



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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**REPERCUSSÕES DA COVID-19 ENTRE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UnB E
DESAFIOS DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA**

Juliana da Silva Nunes

Brasília
2022

JULIANA DA SILVA NUNES

**REPERCUSSÕES DA COVID-19 ENTRE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UnB E
DESAFIOS DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA**

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

Orientador: Cristiano Guedes de Souza.

Brasília
2022

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

dr da Silva Nunes, Juliana
Repercussões da Covid-19 entre estudantes indígenas da
UnB e desafios da política de permanência / Juliana da
Silva Nunes; orientador Cristiano Guedes. -- Brasília, 2022.
234 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política Social) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Política de permanência. . 2. Assistência estudantil.
. 3. Estudantes indígenas. . 4. Covid-19. . 5. Ensino
superior. . I. Guedes, Cristiano, orient. II. Título.

JULIANA DA SILVA NUNES

**REPERCUSSÕES DA COVID-19 ENTRE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UnB E
DESAFIOS DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA**

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

Orientador: Cristiano Guedes de Souza.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Cristiano Guedes de Souza – Presidente/Orientador
Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – PPGPS/UnB

Professor Dr. Gersém José dos Santos Luciano – Membro interno
Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva – Membro externo
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Professora Dra. Sílvia Maria Ferreira Guimarães – Membro suplente
Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília – UnB

Aos meus pais, por terem contribuído para que eu fosse a primeira mulher da família a obter o título de mestre em uma universidade pública federal.

Agradecimentos

Ao professor Cristiano Guedes, por aceitar a orientação deste estudo e conduzir seu desenvolvimento. Obrigada pela confiança e por ter me acompanhado no estágio curricular da graduação, na orientação de trabalho de conclusão de curso de graduação e, agora, na construção desta dissertação de mestrado.

À banca de qualificação composta pelo orientador Cristiano Guedes, pela professora Sílvia Guimarães, pelo professor Gersem Luciano e pela professora Sônia Bessa. Agradeço por cada orientação e sugestão à execução do projeto e à fundamentação teórica da pesquisa. Além disso, agradeço por aceitarem também compor a banca examinadora desta dissertação de mestrado.

A cada discente indígena que aceitou participar desta pesquisa e por terem sido as vozes que deram suporte à construção deste trabalho.

À Universidade de Brasília, por ter me oferecido a oportunidade de crescer intelectualmente e por ter autorizado a realização deste estudo.

Às servidoras e aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília.

A cada professora e professor que contribuiu com o meu aprendizado e ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília.

Ao DAC/DDS, por ter autorizado meu afastamento do trabalho para dedicar-me a este estudo.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, por avaliar os cuidados éticos envolvidos na realização deste estudo.

À Cláudia Renault e à Debora Barros, colegas de profissão que contribuíram para que esta pesquisa fosse desenvolvida e que me concederam grande apoio.

A minha família, especialmente aos meus pais, irmãos e cunhados, pela confiança e apoio que me deram desde os meus primeiros anos escolares.

Ao meu marido Carlos Felipe, a pessoa que mais esteve presente em minha caminhada no mestrado. Obrigada por ter me acolhido em momentos difíceis desta pesquisa e por sempre estimular meu crescimento como pessoa, profissional e estudante.

A minha sogra Elza, por sempre me estimular a estudar e pelo apoio.

A minha amiga Dalila, que me escutava nos momentos de aflição e sempre me oferecia os melhores conselhos para persistir no alcance de meus sonhos.

Ela é mulher.
Ela é indígena.
Ela é vítima da sociedade racista.
Ela é vítima do patriarcalismo capitalista.
Ela cuida, ela estuda, e ainda luta.
Ela resiste, ela existe.
Ela é a mulher que me inspira,
Do meu lugar de privilégio,
A compreender que a sua luta é a nossa luta.
Nenhuma a mais sob opressão.
Nenhuma a mais com sangue no chão.
Chega de invasão.
Seus corpos e territórios não são à apropriação.
As originárias são resistência.
Mas que suas rotinas não sejam somente mostrar que mereçam respeito.
Que isso esteja já na cabeça de todo sujeito,
Pois a cada ação de desrespeito
É gerada uma dor no peito.
Até lá a luta continua,
Pois vamos mostrar a nossa fúria
Contra toda essa injúria.¹

Juliana Nunes

¹ Versos de minha autoria dedicados às discentes indígenas universitárias da UnB, especialmente às narradoras deste estudo.

RESUMO

Diante do atual contexto adverso, não só de pandemia, mas de regressão de direitos, é importante compreender as repercussões que a pandemia de Covid-19 trouxe a estudantes indígenas no ensino superior. O Estado precisa estar preparado para atender às suas especificidades, conforme preceitos constitucionais e normas internacionais, em situações típicas ou atípicas. O objetivo geral da pesquisa foi descobrir quais foram as repercussões da pandemia de Covid-19 à permanência de estudantes indígenas na UnB. Tratou-se de pesquisa qualitativa, em que foram entrevistadas seis estudantes indígenas do sexo feminino e cinco estudantes indígenas do sexo masculino, com matrículas ativas na UnB em cursos de graduação ou de pós-graduação da UnB, entre os meses de agosto e dezembro de 2021. Ademais, buscaram-se dados de outros estudos e dados fornecidos pela UnB. Como assistente social que trabalha na área da assistência estudantil da UnB, esta pesquisadora interessou-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a política de permanência universitária voltada a discentes indígenas. Sabe-se que estudos nessa área, para além de períodos de pandemia, podem contribuir com possíveis alterações e avanços à política de permanência universitária a estudantes indígenas. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB (CEP/CHS). Os resultados revelaram que a situação de pandemia agudizou as expressões da questão social de discentes indígenas da UnB, evidenciou suas demandas de permanência na academia, bem como a necessidade de uma política de permanência na UnB com olhar diferenciado às suas particularidades. Reconhece-se que a universidade garantiu diversos auxílios emergenciais durante o período pandêmico e atingiu quase a integralidade de estudantes indígenas que os demandaram, e promoveu formas de flexibilização à retirada de matrícula de disciplinas durante o semestre acadêmico. O coletivo indígena mobilizou-se para formalizar documentalmente uma proposta de minuta de resolução à definição da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília, que por quatro anos foi discutida pelo coletivo. No segundo semestre de 2020, essa proposta foi apresentada pelo coletivo, com elaboração de parecer favorável na Câmara de Assuntos Comunitários (CAC), no final do ano de 2020. No entanto, as pessoas entrevistadas neste estudo informaram que a minuta foi retirada da pauta de discussões da câmara. Apesar de ter sido aprovada a Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília, em abril de 2021, as narrativas apontam que essa política não atendeu às suas demandas. Ademais, as pessoas entrevistadas apontaram a necessidade de investimentos em recursos humanos ao atendimento adequado dos povos tradicionais estudantes da UnB. As principais queixas das narrativas foram em relação ao corpo docente, no que se refere a metodologias de ensino e à compreensão das especificidades indígenas durante o ensino remoto. O coletivo indígena da UnB luta por uma política de permanência que propicie a atenção adequada à saúde; promova acompanhamento pedagógico adaptado a peculiaridades de povos tradicionais; dê visibilidade à questão indígena nos currículos acadêmicos; aceite as diferentes epistemologias tradicionais nos currículos acadêmicos; respeite o pertencimento das etnias e culturas indígenas, sem que sejam vítimas do racismo e de discursos meritocráticos.

Palavras-chave: política de permanência; assistência estudantil; estudantes indígenas; Covid-19; repercussões; ensino superior.

ABSTRACT

In front the adverse context, not only and the pandemic situation, but of regression of rights, it's important to understand the repercussions that Covid-19 pandemic has brought indigenous students in higher education. The State needs to be prepared to attend its specificities, according to constitutional precepts and international norms, in typical or atypical situations. The general objective of the research was to find out what were the repercussions of the Covid-19 pandemic on the permanence of indigenous students at UnB. This was a qualitative research, in which six indigenous female students and five indigenous male students were interviewed, with active enrollments at UnB in undergraduate or graduate courses at UnB, between the months of August and December 2021. In addition, data from other studies and data provided by UnB were sought. As a social worker who works in the area of student assistance at UnB, this researcher was interested in deepening her knowledge about the university permanence policy focused on indigenous students. It is known that studies in this area, in addition to pandemic periods, can contribute to possible changes and advances to the university permanence policy for indigenous students. The research project was approved by Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB (CEP/CHS). The results revealed that the pandemic situation exacerbated the expressions of the social issue of indigenous students at UnB, highlighted their demands for permanence in the academy, as well as the need for a policy of permanence at UnB with a differentiated view at their particularities. It's recognized that the university guaranteed several emergency aids during the pandemic period and reached the integrality of indigenous students who demanded them, and promoted forms of flexibility to withdraw the registration of disciplines during the academic semester. The indigenous collective mobilized to formally document a proposal for a draft resolution to define the Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília, which was discussed by the collective for four years. In the second half of 2020, this proposal was presented by the collective, with the elaboration of a favorable opinion at the Câmara de Assuntos Comunitários (CAC), at the end of 2020. However, people interviewed in this study reported that the draft was removed from the Chamber's agenda. Despite the approval of Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília in April 2021, the narratives indicate that this policy did not meet their demands. In addition, the people interviewed pointed out the need for investments in human resources to adequately serve the traditional peoples who are students at UnB. The main complaints of the narratives were in relation to the teaching staff, with regard to teaching methodologies and the understanding of indigenous specificities during remote teaching. The UnB indigenous collective fights for a policy of permanence that provides adequate health care; promotes pedagogical monitoring adapted to the peculiarities of traditional peoples; gives visibility to the indigenous issue in academic curricula; accept different traditional epistemologies in academic curricula; respect for the belonging of indigenous ethnicities and cultures, without being victims of racism and meritocratic discourses.

Keywords: permanence policy; student assistance; indigenous students; Covid-19; repercussions; higher education.

LISTA DE SIGLAS

AAIDF	Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal
AAIUnB	Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APS	Atenção Primária à Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Câmara de Assuntos Comunitários
CAIN	Centro Acadêmico Indígena
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena
CEB	Câmara de Educação Básica
CEL	Coordenação de Esporte e Lazer
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEU	Casa do Estudante
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CGA	Coordenação de Gestão Administrativa
CGEEI	Coordenação de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
COAC	Coordenação da Arte e Cultura Comunitárias
COAD	Coordenação Administrativa
COAE	Coordenação de Assistência Estudantil
COAP	Coordenação de Atenção Psicossocial
COAVS	Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde
COC	Coordenação de Organizações Comunitárias
CODIM	Coordenação de Mulheres
CODIN	Coordenação Indígena
CODSEX	Coordenação LGBT
COEDUCA	Coordenação de Articulação da Comunidade Educadora
COES	Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde da Covid-19
COGEM	Coordenação Geral de Moradia Estudantil
Coneei	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COQUEI	Coordenação da Questão Indígena da UnB
COQUEN	Coordenação Negra
COREDES	Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde
Covid-19	Corona Vírus Disease
CPA	Coordenação de Promoção a Alimentação
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DASU	Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
DASU	Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
DCE	Diretório Central dos Estudantes Honestino Guimarães

DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DEAC	Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias
DEG	Decanato de Graduação
DF	Distrito Federal
DIV	Diretoria da Diversidade
DRU	Diretoria do Restaurante Universitário
DSEIs	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENEI	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
EPIs	Equipamentos de Proteção Individual
FGA	Faculdade de Engenharia do Gama
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
Fonaprace	Fórum de Pró-reitores de Assuntos Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
HUB	Hospital Universitário de Brasília
ICC	Instituto Central de Ciências
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
INT	Assessoria de Assuntos Internacionais
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Maloca	Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas
MEC	Ministério da Educação
MERS	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG's	Organizações Não Governamentais
PACreche	Programa Auxílio Creche
PADiv	Programa de Atenção à Diversidade
PASeUnB	Programa Auxílio Socioeconômico
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PL	Projeto de lei
PME-G	Programa Moradia Estudantil da Graduação
PME-PG	Programa Moradia Estudantil da Pós-graduação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNSIPCFA	Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Política Social

Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PT	Partido dos Trabalhadores
RU	Restaurante Universitário
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SASI	Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
SasiSUS	Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SES-DF	Secretaria de Saúde do Distrito Federal
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIPOS	Sistema de Pós-Graduação
SMP	Serviço Móvel Pessoal
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 – Metodologia da pesquisa	22
1.1 Reflexões do diário de campo: a pesquisa em tempos de pandemia e a experiência em participar do movimento indígena	22
1.2 O método e a natureza da pesquisa	28
1.3 A ética na pesquisa	30
1.4 Processo de entrevistas e análise de dados	32
Capítulo 2 – Os povos indígenas e a pandemia de Covid-19	34
Capítulo 3 – A educação indígena brasileira no ensino superior	53
3.1 Conceituação de educação indígena	54
3.2 Políticas públicas de educação superior a indígenas	59
3.3 Atuação política do coletivo indígena da UnB	70
3.4 Em busca de uma política de permanência específica	82
3.5 Ações da UnB ao ingresso de estudantes indígenas na UnB	88
3.6 Ações da UnB à permanência de estudantes indígenas na UnB	91
Capítulo 4 – Narrativas de estudantes indígenas: a pandemia de Covid-19 e a política de permanência na Universidade de Brasília	105
4.1 ‘Sim, estou aqui’: a diversidade na universidade – quem são as pessoas narradoras deste estudo	105
4.2 A motivação de discentes indígenas para cursarem o nível superior	108
4.3 Repercussões da pandemia de Covid-19 entre estudantes indígenas da UnB	112
4.3.1 Mudanças que a Covid-19 trouxe às comunidades e à rotina individual de discentes indígenas	113
4.3.2 Estratégias de lidar com as adversidades: medicina tradicional, espiritualidade e acolhimento entre parentes	119
4.3.3 Experiências nos serviços públicos de saúde durante a pandemia pelas narrativas de discentes indígenas	123
4.3.4 A pandemia e suas repercussões na permanência na UnB	127
4.4 A política de permanência da UnB para além da pandemia	141
4.4.1 A chegada a uma nova realidade	141
4.4.2 Acompanhamento pedagógico, currículos e abordagem da questão indígena nas disciplinas	147

4.4.3 Racismo: hostilidade, intolerância, discurso integracionista, meritocracia e estigmatização.....	151
4.4.5 Os desafios da assistência estudantil	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
APÊNDICES.....	198
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	198
APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados - roteiro de perguntas	201
ANEXOS.....	202
ANEXO 1 – Parecer sobre a minuta com proposta de Política de Permanência para estudantes indígenas da Universidade de Brasília.....	202
ANEXO 2 – Proposta de Minuta da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (UnB)	210
ANEXO 3 – Carta em defesa da Política de Permanência dos Estudantes Indígenas na UnB	216
ANEXO 4 – Carta dos Estudantes para a II Conferência de Assistência Estudantil da UnB	218
ANEXO 5 – Minuta da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília	220
ANEXO 6 – Ofício nº 134/2021-CDDHCEDP	234

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais dos povos indígenas são resultantes da tomada sanguínea de suas terras, hoje representada pelos herdeiros de seus veteranos colonizadores europeus, como garimpeiros e madeireiros. Com isso, atualmente, os indígenas estão desprovidos de direitos fundamentais, como a terra, a segurança alimentar, o ensino escolar e a saúde (GUIMARÃES, 2021). Logo, a sua vulnerabilidade não é sinônimo de pobreza, mas esta é circunstância que intensifica a primeira. Caso não haja alteração desse cenário, essa condição poderá se perpetuar entre as gerações indígenas (BRASIL, 2012), fato que vem ocorrendo com os originários desde o início da tentativa de apropriação de sua autonomia.

Em meio a diversas barreiras que os indígenas já enfrentavam no Brasil, também tiveram de se defrontar com a pandemia de Covid-19, em 2020, decorrente do coronavírus SARS-CoV-2. Conforme a Organização Mundial de Saúde/OMS (2020), os coronavírus (CoVs) constituem uma família ampla de vírus, que causam doenças respiratórias em seres humanos, desde o resfriado comum até doenças mais raras e graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS), que possuem elevadas taxas de mortalidade e foram detectados pela primeira vez em 2003 e 2012, respectivamente. Os CoVs são divididos em quatro gêneros: alfa-, beta-, gama- e delta-CoV. Todos os CoVs que causam doenças em humanos pertencem ao alfa- ou beta-CoV e muitos também podem infectar diversas espécies animais.

Os primeiros casos em humanos de Covid-19 foram encontrados na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019 (OMS, 2020). No Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, confirmou-se o primeiro caso do novo coronavírus. O primeiro óbito aconteceu em 17 de março de 2020 no Rio de Janeiro, uma trabalhadora doméstica de 63 anos de idade que se contaminou em contato com sua empregadora no local de trabalho (VIRISSIMO, 2020). O primeiro caso de óbito indígena de Covid-19 no Brasil foi o de uma mulher indígena de 87 anos, Lusia dos Santos Lobato, em 19 de março de 2020, mas a confirmação do teste positivo só ocorreu em 24 de março de 2020, pela Secretaria de Saúde do Pará. Apesar disso, o MS confirmou o primeiro caso de Covid-19 entre indígenas apenas no dia primeiro de abril: uma indígena de 20 anos, do Estado do Amazonas, do grupo indígena Kokama (SURVIVAL, 2021).

Nesse cenário, indígenas enfrentaram dificuldades dentro e fora de seus territórios de origem, durante a pandemia. No caso dos Sanöma, subgrupo da família lingüística Yanomami, Guimarães (2021) relata que a maior problemática se referiu à invasão de garimpeiros nos seus

territórios, notadamente nos anos de 2020 e 2021. Para a autora, essa população é vítima do acometimento de doenças trazidas pelos brancos, e ainda é são abrangida por serviços de saúde e por tecnologias desenvolvidas pelos não indígenas. Esse processo de adoecimento é desencadeado pela propagação, em seu território, de doenças provenientes dos profissionais de saúde e do Exército. Por isso, apesar de possuírem uma soberania alimentar, muitas de suas crianças estão desnutridas, pois são atingidas por doenças como a malária, e as terras de que tiram sua alimentação sofrem expropriação (GUIMARÃES, 2021).

O objetivo geral da pesquisa foi, então, descobrir quais foram as repercussões da pandemia de Covid-19 à permanência de estudantes indígenas na UnB. Estiveram entre os objetivos específicos: identificar possíveis limitações enfrentadas por esses discentes na conjuntura da pandemia; compreender em que medida foram atendidos em suas demandas pelas ações da UnB nesse cenário; e analisar quais ações poderiam ser adotadas pela UnB no âmbito da assistência estudantil. Os sujeitos desta pesquisa foram seis estudantes indígenas do sexo feminino e cinco estudantes indígenas do sexo masculino, com mais de 18 anos de idade, com matrículas ativas na UnB em cursos de graduação ou de pós-graduação da UnB, entre os meses de agosto e dezembro de 2021.

O problema da pesquisa constituiu-se na seguinte pergunta: a pandemia de Covid-19 intensificou os obstáculos à permanência de discentes indígenas na UnB? Confirmou-se a hipótese de que a pandemia intensificou obstáculos à permanência desses estudantes, tais como: as dificuldades de aprendizado pelo meio remoto e de atendimento às demandas peculiares desse público, e fatores que podem ter contribuído para fragilizar a saúde mental de discentes indígenas.

Como assistente social lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) da UnB e, atuante na área de assistência estudantil, esta pesquisadora interessou-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a política de permanência universitária voltada a discentes indígenas. Por isso, ao partilhar dos princípios éticos do compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, do aprimoramento intelectual e da defesa intransigente dos direitos humanos (BRASIL, 1993), considerou-se no dever de estudar a respeito desse relevante assunto à sociedade.

Além disso, observou-se a escassez de pesquisas sobre a temática da questão indígena durante a revisão bibliográfica. De acordo com Santos (2020), a questão indígena ainda é pouco discutida por pesquisadores do campo disciplinar do Serviço Social, com base em pesquisa bibliográfica realizada pela autora. Sabe-se que estudos nessa área, para além de períodos de

pandemia, podem contribuir com possíveis alterações e avanços à política de permanência universitária a estudantes indígenas. Com isso, também cooperar com a promoção da inclusão social, a busca por direitos de educação, os avanços das condições de permanência na graduação e na pós-graduação e a revisão dos compromissos sociais do Estado.

Pesquisas e produções teóricas sobre os estudantes indígenas na educação superior se acenderam desde os anos 2000, período em que se deram as primeiras iniciativas de ações afirmativas nas instituições de ensino de nível superior. Entre os anos de 2020 e 2022, encontraram-se quarenta e uma publicações sobre a temática de estudantes indígenas na educação superior. No período pandêmico, no entanto, ainda não existem muitas produções, possivelmente pelo momento atual e inédito na cena mundial. Sobre essa temática, encontraram-se nove publicações². Estas, assim como este estudo, partiram-se de pesquisas qualitativas realizadas em tempos de Covid-19, método fundamental a ser utilizado em período de pandemia. Teti, Schatz e Liebenberg (2020) destacam contribuições essenciais da investigação qualitativa durante as epidemias: esse método pode apreender complexidades sociais que os grupos vulneráveis enfrentam para além dos aspectos biológicos; os comportamentos de saúde das pessoas nem sempre se enquadram perfeitamente nos modelos epidemiológicos, como nos caso das recomendações de medidas preventivas; os métodos qualitativos contribuem para melhor compreender o motivo de algumas estratégias contra a pandemia não ocorrerem conforme o esperado e podem cumprir função imprescindível na compreensão de epidemias, dos sujeitos envolvidos e das estratégias mais eficazes, com base na particularidade de cada grupo social.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, colaborou com o aumento do número de estudantes em situação de desvantagem social no espaço universitário que, até então, não possuíam essa oportunidade de ingresso, a exemplo de jovens indígenas. Contudo, incluir esses povos na educação superior vai além de proporcionar acesso a uma vaga, envolve garantir que permaneçam nesses espaços, compreender suas demandas e, inclusive, direcionar alterações epistemológicas nos currículos de cursos de nível superior e contribuir com formas mais didáticas e flexibilizadas de ensino correspondentes às especificidades de estudantes indígenas.

² A revisão bibliográfica foi realizada nas duas primeiras semanas de março de 2022. O material encontrado (artigos, capítulos de livros, livros inteiros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado) partiu de busca pela plataforma de pesquisa *Google Acadêmico* e de materiais compartilhados pelo orientador de mestrado Cristiano Guedes, pela banca de qualificação de mestrado e por colegas que trabalham com a temática. Os critérios para a busca foram produções em português e os termos de busca foram “indígena e educação superior” ou “indígena Covid-19 e educação superior” presentes em títulos, publicadas entre 1º de janeiro de 2020 e 12 de março de 2022.

Bessa e Guedes (2020) defendem que não basta democratizar formas de ingresso na universidade, são necessárias mudanças epistemológicas na forma de aprendizado, que se usufruam da riqueza das metodologias e teorias pertencentes aos povos tradicionais.

Em entrevista, Gersem Baniwa aponta que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi uma conquista histórica aos negros e aos indígenas, pois contribuiu com a reparação do contexto de exclusão dessa população, bem como com a igualdade e o reconhecimento pela diversidade (FUTEMA et al., 2022). Apesar disso, Gersem aponta que essa lei apresenta limites, visto que necessita ser repensada para além de uma lógica individualista e restritiva ao acesso de alguns cursos de ensino superior, e chama atenção para se repensar esse modelo que não enfatiza a coletividade. Outra problemática é que nem sempre a lei se concretiza na prática e não há sua garantia para além do previsto legalmente, nem formas de impor sua execução às instituições que não a implementam. Além disso, exige-se o direito à permanência de quem ingressa por cotas, visto que a política de ingresso e a de permanência devem estar em consonância (FUTEMA et al., 2022).

Estudos apontam elevado índice de evasão entre discentes indígenas na educação pública superior. Entre os determinantes dessa situação estariam o insuficiente acolhimento desses estudantes pelas universidades, as hostilidades a que são submetidos no ambiente da academia e o não atendimento às suas demandas específicas (SILVEIRA, 2020). Por isso, em consonância com a entrevista de Gersem Baniwa (FUTEMA et al., 2022), a Lei de Cotas deve ser repensada para além de proporcionar que indígenas ingressem na educação superior, mas abranger as especificidades de discentes indígenas durante toda a permanência nessas instituições de ensino.

