, particularmente quanto às questões relacionadas à permanência e interculturalidade na trajetória acadêmica, bem como melhorias na execução do Programa Bolsa Permanência.

RECOMENDAÇÃO

Recomendamos o(a) Sr.(a). imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer download em pdf. Qualquer dúvida quanto à esse Termo ou referente à pesquisa poderão ser enviados para o e-mail da pesquisadora(cintia.cinara@hotmail.com)

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Ao clicar no botão abaixo [Próxima], você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta ao questionário. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário basta não enviar ao final.

QUESTIONÁRIO



Responda as questões propostas, de acordo com sua presença e vivência como estudante universitário e conforme suas concepções.

Qual seu e-mail?

Texto de resposta curta

Você pertence a qual etnia? *

Texto de resposta curta

Qual sua condição atual? *

1. Estudante de graduação da UFPB
2. Estudante da pós-graduação da UFPB
3. Ex-estudante da UFPB

Como se deu seu ingresso no curso de graduação na UFPB? *

1. Pelo Sistema de Cotas
2. Pela ampla concorrência

Qual foi seu ano de ingresso na UFPB, no curso de graduação? *

Texto de resposta curta

Conseguiu concluir a graduação? *

1. Sim
2. Não

Caso tenha concluído a graduação, informe qual foi o ano da conclusão

Texto de resposta curta

Caso não tenha concluído o curso de graduação, fale sobre o motivo da desistência.

Texto de resposta longa

Você recebe/recebeu a Bolsa Permanência? *

1. Sim
2. Não

Se foi contemplado com a Bolsa Permanência, por quanto tempo recebeu a mesma?
(Caso não tenha sido contemplado ou esteja recebendo, não precisa responder essa questão)

Texto de resposta curta

Se foi/é beneficiário(a) do Programa Bolsa Permanência, como foi/está sendo essa experiência para você? Atendeu/Atende suas expectativas e necessidades? Conte aqui como foi o processo de cadastramento e qual a importância da Bolsa Permanência na sua trajetória acadêmica.
(Caso não tenha sido contemplado(a), não precisa responder essa questão)

Texto de resposta longa

Você recebe/recebeu alguma outra Bolsa da UFPB(pesquisa, extensão, monitoria, estágio)? *

1. Sim
2. Não

Fale sobre a sua presença na Universidade como estudante indígena, considerando os aspectos de convivência com os demais colegas estudantes, com quem interagiu/interage no seu cotidiano na UFPB(se passou por algum constrangimento ou discriminação por ser indígena, você poderá relatar aqui sua(s) experiência(s)) *

Texto de resposta longa

Considerando seu relacionamento com os professores e demais servidores da UFPB como foi/tem sido para você a trajetória acadêmica na UFPB? *

(Neste espaço você poderá falar sobre sua experiência com os professores e servidores da UFPB. Esta relação foi/é de respeito a sua condição étnica? Poderá citar situações para justificar sua resposta)

Texto de resposta longa

Na sua concepção, quais os maiores desafios para permanecer na Universidade? *

(Aqui você poderá falar sobre as dificuldades que você encontrou/encontra para cursar a graduação: de transporte, alimentação, moradia, convivência com os colegas e professores, linguagem, conteúdos repassados em sala de aula, sua identidade cultural como estudante indígena, dentre outros)

Qual a sua visão sobre a presença dos estudantes indígenas no ensino superior. É importante? Por quê?

*

Texto de resposta longa

O que você colocaria como proposta de ações para favorecer a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior?

*

Texto de resposta longa

O diploma de graduação e/ou a presença na UFPB trouxe/está trazendo mudanças na sua vida(profissional e/ou pessoal) e na sua visão de mundo?
(Caso esteja cursando a graduação, relate como tem sido essa experiência na sua vida pessoal e qual sua expectativa após terminar o curso)

*

Texto de resposta longa

APÊNDICE III

Roteiro para entrevista - Estudantes

Como foi seu acesso ao ensino superior e /ou pós-graduação? Foi por cotas? Conseguiu entrar para o curso que pretendia?