A população indígena é heterogênea e de significativa representação no país. Conforme dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE de 2010, a população indígena brasileira era de 817.963 pessoas (sem incluir etnias não contatadas e grupos que não foram reconhecidos de sua condição junto ao órgão federal indigenista). Ademais, registraram-se 274 línguas indígenas e 305 diferentes etnias no território brasileiro.

Estudar a questão indígena é contribuir para o reconhecimento e o respeito dos direitos sociais assegurados constitucionalmente a esses povos. Não devem ser vistos como pessoas sem autonomia, incapazes, tuteladas e subalternas ao Estado, mas como indivíduos que foram vítimas do processo colonial, em que suas terras foram tomadas e sua cultura destruída de forma a deixá-los em situações precárias de vida, o que se repercute até os dias de hoje. Por isso, é indispensável realizar e divulgar pesquisas para que a sociedade compreenda a importância dos

povos originários na universidade, porquanto já habitam as terras brasileiras muito antes da invasão e da imposição eurocêntrica a que foram (e ainda são) submetidos. Suas condições de vida permanecem precárias, “[...] tendo como principal causa a não demarcação de seus territórios e a omissão do Estado brasileiro em garantir infraestrutura e políticas sociais necessárias diante da ofensiva do agronegócio” (AMARAL; BILAR, 2020, p. 184).

A pandemia trouxe repercussões ao processo de aprendizagem desses estudantes indígenas, diante das situações peculiares que os envolvem. Com o ensino remoto, muitas dificuldades surgiram para que permanecessem em seus cursos de graduação e de pós-graduação. As universidades são distantes de seus territórios e os riscos de contaminação representavam um obstáculo para cada estudante e para sua comunidade. Esse contexto trouxe dificuldades para que pudessem ter o direito de estudar. Ferreira et al. (2021) aponta como exemplo de obstáculos o acesso a equipamentos tecnológicos, bem como a necessidade de capacitação desse público para lidar com essas ferramentas do ensino remoto. Além dessa problemática à garantia de permanência na academia, ainda tiveram de lidar com os problemas sociais, econômicos e de saúde pública a que está submetida essa população (MERCHÁN, 2021).

Sabe-se que estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de modo geral, já enfrentam dificuldades à sua permanência no ensino superior. Exemplo disso são aqueles com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade; com identidades estigmatizadas em decorrência de sua cultura, identidade de gênero e sexualidade; em desvantagem pessoal resultante de deficiência; e em situação de exclusão pela pobreza e pelo acesso precário às políticas públicas (BRASIL, 2004). Como discute Imperatori (2017), presume-se que fatores sociais e econômicos influenciem a permanência desses discentes, e a autora ressalta como consequência desses fatores a desistência de cursar a graduação. Além de recursos financeiros, discentes necessitam de moradia, alimentação, transporte (IMPERATORI, 2017). À vista disso, na presença de variados obstáculos, é indispensável o conhecimento profundo da situação desses estudantes num contexto de pandemia.

Neste estudo, o conceito da política de permanência voltada a indígenas universitários e universitárias se baseará no exposto do artigo 79, parágrafo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei compreende que política envolve o efetivo atendimento de estudantes universitários, por meio da oferta de ensino de qualidade, assistência estudantil, estímulo à pesquisa e a desenvolvimento de programas

voltados a esses discentes, além de outras ações, como o acompanhamento acadêmico e a assistência à saúde.

A política de educação, como política social, constitui-se como resposta às diferentes expressões da questão social e está inserida nas contraditórias relações entre o Estado e as classes sociais. A questão social compreende o conjunto de desigualdades inerentes ao sistema capitalista de produção, bem como a luta por melhores condições de vida das classes sociais exploradas por esse sistema econômico, as quais passam a exigir direitos e reconhecimento como classe por parte das classe exploradora e do Estado (CARVALHO; IAMAMOTO, 1983). Logo, consideram-se políticas sociais:

[...] concessões/conquistas mais ou menos elásticas, a depender da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos na questão. No período de expansão, a margem de negociação se amplia, na recessão, ela se restringe. Portanto, os ciclos econômicos, que não se definem por qualquer movimento natural da economia, mas pela interação de um conjunto de decisões ético-políticas e econômicas de homens de carne e osso, balizam as possibilidades e limites da política social” (BEHRING, 2009, p.315-316).

Ao assegurar direitos sociais, a política social pode oferecer condições melhores de vida, mesmo que não transforme a base do capitalismo, mas se constitua como caminho a um “padrão de civilidade”, que se inicia por garantias sociais na ordem do capital, e não se exaure nesse sistema (CFESS, 2010). Dessa maneira, a questão social se estabelece como expressão dessas relações de produção e de reprodução social do sistema capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

A política de assistência estudantil, como uma das principais políticas que envolvem a permanência de estudantes na educação superior, responde a diversas expressões da questão social – a exemplo da situação de pobreza. Isso implica desenvolvimento de estratégias de inclusão social, democratização do acesso à universidade, ampliação epistemológica dos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação, permanência e formação acadêmica com qualidade, o que evita a retenção e a evasão de estudantes, objetivo principal da política (BRASIL, 2010).

Diante do atual contexto adverso, não só de pandemia, mas de regressão de direitos, é importante compreender as repercussões que a pandemia de Covid-19 trouxe a estudantes indígenas. Logo, o Estado precisa estar preparado para atender às suas especificidades, conforme preceitos constitucionais e normas internacionais, em situações típicas ou atípicas. Essa não é a primeira pandemia e poderá não ser a última. Se a universidade enfrenta pela

primeira vez uma situação como essa, é imprescindível que se estruture para o acolhimento de discentes em situação de desvantagem social, em situações de calamidades futuras.

Essa dissertação é composta por quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta a metodologia do estudo, o que compreende as reflexões de diário de campo, o método, a natureza, os aspectos éticos e o processo de coleta e análise de dados da pesquisa. O capítulo 2 contextualiza a lógica de subalternização capitalista sobre os povos indígenas e discute como os interesses desse sistema econômico repercute no cenário da pandemia atualmente. O capítulo 3 fornece bases históricas à contextualização da política de educação escolar indígena, especialmente no âmbito da educação superior pública, com ênfase na política de ingresso e de permanência de estudantes indígenas da UnB. O capítulo 4 aborda a análise e a discussão dos dados de pesquisa, por meio das vozes das pessoas entrevistadas (em diálogo com outros estudos e fontes secundárias de pesquisa). Dessa forma, apresenta quais foram as repercussões que a pandemia trouxe a estudantes indígenas no que se refere a sua permanência na universidade e como se dá a política de permanência nesse espaço. Por fim, as considerações finais apresentam os principais resultados desta pesquisa, proposições à melhoria das condições de permanência de discentes indígenas universitários na universidade e sugestões de estudos futuros sobre a questão indígena.

Capítulo 1 – Metodologia da pesquisa

Este capítulo apresentará reflexões desta pesquisadora em diário de campo sobre o processo de pesquisa em tempos de pandemia e as experiências na participação em movimentos e articulações de discentes indígenas. Em seguida, abordará o método que guiou este estudo, a natureza, os aspectos éticos e o processo de coleta e análise de dados.

1.1 Reflexões do diário de campo: a pesquisa em tempos de pandemia e a experiência em participar do movimento indígena³

Pretendo aqui expor minha experiência como pesquisadora, que seguiu com este estudo num período tão conturbado da humanidade, pois acredito que seja importante deixar registrado como foi pesquisar e escrever numa época em que o mundo passava por um dos seus períodos mais difíceis. Não foi fácil, pois passei por solidão, angústias, medos, aflições numa fase em que minha expectativa era retornar à vida acadêmica, obter contato com o ambiente universitário, “sentir” os corredores do Instituto Central de Ciências (ICC) da UnB ao relembrar meus momentos de graduanda de Serviço Social, realizar debates presenciais em sala de aula, ter contato físico com meus colegas. Isso tudo foi nos cortado de maneira abrupta.

No primeiro dia de aula, ainda não sabíamos da magnitude daquele vírus e estávamos numa sala, em que reunia uns trinta discentes de pós-graduação. A professora Maria Lúcia apresentava a ementa da disciplina “Fundamentos da Política Social”. Todos muito empolgados com seus projetos de pesquisa. Eu, de forma tímida, informava que pretendia pesquisar sobre como se dava a política de permanência universitária a estudantes indígenas da UnB, mas sem nenhuma pretensão de incluir a temática de Covid-19. Naquele dia, já havia passado por uma jornada de trabalho, estava exausta, mas sai da aula muito empolgada e ansiosa com o mestrado, com meu retorno à vida universitária. Era uma terça-feira, 10 de março de 2020, e minha próxima aula, de “Teoria e Método nas Ciências Sociais”, seria na quinta-feira, 12 de março de 2020, e mal poderia esperar.

Na quarta-feira, 13 de março de 2020, surgem, em vários veículos de informação, a notícia de que a Covid-19 estava no Brasil, aquela enfermidade antes tão distante da nossa realidade. Tem-se a publicação do primeiro Decreto do governador do Distrito Federal (DF),

³ Por se tratar de reflexões em diário de campo, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular do discurso nesta subseção.

Ibaneis Rocha, nº 40.509, de 11 de março de 2020, para suspensão de aulas e eventos no território da entidade federativa, por cinco dias, devido ao novo coronavírus. Esse foi o primeiro decreto de outros que vieram até que parte da população fosse vacinada e, aos poucos, retomasse algumas atividades presenciais.

A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) nº 0015/2020, de 24 de março de 2020, suspendeu o calendário acadêmico da UnB do primeiro semestre letivo de 2020 pelo tempo que permanecesse a situação de emergência em saúde pública decorrente da epidemia do novo coronavírus. Em 28 de julho de 2020, a Resolução do Cepe nº 0059/2020 determinou sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB, durante a pandemia da Covid-19. O calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020, dos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB, seria, então, retomado exclusivamente de forma não presencial e em caráter emergencial durante o período de excepcionalidade da pandemia de Covid-19. As aulas foram retomadas, dessa forma, na data de 17 de agosto de 2020, com finalização prevista para o semestre em 18 de dezembro de 2020. Em 2021, o período letivo permaneceu de forma remota e, em 2022, algumas disciplinas e atividades da universidade foram retomadas, mesmo com o rápido avanço da variante Ômicron do novo coronavírus.

Desde a suspensão das atividades presenciais acadêmicas, meu contato com professores, colegas, servidores do PPGPS ocorreu de forma remota até o segundo semestre letivo de 2021, que coincidia com último e quarto semestre no mestrado. Nesse interim, adquiri sensibilidade nos olhos por conta do longo contato diário com a tela do computador. Foram meses dentro de casa, acúmulo das tarefas domésticas com os meus estudos, e não possuía contato físico com minha família (apenas com meu marido). A ciência não conhecia muito sobre aquele vírus no começo. Pessoas de máscara por todos os lados e o Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal desinfetava as ruas. Era um cenário estranho a todos nós. Algo que eu só havia visto em livros de história, documentários ou filmes. Mas, por mais que aquilo fosse difícil para mim, eu sabia que estava num lugar de privilégio, pois, afinal, eu sou uma mulher branca e tenho acesso ao “mínimo existencial” (moradia, alimentação, saneamento básico e trabalho formal). Os que viviam à margem da sociedade não puderam se resguardar no espaço de suas residências. Presenciamos a pobreza do país se exacerbar de forma tão agravante que alguns (do lugar de privilégio) até puderam visualizar o que antes não se via (ou o não se

desejava enxergar): o caos decorrente da desigualdade social, que já se acirrava desde os anos 1990 no Brasil.

Com a autorização da UnB para meu afastamento do trabalho para a realização do primeiro ano de mestrado, minha carga de tarefas diminuiu um pouco e passei a me dedicar mais ao programa de pós-graduação. Mesmo assim, no decorrer da pandemia, cheguei a pensar que a pesquisa não daria certo. Tive de mudar meus procedimentos metodológicos e incluí a problemática da Covid-19 em meu tema de pesquisa. Se antes minha coleta de dados se daria presencialmente, agora meu contato com as pessoas entrevistadas teria de ocorrer de forma remota. Eu não sabia se isso daria certo, pois minha pretensão era obter contato presencial com as pessoas entrevistadas. Como fazer isso remotamente? Além disso, foi necessário sair da zona de conforto, de adentrar num mundo em que eu não tinha muito conhecimento, pois até então, como assistente social da DDS, minha experiência se limitava ao público geral da assistência estudantil. Eu não havia atendido diretamente a um discente indígena em meu espaço profissional, pois a Faculdade de Engenharia do Gama (FGA) da UnB, onde se dava meu exercício profissional, não possuía estudantes indígenas matriculados até aquele momento.

Com o passar do tempo, ao estudar mais profundamente a temática, colher dados secundários e iniciar a pesquisa, esse trabalho tornou-se mais leve. Aos poucos, meu estudo científico se concretizava. Realizar o trabalho de campo de forma remota trouxe vantagens e desvantagens. Um dos benefícios foi a possibilidade de entrevistar um estudante do outro lado do Brasil, sem que fosse necessário deslocamento físico. Kozinets (2014) considera que a “interação social virtual é um híbrido público-privado sem igual que oferece aos participantes a sedução de ser o centro das atenções perante uma ‘audiência’ sem deixar os limites seguros de seu próprio lar” (KOZINETTS, 2014, p. 71). Assim, a acessibilidade é uma vantagem da pesquisa por meios eletrônicos. Ademais, é possível registrar quase completamente as interações em uma entrevista por meio eletrônico. Como orienta Kozinets (2014), é imprescindível a cópia dos registros dos dados coletados. Por isso, sempre me preocupei em armazenar, de forma adequada, o conteúdo de voz de cada entrevista. Uma vez concluída a coleta de dados, realizava *downloads* das gravações de voz das entrevistas para mais de um dispositivo eletrônico local e, em seguida, excluía, todo e qualquer registro das plataformas virtuais.

Por outro lado, surgiram desafios relacionados à tecnologia. O meu sinal de *internet* (ou o da pessoa entrevistada), às vezes, prejudicava a continuidade e a qualidade da entrevista. O aplicativo de entrevista escolhido, o *Microsoft Teams*, nem sempre era executável no celular ou

no computador da pessoa entrevistada. Diante disso, na execução das entrevistas, foram realizadas adaptações para o melhorar o processo de entrevista, como o desligamento das câmeras ou o uso de aplicativo alternativo que fosse viável ao desenvolvimento da entrevista (como o *WhatsApp*). Além disso, como abordado por Kozinets (2014), esse tipo de interação não propiciava perceber a linguagem corporal de participantes como nas entrevistas presenciais, o que limitava a interpretação do que as pessoas narradoras passavam além da fala.

Em 25 de agosto de 2021, quando eu já estava vacinada⁴ (e já havia entrevistado remotamente três discentes), tive a oportunidade de visitar o acampamento Luta Pela Vida, evento promovido pelo movimento indígena em prol da garantia de suas vidas e da democracia (ocorrido em agosto e setembro de 2021). Pude ter o primeiro contato presencial com alguns discentes indígenas da UnB, não com o intuito de realizar entrevistas e colher dados, mas para compreender um pouco sobre como se davam suas mobilizações e, também, para apoiá-los nesse embate. Concordo com Brandão (2007, p. 12): “(...) o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho”. Como pesquisadora, acredito que não basta apenas apresentar resultados, considero imprescindível participar e lutar junto às pessoas participantes da pesquisa pela busca da garantia dos seus direitos. Isso é o que pretendo não só como estudiosa e profissional, mas como sujeito político na busca da alteração da realidade.

Nesse dia, havia marcado de encontrar uma colega indígena no acampamento. Ela estava com a sua comunidade reunida. O local possuía cozinhas, banheiros térmicos e muitas barracas. Tudo bem estruturado. Havia povos de diversas etnias e cada uma se organizava em barracas próximas. No começo, eu me senti tímida e nervosa por adentrar num espaço a que eu não pertencia e não sabia qual seria a reação dos que estavam ali com minha presença. Procurei “não (...) invadir o mundo das pessoas com uma atitude imediata de pesquisa, como também não me deixar levar de imediato sem um trabalho de coleta de dados” (BRANDÃO, 2007, p. 13).

No referido dia, participei do ato da marcha até o Supremo Tribunal Federal (STF). Durante a marcha, que saía do acampamento (próximo ao Teatro Nacional de Brasília), estavam todos aqueles povos com sua força e representatividade. Levavam cartazes, protestavam em voz alta, cantavam, dançavam com adereços e pinturas indígenas. Idosos, crianças e jovens reunidos. Entre eles estavam discentes indígenas da UnB. Cheguei a conversar com um

⁴ Além de estar vacinada, segui todos os protocolos de segurança, como uso de máscara e de álcool em gel e o limite de distanciamento entre as outras pessoas. Os movimento indígena também seguia os mesmos protocolos.

estudante. Mas preferi não incomodá-lo ao abordar sobre minha pesquisa, pois não considerei oportuno e todos estavam muito envolvidos com o movimento. Acolhedores, alguns indígenas ofereceram-me frutas e água. Foi assim que percebi a solidariedade existente entre esses povos e como prezavam pelo bem comum, recebiam todos muito bem, fossem indígenas ou não. Algo que não se costuma encontrar no mundo branco, evolido por interesses particulares e egocêntricos. Era um momento muito importante ao coletivo, pois o STF iria:

[...] analisar a ação de reintegração de posse movida pelo governo de Santa Catarina contra o povo Xokleng, referente à Terra Indígena (TI) Ibirama-Laklãnõ, onde também vivem os povos Guarani e Kaingang. Com status de “repercussão geral”, a decisão tomada neste julgamento servirá de diretriz para a gestão federal e todas as instâncias da Justiça, também como referência a todos os processos, procedimentos administrativos e projetos legislativos no que diz respeito aos procedimentos demarcatórios (APIB, 2021).

Ao chegar em frente ao STF, fui me sentindo mais à vontade e menos tímida. Deixei que minha colega ficasse à vontade com os seus parentes. Na concentração, cada etnia se uniu para danças, realizar rituais e defender o que os unia: o direito à terra (e à vida). Havia outros não indígenas – pude identificar a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), militantes contra o agronegócio e diversos fotógrafos. Foi uma experiência que nunca obtive antes. Era necessário vivenciar aquilo, e acredito que foi um aprendizado para refletir o modo sobre como eu lidava com algumas questões da vida. Senti naqueles povos a união que eu não observo do outro lado (do que me encontro). Percebi que esse momento não estava envolvido por um espontaneísmo, “mas passa muito pela relação interpessoal e, conseqüentemente, pelo domínio da subjetividade” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Figura 1 – Concentração da Mobilização Luta Pela Vida em frente ao STF



Fonte: elaboração própria (2021).

Durante a concentração em frente ao STF, surgiu uma falsa notícia de invasão do acampamento. Muitos indígenas saíram correndo assustados, pois deixaram parentes e pertences no local. Felizmente era falsa a notícia e provavelmente surgiu para abalar o movimento, mas a divulgação não conseguiu seu êxito. Todos seguiram com suas forças e articulações. Certamente havia infiltrados naquele espaço, que não estavam ali para apoiar a luta. Na volta a casa, fui caminhando do STF até a via L2 de Brasília para encontrar meu esposo. Observava a reação dos brancos (em paradas de ônibus) quando os indígenas passavam por eles. Muitos com olhar de curiosidade sobre quem eram aquelas pessoas, o que estavam fazendo ali naquele espaço. Eu refletia: “Aquele espaço é deles, dos povos indígenas!”.

O STF suspendeu o julgamento a pedido do Ministro Alexandre de Moraes. Até o atual momento, o direito originário à terra encontra-se à mercê da justiça brasileira. Enquanto isso, esses povos seguem na luta para provarem que foram vítimas da expropriação de suas vidas pelos colonizadores, que ainda estão presentes na atualidade e que buscam a qualquer custo o enriquecimento em detrimento da garantia à terra e à vida.

O trabalho em campo (seja remotamente ou nessa vivência com o movimento indígena) permitiu-me o conhecimento mais profundo sobre a vida de estudantes indígenas, ou mesmo, sobre suas pautas reivindicatórias. Foi importante estar um pouco naquele contexto, “(...) o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver” (BRANDÃO, 2007, p. 14).

Figura 2 – Faixa dos povos indígenas de Goiás e Tocantins na Mobilização Luta Pela Vida



Fonte: elaboração própria (2021).

Em experiência em campo, também pude me aproximar dos discentes indígenas quando participei da I e II Conferência de Assistência Estudantil da UnB, em 2019 e 2021,

respectivamente; da VI Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, em 2021; e, como ouvinte, em reuniões da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC)⁵ da UnB para aprovação da política de permanência específica aos discentes indígenas na UnB, em 2020. Esses eventos foram oportunidades para conhecer esse público universitário e as suas demandas na UnB, e apenas a Conferência de 2019 ocorreu de forma presencial, visto ter acontecido antes do período pandêmico.

Durante as reuniões da CAC e na VI Semana dos Acadêmicos Indígenas, também percebi essa mesma luta em busca de uma política que garantisse o ingresso, a permanência e a diplomação desses povos. Na VI Semana dos Acadêmicos Indígenas, as mesas “Mulheres Indígenas: Desafiadas Pela Pandemia” e “A Diversidade do Conhecimento Tradicional é Saúde” me trouxeram inspirações para a discussão da pandemia neste trabalho. Por fim, na II Conferência de Assistência Estudantil, estudantes indígenas levaram o documento que esperavam aprovação na CAC desde o final do ano de 2020, a Política de Permanência para Estudantes Indígenas na UnB. No entanto, foi aprovado outro documento que não contemplava essa proposta de política em muitos aspectos, como será observado nos capítulos 3 e 4.

Diante disso, minha participação nos eventos, nas manifestações e no acompanhamento, bem como a leitura das atas de reuniões da CAC (em que se discutiu o tema da política de permanência indígena) possibilitaram-me o conhecimento dos interlocutores e das interlocutoras deste estudo e a execução da coleta de dados. Por meio desses eventos, como também por meio da divulgação da pesquisa pela Coordenação da Questão Indígena da UnB (COQUEI), consegui voluntários à participação da pesquisa.

1.2 O método e a natureza da pesquisa

Pretendeu-se guiar a pesquisa pelo método marxista materialista histórico dialético, e ultrapassar a aparência do que se pretendia pesquisar, ao apreender sua essência, dinâmica e estrutura. Fala-se em pretensão, visto que não se trata de um simples processo: a capacidade de decifrar a realidade é desafiante e a história está em constante mutação.

⁵ Conforme *site* da UnB, A CAC “é uma instância consultiva e deliberativa do Decanato de Assuntos Comunitários. Subordinada ao Conselho de Administração – CAD, para os assuntos relacionados ao interesse da Comunidade Universitária, cabe à CAC emitir pareceres, analisar propostas e projetos, regulamentar normas do CAD, bem como apreciar recursos sobre as decisões do decanato. Presidida pelo decano de Assuntos Comunitários, a CAC é composta por representantes docentes, indicados pelas suas unidades acadêmicas, por representantes discentes, por representantes técnicos administrativos, pelo representante do Restaurante Universitário e pelo representante da Prefeitura do Campus” (<http://dac.unb.br/camara-cac>).

É nesse caminho que se buscou ir além da aparência imediata das consequências do que a Covid-19 trouxe a esses estudantes, seja no âmbito do processo de aprendizagem, da sua saúde ou do atendimento oferecido pela instituição de ensino. Para além disso, quando se segue esse método, é inevitável propor e realizar mudanças na realidade contraditória. Por isso, objetivou-se apreendê-la de tal forma a contribuir com: o debate da política de permanência, por meio das narrativas de discentes indígenas; o fortalecimento de instâncias participativas na universidade, como a Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB); a promoção da inclusão social; e a busca pela concretização do previsto na legislação.

Não se considerou a política de permanência universitária “somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado [...], [mas como] expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 39). Almejou-se compreendê-la criticamente como: “processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e das lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo [...]” (BEHRING; BOSCHETTI; 2006, p. 36).