Vc é/foi assistido com alguma bolsa e/ou auxílio? Qual(quais)?

Fale sobre a sua presença na universidade, considerando os aspectos de convivência com a comunidade discente, docente e demais pessoas com quem interage/interagiu no seu cotidiano.

Quais seus maiores desafios para permanecer na universidade como estudante e estudante indígena?

Quais seus planos após concluir o ensino superior?

Você pretende avançar nos estudos através de uma pós-graduação?

Você saberia citar ações promovidas na universidade que favoreceu/favorece a troca de saberes e cultura no espaço acadêmico? Se possível, fale sobre alguma experiência vivenciada por você ou colegas indígenas que poderia(m) ser classificada(s) como uma vivência intercultural.

Qual a sua visão sobre a política de permanência para estudantes indígenas na UFPB?

Na sua concepção, o que deveria conter numa proposta de política institucional voltada à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior?

Qual a sua visão sobre a presença dos estudantes indígenas no ensino superior? O que significa para você uma universidade intercultural?

Quais os limites e possibilidades da presença indígena nas universidades?

APÊNDICE IV

Forma de ingresso de estudantes indígenas na UFPB/ano

ANO DE INGRESSO	FORMA DE INGRESSO	VAGAS(*)	TOTAL
	Ampla Concorrência	45	

2012	Candidato egresso do ensino público	1	94
	Candidato egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental etodo o ensino médio em escolas públicas.	2	
	Candidato indígena, egresso do ensino público	45	
	Candidato portador de deficiência, egresso do ensino público	1	
2013	Ampla Concorrência	43	72
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	1	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclarapardo, preto ou indígena	17	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	11	
2014	Ampla Concorrência	21	56
	Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Leinº 12.711/2012).	4	
	Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº12.711/2012).	3	
	Ingressante de escola pública	2	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	3	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	16	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	7	
2015	Ampla Concorrência	42	79
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	3	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	18	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	16	
2016	Ampla Concorrência	25	79
	Candidatos com deficiência	1	
	Ingressante de escola pública	6	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	2	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	23	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	22	
2017	Ampla Concorrência	35	97
	Ingressante de escola pública	5	
	Ingressante de escola pública com deficiência e renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	1	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	3	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	30	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	23	
ANO DE INGRESSO	FORMA DE INGRESSO	VAGAS(*)	TOTAL
2018	Ampla Concorrência	55	108
	Ingressante de escola pública	2	
	Ingressante de escola pública com deficiência	1	
	Ingressante de escola pública com deficiência e renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	3	
	Ingressante de escola pública com deficiência que se autodeclara pardo, preto ou indígena	2	

	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	1	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	23	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	21	
2019	Ampla Concorrença	43	87
	Ingressante de escola pública	1	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	2	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	24	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	17	
2020	Ampla Concorrença	31	75
	Ingressante de escola pública	2	
	Ingressante de escola pública com deficiência e renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	1	
	Ingressante de escola pública com deficiência e renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	1	
	Ingressante de escola pública com deficiência que se autodeclara pardo, preto ou indígena	1	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	19	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	20	
2021	Ampla Concorrença	4	10
	Ingressante de escola pública	3	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	1	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	2	
2022	Ampla Concorrença	15	27
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, não portadores de deficiência, com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	1	
	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	7	
	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena	4	
		TOTAL	784

(*) Vagas ocupadas por estudantes autodeclarados indígenas.