Nesse contexto, buscou-se apreender a demanda imediata dos discentes e percorrer seus reais desafios e limites em tempos de pandemia, como também as possibilidades oferecidas pela política pública. Com base nisso, fornecer subsídios por intermédio do instrumento da linguagem e do que os discentes indígenas pensam, demandam e propõem. E, assim, contribuir com a transformação da realidade e a efetiva cidadania para a emancipação política⁶.

Tratou-se de pesquisa de natureza qualitativa: “[...] uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” (CRESWELL, 2010, p. 209). Para isso, foram necessárias fontes primárias e secundárias de pesquisa. As primeiras se referiram a informações colhidas diretamente das pessoas participantes desta pesquisa (por meio das entrevistas) e da participação nos eventos já assinalados. As segundas se referiam a estudos de outros pesquisadores e dados fornecidos pela universidade.

Essa metodologia de pesquisa qualitativa foi fundamental durante a pandemia. De acordo com Teti, Schatz e Liebenberg (2020), é uma metodologia capaz de compreender, de forma aprofundada, como a sociedade responde à pandemia. Assim como observado neste

⁶ Entende-se por cidadania a “[...] capacidade de todos os indivíduos, no caso de uma democracia efetiva, de se apropriarem dos bens socialmente produzidos, de atualizarem as potencialidades de realização humana, abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (COUTINHO, 2000, p. 50).

estudo e também apontado por esses autores, a vulnerabilidade a doenças não envolve apenas aspectos biológicos, mas sociais. Será discutido no capítulo 2 que os povos indígenas são mais propícios ao desenvolvimento de infecções, seja por não possuírem memória imunológica a vírus desconhecidos no organismo humano (especialmente no caso das comunidades mais isoladas), pela própria forma de viver em coletividade e por sua cultura, ou pela inacessibilidade a formas seguras de proteção contra os vírus.

Além disso, os comportamentos de saúde das pessoas nem sempre se enquadram perfeitamente nos modelos epidemiológicos, como nos casos das recomendações de medidas preventivas. Por isso, os métodos qualitativos contribuem para compreender o motivo de algumas estratégias contra a pandemia não ocorrerem conforme o esperado e, também, podem cumprir função imprescindível na compreensão de epidemias, dos sujeitos envolvidos e das estratégias mais eficazes contra doenças, com base na particularidade de cada grupo social (TETI, SCHATZ, LIEBENBERG, 2020).

Por isso, esse tipo de pesquisa é adequado à superação da imediatividade de dados quantitativos e descritivos. No caso das pesquisas na área da saúde, pode proporcionar respostas e soluções sobre como lidar com situações pandêmicas, de acordo com as especificidades das populações, inclusive revelar as consequências à saúde mental geradas pelo isolamento social (TETI; SCHATZ; LIEBENBERG, 2020).

1.3 A ética na pesquisa

Guimarães (2017, p. 80) aponta como a “tutela marca a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas no campo da ética em pesquisa, situando-os como incapazes e vulneráveis e, portanto, dependentes do Estado que deve responder por eles”. Na contramão disso, esta pesquisa seguiu as diretrizes da ética em pesquisa qualitativa, respeitou a autonomia e considerou o protagonismo de cada uma das pessoas entrevistadas. A revisão ética, como atribuição do assistente social, é uma forma indispensável para garantir os direitos dos narradores de um estudo e protegê-los contra qualquer tipo de risco (OLIVEIRA; GUEDES, 2012). Por isso, o cuidado ético se deu desde antes da entrada em campo até a divulgação dos resultados do estudo, visto que “se desrespeitada a integridade da pessoa pesquisada, a divulgação dos dados obtidos pelo estudo pode gerar prejuízos” (OLIVEIRA; GUEDES, 2012, p. 126).

Planeja-se a devolução do resultado do estudo às pessoas participantes desta pesquisa e à universidade, por meio desta dissertação, para possíveis modificações e progressos na política de permanência da UnB, em situações de calamidade pública ou não. O compartilhamento de resultados de pesquisa com participantes e usuários dos serviços públicos faz partes de diretrizes éticas presentes na Resolução 510, de 7 de abril de 2016 e do Código de Ética do/a Assistente Social.

Para preservar a questão ética, houve a “[...] preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato” (MINAYO, 2010, p.55). A pesquisa respeitou as disposições da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata de normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Entre os riscos da pesquisa estavam o desencadeamento de desconfortos advindos de lembranças desagradáveis nas pessoas entrevistadas; o sentimento de medo causado pela insegurança em relatar o que vivenciam; e os riscos de pesquisas realizadas em ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas.

Para minimizá-los, evitou-se o desenvolvimento de temáticas que gerassem sofrimento às pessoas entrevistadas. Por isso, a pessoa não era compelida a responder perguntas que demonstrasse não se sentir confortável em respondê-las. Além disso, foi respeitado o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, no que se refere às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual:

- O convite individual de entrevista esclarecia às candidatas e aos candidatos a participantes de pesquisa que antes de iniciar a entrevista seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (APÊNDICE A) para a sua anuência;
- durante o processo de consentimento, antes do início da entrevista, procurava-se esclarecer à pessoa participante, de maneira clara e objetiva, como se daria o registro de seu consentimento para participar da pesquisa;
- após os esclarecimentos e a anuência da pessoa narradora, esta acessava o TCLE digital – por meio de *link* enviado pela pesquisadora – do ambiente *Google Forms* (plataforma digital escolhida por ser de fácil acesso e ambientação, e pela dificuldade de compartilhar documentos físicos impressos diante da pandemia);
- o termo apresentava, de maneira destacada, a importância de que a pessoa participante da pesquisa guardasse, em seus arquivos, uma cópia do documento após o envio na cópia assinada pela pesquisadora;

- no TCLE constava que seria gravada apenas a voz da pessoa participante da pesquisa por gravador de voz, para que anotações não fossem realizadas durante a entrevista; para resgatar, de forma fidedigna, todos os dados coletados posteriormente; e para não prejudicar a análise e o resultado final, por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa;

- o convite para participação na pesquisa não se deu com a utilização de listas que permitissem a identificação de convidadas ou convidados, nem a visualização dos seus dados de contato (*e-mail* e telefone) por terceiros;

- qualquer convite individual enviado por *e-mail* apresentava apenas um remetente e um destinatário.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela banca de qualificação, com sugestões importantes dos seus membros, seguida da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB (CEP/CHS), iniciaram-se as entrevistas.

1.4 Processo de entrevistas e análise de dados

Por meio dos eventos que esta pesquisadora participou, seja nas conferências, no movimento indígena, na Semana dos Acadêmicos Indígenas ou nas reuniões da CAC, foi possível se aproximar das pessoas interlocutoras deste estudo, que se voluntariaram a participar das entrevistas. Ademais, por meio da divulgação da pesquisa pela COQUEI, foi possível formar uma rede de contatos de estudantes também dispostos a serem entrevistados.

Foram entrevistadas onze pessoas entre agosto e dezembro de 2021. Utilizou-se a ferramenta de amostragem por saturação, já que não haveria mais novas entrevistas quando fosse observado que “as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 17). Além disso, utilizou-se o método “bola de neve”, em que os participantes iniciais do estudo indicaram outras pessoas para colaborarem com a investigação (VINUTO, 2014). Goldenberg (2005) reforça que, em entrevistas, é relevante que o pesquisador seja apresentado por uma pessoa de confiança ao que se candidata a participar da pesquisa, e percebeu-se essa dinâmica: quando um discente participava da pesquisa, sentia-se mais à vontade para indicar colegas, e estes também possuíam mais confiança em participar da pesquisa por terem sido recomendados por alguém que já possuía algum vínculo em sua coletividade.

A entrevistas foram semiestruturadas, pelo ambiente virtual do *Microsoft Teams*, com base em roteiro de perguntas (APÊNDICE B), e ocorreram entre 30 de agosto e 30 de dezembro de 2021. Esse tipo de entrevista utiliza perguntas fechadas e abertas, em que o “[...]entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p.64). Escolheu-se o instrumento da entrevista para realização do estudo empírico por compreender que apresentasse muitas vantagens à pesquisa qualitativa. Conforme Goldenberg (2005, p. 88), entre as vantagens da utilização de entrevistas, estão:

[...] 2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que escrever; (...). 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; 5. instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções; 6. permite maior profundidade; 7. estabelece uma relação de confiança entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Depois de marcada a entrevista, a pessoa entrevistada recebia um *link* para a entrevista (no dia e horário que lhe fosse mais conveniente). Além disso, antes da entrevista, também recebia o *link* para o consentimento do conteúdo do TCLE, com o objetivo de realizar sua leitura e confirmar se aceitaria participar da pesquisa.

Após a fase das entrevistas, foi realizada a análise das falas das pessoas desta pesquisa em consonância com o referencial teórico. A apreciação dos dados das entrevistas foi [...] baseada em formular questões abertas e desenvolver uma análise das informações fornecidas pelos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 217). Inicialmente, os dados coletados foram preparados. Após a leitura, foi possível obter percepção e reflexão geral das informações. Com isso, ocorreu o exame detalhado com um processo de codificação: os dados foram agrupados e houve classificação das categorias exploradas. Em seguida, utilizou-se o processo de codificação para estabelecer uma descrição – exposição detalhada das informações obtidas (CRESWELL, 2010). Por fim, os dados foram interpretados (ao lado dos dados secundários e do referencial teórico) e houve a formulação dos resultados deste estudo empírico, que serão apresentados no capítulo 4.

Capítulo 2 – Os povos indígenas e a pandemia de Covid-19

Não nascemos em 1500, nós já estávamos aqui.
O Brasil não foi descoberto em 1500, foi invadido.
O colonizador, quando invadiu, falou “terra à vista” não falou “lá tem pessoas”.
Nesse dia começou a árdua vida dos indígenas, a luta de gigantes contra os pequenos.
Começou a cultura eurocêntrica versus a cultura do atrasado.
Começou a luta da língua errada versus a língua certa.
Só não contamos que a resistência vem do espírito. Então posso dizer que jamais vencerão
nós, indígenas, pois somos sementes ancestrais desta terra.
(Nhandewa, 2020, p. 17)

Entre o colonialismo e a construção do império, os povos indígenas foram vítimas de diversas práticas desenvolvidas, inclusive por missionários, que buscavam a “salvação” dos indígenas por meio da imposição do cristianismo. O objetivo era retirar suas identidades etnoculturais, expropriarem territórios com vistas à acumulação do capital e superexplorarem sua mão de obra (CFESS, 2013). Por conseguinte, em consonância com Fanon (2005), o mundo colonial é maniqueísta, e não é suficiente para o colono a limitação do espaço físico, visto que o invasor também se utiliza da violência. O branco é capaz de desumanizar o colonizado e o “animaliza”, como se não fosse homem assim como é o colono. Nesse contexto, o opressor, que por meio de sua violência se utiliza de armas, é o estrangeiro, aquele que vem de fora, a “classe dirigente” (FANON, 2005).

É primordial compreender o lugar que o branco ocupa nas relações racistas brasileiras. Bento (2002) aponta que nos debates de grandes autores, nas pesquisas e na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades raciais não há a abordagem do lugar que o branco ocupa na sociedade, e se evita discutir diferentes dimensões de suas prerrogativas, que os colocam em lugar de privilégio simbólico. Esse cenário é propiciador para que as políticas afirmativas sejam alvos de discursos que as considerem como protecionistas e como prêmio da “incompetência”. Logo, observa-se que para os brancos é importante que não se trate simbólica e concretamente o papel que exerceram na situação de desigualdade racial. A autora argumenta que esse “silêncio” em torno do branco possui um elemento narcísico, em que o coloca como modelo da condição humana a ser seguido. Nesse contexto é que os brancos legitimam a sua superioridade. O medo do outro e essa projeção que se faz no não branco podem estar relacionados à “gênese de processos de estigmatização de grupos”, que contribuem para que se legitimem as desigualdades raciais e, até mesmo, o genocídio (BENTO, 2002).

Maria Bento (2002), ao debater a opressão branca sobre os negros, trabalha com categorias que permitem refletir também sobre a questão indígena. A autora argumenta que o branqueamento é considerado um problema do negro, e este ao se identificar como uma pessoa negra, encontra-se em uma situação desconfortável e desfavorável na sociedade. No entanto, foi a elite branca a responsável por inventar e considerar o branqueamento um problema do negro e, com isso, constrói-se um imaginário negativo que, ao culpá-lo, é capaz de justificar as desigualdades raciais (BENTO, 2002). Esse processo também se estende aos indígenas na medida em que a branquitude mantém uma projeção do branco sobre o não branco.

Conforme Cimadamore, Eversole e McNeish (2006), a maioria dos povos indígenas estão em desvantagem social. Por toda parte do mundo, diversos condicionantes propiciaram que estivessem em situação de pobreza. A “privação material, legal e simbólica e de reprodução de relações desfavorecidas” (CIMADAMORE; EVERSOLE; MCNEISH, 2006, p.17) foi determinante a suas situações precárias de vida. Mesmo após a “independência” desses povos em relação aos colonizadores, a “atmosfera” da violência permaneceu em seu espaço e continuou a dominar a ordem nacional, especialmente em países subdesenvolvidos, como o Brasil. Nesse sentido, após buscarem a conquista por sua libertação, ainda permanece a luta dos originários contra “a miséria, o analfabetismo, o subdesenvolvimento” (FANON, 2005).

Em relato da indígena Valéria Jacintho (2020) sobre sua infância, é possível perceber a violência a que foi submetida sua etnia Guarani Nhandeva. Conforme a autora, seus pais descreveram que, na época do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o seu povo foi proibido por funcionários da instituição e por outras autoridades de falar sua língua natural. Eram reprimidos e humilhados pela forma de falar e de se comportar. A produção agrícola e as terras eram tomadas por posseiros. Em consequência disso, lembra que na infância, mesmo com o cultivo de uma diversificação de produtos, a família não possuía o mínimo para atender às suas necessidades básicas, como alimentação adequada e vestuário. Forneciam-se aos Guarani Nhandeva cestas básicas que não satisfaziam a sua segurança alimentar e não respeitavam sua cultura alimentar.

Por isso, para os povos indígenas, a pobreza envolve aspectos peculiares. Relaciona-se com a imposição de interesses de grupos dominantes sobre dominados, o que faz com os primeiros estabeleçam que seus interesses envolvidos pelo capitalismo estejam acima do acesso à terra, do direito à língua e a tradições e hábitos dos povos originários – e assim favoreça o seu empobrecimento. Nesse sistema, reproduz-se o racismo, em que os grupos dominantes se utilizam do discurso de inferiorização das etnias desses povos para fundamentar a expropriação

de espaços e limitá-los ao acesso a direitos garantidos a outros segmentos da sociedade. De forma interconectada, a situação de pobreza é decorrente da marginalização em nível social e político, o que impede não só o exercício de direitos, mas também a sua defesa (CIMADAMORE; EVERSOLE; MCNEISH, 2006).

Nessa direção, compreende-se que para o capitalismo se constituir, utilizou-se da colonização, da escravização de negros e indígenas, não se valendo apenas de trabalhadores “livres” brancos, mas da ideia de que era necessária a racialização, isto é, impor uma raça sobre essas pessoas e as classificarem como inferiores para explorá-las. Para Quijano (2005), o eurocentrismo, disseminado pelos brancos europeus como referência de poder moderno e capitalista, obrigou a humanidade a aceitá-lo como única racionalidade que poderia existir. Foi no cenário do continente americano que a Europa expandiu seu poder econômico e político, com a concentração de riqueza mediante a classificação de raça, a exploração do trabalho e a inferiorização da cultura dos originários (QUIJANO, 2005).

Foi nessa lógica de subalternização, tentativa de destruição da população e expropriação das terras indígenas que o capitalismo se ergueu com o intuito de considerar os originários como ultrapassados e de desrespeitar suas culturas, epistemologias e relação com a natureza. Luciano (2021) defende que esse sistema econômico considera esses povos como impedimento ao progresso da humanidade e supervaloriza a concentração de riqueza a favor de direitos privados, em prejuízo do bem da coletividade. Nessa perspectiva, o autor entende que se mantém no imaginário da “civilização” a ideia de que o indígena não existirá mais em um determinado tempo. Compreende-se que se trata de uma condição iniciada com a invasão dos portugueses e que perdura até os dias atuais. Conforme o Conselho Federal de Serviço Social/CFESS (2013):

A questão indígena é uma situação traumática para esta população desde 1500! Ela acompanha a sociedade e o Estado brasileiro desde que o europeu pisou nesta terra pela primeira vez, quando não existia nem a sociedade brasileira e nem o Estado brasileiro, muito embora, nossa sociedade pareça desconhecer que no Brasil ainda existam populações indígenas.

O cenário dos Sanõma, subgrupo da família lingüística Yanomami, abordado por Guimarães (2021), tem sido permeado por doenças, fome e mortes. A racionalidade capitalista tomou os seus territórios e retirou-lhes direitos, tais como a preparação de sua alimentação (conforme sua cultura) e as formas de se cuidarem. Por isso, o embate desses povos tem sido pela vida e natureza, pelo seu modo de vida, por suas cosmologias, soberanias alimentares e redes de cuidados (GUIMARÃES, 2021). Os interesses econômicos buscam destruir tudo isso

em prol de uma riqueza que não é socializada e se destina a um grupo minoritário, enquanto a maior parte da população – lugar em que estão os indígenas – não possuem o básico para sobreviver. Na contemporaneidade, então, essa problemática tem se mostrado cada vez mais evidente. Os grupos mais marginalizados da sociedade tornaram-se mais vulnerabilizados e não se colocaram em pauta políticas públicas para minorar as desigualdades sociais (DIAS; GUIMARÃES, 2020).

Nessa mesma perspectiva, Boron (2006) também chama atenção à invisibilidade que se reforça nas Américas pelos governantes, diante da escassez de dados referentes a essa população. O autor argumenta que em países como o Brasil, herdeiros do sistema escravocrata, enrijeceram essa situação, por meio dos processos “civilizatórios” de modernização. Com base nisso, observa-se que os povos originários foram (e são) vítima de exclusão social, um “processo que pode levar ao acirramento da desigualdade e da pobreza e, enquanto tal, apresenta-se heterogênea no tempo e no espaço” (BRASIL, 2004, p. 36). No território brasileiro, a colonização trouxe a violência física também por meio de doenças que contribuíram para o extermínio de vidas, e, assim, favoreceu o acirramento das expressões da questão social indígenas⁷ (DIAS; GUIMARÃES, 2020).

Em contraposição ao significado de que a terra possui aos povos indígenas, os capitalistas a consideram como instrumento de poder político e econômico – uma mercadoria. Foi por meio da busca incessável de lucros que, desde a invasão colonial, os indígenas tornaram-se vítimas da expropriação de seus espaços. Conforme Sousa (2012), na história do Brasil, a questão fundiária sempre trouxe consequências diretas a esses povos. Apesar da tentativa de seu apagamento físico e de suas identidades, esses povos sempre buscaram o que lhes pertence: suas vidas, terras e identidades.

Ailton Krenak (2020) também chama atenção ao poder de convencimento do capitalismo, em que essa racionalidade defende que até mesmo a vida e a natureza podem ser reproduzidas:

A gente [os capitalistas] acaba com tudo e depois faz outro, a gente acaba com a água doce e depois ganha dinheiro dessalinizando o mar, e, se não for suficiente para todo mundo, a gente elimina uma parte da humanidade e deixa só os consumidores. [...] Algumas pessoas sugerem que quem sabe viver no mundo são os ricos, que a pobreza é responsável pela destruição do meio

⁷ A questão indígena constitui-se como expressão da questão social na medida em que o sistema capitalista transforma a terra indígena em mercadoria, por meio de variados tipos de extermínio dos povos que dela vivem. Por isso, a questão social se estabelece como expressão dessas relações de produção e reprodução social do sistema capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

ambiente. Essa afirmação, além de ser racista, é assassina (KRENAK, p. 66, 2020).

Em estudo sobre a mineração em territórios indígenas da Amazônia, de Castro et al. (2021), revelou-se a invasão de territórios indígenas na busca de exploração capitalista mesmo em meio a uma pandemia. Esses autores trazem a reflexão do que é essencial para o Estado brasileiro: o lucro capitalista ou garantir o direito constitucional à vida? O país considerou a mineração como uma atividade essencial a ser mantida. O resultado disso foi que a maior número de casos de infecção por Covid-19 foi em municípios mineradores.

Sob o aspecto ambiental, essas atividades causaram poluição da água – incluindo envenenamento por mercúrio e cianeto – e degradação da terra. Do ponto de vista econômico, os povos desses territórios da Amazônia têm sofrido com a baixa adoção de tecnologias eficientes e com os problemas que são tipicamente associados às corridas minerais. Desse modo, os autores sugeriram a existência da associação entre o risco de infecção e a continuidade das atividades econômicas. Assim, advertem a imprescindibilidade da valorização da qualidade de vida dos trabalhadores e da população das áreas de mineração pelos gestores públicos (CASTRO et al., 2021).

Francisco Apurinã (2021), ao tratar das repercussões da Covid-19 e do povo indígena Apurinã, defende que esse tipo de catástrofe existirá enquanto o capitalismo mantiver sua ânsia pela acumulação. No entanto, se antes desse período pandêmico o temor da extinção humana parecesse ser algo vivenciado apenas pelos indígenas, na contemporaneidade essa realidade atingiu a todos, diante do uso exacerbado dos recursos da Terra e das consequências da negligência humana (KRENAK, 2020).

Nesse cenário, essa infecção não se deu isoladamente, veio acompanhada do acirramento das expressões da questão social já existentes. Não se tratou de apenas mais uma das crises do capitalismo⁸, significava mais que isso, um conturbado período da humanidade, mais cruel às classes vulneráveis social e economicamente. Ao senso comum, esvaziado de qualquer reflexão crítica, a pandemia “bate à porta” de todos e não “escolhe” classe social, raça, etnia, gênero. No entanto, numa sociedade racista capitalista global, impulsionada pela desigualdade social, em que nem todos possuem as mesmas oportunidades, o vírus apresentou

⁸ Como discutido por Ivo Tonet (2009), a partir do pensamento de Marx, o Capitalismo naturalmente passa por constantes crises. Estas atingem todos e não apenas a classe dominante. O sistema capitalista de produção gera condições desumanas, entre elas, o não acesso à saúde adequada. Nesse sentido, em uma conjuntura de pandemia, esse sistema social tende a acirrar as desigualdades sociais.

mais facilidade para ali permanecer no contexto de vida dos mais vulnerabilizados social e economicamente. Portanto, aqueles que não possuíam condições mínimas sanitárias, econômicas e sociais de se defender foram (e são) os mais abalados (SPOSATI, 2020).

Nas palavras de Faleiros (2015), quando se refere às classes de baixo poder aquisitivo, “esta população enjeitada (de *ejectare* = jogar fora) pelo capital não tem outra alternativa senão ocupar as periferias das cidades, morar em favelas, viver como ambulantes, biscateiros, marreteiros, avulsos, autônomos, mendigos [...]” (FALEIROS, 2015, p. 64). Ademais, quando o autor ressalta que nos países onde a garantia de assistência não se tornou um direito social e as formas de prestação de recursos são “aleatórias e temporárias”, relata a existência de uma compreensão por parte dessas nações de que as situações do desemprego e das demandas sociais são passageiras ou provocadas por fenômenos naturais como as enchentes e secas (FALEIROS, 2015). Essas reflexões de Faleiros (2015) são contemporâneas aos anos 2020-2022, visto que contribui para se compreender o momento atual de pandemia, aprofundado pela pobreza. Esta já estava ali, não foi provocada por um vírus, mas por um sistema econômico que exclui negros, indígenas, pessoas em situação de pobreza, e se mantém com a desigualdade social.

No mesmo sentido de Sposati (2020) e Faleiros (2015), David Harvey (2020) também discute a ineficácia dos sistemas de saúde para atender a demanda da população e afirma que “quarenta anos de neoliberalismo na América do Norte e do Sul e na Europa tinham deixado o público totalmente exposto e mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública deste tipo” (HARVEY, 2020, p.17). Segundo o autor, não havia trabalhadores de saúde o suficiente para atender toda a demanda, e os investimentos em prevenção não eram considerados relevantes pelos gestores por não gerarem lucros, como no caso de pesquisas sobre doenças infecciosas. Por isso, a SARS e o Ebola não foram o bastante para alterar o comportamento do sistema capitalista, e diante da política de austeridade no corte de gastos, a saúde pública não foi capaz de atender a todos mesmo em países que faziam parte do que o autor denomina de “mundo civilizado” (HARVEY, 2020).