APÊNDICE V

Concluintes por curso dos estudantes contemplados com Bolsa Permanência em 2013

ANO	CURSO	CAMPUS	QTDADE	TOTAL
2013	ECOLOGIA	RIO TINTO	1	4
	PEDAGOGIA	MAMANGUAPE	3	
2014	LETRAS	JP	1	9
	SERVIÇO SOCIAL	JP	1	
	TECNÓLOGO EM GESTÃO PÚB.	JP	1	
	SECRETARIADO EXECUTIVO BIL.	MAMANGUAPE	2	
	HOTELARIA	MAMANGUAPE	1	
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MAMANGUAPE	1	
	MATEMÁTICA	RIO TINTO	1	
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	RIO TINTO	1	
2015	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MAMANGUAPE	2	14
	ECOLOGIA	RIO TINTO	2	
	HOTELARIA	MAMANGUAPE	1	
	MATEMÁTICA	RIO TINTO	1	
	ODONTOLOGIA	JP	1	
	PEDAGOGIA	MAMANGUAPE	4	
	SECRETARIADO EXECUTIVO	MAMANGUAPE	2	
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	RIO TINTO	1	
2016	ADMINISTRAÇÃO	JP	1	8
	ARQUIVOLOGIA	JP	1	
	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	RIO TINTO	1	
	DIREITO	JP	1	
	HOTELARIA	MAMANGUAPE	1	
	LETRAS	JP	1	
	PEDAGOGIA	MAMANGUAPE	1	
	SECRETARIADO EXECUTIVO BIL.	MAMANGUAPE	1	
2017	AGRONOMIA	AREIA	1	17
	ARQUIVOLOGIA	JP	1	
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	JP	1	
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MAMANGUAPE	2	
	ECOLOGIA	RIO TINTO	1	
	HISTÓRIA	JP	1	
	LETRAS	MAMANGUAPE	3	
	LETRAS	JP	1	
	MATEMÁTICA	RIO TINTO	1	
	NUTRIÇÃO	JP	1	
	PEDAGOGIA	MAMANGUAPE	1	
	PEDAGOGIA	JP	1	
	PEDAGOGIA(ED. DO CAMPO)	JP	1	

	SERVIÇO SOCIAL	JP	1	
2018	ANTROPOLOGIA	RIO TINTO	2	17
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MAMANGUAPE	3	
	DIREITO	SANTA RITA	1	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	JP	2	
	FONOAUDIOLOGIA	JP	1	
	GEOGRAFIA	JP	1	
	HOTELARIA	JP	1	
	MATEMÁTICA	RIO TINTO	3	
	SECRETARIADO EXECUTIVO	MAMANGUAPE	2	
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	MAMANGUAPE	1	
2019	AGRONOMIA	AREIA	1	7
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MAMANGUAPE	1	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	JP	1	
	FISIOTERAPIA	JP	1	
	LETRAS	MAMANGUAPE	3	
2020	ECOLOGIA	RIO TINTO	1	3
	DIREITO	JP	1	
	COM. MÍDIAS DIGITAIS	JP	1	
2021	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	JP	1	1
2022	CIÊNCIAS SOCIAIS	JP	1	1
TOTAL			81	81

APÊNDICE VI
Quantitativo de estudantes indígenas na graduação da UFPB, por campus

	CURSO	CAMPUS	QUANTITATIVO
LICENCIATURA	CIÊNCIAS AGRÁRIAS -EAD	EAD	1
LICENCIATURA	LETRAS - LIBRAS	EAD	1
LICENCIATURA	MATEMÁTICA - EAD	EAD	1
BACHARELADO	ADMINISTRAÇÃO	I	6
BACHARELADO	ARQUITETURA E URBANISMO	I	1
BACHARELADO	ARQUIVOLOGIA	I	2
BACHARELADO	BIBLIOTECONOMIA	I	3
BACHARELADO	BIOMEDICINA	I	1
BACHARELADO	BIOTECNOLOGIA	I	2
BACHARELADO	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	I	1
BACHARELADO	CIÊNCIA DE DADOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	I	1
BACHARELADO	CIÊNCIAS ATUARIAIS	I	2
LICENCIATURA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Licenciatura	I	3
BACHARELADO	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Bacharelado	I	1
BACHARELADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	I	3
BACHARELADO	CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES - Bacharelado	I	1
LICENCIATURA	CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES - Licenciatura	I	1
BACHARELADO	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	I	1
LICENCIATURA	CIÊNCIAS SOCIAIS	I	1
BACHARELADO	CINEMA E AUDIOVISUAL	I	1
BACHARELADO	DIREITO	I	11
BACHARELADO	EDUCAÇÃO FÍSICA - Bacharelado	I	1
LICENCIATURA	EDUCAÇÃO FÍSICA - Licenciatura	I	1
BACHARELADO	ENFERMAGEM	I	2
BACHARELADO	ENGENHARIA AMBIENTAL	I	4
BACHARELADO	ENGENHARIA CIVIL	I	2
BACHARELADO	ENGENHARIA DE ENERGIAS RENOVÁVEIS	I	3
BACHARELADO	ENGENHARIA DE MATERIAIS	I	2
BACHARELADO	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	I	1
BACHARELADO	ENGENHARIA ELÉTRICA	I	1
BACHARELADO	ENGENHARIA MECÂNICA	I	1
BACHARELADO	ENGENHARIA QUÍMICA	I	2
BACHARELADO	FARMÁCIA	I	2
LICENCIATURA	FILOSOFIA	I	1
LICENCIATURA	FILOSOFIA (LICENCIATURA)	I	1
BACHARELADO	FÍSICA	I	1
BACHARELADO	FISIOTERAPIA	I	2
BACHARELADO	FONOAUDIOLOGIA	I	1
BACHARELADO	GASTRONOMIA	I	3
LICENCIATURA	GEOGRAFIA	I	1
BACHARELADO	GEOGRAFIA	I	1
BACHARELADO	GESTÃO PÚBLICA	I	1
LICENCIATURA	HISTÓRIA	I	5

BACHARELADO	JORNALISMO	I	3
LICENCIATURA	LETRAS - ESPANHOL	I	4
GRAU	CURSO	CAMPUS	QUANTITATIVO
LICENCIATURA	LETRAS - FRANCÊS	I	1
LICENCIATURA	LETRAS - INGLÊS	I	2
LICENCIATURA	LETRAS - LETRAS CLÁSSICAS (GREGO E LATIM)	I	3
LICENCIATURA	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	I	4
BACHARELADO	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS ÀS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS	I	1
LICENCIATURA	MATEMÁTICA	I	1
BACHARELADO	MEDICINA	I	1
LICENCIATURA	MÚSICA	I	4
BACHARELADO	NUTRIÇÃO	I	1
BACHARELADO	ODONTOLOGIA	I	5
LICENCIATURA	PEDAGOGIA	I	3
LICENCIATURA	PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO	I	2
BACHARELADO	PSICOLOGIA	I	3
BACHARELADO	PSICOPEDAGOGIA (BACH)	I	1
BACHARELADO	QUÍMICA INDUSTRIAL	I	2
BACHARELADO	RADIALISMO	I	2
BACHARELADO	RELACÕES INTERNACIONAIS	I	2
BACHARELADO	RELAÇÕES PÚBLICAS	I	1
BACHARELADO	SERVIÇO SOCIAL	I	7
LICENCIATURA	TEATRO (LICENCIATURA)	I	2
TECNOLÓGICO	TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	I	1
TECNOLÓGICO	TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO SUCROALCOOLEIRA	I	1
BACHARELADO	TERAPIA OCUPACIONAL	I	2
BACHARELADO	TRADUÇÃO	I	1
BACHARELADO	TURISMO	I	2
BACHARELADO	AGRONOMIA	II	5
BACHARELADO	MEDICINA VETERINÁRIA	II	1
BACHARELADO	QUÍMICA	II	1
BACHARELADO	ZOOTECNIA	II	1
BACHARELADO	ADMINISTRAÇÃO	III	1
BACHARELADO	AGROECOLOGIA	III	2
BACHARELADO	AGROINDÚSTRIA	III	1
LICENCIATURA	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	III	1
BACHARELADO	ADMINISTRAÇÃO	IV	28
BACHARELADO	ANTROPOLOGIA	IV	57
LICENCIATURA	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	IV	14
BACHARELADO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	IV	20
BACHARELADO	DESIGN	IV	6
BACHARELADO	ECOLOGIA	IV	93
LICENCIATURA	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	IV	28
LICENCIATURA	MATEMÁTICA	IV	56
LICENCIATURA	PEDAGOGIA	IV	31

BACHARELADO	SECRETARIADO EXECUTIVO BILÍNGUE	IV	63
BACHARELADO	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	IV	18
TOTAL			573