No atual sistema econômico, a dignidade da pessoa humana, prevista na Declaração dos Direitos Humanos e nos princípios fundamentais da Constituição Brasileira, não é uma realidade global. Uma maioria não possui emprego formal e sobrevive com o subemprego, o trabalho precarizado e informal. Como se manter no interior do “conforto” de sua moradia, se o trabalhador informal necessita vender produtos nas ruas para oferecer alimentação a sua família? Como as diversas etnias indígenas, que preservam modos de vidas em coletividade, lidam com o isolamento entre seus parentes? Como as pessoas em situação de rua, que já não

possuem condições mínimas para uma vida digna, apresentariam condições de manter a sua higienização básica e o distanciamento recomendado pela OMS? Ou ainda, como se manter no interior de uma residência, se o direito à terra ou à habitação não é garantido? Essas são apenas algumas indagações que, entre muitas outras, ultrapassariam a temática a ser discutida neste trabalho, mas que geram reflexões sobre a situação contemporânea brasileira. Segundo Sposati (2020):

Nem todos habitantes dispunham de teto, nem todos tinham casa, nem todos tinham cômodos suficientes para que seus moradores pudessem manter distanciamento social, nem todos tinham provisão de água ou de esgotamento sanitário. Não havia a possibilidade de *home office* para quem não dispõe de acesso à rede comercial de *internet* ou de equipamentos de digitação. Mais ainda, a versão do *home office* colide com a grande massa, não proprietária, sem emprego formal e prestadora de serviços em domicílios, nas ruas, nas aglomerações (SPOSATI, 2020, p.2).

Observa-se com esse cenário que a população mundial (notadamente em países como o Brasil) não possuía condições de manter as medidas da quarentena. Sabe-se que com a adoção do Neoliberalismo pelo país, desde os anos 1990, com maior consolidação nos últimos anos, vivencia-se redução da proteção social reforçada por cortes significativos da “PEC da Morte”⁹ guiada pelo Estado mínimo no que se refere aos direitos sociais (SPOSATI, 2020).

Nesse contexto, a população mais vulnerável socioeconomicamente, como os indígenas, demanda a efetiva execução das responsabilidades do Estado. A Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas/PNSIPCFA (BRASIL, 2013) indica que os povos indígenas possuem os mais baixos índices de desenvolvimento humano. Essa população sofre com “acesso precário à saúde, elevada mortalidade infantil, prevalência de tuberculose, verminose, diarreia e infecções respiratórias” (FLOSS et al., 2020, p. 1). Diante da Covid-19, essas comunidades ainda se tornam mais vulneráveis com a insegurança alimentar, a escassez de produtos de higienização básica e a carência de saneamento básico (FLOSS et al., 2020).

Alexander Rodríguez (2021) apresentou reflexões sobre os riscos da Covid-19 para os povos indígenas da Venezuela e a realidade desse país não se distanciou da situação brasileira. O autor observou a ineficácia do sistema de saúde venezuelano, pois, assim como no Brasil, a

⁹ Emenda Constitucional n.º 95 que limita despesas do governo brasileiro durante 20 anos e atinge especialmente as políticas sociais.

capacidade de atendimento da política de saúde esgotou-se. Além disso, as medidas de fechamento das fronteiras pela Venezuela não foram suficientes para impedir a disseminação do novo coronavírus. Por fim, denota que o maior risco às comunidades tradicionais é o impacto de uma doença letal desconhecida sobre povos de menor tamanho, o que poderia levar ao seu desaparecimento.

Iury Felipe Tapü'ücü (2021), quando discute sobre a repercussão da Covid-19 entre o povo Magütagü da Amazônia, afirma que as políticas de saúde voltadas aos povos indígenas foram insuficientes – a exemplo do Plano Nacional de Atenção à Saúde dos Povos e dos serviços do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI), que funcionam por meio dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) – diante do descaso em relação a essa população. Isso porque logo após os primeiros casos entre não indígenas, solicitou-se à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) planos de contingência da Covid-19, mas a resposta do governo foram planos genéricos incompatíveis com a heterogeneidade dos povos indígenas. Exemplo dessa realidade foi o não monitoramento de profissionais da saúde que traziam a doença de outras regiões e, assim, transmitiam o vírus em territórios que ainda não haviam se contagiado. Desse modo, as perdas foram irreversíveis, visto que a doença atingiu “guardiões por excelência das florestas, os promissores de conhecimentos ancestrais, os conselheiros que mantêm nossa luta pela proteção de nossas vidas e do território (TAPÜ'ÜCÜ, p. 2, 2021).

Felipe Tapü'ücü (2021) também aborda sobre as medidas de segurança recomendadas pelos órgãos de saúde, as quais não condiziam com a realidade de muitos territórios indígenas. O autor cita o exemplo da inexistência de investimento em informação adequada à realidade indígena e em planejamento: “no início da pandemia, o secretário da SESAI liberou um vídeo dizendo que nós, indígenas, deveríamos lavar as mãos com água e sabão, ignorando que, em algumas comunidades, não há sabão ou água encanada” (TAPÜ'ÜCÜ, p. 7, 2021).

Outrossim, Francisco Apurinã (2021) destaca que se a política de saúde indígena condissesse com a letra da lei, esse período pandêmico não seria tão trágico. O autor ressalta que a escassez de medicamentos, equipamentos e insumos, bem como a não qualificação de profissionais de saúde aguçaram a problemática vivenciada. Por isso, seu povo recorreu à medicina tradicional para vencer essa situação.

Veron e Guimarães (2020), ao discutirem o cenário da Covid entre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul (especialmente os Kaiowá) apresentam reflexões sobre o modo como o governo brasileiro lidou com essa população no período da pandemia. Para as autoras, quando

o Estado orienta que um indígena infectado pela Covid-19 retorne a sua casa e mantenha o isolamento social, manifesta seu descaso em relação ao seu modo de vida em coletivo. Ademais, mencionaram os riscos a que estavam expostos os profissionais de saúde da região, diante da escassez de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) e de testes para detectar a infecção pelo vírus.

No estudo das autoras, observou-se que as orientações sobre as formas de prevenção aos Kaiowá – uso de máscara e álcool em gel – não estavam consoantes com o modo de vida dessa etnia. O uso da máscara representava “não deixar sair a palavra, o espírito sagrado” (VERON; GUIMARÃES, p. 125, 2020). Além disso, muitas famílias dessa comunidade, sem acesso a território, residiam em acampamentos provisórios e próximos a estradas, numa situação de maior exposição a qualquer tipo de violência – até mesmo a de infecção pela Covid-19. Essa situação reforça o debate de que a prevenção da infecção é antes de tudo uma questão de garantia à terra (VERON; GUIMARÃES, 2020). Viver sem território é está exposto a qualquer tipo de violação, inclusive o direito à vida e à saúde garantido pela letra da lei. Por isso, a resistência ao avanço dos interesses do capital, no caso dos Kaiowá, encontra-se envolvida pela busca por:

manter suas belas palavras, sua vitalidade e o tecido da vida social consolidado para resistir aos ataques. (...) Pequenas medidas fortalecem os Kaiowá, como se cuidar por meio de remédios do mato produzidos a partir do seu conhecimento e ouvir suas histórias, viver o tempo largo da sua cosmologia, se alimentar do conhecimento dessas histórias corporalizadas, que dão respostas e ensinam (VERON; GUIMARÃES, 2020, p. 126).

No caso dos Tupiniquim, Dias e Guimarães (2020) apresentam que a quarentena gerou um isolamento coletivo, em que esse povo, fundamentado em laços de solidariedade, uniram-se em prol de uma rede de cuidados entre seus parentes para o enfrentamento de suas limitações. As autoras chamam atenção às “redes de cuidado e solidariedade acionada por mulheres e o conhecimento ou epistemes indígenas tornaram-se pontos centrais e caminhos que devem ser percorridos nessa pandemia a inspirar novos modos de vida” (DIAS; GUIMARÃES, 2020, p. 263). No entanto, observa-se que essa rede não é suficiente à garantia da vida dessas diversas etnias. A omissão do Estado revela o descaso da herança colonial e, ainda, reforça o racismo.

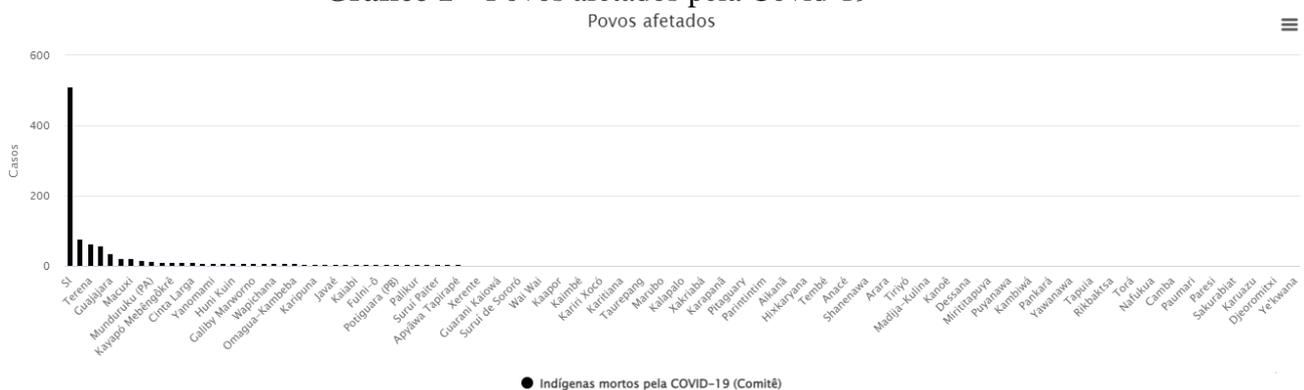
Em diálogo com as referidas autoras, Felipe Tapü'ücü (2021) debate sobre as ações do atual presidente brasileiro na contramão das medidas de segurança apontadas pelos próprios órgãos de saúde. Isso se revela em suas falas, nas divulgações de medicamentos sem

comprovação científica para combater a doença, no estímulo à aglomeração de pessoas, bem como em se eximir do provimento de vacinas pelo SUS. Ademais, o autor relembra as falas do governante que não respeitavam os sobreviventes da doença e os que faleceram, ao subdimensionar o efeito letal do vírus e os impactos sobre as vidas dos indivíduos e de seus familiares. Por fim, ainda ressalta a repercussão na renda familiar dos Magüta e a inexistência de políticas para manter uma vida digna a esse povo, que ficou sem sua principal fonte de renda, a venda de produtos artesanais, o que reforçou ainda a situação de pobreza no seu território, além da situação de adoecimento. Consoante com Tapü'ücü (2021), Krenak (2020) aponta:

Vemos algumas pessoas defenderem a manutenção da atividade econômica, dizendo que “alguns vão morrer” e é inevitável. Esses tipo de abordagem afeta as pessoas que amam os idosos, que são avós, pais, filhos, irmãos. É uma declaração insensata, não tem sentido que alguém em sã consciência faça uma comunicação pública dizendo ‘alguns vão morrer’ (KRENAK, p. 85, 2020).

Diante disso, dados quantitativos refletem esse cenário. Conforme dados publicados pela ABIP, atualizados em 08 de dezembro de 2021, registraram-se 6.2056 casos de indígenas contaminados, 1239 mortos e 162 povos afetados pela Covid-19. Os gráfico 1 abaixo apresenta os povos que perderam seus parentes, e o gráfico 2¹⁰ demonstra que as etnias do Amazonas, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de Roraima e do Pará estiveram entre as que o vírus mais se disseminou. O gráfico 3¹¹ apresenta que o maior número de óbitos ocorreu no mês de julho.

Gráfico 1 – Povos afetados pela Covid-19

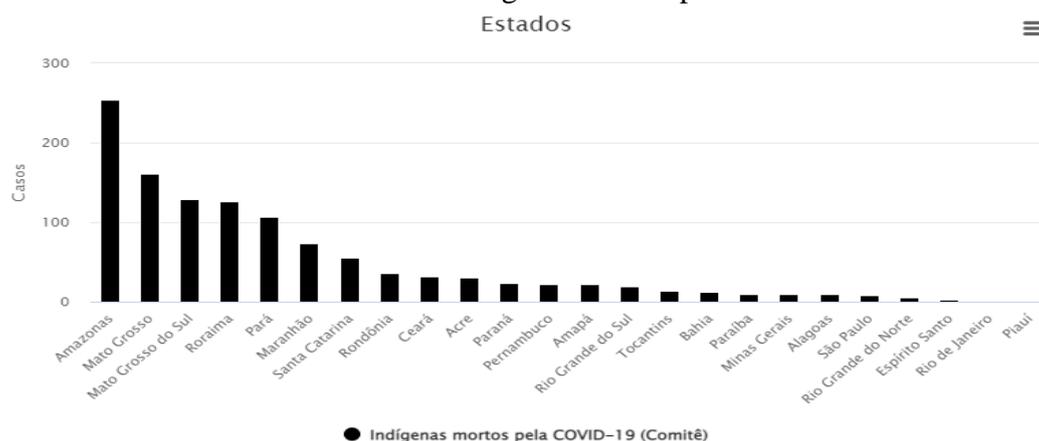


Fonte: Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena/APIB (2021).

¹⁰ Conforme a ABIP (2021): “a falta de transparência dos dados da SESAI impede a identificação de muitas cidades onde os óbitos aconteceram. Os dados com a sigla SI (Sem Informação) representam esses casos”.

¹¹ Os três gráficos foram obtidos em pesquisa realizada no site da APIB, na data de 09 de dezembro de 2021.

Gráfico 2 – Estados com indígenas mortos pela Covid-19



Fonte: Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena/APIB (2021).

Quadro 1 – Óbitos de indígenas confirmados por Estado

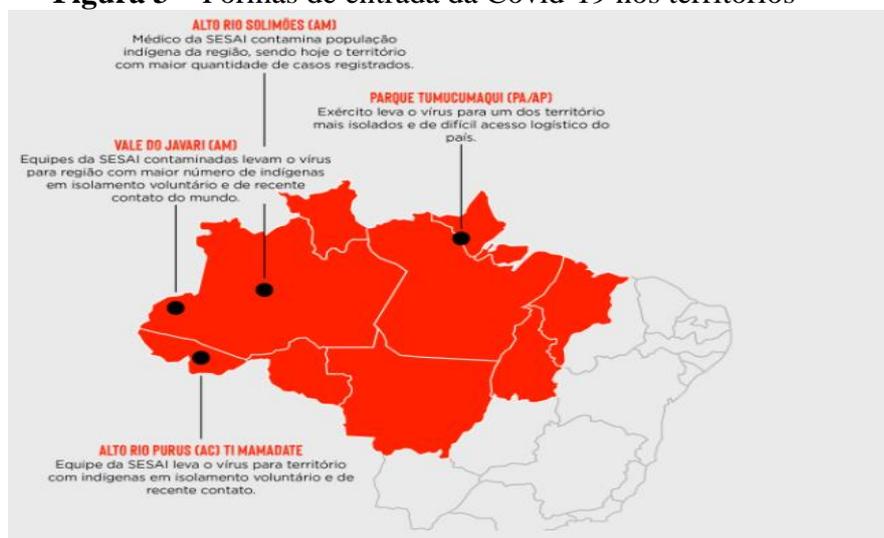
Estado	Óbitos confirmados
Amazonas	254
Mato Grosso	161
Mato Grosso do Sul	129
Roraima	126
Pará	107
Maranhão	74
Santa Catarina	55
Rondônia	36
Ceará	32
Acre	31
Paraná	24
Pernambuco	23
Amapá	22
Rio Grande do Sul	19
Tocantins	14
Bahia	12
Minas Gerais	10
Alagoas	10
Paraíba	10
São Paulo	9
Rio Grande do Norte	5
Espírito Santo	3
Piauí	2

Fonte: Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena/APIB (2021).

De acordo com o gráfico 2 e o quadro 1, o estado de Amazonas apresentou o maior número de mortes. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) ainda chama atenção ao fato de ter sido o primeiro ente federativo a ter a confirmação de contaminação por Covid-19 entre indígenas brasileiros. Ainda segundo a APIB, o agronegócio foi o responsável pelo alastramento da pandemia nos territórios do Mato Grosso do Sul, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Os primeiros casos de infecção estiveram entre funcionários de frigoríficos dessas regiões.

A figura 3 apresenta como a Covid-19 tem chegado aos territórios indígenas. De acordo com a APIB, o governo federal é o principal responsável pela disseminação da infecção. Como se pode observar, até mesmo nos territórios mais isolados, como o Vale do Javari/Amazonas, o vírus esteve presente, seja por meio da SESAI ou pelo Exército. Além disso, a APIB havia denunciado a não assistência da SESAI àqueles indígenas que residiam nas cidades e não se encontravam na delimitação dos territórios homologados. As unidades de saúde acabavam por registrar indígenas que residiam na cidade como pardos, e diante dos crimes de racismo praticados pelos próprios agentes do governo, havia indígenas que se recusavam a realizar tratamentos devido a situações preconceituosas a que eram submetidos nos espaços de atendimento à saúde (APIB, 2021).

Figura 3 – Formas de entrada da Covid-19 nos territórios

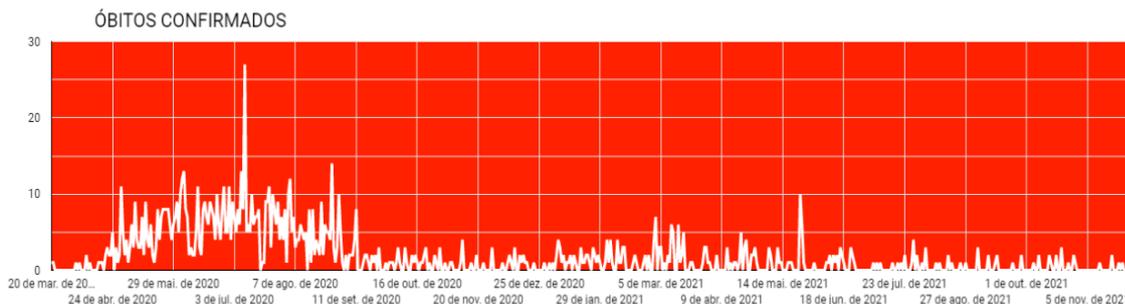


Fonte: APIB (2021).

Conforme Luciano (2021), o governo demonstrou a não valorização pela vida das pessoas na medida em que desde o início da pandemia foi resistente a medidas para impedir a propagação do vírus e não apresentou interesse em logo buscar uma vacina. No Amazonas,

ocorreram diversas mortes em decorrência da revogação da lei estadual que reservava 0,5% de recursos públicos anuais para os povos indígenas, que poderiam ser investidos em hospitais, na compra de insumos, na locomoção de pacientes aos serviços de saúde e na aquisição de materiais de proteção (LUCIANO, 2021). Em decorrência disso, como observado no gráfico 3, em julho de 2020, o Estado apresentou o maior número de óbitos confirmados, 27 vidas indígenas perdidas, sem contabilizar os casos não registrados devidamente.

Gráfico 3 – Óbitos de indígenas confirmados entre março de 2020 e novembro de 2021



Fonte: Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena/APIB (2021).

Em 29 de janeiro de 2020, a APIB e seis partidos políticos (PSB, PSOL, PCdoB, Rede, PT e PDT) ajuizaram a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 709 perante o STF. Objetivavam que fossem tomadas medidas para:

- a) o mantimento de barreiras sanitárias, proteção de terras indígenas de povos isolados e de recente contato;
- b) o funcionamento da “Sala de Situação para subsidiar a tomada de decisões dos gestores e a ação das equipes locais diante do estabelecimento de situações de contato, surtos ou epidemias envolvendo os Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato” (BRASIL, 2018), com a participação de indígenas indicados pela APIB;
- c) a retirada dos invasores nas Terras Indígenas Yanomami, Karipuna, Uru-EuWau-Wau, Kayapó, Araribóia, Munduruku e Trincheira Bacajá;
- d) a prestação de assistência à saúde à totalidade de indígenas brasileiros, independentemente de serem aldeados ou não aldeados ou que ocupassem áreas ainda não demarcadas; e
- e) a elaboração do plano de enfrentamento da Covid-19 aos indígenas (com a sua participação).

equilíbrio e crescimento demográfico. A introdução de novos vírus e bactérias, até então desconhecidos, quebra esse equilíbrio e provoca o adoecimento de muitas pessoas ao mesmo tempo, causando muitas mortes. Entre os fatores que explicam a alta mortalidade em consequência do contato está a falta de memória imunológica do grupo para os agentes infecciosos introduzidos pelos agentes do contato [...].

Diante desse cenário, a APIB, e outras organizações de base, mobilizaram-se internacionalmente para evitar que mais parentes fossem vítimas de ações negacionistas. O exposto no Documento Final do XVI Acampamento Terra Livre 2020, resultante da Mobilização Nacional Indígena, que reuniu povos, organizações e lideranças indígenas de todas as regiões do Brasil, expôs a situação da questão indígena diante do cenário nacional contemporâneo, mediante o desmonte de políticas públicas que até antes da pandemia, como aponta o documento, eram capazes de atender aos povos indígenas mesmo que precariamente. Com a pandemia, relatou-se que se “acirrou o descaso” com os povos indígenas, o que contribuiu para o regresso de políticas públicas conquistadas nos últimos 30 anos nos âmbitos da educação, de alternativas econômicas, do meio ambiente e, sobretudo, da saúde.

Após pretender municipalizar ou privatizar o subsistema de saúde indígena, com o fim da SESAI, com a disseminação do coronavírus nos nossos territórios ficou claro que o governo quer mesmo a nossa extinção: não nos protege de invasores, permitindo que estes contaminem as nossas comunidades, o que pode levar a extinção massiva, a começar pelos nossos anciões, fontes de tradição e sabedoria para os nossos povos, principalmente para as novas gerações. E como se não bastasse, o governo estimula o assédio e a violência de interesses privados sobre os nossos bens naturais e territórios sagrados (Documento Final – Acampamento Terra Livre 2020).

Nesse sentido, reforçou-se nesse documento a reivindicação da retirada de todos os invasores de terras indígenas (garimpeiros, grileiros, madeireiros, fazendeiros), diante da compreensão de que são agentes destruidores dos recursos naturais e de culturas indígenas e, especialmente, no atual contexto, são propagadores de doenças. Isso constitui-se em grave risco para todos os povos, principalmente, àqueles indígenas voluntariamente isolados.

Em outro documento, o Comitê Nacional Pela Vida e Memória Indígena (2020, p. 4) também descreve que o acometimento de pandemias aos povos indígenas trazidas pelos brancos e a luta por suas vidas não é recente. Trata-se de uma história de longa e árdua resistência:

Em meio à pandemia, nossas vidas tornaram-se objeto de ataques, perseguição e extermínio. Este manifesto é sobre a luta pelas vidas indígenas. Vidas negligenciadas pelo poder público e vidas salvas pela solidariedade. Vidas que perdemos e vidas que tentamos proteger. A vida dos povos indígenas, que estão nas aldeias e nas cidades, mas, sobretudo, a nossa vida no sentido mais amplo e que está sob intenso ataque: nossos territórios, nossa identidade e modos de vida, as florestas, os rios, a biodiversidade... a Mãe Terra.

Por isso, os povos indígenas compreendem a Covid-19 para além da definição apresentada pela ciência do branco, que do ponto de vista biológico é uma enfermidade decorrente do novo coronavírus (SARS-CoV-2) propagada rapidamente e pode ter sido resultante do contato entre um humano e um animal infectado (MS, 2021). Por outro lado, algumas cosmoviões, como a do povo Baniwa, acreditam que “a força de um desastre, de uma tragédia ou de uma epidemia ou pandemia natural ou social depende da capacidade de ação, reação, intervenção, atitude e comportamentos dos seres humanos [...]” (LUCIANO, 2021, p. 4). Esse pensamento parte da perspectiva de que é o homem o responsável pelas crises sanitárias que vivencia. Acontecimentos como esse não ocorrem por acaso, mas pelo extermínio da natureza e dos próprios homens, quando os interesses privados estão acima do cuidado pela vida (LUCIANO, 2021). Por isso, indígenas não estão morrendo de forma imprevisível e, pelo contrário, o planejamento do seu apagamento vem desde quando tentaram levar sua autonomia há mais de quinhentos anos.

O vírus da Covid-19 é micro-organismo vivo da natureza que está tentando sobreviver, colonizando e usando o homem como seu reservatório de vida, porque o homem está destruindo seu habitat natural, a natureza. O ser humano é o predador e não o vírus. A natureza, em seu estado “natural” e sistêmico é manejável, controlável e provedora de vida e de existências (LUCIANO, 2021, p. 5).

Com essa conjuntura, o documento da APIB (2020) indicou que a pandemia foi mais um facilitador aos garimpeiros e aos madeireiros tomarem as terras indígenas. Ao lado da maior dificuldade de fiscalização pela situação da Covid-19, as instituições foram menos impulsionadas a realizarem seu papel de proteção aos territórios. Isso é reforçado por Dias e Guimarães (2020, p. 267) ao descreverem ações do atual governo brasileiro:

Assim, entendemos que a pandemia, para o atual governo, se tornou instrumento de genocídio contra os povos indígenas, pois o caos, para o bolsonarismo, acaba sendo o alimento da barbárie autoritária da qual ele se nutre, nos levando a supor que ele tem usado o cenário pandêmico como pretexto para fazer crescer e se consolidar o autoritarismo [...].

[...] Podemos pensar como dispositivo necropolítico, as medidas do governo de tentar abrir terras indígenas para exploração mineral, para a agricultura e pecuária como o Projeto de lei (PL) 191/2020, colocando essa discussão em pauta no pico da pandemia do coronavírus no Brasil. Medidas que favoreceram a grilagem de terras também entram em pauta durante a pandemia, com a Medida provisória 910, que lodo se tornaria o Projeto de lei 2633/20. Além de beneficiar os grileiros de terra, a proposta incentiva essa prática e sinaliza aos invasores que este é um crime que vale a pena ser cometido. Esse projeto de lei também coloca em risco 277 áreas indígenas que ainda não tiveram o processo administrativo de demarcação de terras concluído até a última etapa, tendo em vista que no dia 22 de abril a Funai público a instrução normativa 09/2020, que permite a emissão de títulos para invasores de terras indígenas que ainda não foram homologadas.

Conforme Aguilera Urquiza e Pinezi (2020), as políticas públicas de saúde não atendem aos povos mais vulneráveis, os mais atingidos pelas crises política e sanitária. Não se respeita o direito humano à saúde, e as particularidades dos seus modos de vida se esbarram no modelo biomédico do processo saúde-doença. Os povos indígenas estão entre os que mais estão suscetíveis ao processo de adoecimento. “Enquanto estão recolhidos em suas aldeias, seus territórios tradicionais são invadidos, como é o caso do povo Yanomami, por madeireiros e garimpeiros, os quais além da violência ambiental, ainda transmitem o vírus letal para os indígenas” (AGUILERA URQUIZA; PINEZI, 2020, p. 155).

Em relatório da APIB, o “Nossa luta é pela vida”, apresentam-se os impactos da pandemia da Covid-19 à população indígena brasileira, entre os meses de março e novembro de 2020, em que foram ampliadas diversas violações por meio da existência de um governo anti-indígena; do genocídio e da perseguição indígena; do racismo; da invasão de missionários em suas terras; da negação da demarcação de terras; da privação de acesso aos recursos naturais; de invasões de terras indígenas por madeireiros, caçadores e traficantes; do desmatamento e queimadas em suas terras; e da entrada ilegal de candidatos às eleições municipais em terras indígenas. Segundo o documento, por meio de dados do Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena junto a organizações indígenas de base, constaram-se mais de 200 violações aos direitos humanos fundamentais nesse período. Isso gerou a contaminação de mais de 50 por cento dos 305 povos brasileiros, 161 povos com casos confirmados, com mais de 41 mil indígenas contaminados, o que levou a 880 mortes em nove meses (APIB, 2020). Por fim, o documento enfatiza ainda que esses números não foram revelados pela SESAI, que não apresentou transparência em seus dados.

A APIB enfatiza que a Covid-19 apresentou explicitamente todas as violências a que esses povos indígenas já estavam expostos desde o período da colonização e que, apesar da

promulgação da Constituição de 1988, existe um grande caminho a ser percorrido no sentido de garantia real dos direitos de povos indígenas. As organizações indígenas reivindicam atendimento às demandas de todos os que foram afetados pela crise, desde medidas preventivas de saúde (distanciamento físico, saneamento básico, insumos básicos de higiene e proteção) até o respeito por suas particularidades, modo de vida e cultura, por suas terras e autonomia (APIB, 2020).

A mobilização indígena conquistou, perante a decisão do STF, por meio do formalizado na ADPF 709, que muitos povos fossem vacinados. No entanto, o embate político desses atores sociais tem sido intenso para a concretização do direito à vida. Direito esse garantido no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, de forma generalizada na letra da lei, mas que se estende não só ao direito de não ser morto, mas também ao de ter uma vida digna, como afirma Lenza (2021). Este autor também expõe que essa segunda compreensão do direito à vida refere-se às “necessidades vitais básicas do ser humano e proíbe qualquer tratamento indigno, como tortura, penas de caráter perpétuo, trabalho forçado” (LENZA, 2021, p. 1173). Com base na visão do autor, pode-se entender que o direito à vida harmoniza-se com os direitos sociais previstos no artigo 6º do texto constitucional:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Portanto, diante do apresentado pelas autoras e pelos autores, documentos e organizações aqui referenciados, nota-se que o direito à vida aos povos indígenas é duplamente negado. Isso porque são assassinados pelos invasores de suas aldeias, não possuem atenção adequada à saúde e a outros direitos como a própria terra, a educação, a assistência social e a alimentação, e são infectados por doenças levadas por pessoas não pertencentes ao seu povo. Com essa obscuridade e toda destruição, Luciano (2021, p. 2) acredita que o genocídio é iminente:

[...] mais de 50 etnias ou povos indígenas contam com menos de 100 pessoas, 14 etnias/povos com menos de 50 pessoas e duas etnias contam com apenas três pessoas. Além destes, os mais de 100 povos indígenas isolados podem ser exterminados pela pandemia associados às invasões de seus territórios, sem que a humanidade fique sabendo deles e de seus extermínios e exterminadores.

Como declara Sposati (2020), é imprescindível que as demandas da coletividade sejam reconhecidas para além do atual período conturbado econômica e socialmente. Não serão necessárias mais crises para que seja evidenciado que a atual conjuntura não respeita a dignidade da pessoa humana, como seu direito a ter adequada assistência à saúde e a resguardar a vida. Para Siri Damman (2006) é fundamental a oferta de serviços e direitos específicos que atendam as reais demandas dos originários. É imprescindível considerá-los como detentores dos seus territórios e de suas identidades culturais (ALARCÓN-CHÁIRES, 2006).

É nesse âmbito que estão os discentes universitários indígenas (as pessoas narradoras deste estudo) e as repercussões que pandemia trouxe a sua permanência na universidade e aos seus modos de vida. Estudos apontam que esse período de calamidade trouxe aos estudantes indígenas desafios, como ter acesso a equipamentos tecnológicos e à capacitação para lidar com essas ferramentas (FERREIRA et al, 2021). Além disso, o direito à educação precisou se manter ao lado dos problemas econômicos, sociais e de saúde pública (MERCHÁN, 2021).

Este capítulo contextualizou a lógica de subalternização capitalista sobre os povos indígenas e como os interesses desse sistema econômico repercute até os dias de hoje num cenário de pandemia. No capítulo 4 serão retomados alguns debates dessas consequências aos originários com ênfase na saúde comunitária, na renda, nos rituais, nas reuniões, na subsistência e, especialmente, na permanência na academia, com base no relato de discentes indígenas, em diálogo com as reflexões de outros autores.

Para discutir a política de educação, notadamente a de nível superior, o debate deste capítulo foi imprescindível, visto que raça, etnia, processo saúde-doença, condições de renda, educação, territórios, constituem-se em categorias interligadas. O próximo capítulo segue com o histórico da educação indígena no nível superior e as ações institucionais desenvolvidas pelo Estado na contemporaneidade.

Capítulo 3 – A educação indígena brasileira no ensino superior

Os direitos sociais compreendem a consagração jurídica de reivindicações de coletivos (VIEIRA, 2007), a exemplo do movimento social indígena. A política de educação voltada aos indígenas resultou da luta política de seus povos, que puderam alcançar algumas conquistas num contexto mais favorável politicamente dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). A força de seus movimentos sociais e suas articulações foram essenciais. Conforme Luciano (2019), esses atores sociais destacaram-se na busca por educação de qualidade. O autor ressalta que esse protagonismo foi propiciador à garantia do ensino básico como direito universal e a ações afirmativas no nível superior, por meio da ampliação de investimentos públicos nessa política.

Como defendido por Marx (2011), toda revolução social possui sua importância, seja na Silésia – com a demonstração do peso político do levante proletariado contra a burguesia e a propriedade privada (MARX, 2011) – ou na Comuna de Paris de 1871 – na luta por direitos diferenciados, como a educação pública e gratuita. O teórico já apontava que o partido socialdemocrata da Alemanha buscava não só o fim da opressão do trabalhador assalariado, mas toda forma de intolerância decorrente de sexo, partido ou raça. Com base nessas condições históricas, pode-se afirmar que o Estado é expressão das relações de força, não é neutro e interferirá na forma como os direitos serão concedidos.

As organizações indígenas são os atores principais das conquistas legais de seus povos, principalmente no âmbito da política de educação. O movimento indígena passou por um longo processo até as conquistas atuais. Contribuiu com avanços, especialmente da área da educação (LUCIANO, 2019), mas também sofreu bloqueios a suas articulações diante do fortalecimento do Neoliberalismo no Brasil. Apesar de limitações e barreiras, essas organizações alcançaram a concretização de muitas garantias legais. Observa-se que a luta pelo reconhecimento de direitos não é atual em nossa sociedade. Foi um longo período para o alcance de melhorias, permeadas por barreiras ligadas aos interesses da classe dominante.

Ao se considerar o início da colonização até a contemporaneidade, observa-se extenso período permeado de resistência e luta dos povos indígenas em busca de seus direitos (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020), entre eles, a política de educação. Luciano (2013) considera que a educação foi uma das políticas públicas que mais progrediu aos indígenas, visto que avanços ocorreram nas áreas jurídica, política, legal, político-institucional, gerencial, o que propiciou maior autonomia a esses povos no que diz respeito a ampliação da sua participação

em processos de decisão referentes à garantia de seus direitos e de atendimento a suas demandas.

3.1 Conceituação de educação indígena

Inicialmente, é imprescindível a compreensão do significado de educação indígena. Para isso, buscou-se essa concepção, preferencialmente, com base em autores indígenas, que vivenciaram esse processo escolar e produziram reflexões teóricas sobre a temática.

Luciano (2013) aborda que o processo educativo dos indígenas ocorre no âmbito da comunidade e todos participam dessa formação, e os conhecimentos das pessoas mais velhas são bastante respeitados. Rita Nascimento (2017) parte do pressuposto de que os discursos a respeito da escola como espaço para a cultura compreendem a resistência étnica e a não aceitação dos padrões de educação “homogeneizadores”, que se baseiam numa “igualdade” que não aceita as diferenças. Com isso, observa-se um processo de educação diferenciado do modelo europeu de ensino imposto à sociedade.

A autora, ao dialogar sobre indigenização pedagógica da cultura, destaca a função da escola como mediadora de saberes aos povos indígenas (NASCIMENTO, 2017). Nesse espaço, entrelaçam-se (e não apenas se confrontam) conhecimentos de dentro e fora das comunidades indígenas:

É na interação com este mundo de fora que seus sentidos de pertencimento étnico e as lutas por reconhecimento de direito são construídas, cabendo à escola indígena e seus professores/formadores a tarefa de favorecer os diálogos intersocietários. Sendo assim, os indígenas, em suas práticas de educação diferenciada, utilizam o que chamam de suas culturas como conteúdo pedagógico e curricular (NASCIMENTO, 2017, p. 378).

É nesse sentido que se diferenciou a “escola para índio” da “escola indígena” e como, após a promulgação da atual Constituição Brasileira, a segunda ganhou força, apesar dos entraves à política de educação. Luciano (2013) considera que a Constituição Federal de 1988 foi mudança importante na direção da educação indígena. Até antes da sua promulgação, predominava a denominada “escola para índio”, aquela em que os colonos objetivavam que os indígenas se “integrassem” à sociedade nacional, segundo os interesses dos brancos. Com essa educação opressiva, os nativos foram perseguidos pelas suas formas de convivência, em seus

valores, tradições, e não possuíam qualquer autonomia para participar do seu próprio processo educativo (LUCIANO, 2013). Dessa forma, os povos indígenas eram orientados pelos “princípios assimilacionistas” dos colonizadores, por meio de uma imposição externa que não pertencia a suas “especificidades socioculturais, linguísticas e históricas” (NASCIMENTO, 2013).

Por outro lado, a educação escolar dos indígenas ou escola indígena refere-se à ideia de protagonismo indígena e respeito às particularidades de cada povo, como modo de fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento de suas identidades e de direitos diferenciados (LUCIANO, 2013). Esse processo consiste em conceder a esses povos uma autonomia guiada pelos princípios da “interculturalidade, especificidade, diferenciação, bilinguismo/multilinguismo e aspecto comunitário” (NASCIMENTO, 2013, p. 376). Diante disso, observa-se que os indígenas buscaram reafirmar identidades que os brancos, por meio de uma educação impositiva, procuraram extingui-las.

Altera-se o paradigma imposto pelos portugueses desde sua chegada ao Brasil. Agora os indígenas possuem a oportunidade de buscar sua continuidade histórica. E como se configura hoje a educação? Gersem Luciano (2013) defende que:

Nos últimos anos, professores e lideranças indígenas estão construindo uma nova escola indígena, caracterizada como plural, diversa e dinâmica. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo concebe historicamente sua escola e a projeta segundo suas perspectivas contextualizadas. A escola representa hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos (LUCIANO, 2013, p. 347).

Ao dialogar com os autores, Eliane Monzilar (2019), em sua etnografia indígena da educação do povo Balatiponé-Umutina, defende a indispensabilidade do modo do processo educativo tradicional. Segundo a autora, para seu povo, a educação tradicional representa um “instrumento de vida social e cultural” e é decorrente do convívio familiar, dos costumes partilhados, da oralidade e da observação da vida. Isso permite troca de saberes entre gerações, principalmente com base no que é ensinado pelos mais velhos (MONZILAR, 2019).

Nascimento (2013) expõe que nos discursos sobre a escola diferenciada, a escola indígena é permeada pelo diálogo entre os saberes, o que conseqüentemente fortalece as lutas do movimento indígena, diante de seu papel na construção de identidades. Esses discursos

proporcionam melhor reflexão a respeito das demandas dos povos e de como suas identidades, disparidades e direitos podem ser respeitados.

Apesar do avanço no que se refere à educação escolar indígena, ainda existem muitos entraves a serem vencidos, mesmo que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito seja definido como direito público subjetivo, que deva ser prestado pelo Estado, usufruído por todos cidadãos e exigido por esses sujeitos (BRASIL, 1998). Luciano e Amaral (2021) consideram que a escola, como criação do ocidente europeu e aparelho ideológico do Estado, desenvolveu a todo momento a lógica racista, que não aceita aquilo que não se adegue a sua racionalidade. As escolhas epistemológicas que predominam nas escolas ocidentais com seus currículos e projetos pedagógicos desconsideram saberes como os dos povos indígenas e dos afrodescendentes (BESSA; GUEDES, 2020). Por isso, é necessário o reconhecimento das diversidades étnicas e culturais (o que contribui para garantia dos direitos humanos) e a recusa de toda e qualquer forma de discriminação (LUCIANO, 2009). O modelo colonial de conhecimento ainda é predominante, como será possível observar pelas próximas abordagens deste estudo.

Desde o início do século XX, a educação escolar indígena esteve sob o comando do órgão indigenista do Estado, criado em 1910, o SPI, e posteriormente, perante à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na segunda metade da década de 1960 (NASCIMENTO, 2013). Oliveira e Nascimento (2012) consideram que essas políticas, desde as ações catequéticas dos jesuítas no colonialismo até as práticas dos órgãos indigenistas como executores das ações de educação, objetivavam essencialmente levar os povos indígenas à “civilização ou nacionalizá-los”.

Conforme Luciano, Simas e Garcia (2020), na década de 1970, iniciaram-se as articulações do movimento indígena brasileiro com o apoio de alguns setores da Igreja, das universidades e de Organizações Não Governamentais (ONG's), no mesmo momento em que os indígenas se organizavam mundialmente. Nesse contexto, reivindicaram uma educação que pudesse acolher as reais demandas desses povos por meio da afirmação de suas identidades em detrimento da busca de aniquilação de seu pertencimento étnico (LUCIANO, SIMAS, GARCIA, 2020). Na década de 1970, promulga-se o Estatuto do Índio, por meio da Lei nº 6.001, de novembro de 1973. Neste instrumento legal, segundo os autores, para a alfabetização dos indígenas definem-se diretrizes mediante ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do Ministério da Educação (MEC) e da FUNAI.

Luciano (2013), ao realizar análise do contexto histórico da política indígena, considera que a Constituição de 1988 cessa legalmente a configuração tutelar dos brancos sobre os

indígenas. Além disso, afirma que isso possibilita a atuação de outros órgãos na garantia dos direitos dos indígenas no âmbito da política de saúde, educação e meio ambiente, e retira o monopólio tutelar do órgão indigenista, a FUNAI. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas, visto que, conforme já abordado, de “escola para índio” passa-se para a “escola indígena” (LUCIANO, 2013). Segundo o texto constitucional: “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, art. 210, inciso II).

Com o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, o MEC passa a coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Conforme Nascimento (2013), agora este órgão indigenista passa de consultor para executor das políticas de educação escolar indígena.

A LDB trouxe alguns avanços legais. Definiu a União como responsável por programas integrados de ensino e pesquisa, e também pela oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Além disso, também determinou que esse ente federativo possuísse o papel de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas (BRASIL, 1996). No parágrafo 4º, do artigo 26, determinou-se que o ensino da história do Brasil devesse levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, entre as matrizes estão a indígena e a africana (BRASIL, 1996). Isso trouxe progresso à valorização das etnias que por muito tempo foram negadas pelos brancos com a colonização e a herança de imposição do padrão eurocêntrico sobre os diferentes povos.

De acordo com Oliveira e Nascimento (2012), a Constituição e a LDB estavam em consonância com o disposto na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada pelo Brasil em 2004. Nesse sentido, as recomendações dessa Convenção foram importantes para orientar as políticas educativas na esfera indigenista do Brasil, pois como ressaltam as autoras, contribuíam para que esses povos pudessem dialogar diretamente com as instituições governamentais, com menor interferência da tutela dos órgãos indigenistas. Logo, observa-se mais um passo rumo à autonomia dos indígenas, sem controle de um órgão sobre suas decisões.

Em 1999, publicou-se a Resolução nº 3, de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) e se estabeleceram Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5 determinou

as Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (BRASIL, 2012). De acordo com Nascimento (2013), definem-se as competências dos entes federativos, em que cabe à União legislar e coordenar as políticas nacionais de educação escolar indígena e aos Estados, ofertar e executar a educação. Isso ocorre em consonância com o princípio da descentralização política entre os entes federados, previsto na Constituição de 1988.

Em 2008, a LDB incorporou o artigo 26-A, que define que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Em 2014, a lei acrescentou que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas seria precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que consideraria a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica), apresentou a necessidade de os currículos incluírem a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes ao desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Além disso, dever-se-ia observar a obrigatoriedade de assuntos referentes ao tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, sob o ponto de vista da elaboração de práticas educativas com base no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. Ademais, também instituiu que as escolas indígenas e quilombolas possuíssem suas línguas, saberes e pedagogias no seu núcleo comum curricular, além das áreas do conhecimento, das competências e das habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC (BRASIL, 2017).

Apesar de não se compreender o desenvolvimento da política de educação como linear ou “etapista” – por se tratar de um processo permeado de avanços e retrocessos, embates políticos e resistências – construiu-se o quadro 2 para apresentar, de forma sintética, o desenvolvimento da educação escolar indígena entre 1910 e 2017.

**Quadro 2 - Desenvolvimento da política de educação escolar indígena no Brasil
(1910-2017)**

1910	A educação escolar esteve sob direção do SPI.
1960	O comando da educação é transferido à FUNAI.
1973	Promulgação do Estatuto do Índio por meio da Lei 6.001, de novembro de 1973. Definição de diretrizes para a alfabetização dos indígenas por meio de ações do MOBREAL, do MEC e da FUNAI.
1988	Promulgação da Constituição de 1988 e rompimento legal com o modelo tutelar de educação. É assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.
1991	Publicação do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, em que o MEC passa a coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
1996	Publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que estabelece Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, por meio do CNE.
2012	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 5, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.
2014	A LDB acrescenta que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.
2017	Publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que estabelece a observação da obrigatoriedade de assuntos referentes ao tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, sob o ponto de vista da elaboração de práticas educativas com base no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue; e também que as escolas indígenas e quilombolas possuíssem no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Com base nisso, nota-se que não existiram muitos avanços na política de educação indígena até a promulgação da Constituição de 1988. Somente por meio desta que se rompeu legalmente o controle tutelar sobre o processo educativo. No entanto, na prática, muitos são os desafios desses povos para serem respeitados em suas particularidades e terem acesso concreto aos direitos referenciados pela legislação. No próximo tópico, a ênfase será sobre a conjuntura da política no âmbito da educação superior.

3.2 Políticas públicas de educação superior a indígenas

No que se refere às políticas públicas para educação superior aos povos indígenas, observa-se que umas das primeiras ações legais foi a promulgação da Lei 11.096 de 13 de janeiro 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e estabeleceu ações afirmativas por meio da concessão de bolsa de estudo em cursos de graduação a estudantes de escolas públicas, pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e que possuíam deficiência. No mesmo ano, foi instituída a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), por meio da Portaria nº 13 do MEC.

No governo Lula, um dos principais ganhos da luta indígena foi a constituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. Luciano (2019) a considera como fundamental na luta por visibilidade das demandas de educação indígena na agenda do MEC. O autor destaca que se sobressaíram ações em prol do ingresso de indígenas no nível superior (LUCIANO, 2019).

Segundo Nascimento (2017), o Programa Diversidade na Universidade (PDU), no começo dos anos 2000, foi importante para o que a autora considera como a “atual principal ação política de promoção da educação superior” para os indígenas: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind), criado pelo MEC e com primeiro edital publicado em 2005. A autora relata que a proposta inicial do programa foi oferecer projetos de cursos de formação de professores indígenas e ações que envolvessem a permanência desses discentes nas instituições de nível superior. A partir de 2008, os editais foram voltados apenas para os projetos de curso de formação (NASCIMENTO, 2017). Esse programa se baseava na ideia de consolidar o protagonismo e a autonomia das escolas indígenas, por meio de ensino levado por professores indígenas graduados pelo Prolind, em harmonia e respeito às especificidades indígenas, à diferença, à interculturalidade e ao bilinguismo/multilinguismo, em contraposição à imposição e à tutela (NASCIMENTO, 2017).

Em 2011, a LDB acrescentou o parágrafo 3º, do artigo 79, e definiu que o atendimento aos povos indígenas seria efetivado (nas universidades públicas e privadas) mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como deveria haver o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais. No ano seguinte, publicou-se a Lei de Cotas, Lei nº 12.711 de 2012, que estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e para indígenas.

Conforme Nascimento (2017b), a Lei de Cotas foi símbolo das mobilizações sociais que, em harmonia com os debates mundiais, contribuiu para que o Brasil, nesse período, desse “sinais” de institucionalização de políticas mais democráticas na esfera da educação superior. Luciano e Amaral (2021) a compreendem como um marco legal para garantir acesso de indígenas aos cursos de graduação mais concorridos do país, como o de Medicina.