Fonte: De autoria própria, a partir dedados fornecidos pela STI, em 06/12/2024

APÊNDICE VII
Quantitativo de estudantes indígenas na pós-graduação da UFPB, por campus

CAMPUS	NIVEL	CURSO	QUANTITATIVO
Areia	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIODIVERSIDADE	1
Bananeiras	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA AGROALIMENTAR	2
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	2
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS	1
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE EM ASSOCIAÇÃO A REDE PRODEMA	1
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA	1
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	3
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FÍSICA	2
João Pessoa	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOTECNOLOGIA	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E COMPORTAMENTO	1
João Pessoa	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	1
Rio Tinto	Doutorado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA	3
Rio Tinto	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA	2
Rio Tinto	Mestrado	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E MONITORAMENTO AMBIENTAL	2
TOTAL			28

Fonte: De autoria própria, a partir de dados fornecidos pela STI, em 06/12/2024

APÊNDICE VIII

Relação dos projetos desenvolvidos nos PET Indígenas

(De acordo com informações repassadas por tutores/membros dos grupos ou obtidas através de pesquisa nos sites das universidades)

GRUPO: O acesso e a permanência do universitário indígena na academia

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFPB

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Reuniões administrativas*
- *Trabalhos de campo*
- *Os Potiguara pelos Potiguara*
- *Colaborações do PET com o acesso ao ensino superior por alunos e ex-alunos de escolas de ensino indígena*
- *Seminários temáticos*
- *Desenvolvimento de pesquisas*
- *Apoio ao curso sobre fortalecimento de lideranças e juventudes no território Potiguara*

GRUPO: Conexões de Saberes – Comunidades Indígenas

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFBA

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Diálogos Interculturais;*
- *Formação Contínua dos Petianos e das Petianas;*
- *Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: fortalecendo conexões de saberes por meio da Medicina Tradicional Indígena;*
- *Acompanhamnto e orientação acadêmica de cada estudante, em seu percurso curricular;*
- *Por mais indígenas na universidade! Campanha com orientações aos estudantes indígenas sobre o ENEM;*
- *Tecendo Saberes Indígenas - diagnóstico da presença indígena na UFBA;*
- *Comunicação Indígena, Difusão Científica e Produção de Conteúdo: manutenção e gestão do site do PET e suas redes sociais;*
- *O PET Comunidades Indígenas e as Escolas: Ação de Extensão "Sábados de Ciência Indígena";*

- *Pintar a Universidade de Jenipapo, Urucum e Tauá: participação e realização de atividades pertinentes aos interesses dos estudantes do PET Comunidades Indígenas, na UFBA, em mobilizações e lutas indígenas e em espaços externos;*
- *Participação no Fazendo Gênero 13 contra o fim do mundo: anti-colonialismo, anti-fascismo e justiça climática.*

GRUPO: PET Indígena

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFMT

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Curso de Produção de textos acadêmicos;*
- *Projeto Expositivo de Curadoria Colaborativa como MUSEAR No Caminho Miçangas;*
- *Oficinas de Introdução a Gestão de Acervos Museológicos do Museu Rondon de Etnologia e Arqueologia da UFMT;*
- *Orientação de Metodologia de Pesquisa: elaboração de projeto pesquisa e TCC/Monografia. Parte II; Encontros Mitos e Cosmologias: fabulação e criação ameríndias;*
- *Seminários de Pesquisa: Saberes de Povos Indígenas e Práticas Científicas na Amazônia Parte I*
- *Semana Povos Indígenas 2024;*
- *Orientação de Metodologia de Pesquisa: elaboração de projeto pesquisa e TCC/Monografia. Parte I;*
- *Oficina Plataforma Lattes e de busca a sites pesquisa bibliográficas;*
- *Criação do PodCast PETIND Conexões de Saberes; Seminário de Pesquisa: antropologia, novo regime climático, relações multiespécie, simbiogênese;*
- *Seleção de novos bolsistas PET Indígena Conexões de Saberes; Seminários de Pesquisa: Saberes de Povos Indígenas e Práticas Científicas na Amazônia Parte II Semana Povos Indígenas 2024;*

GRUPO: PET Saberes Indígenas

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFSCar

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Educação na escolas;*
- *Palestras;*
- *Participação e promoção de eventos;*
- *Produção de artigos;*
- *Oficinas;*
- *Atividades de pesquisa.*

GRUPO: PET Intercultural

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFRR

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Participação em eventos;*
- *Coordenação de oficinas de Leitura e Produção de Textos;*
- *Coordenação de oficinas de elaboração de projetos de pesquisa;*
- *Atividades de extensão;*
- *Elaboração de materiais didáticos para escolas indígenas;*
- *Produção bibliográfica com o grupo de bolsistas (livros e E-books).*

GRUPO: PET Indígena *Ñande Reko*

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFSM

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Cine-pet;*
- *Grupo de apoio à saúde da mulher indígena*
- *Pesquisas individuais;*
- *Integra PET;*
- *Oficina da Cultura tradicional Kaingang;*
- *Educação Popular em Saúde nas Aldeias;*
- *Horta Universitária Comunitária*

GRUPO: PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena

UNIVERSIDADE VINCULADA: UFAC

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena em formação*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena em diálogo*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena em debate*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena fala*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena acolhe*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena em cena*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena pesquisa*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena na escola*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena em férias*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena divulga*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena informa*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena em encontro*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena e o abril indígena*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena integra*
- *PET CONEXÃO DE SABERES: Comunidades Indígena avalia*