Em 2013, por meio da Portaria nº 389 do MEC, criou-se o Programa de Bolsa Permanência, gerido pelo MEC. Esse programa garantiu legalmente a destinação de auxílio financeiro à permanência dos acadêmicos indígenas e quilombolas que ingressassem nas Instituições Federais de Ensino Superior. Para isso, esses discentes precisam estar matriculados em cursos de graduação de forma diferenciada, devido às especificidades desses estudantes com

relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (BRASIL, 2013).

No ano de 2013, ocorre o I Seminário Nacional de Educação Superior Indígena, e em 2014 é formado um Grupo de Trabalho (GT) para trabalhar a temática. Para Luciano e Amaral (2021), mesmo com a realização do Seminário e a formação do GT, os seus resultados não foram satisfatórios à construção dessa política em âmbito nacional, visto que não correspondeu ao que se esperava para uma rede articulada em todo país.

Em 2014, com a promulgação da Lei 13.005, de junho de 2014, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (2014-2024), em que se define a estratégia de expandir as políticas de inclusão e de assistência estudantil aos estudantes de instituições públicas, com o objetivo de minimizar as desigualdades étnico-raciais e de expandir as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes indígenas, para fornecer bases à formação de qualidade (BRASIL, 2014). Nascimento (2016) reconhece que a aprovação desse plano colaborou para o processo de democratização da educação superior ao incluir grupos historicamente excluídos, como os indígenas.

Observam-se importantes conquistas legais, entre os anos 2000 e 2014, aos povos indígenas. Gersem Luciano (2019) afirma que, apesar de os governos petistas terem mantido uma política econômica que beneficiava o capital, ocorreram alguns avanços no período de 14 anos de governo no que se refere à democratização do acesso às universidades.

A maior presença de indígenas na academia é, então, decorrente da constituição de cursos próprios de formação superior para professores indígenas, da promulgação da Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência, do Prouni e outros (LUCIANO, 2019). Nascimento (2016) chama atenção ao fato de que esse aumento no ingresso trouxe outras demandas às instituições, diante da necessidade de implementação de políticas não só de acesso, como também de permanência, de espaços de acolhida e de instâncias de participação desse público nas decisões universitárias.

Luciano (2019) também descreve outras iniciativas que merecem destaque no governo. Uma delas foi a disponibilização de mais de R\$ 100.000.000,00 (cem milhões de reais) aos estados e aos municípios à criação de escolas indígenas. No entanto, ressalta que apesar de ter contribuído com a diminuição das desigualdades sociais, o aumento de escolas sofreu a barreira de não oferecer ensino de qualidade aos discentes, com infraestrutura adequada.

Apesar das conquistas apresentadas nos governos petistas, as demandas dos povos indígenas ainda permaneceram distantes do apresentado na base legal. Foi um período de muitas discussões e maior visibilidade às reivindicações indígenas do campo da educação. Isso reflete a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), no ano de 2009, em que apesar de ter sido mais relevante no campo político e simbólico – pois muito dos debates ficaram apenas no papel –, foi a pioneira no espaço da política de educação (LUCIANO, 2019). Os povos indígenas esperavam do governo a consubstanciação dos seus direitos sociais. Entretanto, muitas demandas não se concretizaram na prática. Segundo Luciano (2019, p. 106):

[essas] propostas bastante inovadoras [...] [devem] ter assustado ou contrariado a equipe central do governo ou [...] a cúpula do governo e do PT teve que sucumbir aos interesses de sua base aliada formada para garantir a governabilidade, notadamente o PMDB, que é conhecidamente anti-indígena, [...]. Muitos analistas explicam a decepção com o fato de que Lula foi eleito por uma ampla coalizão, que somou aos votos tradicionais da esquerda os de outros setores descontentes com o modelo político liberal, incluindo neste último grupos de empresários industriais e a classe média.

No governo Lula, apesar de ter sido caracterizado por políticas que objetivavam transferir renda e estimular o consumo, também foi marcado pela presença de lutas que resultaram em concessões às classes não burguesas. Na área de educação, Dilma e Lula favoreceram o desenvolvimento de programas importantes aos indígenas, mas muitos não tiveram seguimento, de acordo com Luciano (2019). O autor concorda que essa política foi a que mais evoluiu nesses governos para os povos originários. Apesar de suas ações não terem progredido, proporcionaram alteração na conjuntura da visibilidade das demandas sociais dos indígenas, como a recuperação de suas autonomias na condução da educação indígena, com aulas ministradas pelos próprios indígenas, por meio de seu processo educativo e de materiais didáticos diferenciados. Foi o início do reconhecimento do direito a ter uma educação sem a imposição branca de “integrar” esses indivíduos à sociedade nacional (LUCIANO, 2019).

Essas conquistas proporcionaram indícios de novas possibilidades de os indígenas exercerem sua cidadania, possuírem autonomia nas decisões políticas e sociais que envolvessem a questão indígena e adquirirem novos conhecimentos por meio da educação – o que forneceu base e capacitação para atuarem nos movimentos sociais (LUCIANO, 2019). Com a Constituição Federal de 1988, passam a ter o direito de participar de seu processo educativo

e não serem considerados “incapazes” pelo Estado. Não obstante, a emancipação política¹² não foi suficiente para que exercessem verdadeiramente sua cidadania plena, pois para isso seria indispensável a sua emancipação humana.

De acordo com Nascimento (2016), em resultado às formas de “colaboração interinstitucional e intercultural”, passaram a existir ações estatais ao ingresso e à permanência no ensino superior. Isso ocorreu por meio do acesso diferenciado ao nível superior (vestibulares específicos aos indígenas, reservas e cotas de vagas); de programas e bolsas com a finalidade de permitir a permanência; da promoção da participação dos indígenas em colegiados, conselhos e observatórios das instituições de ensino; da constituição de unidades específicas para os discentes indígenas, como faculdades e núcleos; e do surgimento de novas instituições públicas (NASCIMENTO, 2016).

A partir da entrada de Michel Temer na presidência brasileira, uma série de “reformas” se iniciou e atingiu profundamente as políticas sociais. A partir de 2016 houve ruptura no processo de investimento em diferentes áreas das políticas sociais em decorrência, principalmente, da agenda fiscal adotada e do teto de gastos proposto pelo governo Temer – e aprovado pelo governo federal (GALDINO; GUEDES, 2018). A educação indígena foi uma das mais atingidas ao lado das políticas de seguridade social. Em 2018, a Secadi definiu como critério de repasse de recurso financeiro às instituições de nível superior aquilo que foi recolhido ao Tesouro Nacional pelas instituições públicas de ensino no fim de 2017. Nesse sentido, as instituições que não aplicaram em ações – o que significou que instituições que teriam executado todo seu orçamento no ano de 2017 – tiveram a metade de seu orçamento minimizado no ano seguinte (LUCIANO, 2019). No mesmo ano, programas como o Licenciaturas Indígenas, o Magistério Indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola e o Bolsa Permanência sofreram amplos cortes, o que colocou em risco suas continuidades e qualidade na oferta.

Em 2019, com a posse do atual presidente Jair Bolsonaro, deixaram de existir a Secadi, a Coordenação de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e a Comissão Nacional de Educação

¹² Como afirmava Marx (2010), a emancipação política é um avanço, mas não significa a real emancipação humana, enquanto houver exploração de uma classe sobre a outra; pois, quanto à primeira, aponta que se limita à ordem capitalista de produção. No mesmo sentido, para Tonet (2015), as políticas sociais constituem-se como triunfos e objetivam enfrentar a questão social, mas estão limitadas a essa emancipação política da sociedade burguesa. Nesse sentido, o “limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um” [...] Estado livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2010, p. 39).

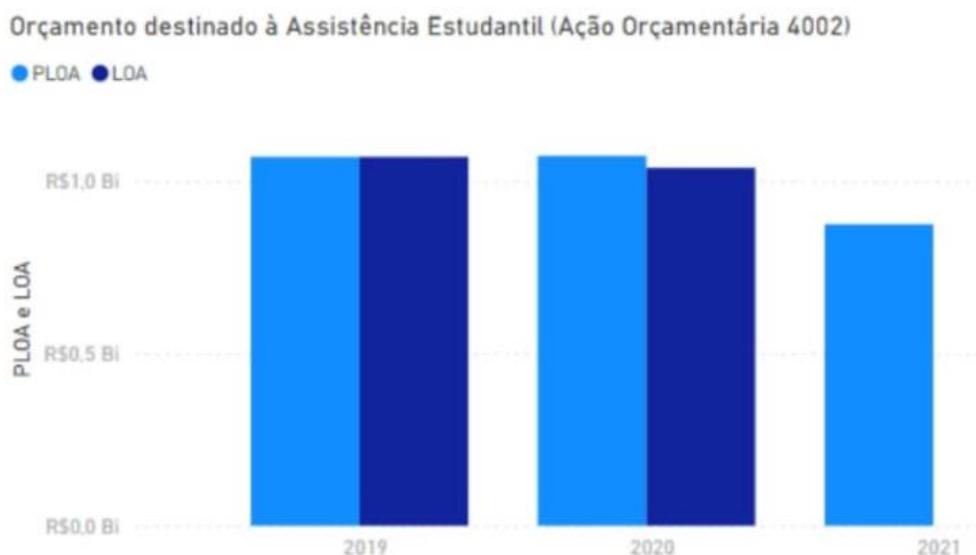
Compreende-se, com base na concepção marxista, que a emancipação humana vai além da cidadania prevista no âmbito legal da sociedade capitalista, como aquela anunciada no texto constitucional (no que se refere à política de educação). A cidadania do ponto de vista de Marx (2010) é aquela coletiva, não a do homem isolado – que possui garantias legais no âmbito da sociedade burguesa.

Escolar Indígena (CNEEI). Então, a pauta da educação escolar indígena foi transferida à Secretaria de Modalidades Especializadas (Semesp), que possuía, em 2019, o ínfimo orçamento de R\$ 6.000.000 (seis milhões de reais) destinado à educação do campo, indígena e quilombola (LUCIANO, 2019).

Apesar disso, a situação da destinação orçamentária só não piorou em função da resistência política do movimento indígena, que atuou notadamente no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), de acordo com Luciano (2019). No entanto, essa conjuntura de embate incomodou vários gestores da Secadi e do MEC a ponto de considerarem as conquistas legais e o orçamento destinado a esse segmento populacional como “privilégios” e não como garantias legais¹³.

Conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino/ Andifes (2021), a assistência estudantil sofreu redução de R\$ 20.509.063,00, ao lado de R\$ 185.000.000,00 de cortes quando enviado o Projeto de Lei Orçamentária ao Congresso em 2021. O gráfico 4 representa esse impacto, em que é possível visualizar a queda do orçamento.

Gráfico 4 – Orçamento destinado à assistência estudantil (Ação orçamentária 4002)



Fonte: Andifes (2021).

¹³ De acordo com Salvador (2012, p. 1): “O orçamento público é um espaço de luta política, com as diferentes forças da sociedade buscando inserir seus interesses. Os interesses dentro do Estado Capitalista são privados e, a partir da década de 1980, há um domínio hegemônico do capital financeiro. Sob o comando das políticas neoliberais foi esgarçada a liberalização financeira com o enfraquecimento do Estado e da proteção social, sob o efeito dos juros do serviço da dívida, potencializando a crise estrutural do capitalismo”.

No caso da UnB, em 2021, investiram-se R\$ 30.000.000,00 nessa área, com redução de R\$ 1.500.000,00 em relação ano anterior. Isso significou perda de R\$ 2.500.000,00 (8%) na destinação de recursos nos últimos dois anos. Para que os discentes em fila de espera (classificados como perfil para acessarem os programas da assistência estudantil da UnB, mas não selecionados por falta de vagas) fossem contemplados seriam necessários, em média, R\$ 40.000.000,00¹⁴.

O Programa Bolsa Permanência também sofreu com os cortes orçamentários. Em audiência realizada pelas comissões de Educação e de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados, Edimilson Costa Silva, que representava o MEC na reunião, apresentou que o número de discentes beneficiados decaiu de 22.0000 para 10.0000, entre 2018 e 2021, o que corresponde a 45%, por conta da restrição orçamentária que diminuiu o número de vagas¹⁵.

Em nota publicada pela Andifes, em 28 de maio de 2022, a associação se pronunciou pela reestruturação do valor destinado às universidades federais. Isso por conta do retrocesso orçamentário desde o ano de 2016, o que gerou impactos significativos à permanência dos discentes universitários nas instituições de ensino superior. Em 2019, orçamento era de R\$ 6,2 bilhões para uso discricionário pelas universidades, e o Projeto de Lei Orçamentária de 2022 aprovou R\$ 5,3 bilhões. Em maio de 2022, o MEC ainda comunicou bloqueio de R\$ 3,23 bilhões no orçamento, com limitação de 14,5% nas verbas de uso discricionário das instituições. Em junho de 2022, o MEC informou a diminuição do bloqueio para 7,2% (Andifes, 2022). Apesar disso, o orçamento não é capaz de atender às instituições, inclusive no que se refere à assistência estudantil, pois os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Programa Bolsa Permanência não contemplam toda demanda.

Nesse cenário, observam-se avanços entre 2002 e 2014, mas retrocessos a partir de 2016 e notadamente no governo de Bolsonaro. O quadro 3 representa a dinâmica da política de educação superior no Brasil entre 2002 e 2022.

Quadro 3 - A política de educação superior indígena no Brasil (2002-2022)

2002	Execução do PDU.
2004	Constituição da Secad.
2005	Promulgação da Lei 11.096 de 13 de janeiro 2005, que cria o PROUNI e estabelece ações afirmativas. Instituição da Comissão Nacional de Apoio à Produção.

¹⁴ Conforme o portal eletrônico UnB Notícias (2021): <https://noticias.unb.br/76-institucional/5075-limitacao-orcamentaria-imposta-a-unb-comeca-a-impactar-a-assistencia-estudantil>.

¹⁵ Conforme a Agência Câmara de Notícias (2021): <https://www.camara.leg.br/noticias/813823-estudantes-indigenas-e-quilombolas-cobram-novas-vagas-para-programa-de-permanencia/>.

	Primeira publicação de edital do Prolind.
2009	Realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei).
2011	A LDB acrescenta o parágrafo 3º, do artigo 79, e define que o atendimento aos povos indígenas deve ser efetivado mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil.
2012	Promulgação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711 de 2012, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e para indígenas.
2013	Publicação da Portaria nº 389 do MEC, que cria o Programa Bolsa Permanência e garante legalmente a destinação de auxílio financeiro à permanência dos acadêmicos indígenas e quilombolas que ingressassem nas Instituições Federais de Ensino Superior, matriculados em cursos de graduação. Realização do I Seminário Nacional de Educação Superior Indígena pelo MEC.
2014	Promulgação da Lei 13.005, de junho de 2014, que aprova o PNE em vigor (2014-2024) e se define a estratégia de expandir as políticas de inclusão e de assistência estudantil aos estudantes de instituições públicas. Constituição de Grupo de Trabalho sobre Educação Superior Indígena pelo MEC.
2018	A Secadi definiu como critério de repasse de recurso financeiro às instituições de nível superior aquilo que foi recolhido ao Tesouro Nacional pelas instituições públicas de ensino no fim de 2017. Programas como o Licenciaturas Indígenas, o Magistério Indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola e o Bolsa Permanência sofreram amplos cortes orçamentários.
2019	Deixou de existir a Secadi, a CGEEI e a CNEEI. A pauta da educação escolar indígena é transferida à Semesp.
2020-2022	Elevada redução orçamentária destinada à política de assistência estudantil nas universidades e maior seletividade e focalização dos programas a estudantes indígenas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Com base nisso, observa-se a representação excludente no governo, que age em interesse das classes dominantes (WOOD, 2006). Isso é visível na realidade brasileira, visto que os dirigentes dos órgãos governamentais são aqueles oriundos da classe burguesa e reproduzem o poder maior. Na área da educação indígena, situação exemplificativa foi quando, pela primeira vez, estiveram no MEC duas representantes indígenas, o que provocou pleno incômodo aos outros dirigentes do órgão e maior repulsão aos direitos indígenas (LUCIANO, 2019).

As reformas dos direitos não são favoráveis aos povos indígenas, que buscam, há muitos anos, uma educação de qualidade e que os respeite em suas particularidades. Coutinho (2012) define que, no período neoliberal, “[...] não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, [...] estamos diante da tentativa aberta [...] de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas” (COUTINHO, 2012, p. 123). O que a classe dominante coloca como “reforma” efetivamente trata-se de uma “contrarreforma”. Como esta própria palavra já revela, vai em direção oposta ao que foi alcançado e objetiva manter as condições capitalistas de reprodução (COUTINHO, 2012).

Apesar disso, não se pode esquecer de que alguns direitos sociais ainda conseguem permanecer e resistir, mesmo que precariamente, no Neoliberalismo. Isso é decorrente especialmente das lutas promovidas pelas classes subalternas (COUTINHO, 2012). No caso dos indígenas, há forte resistência nesse contexto desfavorável. Exemplo disso refere-se à realização da II Coneei em 2018 – em que buscaram se articular em prol das medidas presentes em oposição aos direitos à educação – e a luta pela manutenção de programas primordiais, como o Licenciaturas Indígenas, o Magistério Indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola e o Programa Bolsa Permanência, que tiveram “seus recursos pouco alterados até os primeiros meses de 2018” (LUCIANO, 2019, p. 255-256).

Observa-se, com base em Coutinho (2012), que o argumento incabível do Estado para manter a estabilidade de suas contas é percorrer o caminho de “reformas” e a direção mais adequada seria conter os gastos com os direitos sociais. Notadamente, o Estado encontra-se a serviço das classes dominantes e os recursos públicos são desviados à acumulação capitalista. No que se refere à política de educação, uma das que tem se tornado espaço à lucratividade – com a privatização e a tendência da educação à distância –, Luciano (2019) argumenta que enfrenta muitos obstáculos para se consolidar como uma política de qualidade aos não indígenas, esse cenário é ainda mais preocupante aos povos originários.

Essa conjuntura nos faz indagar “o Estado Neoliberal se refere a que tipo de liberdade e de dignidade?” Se percorrermos o entendimento de Harvey (2008), será possível compreender que esses são os fundamentos essenciais desse Estado. A primeira relaciona-se ao direito de propriedade, a capacidade de comprar bens materiais, e a segunda, envolve o discurso do cidadão “digno”, o assalariado que, por meio de seu trabalho, sustenta sua família. E qual seria o papel do Estado nesse contexto? Harvey (2008) defende que existe uma intervenção em defesa da limitação de direitos, em que a preocupação máxima é o acúmulo de capital. O teórico aborda que o Neoliberalismo pretende, em especial, oferecer a ideia de que as liberdades e capacidades empreendedoras dos indivíduos contribuirão de forma mais adequada ao seu bem-estar; e “[...] o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional para tais práticas [...]” (HARVEY, 2008, p. 12).

Condizente com esse contexto é a situação do desvio de orçamento público destinado às escolas indígenas. Segundo Luciano (2019), é usual que esses recursos sejam empregados a outros fins pelo governo e não há uma gestão financeira adequada. O autor defende que os fundos únicos direcionados aos estados e aos municípios não discriminam o que deveria ser

alocado às escolas, o que dificulta controle maior sobre a forma de utilização da verba (LUCIANO, 2019).

Nota-se a expropriação explícita de direitos sociais pelos governantes políticos do Estado. E essa problemática envolve orientações mais amplas do capitalismo na contemporaneidade. Mota (2018) defende que ocorre expropriação dos direitos sociais em razão da atual orientação do capitalismo: supercapitalização do setor de serviços, com a intercessão do capital financeiro (a previdência complementar, os planos de saúde, o financiamento de estudos a universitários) e, cada vez mais, existe uma subordinação do trabalho ao mercado. Direitos como os de educação são convertidos em mercadoria e limitam o seu acesso ao poder de compra dos trabalhadores.

Da mesma maneira, István Mészáros (2008) aponta que a educação constitui-se em mercadoria em decorrência dos interesses capitalistas e da contenção dos gastos públicos. Para o teórico, a educação é um bom exemplo às estratégias do implantado pelo Neoliberalismo: “[...] em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’ [...] [e uma] sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers* (grifos da autora), funcionais à sua lógica do consumo e do lucro” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Outra problemática da educação indígena relaciona-se à precarização do contrato de trabalho dos docentes de escolas indígenas. Luciano (2019, p. 152) afirma que essa situação é “a principal responsável pela negação ou restrição dos direitos de aprender das crianças indígenas, por meio das reduções drásticas de dias letivos ao ano”. Observa-se essa realidade no contexto atual, em que a superexploração, especialmente na América Latina, é impulsionada no contexto das nações dependentes. Essa categoria se caracteriza pela intensificação exorbitante da exploração da força de trabalho, por meio do aumento de jornada semanal de trabalho e da diminuição dos salários (MARINI, 1990). Nessa conjuntura, se não há investimento em recursos humanos, capacitação e infraestrutura adequada, não se pode garantir ensino de qualidade, bem como que essas populações saiam das condições excludentes que se encontram há anos.

De acordo com Vieira (2007), na sociedade capitalista, não se concretizam todas as demandas da população e, sim, a ratificação do que é cabível à classe dominante. E nesse sentido, a política econômica predomina sobre a política social (VIEIRA, 2007), e esta apenas reduz as sequelas das desigualdades sociais, sobretudo em períodos de crise (TONET, 2009). No caso dos povos indígenas, as disparidades sociais em relação aos brancos dizem respeito à

imposição colonial eurocêntrica, que os colocou à margem da sociedade, e até os dias de hoje são vítimas dos interesses das classes dominantes.

Por isso, as concessões dos governos petistas, que ora atendiam aos interesses das classes dominadas, ora se integravam aos interesses burgueses, constituem-se como uma das características do Estado. Este buscará reduzir as desigualdades de classe, concretizar algumas demandas das classes dominadas, mas o seu objetivo também será garantir a reprodução do capital, por meio de sua “aproximação” às exigências das duas classes, com atenção de forma mais evidente aos interesses burgueses (MANDEL, 1982).

No capitalismo, a democracia formal prevista nas legislações exclui as mulheres da participação política, os negros (que ainda são vítimas do sistema opressor colonial), e permite o genocídio dos indígenas (WOOD, 2006). Por isso, na colonialidade, a população indígena é vítima da junção de doenças transmitidas pelos brancos, da privação do uso a suas terras, da tentativa de seu apagamento físico e de suas identidades etnoculturais, por meio da violência (GUIMARÃES, 2021). Além da luta constante pelo direito de serem reconhecidos em suas particularidades, buscam ser possuidores de direitos assim como os não indígenas na democracia não substantiva. Esta, nos moldes capitalistas, é excludente e inibidora, porque inclui apenas aqueles “merecedores” de condições para usufruí-la (WOOD, 2006).

À vista disso, discutir etnia e raça no âmbito da educação, envolve compreender a luta de classes, aquilo que o Estado privilegia, quais são os seus interesses conservadores e como isso pode interferir nas políticas sociais (como a de educação). A ordem estatal não é neutra, constitui-se como expressão das relações de força e isso interferirá na constituição e oferta das políticas sociais na sociedade. No âmbito universitário, há uma disputa epistemológica em que povos indígenas e afrodescendentes reivindicam a ampliação das epistemologias tradicionalmente utilizadas, que tem forte inspiração europeia e estadunidense, o que reforça a lógica colonial e até a hierarquização de saberes (GUEDES; GUIMARAES, 2020; BESSA; GUEDES, 2020; BESSA et. al, 2021). No entanto, apesar de a democracia representativa, como colocada por Wood (2006), ser insuficiente, acredita-se que é nesse espaço de luta que as classes dominadas devem buscar a garantia de seus direitos.

É nesse contexto que a próxima seção tratará dos desafios da concretização da política de educação indígena em meio às contrarreformas do Estado brasileiro. Será apresentado o papel que o coletivo indígena da UnB exerceu à garantia de direitos e a sua luta em busca de uma política de permanência voltada a esse público.