GRUPO: PET LITORAL INDÍGENA

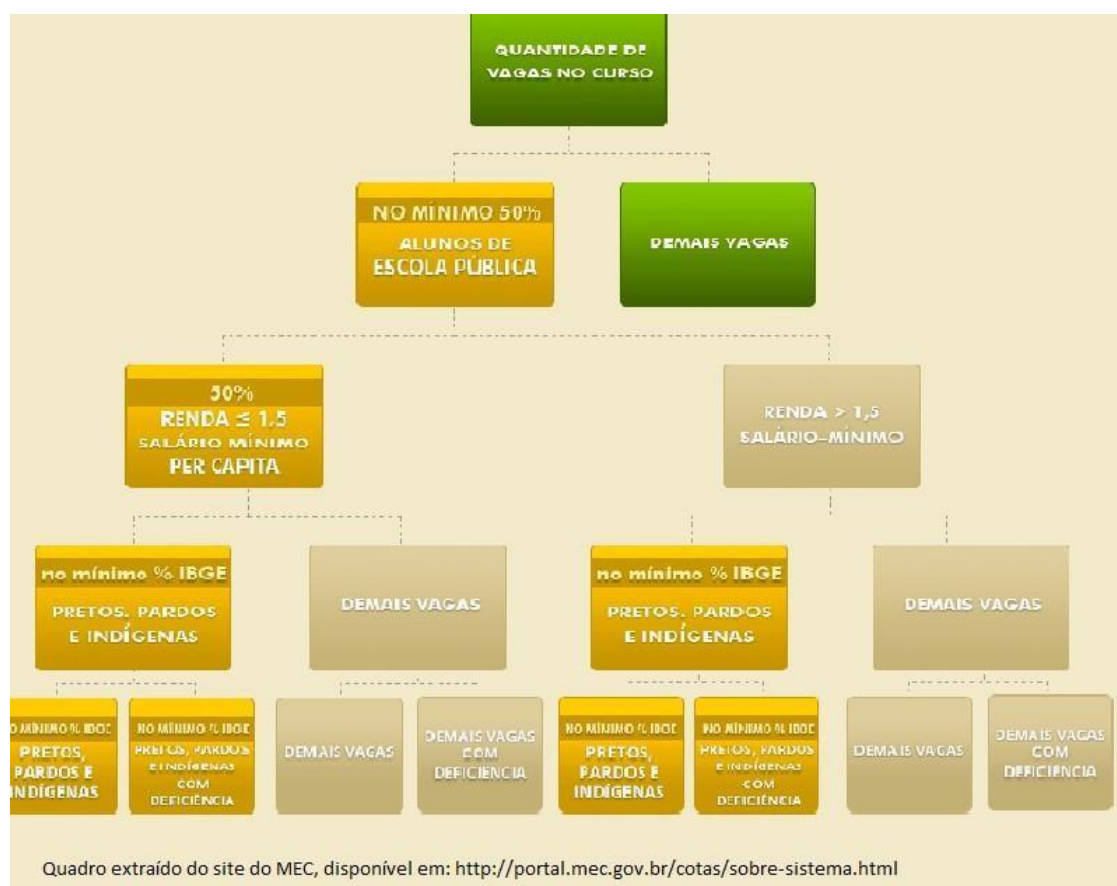
UNIVERSIDADE VINCULADA: UFPR

PROJETOS DESENVOLVIDOS

- *Participação, Organização e Promoção de Eventos*
- *Acompanhamento, Acolhimento e Mediação do Componente Indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR - Recepção de Calouros e Feiras de Profissões*
- *Reuniões do Grupo PET Litoral Indígena*
- *Reuniões do Comitê Local de Acompanhamento Avaliação/CLAA na Universidade Federal do Paraná*
- *Revista 305*
- *Observatório dos Direitos Indígenas*
- *Grupos de Estudos Interdisciplinares*

ANEXO 1

Sistema de Cotas para Ensino Superior



ANEXO II

Relação dos grupos PET Indígenas ativos

	NOME DO GRUPO	ATIVO	IES	SIGLA IES	TOTAL DE PARTICIPANTES ATIVOS	TUTOR BOLSISTA	DISCENTES BOLSISTAS ATIVOS	NAO BOLSISTAS ATIVOS
1	PET Indígena	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	7	1	6	0
2	Licenciatura Intercultural Indígena	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	13	1	12	0
3	PET CONEXÕES UFSCAR-Indígenas	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	15	1	11	3
4	PET-CONEXÕES UFSCar-G	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	13		12	1
5	PET TUTORAL INDIGENA	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	13	1	12	0
6	PET Conexões de Saberes - Comunidades Indígenas	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	14	1	12	1
7	PET CONEXÕES DE SABERES PARA ESTUDANTES INDÍGENAS	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS	UFNT	12	1	10	1
8	PET INDIGENA NEAUFT - CONECTANDO CONHECIMENTOS	Sim	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	13	1	12	0
9	PET EDUCAÇÃO INDIGENA	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	11	1	10	0
10	O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO UNIVERSITÁRIO INDIGENA NA ACADEMIA	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFFB	15	1	12	2
11	PET Intercultural	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	13	1	12	0
12	CONEXÕES DE SABERES - COMUNIDADES INDÍGENAS PET	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	12	1	11	0
13	Nande Reko (nosso modo de ser Guarani)	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	17	1	12	4
14	Conexões de Saberes LOTE I	Sim	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	9	1	8	0
15	PET- CONEXÃO DE SABERES	Sim	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA	IFBA	13	1	12	0

Fonte: MEC, repassado através do ofício nº N° 14/2024/CGRED/DIPPES/SESU/SESu-MEC, de 21/05/2024, por e-mail

ANEXO III

Imagens extraídas da página do grupo PET Indígena UFPB no Facebook.



I RECEPÇÃO AOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DO CAMPUS IV



CONVITE:

O PET Indígena Potiguar do CCAE/UFPB vem a convidar todos os calouros indígenas (2015.2 e 2016.1) e demais interessados, para participar da *I Recepção aos universitários Indígenas do Campus IV*.

A ser realizado no auditório do CCAE - Campus IV /Mamanguape, às 19:00h no dia 29 de julho de 2016.

Realização:



PROGRAMAÇÃO:

- Abertura com grande toke às 19:00h;
- Apresentação de projetos indígenas da UFPB: PET e GTI (SEAMPO);
- Apresentação da Associação dos Universitários Potiguar (AUP);
- Esclarecimentos sobre a Bolsa Permanência;
- Depoimentos de estudantes Indígenas;
- Mistica de encerramento às 21:00h mística.