3.3 Atuação política do coletivo indígena da UnB

Mulheres indígenas E a ocupação do nosso espaço

Por muito tempo fomos esquecidas
Pela sociedade, até mesmo pelos próprios
indígenas da nossa comunidade
A conquista das mulheres para ocuparem
seus espaços foi com muita luta
E lutaremos por esse espaço o quanto for
necessário
Hoje estamos presentes, com vozes
Protagonismo da nossa história
Quebrando esse estereótipo de coitadas
Avançamos juntas: mesmo com desafios
Que a vida nos impõe.
(ANA YVOT, 2020, p. 25)

Os indígenas sofreram com a tentativa de suas identidades serem apagadas e ainda são marcados pela violência da sociedade colonizadora, uma herança cruel e desumana. Muitas foram (e são) as lutas que esses povos tiveram de enfrentar para conquistarem seus direitos, como o da educação superior, ainda permeado por limitações no contexto do capitalismo.

A produção que abre esta subseção é da indígena Ana Yvot, e foi publicada em 2020 como parte do livro “Tetã Tekoha” redigido por estudantes indígenas pertencentes a universidades brasileiras (NHANDEWA; ALMEIDA, 2020). Na sua escrita, registra o que sente, pensa e a induz a ações em busca da resistência e da compreensão da verdadeira história da colonização e do protagonismo indígena, inclusive da presença da mulher nessa conjuntura. Ser mulher numa sociedade machista não é simples, e numa sociedade racista colonial é mais desafiador ainda. Essa é luta diária na extensão da universidade. Uma das entrevistas que chamou despertou atenção e que dialogava com a voz da Ana Yvot foi a da 7ª narradora. Apesar de a discente ter retornado a sua aldeia, não deixou de participar de movimentos indígenas. Se antes estava mais envolvida com a AAIUnB, com a volta a sua comunidade, no período pandêmico, passou a integrar outros coletivos de sua base.

Eu [...] vim pra minha comunidade, eu comecei a integrar outros movimentos, outros movimentos na minha base. Então, aqueles outros coletivos que eu participava em [...] 2019 já não era muito mais a minha prioridade, porque aqui eu necessitava de desenvolver, de integrar outras estratégias, né?! (7ª narradora)

Gohn (2000) define movimentos sociais como atuações, de natureza sociopolítica, realizadas por um conjunto de pessoas que reivindicam seus direitos na sociedade. Mediante interesses em comum, constroem ações em torno de suas demandas por meio de disputas e produzem um “processo social e político-cultural criador de uma identidade coletiva ao movimento”, que é resultante do compartilhamento de valores que envolvem a cultura e a política por um coletivo (GOHN, 2000).

O movimento social indígena desempenhou papel importante na inserção dos povos originários no nível superior. Segundo Nascimento (2016), as políticas afirmativas nesse espaço são resultado das demandas apresentadas pelo movimento. Da mesma forma, Oliveira (2012) defende que a conjuntura atual é de “embates políticos” em torno de conquistas de políticas afirmativas, e os movimentos negro e indígena constituem-se como instâncias que procuram maior participação nas decisões políticas, notadamente naquelas que se referem à permanência desses grupos nas instituições de nível superior. As autoras dialogam com o relato da 7ª narradora, a qual reconhece que os indígenas conquistaram espaços, visibilidade acadêmica e melhores condições de permanência acadêmica e, apesar dos preconceitos, do racismo e de outras barreiras, o coletivo tem se envolvido na correlação de forças desse embate político:

Em vários cursos importantes estamos, né?! Aqueles de mais necessidade mesmo de ter profissionais nas comunidades ou o movimento indígena [...]. Então, hoje a gente lida com aspectos melhores. Hoje a gente consegue ser melhor e mais visibilizado dentro da comunidade universitária. [...] os preconceitos existem, as discriminações, a discriminação institucional, mas a gente enquanto movimento a gente não tem tido isso como barreira, a cada identificação de uma questão que tenta nos excluir, a gente [...] se posiciona. Então, assim ... Claro que a gente tem que melhorar em muitos aspectos (7ª narradora).

Como protagonista dessas conquistas, o movimento indígena conquistou avanços, mas também ainda sofre limitações no atendimento a suas reivindicações, assim como o colocado pela 7ª narradora. Rita Nascimento (2016) expõe que os progressos nesse âmbito compreendem a tentativa de superação da tutela que há muitos anos esses povos estavam submetidos, pois, anteriormente, a atuação principal era da igreja, das ONG's e de órgãos governamentais indigenistas. O espaço universitário, nesse sentido, é resultado das lutas dos movimentos sociais em busca da autodeterminação, não mais influenciada apenas por mediadores não indígenas,

mas pelos próprios povos que buscam atender a suas reais necessidades desde a educação básica até a superior (NASCIMENTO, 2016).

Em consonância, a 10ª narradora afirma a necessidade de os povos indígenas buscarem por seus próprios direitos: “Eu participo sempre de tudo isso, a gente não é indígena só se ficar na nossa aldeia. A gente tem que ir à luta, né, pra nós e pra nosso povo?!” (10ª narradora). Da mesma forma, Luciano (2009a) ressalta esse processo na construção dos direitos:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas, distribuídos entre diversos ministérios, têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como a educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (LUCIANO, 2009b, p. 198).

Outrossim, Medaets e Silva (2021) apontam que, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), discentes indígenas fortaleceram suas estratégias especialmente durante o período de pandemia, assim como as pessoas participantes desta pesquisa de mestrado. Isso porque perceberam suas atuações em eventos do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) e na participação em eventos remotos que unem seu coletivo.

Um dos eventos que mais tem contribuído para reflexão e mobilização coletiva no âmbito do ensino superior no Brasil tem sido o ENEI. Este espaço reúne lideranças, estudantes indígenas e não indígenas de graduação, pós-graduação e pesquisadores. Conforme o portal eletrônico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde ocorreu o VII encontro em 2019, o evento é um espaço para refletir temáticas sobre a universidade, como a interculturalidade e a descolonização do modelo de ensino dominante atualmente. Um dos temas discutidos em 2019 foi o desmonte da educação indígena, como também a luta e o protagonismo da juventude no movimento indígena. Já o IX ENEI dividiu-se em dois momentos: o pré-evento virtual, ocorrido entre 28 e 30 de julho de 2021 e o presencial, com previsão para julho de 2022, na Unicamp. Conforme o *site* do ENEI¹⁶, a primeira fase remota

¹⁶ Conforme página eletrônica do ENEI: <https://enei-evento.com.br/pre-enei>.

do evento se deu para contribuir para debates iniciais e como forma de divulgar o evento presencial que ocorreria em julho de 2022. Primordialmente, o nono encontro busca destacar o “protagonismo dos estudantes indígenas no contexto acadêmico, valorizando a tecitura de histórias e saberes a partir das ontologias, epistemologias, cosmologias e vivências dos povos indígenas” (ENEI, 2021).

Esses coletivos traduzem demandas que buscam superar o modelo tradicional da universidade. Este possui por base a produção “monocultural” do aprendizado de um ângulo universal e eurocêntrico, em que, segundo Nascimento (2016), não está presente as “sociodiversidades” étnicas e os processos próprios de ensino-aprendizagem indígenas. Portanto, com o advento da presença indígena na universidade, ao mesmo tempo tem-se a solidificação da sua luta no Brasil no contexto dos anos 1980, bem como ações que irão requerer o direito à educação de forma digna em todos os níveis de ensino (LUCIANO, 2009b). A presença de estudantes indígenas representa também a possibilidade de a universidade – historicamente baseada no conhecimento branco produzido segundo modelos hegemônicos inspirados em países da Europa ou dos Estados Unidos – diversificar suas epistemologias com as contribuições de povos originários em todas as áreas do saber (BESSA; GUEDES, 2020).

Em conformidade com Oliveira (2012), para os povos indígenas, a inserção no espaço da universidade está vinculada à concepção das reivindicações do movimento indígena, visto que o conhecimento universitário pode favorecer a luta por direitos. Segundo a autora:

Isso tem inspirado a busca pela formação universitária de muitos jovens indígenas. A graduação, vista por este ângulo, poderá ser a garantia de um futuro mais promissor, com melhores condições de participar em atividades profissionais dentro das próprias comunidades (ou mesmo fora delas, mas em um mesmo patamar que outros especialistas não-indígenas) (OLIVEIRA, 2012, p. 184).

Em outubro de 2021, ocorreu o I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, e nessa mobilização esteve presente a temática das dificuldades da permanência desses povos no espaço universitário diante dos desmontes do direito à educação¹⁷. Segundo a 11ª narradora deste estudo, um dos principais debates desse Fórum seria a abertura de novas bolsas para o Programa Bolsa Permanência a indígenas e a quilombolas, pois como será

¹⁷ Conforme página eletrônica do ENE: <https://enei-evento.com.br/notcias>.

discutido mais a frente, esse programa foi um dos alvos dos cortes orçamentários da política de educação no atual governo.

Além disso, as conferências de educação também são essenciais para contribuírem com a melhoria do direito à educação indígena. A 2ª Coneei, ocorrida em Brasília, em 2018, aprovou propostas para a materialização de uma política nacional de educação escolar indígena, com o objetivo de proporcionar educação de qualidade, específica, diferenciada e multilíngue, conforme o portal eletrônico da “Conviva Educação”. Os debates da conferência foram em torno da organização e gestão da educação escolar indígena, práticas pedagógicas diferenciadas, formação e valorização dos professores, políticas de atendimento aos indígenas e educação superior. Isso reforça o caminho já percorrido pelos indígenas no movimento de melhoria e de respeito pelo seu direito a ter educação de qualidade, que leve em consideração seus modos de vida, sua cultura, suas epistemologias e seus processos diferenciados de aprendizagem.

Na UnB, a AAIUnB se destacou na busca e na garantia de direitos. Este coletivo se define, conforme sua página do *Facebook*, como “estudantes indígenas de vários cursos de graduação e pós-graduação na Universidade de Brasília, lutando pelo protagonismo indígena, reconhecimento da [...] [sua] diversidade cultural e ocupando todos os [...] [seus] espaços de direito”¹⁸.

A AAIUnB dispõe de estatuto próprio e cargos de presidente, secretário, vice-secretário, tesoureiro. É um espaço de existência normativa reconhecido pela universidade. Por isso, representa discentes indígenas da UnB e realiza as articulações entre a gestão e os acadêmicos na busca pela garantia dos direitos desses povos no espaço universitário. Por isso, é responsável pelos percursos burocráticos, como a formalização e o envio de demandas à gestão universitária ou a outras instituições públicas (OLIVEIRA, 2018). Nesse caminho, “a organicidade da AAIUnB se sustenta em ideários reivindicatórios que remetem [...] [a] simbolismos indígenas e direitos constitucionais, os quais geram agenda política por parte dos estudantes e têm destacado a presença indígena na UnB” (OLIVEIRA; IBARRA; GUIMARÃES, 2017, p. 185).

Trata-se de um coletivo com autonomia, uma prerrogativa garantida constitucionalmente. Conforme o artigo 5º, incisos XVII, XVIII e XIX, da Constituição Federal de 1988, como associação possui liberdade plena, independe de autorização para ser criada, é vedada a intervenção do Estado em seu funcionamento e só pode ser dissolvida ou ter suas

¹⁸ Conforme página eletrônica do *Facebook*: https://pt-br.facebook.com/pg/aaiunb/about/?ref=page_internal.

atividades suspensas por meio de decisão judicial. Conforme a pesquisa de Oliveira (2018), a AAIUnB surgiu a partir da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), em 2008, para lutar pelos direitos dos indígenas universitários do Distrito Federal. No entanto, a maior parte dos seus membros eram discentes da UnB e, com isso, tornou-se a atual AAIUnB.

Recentemente, a associação esteve presente na organização da Semana dos Acadêmicos Indígenas, ocorrida em abril de 2021; em reuniões da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC) da UnB para aprovação da política de permanência específica aos discentes indígenas na UnB; e em articulações para a garantia de direitos, como a segurança alimentar dos estudantes que permaneceram na Casa do Estudante durante a pandemia. Além disso, realiza recorrentemente reuniões, e em muitos momentos, com a presença da COQUEI, de acordo com as pessoas narradoras desta pesquisa.

A associação também é responsável por diversas articulações que ultrapassam os limites da esfera da universidade (OLIVEIRA, 2018): estão presentes em reuniões governamentais à garantia da permanência dos povos originários no espaço acadêmico, como a prioridade na vacinação de estudantes indígenas que permaneceram em Brasília durante a pandemia (em 2021); em movimentos sociais, como o Acampamento Terra Livre; e em conferências nacionais. Recentemente, por meio desta pesquisa, em 2021, os associados relataram seu envolvimento na maior mobilização indígena do Brasil, a Luta pela Vida; na II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas; e no I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola.

Eu acredito que a universidade ainda não se adaptou a essas questões dos estudantes indígenas, por isso que até esse exato momento, a gente como AAIUnB está sempre tentando melhorar a política da Universidade para que possa acolher melhor a gente como estudante indígena. [...] Eu acho que a política deveria ouvir mais. Tem a Associação que a gente se reúne toda sexta-feira para discutir sobre essas políticas e como mantê-las em vigor, já que tem essa questão dos diversos calouros que entram, como vai ser a assistência para o próximo vestibular, como tá essa questão no MEC, dessas pessoas que não recebem. Eu acho que tá num caminho bom. É claro que sempre tem coisas que precisam melhorar e passam batido, mas o coletivo tá criando forças pra melhorar cada vez mais (10ª narradora).

A 11ª narradora apontou limitações diante da regressão de direitos no atual governo e na participação indígena em processos de decisões relacionados aos seus interesses. Para a estudante, não tem existido diálogo e transparência. Na gestão anterior do Poder Executivo

Federal, quando existia uma secretaria que tratava da questão indígena, a 11ª narradora informou que havia um grupo de trabalho no MEC com representação da AAIUnB e, hoje, a associação nem se quer recebe informações sobre o gerenciamento do Programa Bolsa Permanência. Apesar disso, afirmou que na UnB, atualmente, a associação ainda consegue manter diálogo com a gestão da universidade, mas essa não é uma realidade dos universitários indígenas de outras instituições educacionais no Brasil, que possuem mais dificuldade de dialogar com reitores e de serem atendidos em suas demandas.

Tinha um GT, que era dentro do MEC, que a gente participava, quando tinha a Secretaria de Educação Indígena, [...] a gente tinha uma conversa mais aberta com a gestão anterior que gerencia esse sistema. Inclusive a gente conhecia os técnicos que gerenciava o sistema do Bolsa Permanência e hoje a gente não sabe mais que tá lá dentro, quem não tá... [...] Desde que o Bolsonaro entrou e desde que o Secadi [...] não existe mais, a gente não sabe mais o que tá acontecendo lá dentro. [...] Inclusive estava lá uma parenta nossa, gente que a gente conhecia. A gente conseguia ter mais algum diálogo, alguma informação. Lá dentro a gente não sabe nem como é que está mais. Eles não respondem mal o fórum de Pró-Reitores, imagina coletivo menores... [...] Tirando que na Universidade de Brasília a gente tem uma conversa muito mais aberta que nas outras Universidades, com a gestões universitárias, com a própria reitoria. Tem coletivos das outras faculdades que não tem isso, das outras federais (11ª narradora).

O Ambulatório de Saúde Indígena e a constituição do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas/Maloca UnB (vinculado ao DAC) são exemplos de espaços institucionais resultantes da força política do coletivo. Este último pode ser compreendido pela sua territorialidade, “pois materializa e relaciona-se com a unidade sócio-política criada pelo coletivo [...], que [...] acionam suas identidades, afirmam seus conhecimentos, atuam na implementação de políticas específicas, se apropriam, ocupam e resistem” (OLIVEIRA, 2018, p. 90). É na Maloca que foi alocada a COQUEI, responsável por gerenciar o espaço do centro de convivência junto com a AAIUnB. Essa coordenação administrativa da UnB foi apontada pelos narradores como também fruto da conquista da luta política da AAIUnB.

Figura 6 – Imagem da Maloca localizada na Universidade de Brasília



Fonte: elaboração própria (2022).

Oliveira, Ibarra e Guimarães (2017) elucidam que a criação da AAIUnB (em 2008) e a projeção da Maloca (em 2010) devem ser compreendidas num processo extenso de mobilização. Mas essas conquistas também relacionam-se a políticas públicas favoráveis à presença indígena na academia e da existência de contextos políticos propícios ao atendimento dos direitos sociais, como já abordado neste capítulo, com a ascensão do PT no Brasil a partir dos anos 2000.

De acordo com Oliveira (2018), a Maloca surgiu do Centro Acadêmico Indígena (CAIN). Este, uma reivindicação desde 2004, pelos primeiros discentes indígenas, inicialmente era uma sala que a UnB havia cedido, no fim de 2009, aos estudantes indígenas para que pudessem realizar estudos e se reunirem. No entanto, com base nas pessoas narradoras do estudo de Oliveira (2018), a autora observou a ressignificação desse espaço: não se tratava apenas de um local de estudos, mas era um momento de convivências, que aproximava estudantes indígenas distantes de suas comunidades e de seus familiares, contribuía com o intercâmbio de diferentes culturas e etnias, e para amenização das situações que os levavam a sofrimentos e a desafios na universidade, como a saudade de parentes, as dificuldades acadêmicas e financeiras. Nesse processo, foram percebidas as limitações do CAIN, a exemplo de climatização e iluminação insuficientes, e alagamentos por água das chuvas.

Consoante com Oliveira (2018), após embates políticos entre os discentes e a gestão universitária, em 2014, inaugurou-se a Maloca, constituída por espaços para laboratórios de informática, ministração de aulas, reuniões, disposição de redes de descanso e pátio de

cerimônias e eventos. Esse centro é símbolo da apropriação do espaço da UnB por estudantes indígenas, resultante da sua mobilização histórica e se interliga a processos de territorialização para além da conjuntura universitária. Isso envolve compreender que “a territorialidade da maloca fornece elementos para que imagens, concepções e conhecimentos constituídos sob a égide do estereótipo sejam desnaturalizados, questionados e reconstruídos” (OLIVEIRA, 2018, p. 71).

Todos e todas indígenas que eu conheci são irmãos, eu considero como irmãos porque a gente se acolhe, porque quem quer que chegue lá na universidade, na UnB no nosso centro de convívio, a Maloca, a gente acolhe todo mundo, até não indígena que forem para lá [...] Esse espaço é nosso. [...] A gente sempre dá força para cada um (1º narrador).

Figura 7 – Parte interna da Maloca



Fonte: UnB Notícias (2014).

As pessoas entrevistadas deste estudo destacaram a importância desse vínculo entre parentes indígenas também no espaço de convivência de moradia, o que, mais uma vez, retrata o fortalecimento da territorialidade descrito por Oliveira (2018). Algumas relataram a importância de descendentes indígenas residirem com parentes indígenas (mesmo que de etnias diferentes). Aquelas que não residiam com seu núcleo familiar no DF ou no seu entorno buscavam dividir a moradia com outros indígenas (estudantes ou não da UnB). Um dos narradores apontou a experiência positiva que vivenciou em outra universidade federal, em que era beneficiado com a moradia estudantil em uma casa de estudantes específica a indígenas. Outro narrador, que residia na Casa do Estudante (CEU) da UnB, apresentou à Coordenação da

Casa a demanda por residir com outros discentes indígenas, o que foi objeto de diálogo e acordado com a gestão.

E quando foi pra entrar novos estudantes, tinha outro indígena que morava com uma amiga nossa, e eu chamei ele chamamos ele pra morar com a gente. Em reuniões com a CGCEU propomos de dar preferência a ser morador indígena [...], né, pra morar com a gente?! [...] A nossa prioridade aqui é indígena mesmo. Apartamento só de indígena. [...] A CGCEU compreendeu bem e está respeitando a solicitação do estudante (6º narrador).

Nessa perspectiva, Oliveira, Ibarra e Guimarães (2017) apontam a UnB como um local que apresenta diferentes tipos de poderes, em que os estudantes indígenas atuam estrategicamente desde sua chegada, em 2004. A Maloca, no interior desse território, é capaz de “congregar as variadas formas de resistência cotidianas que traduzem o esforço para alterar as diversas estruturas de desigualdade social (OLIVEIRA; IBARRA; GUIMARÃES, 2017. p. 190), o que reforça a resistência à expropriação histórica de direitos. Esse centro de convivência “evoca identidades e intersubjetividades compartilhadas, que exprimem a potencialidade de um espaço que é vivido e percebido” (OLIVEIRA, 2018, p. 83). Nesse sentido, constitui-se como resistência num espaço penetrado pela educação do branco, predominantemente voltada à cultura ocidental. São nesses espaços ocupados que estudantes indígenas fortalecem seus vínculos, compartilham suas diferentes culturas e cosmovisões, acolhem uns aos outros e lutam por melhores condições de permanência na UnB.

Portanto, o coletivo indígena, ao lutar pela educação superior, está em busca de condições dignas de vida a esses povos, visto sua que situação socioeconômica resulta da herança histórica da desumana colonização. Segundo Gersem Luciano (2009a), essa população foi vítima da ocupação e da destruição ambiental de suas terras e, assim, tornaram-se mais vulneráveis social e economicamente. Logo, encontraram na educação superior uma forma de lidar com essas adversidades, e soluções a problemáticas vivenciadas (LUCIANO, 2009a).

A educação superior brasileira historicamente foi privilégio dos brancos das classes mais altas. Há pouco passou a ser uma realidade a pessoas economicamente mais vulneráveis, negros e indígenas. Segundo Oliveira (2012), os negros e os indígenas estão buscando conquistar o espaço acadêmico, e as ações afirmativas têm sido uma das chaves para que isso ocorra. A autora Nascimento (2016) afirma que a educação superior tem se encontrado na agenda governamental dessas políticas afirmativas, a partir dos anos 2000. No entanto, contemporaneamente, estão na contramão dos interesses da gestão do país.

Nascimento (2017b) ainda destaca a importância não só da colaboração dos movimentos indígenas, como também dos professores indígenas, que cooperaram com a pressão política junto às instituições federais de ensino, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao próprio MEC, com o objetivo de garantir os direitos educacionais. As articulações desses atores compreendem: “audiências com estas instituições, realização de encontros/seminários/fóruns de professores indígenas que resultam em documentos a serem entregues às autoridades governamentais, até a ‘ocupação’ de reitorias” (NASCIMENTO, 2017b, p. 63). Nessa mesma perspectiva, em direção às lutas pela educação básica e superior, Luciano (2009b) também relata a importância dos professores indígenas diante de sua participação na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e de uma representação no CNE relacionada à política estruturada e coordenada pelo MEC para educação escolar indígena diferenciada, presente na LDB.

No âmbito da UnB, a diversidade do corpo docente ainda é muito limitada e são poucos os docentes indígenas que fazem parte do quadro permanente da universidade. O professor Gersem Luciano Baniwa é um dos raros docentes indígenas que fazem parte do corpo permanente da UnB e seu efetivo ingresso ocorreu somente neste ano de 2022. Apesar de a UnB ser considerada pioneira na discussão nacional sobre ações afirmativas em universidades públicas, ainda permanece majoritariamente branca em seus quadros docentes. Esse cenário revela a importância de se repensar a política de concursos públicos docentes nas universidades brasileiras em diálogo com as políticas de ações afirmativas para ingresso de discentes.

Dessa maneira, as organizações indígenas foram (e são) as principais responsáveis pelas conquistas legais dos seus povos e, a partir disso, contribuem para a sua autonomia e empoderamento etnopolítico, por meio da reivindicação de seus direitos ao Estado (LUCIANO, 2019). Mesmo diante de um cenário de regressão de direitos na sociedade capitalista, que atinge especialmente os povos indígenas desde a colonização, esses atores sociais unidos num coletivo impulsionam mudanças em prol do caminho da emancipação política.

Atualmente, a maior mobilização indígena da história brasileira é a Luta pela Vida, já abordada inicialmente, que contou com 176 povos reunidos, e entre os parentes estava presente a AAIUnB. Como resultado dessa mobilização, construiu-se o manifesto “Luta pela vida”, em 12 de março de 2021, em que se reforçou suas lutas pela real democracia, contra o racismo e a política anti-indígena. Esse movimento acompanhou especialmente a decisão do STF sobre as demarcações de TIs. Foi iniciado o julgamento no dia 26 de agosto de 2021 e, atualmente,

encontra-se suspenso a pedido a pedido do Ministro Alexandre de Moraes, sem data para retorno do julgamento. Conforme o documento, a mobilização segue firme à garantia de seu direito originário a suas terras tradicionalmente ocupadas.