II ENCONTRO DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA PARAÍBA

← ————— →

08 E 09 SETEMBRO

UFPB - CCHLA - SEAMPO

← ————— →

Convidamos V. Sr^a para participar do II Encontro de Estudantes Indígenas que ocorrerá na Universidade Federal da Paraíba. Objetivamos fortalecer e unificar os estudantes indígenas com vistas à garantia de nossos direitos coletivos. Desse modo, promoveremos debates concernentes ao processo de ingresso e permanência de indígena no curso superior.

Desde já, agradecemos e consideramos sua participação de fundamental importância para fomentar nosso debate.

PROMOÇÃO:



CCHLA
CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E LETRAS



SEAMPO

CCAE



APOIO:

NEPS





ORÇAMENTO
DEMOCRÁTICO
ESTADUAL



Cursinho PET Indígena - UFPB

Pré – ENEM 2017 Gratuito

A coordenação do **CURSINHO PRÉ – ENEM – PET INDÍGENA** convida aos jovens que pretendem realizar a prova do ENEM 2017 a se prepararem por meio de aulas presenciais.

Público Alvo:
Estudantes que concluíram ou estudam o 3º ano do ensino Médio

INSCRIÇÕES:
04 a 06 de julho de 2017

Local: Escola Antônio Azevedo (Baía da Traição) e **Escola Índio Pedro Máximo de Lima** (Aldeia Três Rios/ Marcação).

O curso será realizado aos **sábados**, das **13:00 às 17:00**

Documentos Obrigatórios:

Cópia de **RG** e **CPF**;
Declaração de que cursou ou está cursando o 3º ano do Ensino Médio, ou histórico de conclusão;
Cópia de comprovação de dados de inscrição do **ENEM**, COM O NÚMERO DE INSCRIÇÃO



FESTIVAL de
**CULTURA
INDIGENA**

"A VALORIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO DO VALE".

 **22/04**
ÀS 19H

 **AUDITÓRIO DO CCAE**
MAMANGUAPE/PB

 **UFPB**
CAMPUS IV
MAMANGUAPE



ANEXO IV

Logomarca do campus IV/UFPB



Fonte: Página do Instagram do CCAE/UFPB <https://www.instagram.com/ccaeufpb/>

ANEXO V

Perfil dos Estudantes Indígenas da UFPB**1ª Etapa**

Convido você a participar desta enquete, que objetiva levantar dados sobre etnia e local de moradia dos estudantes indígenas da UFPB. Constitui-se a primeira fase de uma pesquisa sobre o perfil dos estudantes indígenas na UFPB, que proporcionará a identificação da comunidade estudantil indígena e possíveis melhorias nas políticas de acesso e permanência estudantil na UFPB.

Sobre a Pesquisa

Esta enquete fará parte da pesquisa intitulada "Trajetória de estudantes indígenas na UFPB: a universidade como território de disputas e conquistas", conduzida por Cíntia Cinara Moraes Borges Soares, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Antropologia/UFPB. O tema está vinculado aos estudos sobre a permanência dos estudantes indígenas na universidade, que representa um avanço no processo de consolidação da democratização e diversificação da educação superior no Brasil. Para tanto, conto com sua participação e coloco-me à disposição para esclarecimento de dúvidas e demais diálogos, através do e-mail pesquisaestindufpb@gmail.com. Desde já, gratidão!

1. Qual seu e-mail? *

2. Você se autodefine como indígena? *

- ☐ Potiguara ☐ Tabajara ☐ Outra
☐ Não sei qual minha etnia/povo

3. Caso pertença a outra etnia/povo (que não seja Potiguara nem Tabajara), informe qual.

Caso NÃO SAIBA sua etnia/povo, não precisa responder a essa pergunta.

4. Em qual cidade/município/aldeia você nasceu? *

5. Em qual cidade/município/aldeia você mora atualmente? *

6. Em qual cidade/município/aldeia mora sua família? *

Sobre sua formação escolar

7. Onde você estudou o **ensino fundamental**? *

- ☐ Escola indígena
☐ Escola não indígena

8. Onde você estudou o **ensino médio**? *

- ☐ Escola indígena
☐ Escola não indígena

Caso tenha estudado em escola indígena, informe nome da escola e aldeia