Por isso, uma das suas principais pautas de luta é contra o “marco temporal”, tese defensora da ideia de que povos indígenas somente poderiam ter direito às terras que ocupavam até o dia 5 de outubro de 1988, quando se promulgou a Constituição Federal de 1988. Conforme a APIB (2021), em seu manifesto, esse entendimento desconsidera, de forma inconstitucional, a existência dos ancestrais originários antes mesmo dos ascendentes dos atuais colonizadores, que destruíram diversos povos para construir seu império.

O espaço universitário, como já apresentado pelos autores, constitui-se como instância capaz de contribuir com a mobilização nacional indígena. A luta pelo acesso e pela permanência no ensino superior é inerente à batalha pelo direito à terra (OLIVEIRA, 2018). Esses discentes, quando ocupam esses espaços, garantem que aquele território também sejam seus. No momento em que na UnB existe um território de convivência a estudantes indígenas, demarca-se ali a presença e a existência desses povos originários. Além disso, nesse ambiente, revelam-se meios de acolherem uns aos outros, e de acordo com LOPES (2014), podem se dar tanto nos seus posicionamentos políticos, quanto na exteriorização das divergências epistemológicas no que se refere à tirania do saber eurocêntrico, como também na rede de sociabilidade instituída por esses discentes.

Essa necessidade de qualificação do movimento indígena, por meio de nível superior, também já colocada por Gersem Luciano (2009a) e por Oliveira (2012), vincula-se à apropriação de instrumentos, até então sob o domínio dos brancos, para solucionar problemáticas enfrentadas pela população indígena brasileira (LUCIANO, 2009b). A autora Oliveira (2012) reforça esse posicionamento ao afirmar que essa ideia está alicerçada, em especial, à questão da demarcação de terras indígenas e da proteção de seu espaço contra ocupação dos brancos, a condições de saúde adequadas, à educação diferenciada do modelo imposto pelo eurocentrismo e à proteção ambiental.

No estudo de Luna (2021), em sua pesquisa com discentes universitários indígenas do curso de Medicina no território brasileiro, o autor observou que a experiência de cursar nível superior promove o processo de estabelecerem-se na qualidade de coletivo e de serem eles próprios os principais atores sociais e políticos a buscarem visibilidade e proteção de seus direitos. Nota-se ser esse o perfil desses discentes indígenas da UnB: atores políticos envolvidos com os movimentos de seus coletivos, que buscam no conhecimento ocidental (ao lado de

outros conhecimentos epistemológicos tradicionais) fortalecerem-se enquanto coletivo e resistirem a opressões da sociedade.

Para favorecer a alteração dessa realidade, os depoimentos das pessoas narradoras deste estudo apontam estratégias, que estão inseridas na proposta de política de permanência debatida desde o ano de 2016 pelo coletivo. Na próxima subseção, tratar-se-á da busca desse grupo por um política voltada especificamente aos indígenas.

3.4 Em busca de uma política de permanência específica

Em dezembro de 2019, ocorreu a I Conferência de Assistência Estudantil organizada pelo DAC. Os debates envolveram os desafios à permanência dos estudantes na UnB. Formaram-se grupos de trabalho para discutir e apresentar propostas à universidade. Os discentes indígenas, então, manifestaram-se a favor de uma política de permanência na universidade que agregasse suas particularidades e garantisse seus direitos sociais na academia.

No ano de 2020, o coletivo indígena da UnB entregou documento com redação de proposta da política voltada aos discentes indígenas da universidade. Com base em dados do apresentado pelas pessoas entrevistadas neste estudo e do parecer do professor Cristiano Guedes e da professora Patrícia Pinheiro à CAC sobre a minuta com proposta de Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB (ANEXO 1), foi possível observar como se deu o contexto de criação dessa proposta de política.

No ano de 2016, o coletivo indígena da UnB iniciou reuniões para construção do texto da minuta da política. Nesse processo, estavam presentes nas discussões a AAIUnB e a COQUEI. Após quatro anos de discussões, a redação da proposta de política foi formalizada documentalmente e encaminhada, por meio da COQUEI, no primeiro semestre de 2020, ao DAC. O texto original (ANEXO 2), após quatro processos de revisões de equipe técnica do DAC, submeteu-se à apreciação da CAC.

Em 25 de junho de 2020, os pareceristas Cristiano Guedes e Patrícia Pinheiro (indicados pelo coletivo indígena), membros do Instituto de Ciências Humanas da UnB com representação na CAC, receberam o texto da minuta de proposta da política para que emitisse parecer a ser apresentado à CAC. Em 21 de julho de 2020, realizou-se reunião virtual com o coletivo de estudantes indígenas da UnB, a COQUEI e os pareceristas. Nessa reunião, compreendeu-se

mais sobre o processo de construção da proposta de política, com base nos relatos de estudantes indígenas sobre os desafios cotidianos enfrentados na universidade.

Em 26 de outubro de 2020, o professor Cristiano Guedes e a professora Patrícia Pinheiro encaminharam à CAC parecer sobre a minuta com a proposta de política de permanência a estudantes indígenas da UnB. O parecer teve como base o texto da minuta com a proposta, relatos de estudantes indígenas e da COQUEI, bem como observações técnicas realizadas pelo DAC no texto da minuta. Nesse sentido, posicionou-se pela aprovação da proposta de política de permanência destinada a estudantes indígenas dentro do que estivesse no âmbito de competência do DAC, e sugeriu que fosse assegurado processos de análises socioeconômicas capazes de acolher a diversidade cultural de estudantes indígenas. Ademais, recomendou que o tempo de permanência nos programas de assistência estudantil coincidissem com o período em que discentes indígenas estivessem com matrícula ativa na universidade.

Em 20 de novembro de 2020, por meio da Circular nº 014/DAC, convocou-se a 202ª reunião da CAC para a data de 24 de novembro de 2020, de forma remota. Entre as pautas do documento de convocação da reunião estava o parecer sobre a Política Estudantil Indígena, com relatoria de Cristiano Guedes e de Patrícia Pinheiro.

Em 23 de novembro de 2020, a AAIUnB se manifestou e documentou a respeito da defesa da política de permanência dos estudantes indígenas na universidade e defendeu a importância da efetivação da política de acesso e permanência de estudantes indígenas. Em carta direcionada à universidade (ANEXO 3), discentes indígenas solicitaram que suas demandas específicas fossem atendidas e respeitadas em meio a suas particularidades no contexto universitário, conforme o declarado no texto constitucional e no próprio Projeto Político Pedagógico da UnB.

Em 26 de novembro de 2020, por meio da Circular nº 015/2020/DAC, convocou-se a 203ª reunião para o dia primeiro de dezembro de 2020. Entre os temas da pauta estava a apreciação do parecer sobre a política estudantil indígena. Em 23 de fevereiro de 2021, realizou-se a 205ª reunião da CAC, e conforme a ata da reunião, no que se refere à continuidade de discussão da política, é decidido que seria incluída na discussão sobre a assistência estudantil geral, a toda universidade.

Em carta encaminhada à II Conferência de Assistência Estudantil da UnB (ANEXO 4)¹⁹, o coletivo indígena defendeu que a política de ingresso dos povos indígenas na UnB, iniciada há mais de 17 anos, não se articulou com uma política que incluísse esses discentes no espaço da academia. Na carta, o coletivo ressalta que dos trinta e dois artigos apresentados na minuta (e mais quatro formulados durante o evento), oito estavam contemplados na minuta de Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília (ANEXO 5)²⁰ que seria discutida e aprovada na II Conferência de Assistência Estudantil da UnB. Então, em abril de 2021, a II Conferência de Assistência Estudantil da UnB aprovou a política integrada.

Pode-se considerar progresso à garantia de algumas especificidades indígenas nesse documento aprovado. No entanto, os outros trinta artigos não contemplados na minuta de resolução construída pelo próprio coletivo “são fundamentais para que a UnB seja uma universidade de fato atenta às demandas e especificidades indígenas, para que não se limite ao ingresso, garanta permanência de qualidade e a diplomação desses povos” (ALMEIDA, 2021, p. 115). De acordo com as pessoas narradoras deste estudo, algumas garantias colocadas na minuta da política pelos discentes já eram executadas na prática por acordos não formalizados. No entanto, foram ali colocadas para que se garantissem os seus direitos em todas as gestões da universidade. Entre as apresentadas pelas pessoas narradoras estiveram: o acolhimento aos discentes indígenas já realizado pela COQUEI, a participação do coletivo indígena no comitê do processo seletivo de ingresso de estudantes indígenas na UnB e a garantia da porcentagem de vagas destinadas ao vestibular específico indígena nos cursos de graduação.

A política integralizada aprovada na II Conferência incluiu a previsão de que política institucional de assistência e de permanência estudantil da UnB (inclusive nas dimensões orçamentárias e financeiras) fosse gerida pelo DAC, por meio de um Conselho Gestor Participativo que possuísse em sua composição um representante da AAIUnB, e, em sua direção, um estudante indígena indicado também pela associação. Reconhece-se, nesse sentido, harmonia com a Convenção nº 169 da OIT (e com o Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019) ao garantir a participação dos povos indígenas na formulação e execução de programas de educação e ao proporcionar a sua autonomia nas decisões relacionadas aos seus interesses

¹⁹ Não foi possível encontrar a data específica desta carta, visto que foi divulgada na página do *Instagram* do DCE, mas não há apresentação da data. Apesar disso, conclui-se que fora enviada antes da II Conferência de Assistência Estudantil.

²⁰ Esta política engloba todos os discentes da UnB, na graduação e na pós-graduação, por isso foi considerada integrada.

(BRASIL, 2019). Apesar disso, a política integralizada, ao incluir todos os discentes de forma global, pode deixar com que especificidades indígenas não sejam observadas, que o tratamento desigual não seja ofertado aos em situação de desigualdade, o que não garante a universalidade de acessar o ensino superior e de concluí-lo.

Conforme o texto da proposta de Política de Permanência para Estudantes Indígenas na UnB construída pelos discentes indígenas, a sua finalidade vai ao encontro de uma política equânime. Essa política possui como objetivo a redução da vulnerabilidade socioeconômica e dos impactos do choque cultural ao se chegar à universidade e a concretização da permanência e da diplomação desse público diante da sua situação de vulnerabilidade e de sua especificidade nos campos social, cultural e étnico. Além disso, o texto se divide em quatro pilares essenciais: ingresso, acolhimento, assistência estudantil e acompanhamento e apoio pedagógicos. A seguir estão os artigos da minuta da política específica aos indígenas que foram contemplados na política integralizada:

Art. 14 [...] §5º Aos estudantes indígenas regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços disponíveis na instituição aos docentes.

Art. 14 [...] §10º Aos estudantes indígenas e quilombolas da UnB que ingressaram por meio do vestibular específico ou outras formas de ingresso que possuem comprovante de pertencimento étnico, reconhecidos por lideranças de seus respectivos povos e organizações de bases, será assegurada uma bolsa instalação a ser paga nos três primeiros meses, no valor do auxílio emergencial, ou até que a análise socioeconômica do mesmo seja concluída pela DDS.

Art. 14§ 11º Aos estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade econômica que ingressaram por meio do vestibular específico, lei de cotas ou outras formas de ingresso, tanto na graduação quanto na pós-graduação, será garantido o acesso de forma gratuita às refeições diárias no café da manhã, almoço e jantar servidas pelo Restaurante Universitário (RU) no primeiro semestre letivo ou até a conclusão da análise socioeconômica.

Art. 27 [...] III. A assistência estudantil será garantida até a formação aos estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros.

Como será observado no capítulo 4, discentes indígenas calouros encontram algumas dificuldades quando ingressam na universidade, por isso, garantir a prioridade de sua matrícula

e a prévia orientação sobre o funcionamento da instituição ameniza as suas dificuldades iniciais. Foi um avanço assegurar essa bolsa de instalação nos seus primeiros três meses na graduação pela política integrada, como também o acesso gratuito a refeições diárias pelo Restaurante Universitário no primeiro semestre letivo (ou até a conclusão da análise socioeconômica pela DDS). Não obstante os desafios iniciais, essas ações contribuirão com parte do mantimento material do discente indígena até que este seja contemplado com a assistência estudantil.

Segundo a 11^a narradora, os discentes indígenas ficaram insatisfeitos em ter de discutir novamente, durante a II Conferência de Assistência Estudantil, a política de permanência indígena, visto que isso, segundo a discente, foi um trabalho de quatro anos na universidade, por meio de um grupo de trabalho especificamente formado com essa finalidade. E a narradora coloca que o coletivo possui um espaço assegurado na CAC para que essa minuta seja ainda aprovada, mesmo com a atual Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília, que aprovou poucos artigos da proposta encaminhada pelo coletivo indígena da UnB.

[...] A gente não fez pressão pra voltar ainda [a minuta de Resolução à definição da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na UnB], mas que vai ser votada na CAC, vai [...]. Inclusive no nosso GT, no nosso Grupo de Trabalho, os trinta e dois artigos a gente leu inteiro nesse grupo de trabalho [...]. Quando foi no documento final [da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília], a gente viu que várias coisas foram cortadas. Entrou só apenas três itens de 36 dos artigos. [...] Inclusive eles não foram postos de acordo com alguns pensamentos de setores da UnB, eles foram postos por pura pressão, também. Então, novamente a gente recai naquilo: 'por que a gente foi entrar no Fórum de Assistência Estudantil? Só para quebrar a cabeça?' [...]. Então, a gente já tem esse espaço assegurado na CAC para política como um todo e não só uma parte dela (11^a narradora).

Para a 7^a narradora, a UnB tem proporcionado aos indígenas espaços para estruturarem suas políticas de acordo com suas demandas. Algumas destas ainda estão no papel, conforme a sua fala, e ainda precisam ser efetivadas na prática (o que também foi percebido neste estudo). Para isso, o diálogo é imprescindível. Acredita que diante das diversas particularidades desse grupo, a universidade não conseguirá abarcar totalmente suas demandas, mas dentro do proposto pelo coletivo muitos avanços têm ocorrido.

Até 2019 eu acompanhei muito esse debate [da política de permanência específica aos indígenas], né... Mas eu acredito que os espaços que a UnB tem nos proporcionado tem sido de grande importância e a gente tem conseguido estruturar essas políticas conforme as nossas necessidades. E algumas coisas que não estão no papel ainda (e esperamos que em breve), nós estamos conseguimos resolver no diálogo, e num bom diálogo. A própria política da UnB, ela talvez nunca vá conseguir nos abarcar em todos os aspectos, né?! Até porque somos muitos povos dentro da UnB. Um pouco mais de quarenta povos, né, de estudantes da graduação e pós-graduação. Então são muitas peculiaridades e especificidades. E claro... Nunca vão conseguir abarcar tudo, mas dentro do que se propõe o próprio coletivo a gente tem conseguido avançar em muitos aspectos (7ª narradora).

Diante disso, a 11ª narradora reforçou que muitas garantias são apenas acordos e são imprescindíveis às suas legitimações no texto normativo para, assim, evitar que as ações sejam executadas conforme as deliberações políticas de diferentes reitores. Além disso, contribuir com a permanência e a diplomação desse público não pode prescindir de uma política que distancie física e espiritualmente estudantes indígenas do seu espaço de convivência, mas que fortaleça sua cultura e suas formas de viver (KARAJÁ, 2021).

No decorrer do capítulo 4, abordar-se-ão outros pontos da proposta de política dos discentes (não abrangidos pela política integrada aprovada na II Conferência de Assistência Estudantil) atrelados às falas das pessoas narradoras deste estudo e ao referencial teórico. Considerou-se relevante a construção do quadro 4, com base em Miranda, Ruano e Guimarães (2017), no parecer submetido à CAC sobre a política de permanência de discente indígenas e em outras referências também abordadas neste trabalho:

Quadro 4 - Trajetória de luta política do coletivo indígena da UnB e conquistas decorrentes de sua mobilização na universidade (2004-2021)

2004	A UnB firma o Acordo de Cooperação Técnica 001 com a FUNAI. Primeiro processo seletivo de vestibular para transferência de discentes indígenas de instituições de ensino superior. Concessão de bolsas a discentes indígenas, por meio do FNDE.
2005	Realização do primeiro vestibular específico para o ingresso de indígenas na UnB.
2008	Constituição da AAIUnB.
2009	Realização do I Congresso Indígena na UnB.
2010	Projeção arquitetônica da Maloca.
2011	I Semana Indígena da UnB.
2013	Formação do Ambulatório de Saúde Indígena do HUB.
2014	Inauguração da Maloca.
2016	O coletivo indígena da UnB inicia reuniões para construção do texto da minuta da política de permanência específica a discentes indígenas. II Semana Indígena da UnB.
2017	III Semana Indígena da UnB. Regulamentação do Programa Auxílio Creche pela Resolução do CAD nº 0060-2017.
2019	Participação do coletivo indígena na I Conferência de Assistência estudantil da UnB. VII ENEI.

2020	<p>Carta em defesa da Política de Permanência dos Estudantes Indígenas na UnB. Encaminhamento da proposta de minuta de Resolução à definição da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília. Envio do parecer à CAC sobre a minuta com proposta de Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB. Reuniões da CAC com pauta da discussão e aprovação do parecer da proposta de Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB. Carta dos Estudantes à II Conferência de Assistência Estudantil da UnB.</p>
2021	<p>Na 205ª reunião da CAC é definido que a pauta da proposta da Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB será incluída na Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília a ser discutida na II Conferência de Assistência Estudantil da UnB. II Conferência de Assistência Estudantil da UnB e aprovação da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília. X Semana Indígena da UnB. IX ENEI. I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observa-se o fortalecimento da atuação política do coletivo, notadamente no ano de 2016, quando iniciou o processo de discussão e de formalização da política. Esses sujeitos políticos ainda permanecem na luta por uma política que lhe garantam o direito de permanecer no território da universidade, bem como conquistar o título acadêmico, como será observado também no capítulo 4. A próxima subseção apresentará as ações institucionais de ingresso e permanência, o que resultou das conquistas dos próprios estudantes indígenas.

3.5 Ações da UnB ao ingresso de estudantes indígenas na UnB

Atualmente, existem três formas de os indígenas ingressarem na graduação da UnB: mediante vestibular específico com vagas de cursos destinadas exclusivamente a esse público, vestibular não específico com cotas, vestibular universal concorrência geral) ou transferência facultativa de outra universidade.

Na pós-graduação, a forma de ingresso é por processos específicos seletivos de cada programa, na forma da concorrência geral ou por cotas. A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa de Extensão nº 0044/2020 dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros, indígenas e quilombolas. Conforme a resolução, o número de vagas ofertadas em cada processo seletivo deverá ser fixado em edital, e pelo menos vinte por cento (20%) das vagas deverão ser reservadas a candidatos negros, pelo menos uma vaga adicional a candidatos indígenas e pelo menos uma vaga adicional a candidatos quilombolas. Além disso, a resolução dispõe que normas e critérios adotados pelos programas de pós-graduação à distribuição de

bolsas deverão prever concessão prioritária na seguinte ordem: candidatos indígenas e quilombolas; candidatos autodeclarados e heteroidentificados como negros optantes pelas políticas de ações afirmativas e demais aprovados²¹.

Em 2004, a UnB firmou o convênio de cooperação 001 entre a FUNAI e a universidade, cujo objetivo constituía a inserção de em torno 200 discentes em variados cursos da universidade, num período de 10 anos, por meio de recursos da FUNAI (SOUZA, 2009). A proposta da universidade pioneira do vestibular específico para indígena primeiramente objetivou a transferência de discentes de instituições particulares de ensino superior de Brasília à UnB. E assim ocorreu o primeiro processo seletivo de vestibular e o ingresso de cinco estudantes indígenas. Na segunda fase do convênio com a FUNAI, em 2005, realizou-se o primeiro vestibular específico com 10 vagas distribuídas entre os cursos de Medicina, Enfermagem, Biologia, Farmácia e Nutrição. Após um período, as lideranças indígenas demandaram novas opções de cursos de graduação à UnB e, assim, também ofertaram-se vagas nos cursos de Engenharia Florestal, Agronomia e Ciências Sociais (LOPES, 2014).

Segundo Lopes (2014), a meta de ingresso de 200 estudantes indígenas no período de 10 anos não se concretizou. Conforme dados da pesquisa da autora, até o ano de 2009 ingressaram quarenta discentes, e em 2014 o convênio foi encerrado sem o ingresso de 100 alunos. Não se publicaram novos editais de vestibular específico em todos os anos do convênio, o que contribuiu com o baixo número de ingressantes (LOPES, 2014). Conforme o apontado por Oliveira (2018), esse convênio proporcionou o vestibular específico a indígenas entre 2005 e 2013, e a AAIUnB reivindicou formalmente à gestão da UnB a continuidade dessa ação, mas a demanda do coletivo não foi atendida. Consoante com Oliveira (2018), o fato de a universidade não realizar vestibular indígena entre 2013 e 2016 revelou a necessidade de concretização da política para além de sua existência formal, num contexto político de gestão universitária que foi contraposto à ideia de garantia do direito ao ingresso pelas classes sociais menos favorecidas.

Com a nova gestão de 2016, a autora relata que houve um cenário propício para retomada do vestibular específico aos indígenas. Segundo sua pesquisa, esse contexto: “retomou as tratativas para reabertura do vestibular aos povos indígenas [...] a articulação estudantil se deu após a realização da II Semana dos Acadêmicos indígenas” (OLIVEIRA,

²¹ Luciano e Amaral (2021) abordam que diante da ocupação da academia por esses discentes, hoje também estão alcançando a pós-graduação. Diante disso, os autores sinalizam para que as cotas se estendam a esse nível de formação e contribua para inclusão étnica e racial.

2018, p. 59) e, por meio da luta política, o coletivo indígena alcançou nova conquista: um novo edital de vestibular foi aberto em 2017 para o ingresso de 40 novos discentes indígenas.

A UnB, então, firmou o Acordo de Cooperação Técnica 002 com a FUNAI, em 13 de novembro de 2015²², para seleção de candidatos indígenas ao ingresso nos cursos de graduação oferecidos pela UnB. O vestibular é supervisionado por Comitê Gestor, previsto no referido Acordo de Cooperação Técnica e previamente constituído por membros da comunidade acadêmica, com participação docente e discente, da FUNAI e do MEC. O Comitê objetiva zelar pelo devido cumprimento da política de ação afirmativa durante o vestibular e auxiliar no acesso e na permanência de estudantes indígenas nos programas de graduação da UnB. O vestibular é restrito a candidatos indígenas que tenham cursado (ou estejam cursando) a maior parte do ensino médio em escolas da rede pública ou da rede particular, desde que por meio de bolsa de estudos integral ou parcial de, no mínimo, cinquenta por cento (UnB, 2019).

No Edital nº 1, de 18 de outubro de 2019, ofertaram-se vagas ao primeiro e ao segundo semestres de 2020, período que coincidiu com a pandemia do Covid-19. Ofereceram-se 85 vagas, que variavam de uma a quatro vagas em cursos variados dos *campi* Darcy Ribeiro da Asa Norte, Faculdade de Ceilândia e Faculdade UnB Planaltina como: Administração, Direito, Serviço Social, Engenharias, Relações Internacionais e áreas da saúde.

No edital do vestibular – não específico a indígenas – destinado a selecionar candidatos ao ingresso no segundo semestre de 2019 nos cursos de graduação, ofertaram-se 2.105 vagas totais entre os cursos da universidade em seus quatro *campi*. Entre essas vagas, foram destinadas aos candidatos com renda bruta familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* 112 vagas a candidatos com deficiência e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e 235 para candidatos sem deficiência e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Para os candidatos com renda bruta familiar superior a 1,5 salário mínimo *per capita* foram 106 vagas para candidatos com deficiência e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e 227 para candidatos sem deficiência e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Nesse sentido, o total de vagas reservadas a pretos, pardos ou indígenas correspondeu a 32% das vagas totais. Ademais, importante observar que indígenas, pretos e pardos de baixa renda com ou sem deficiência concorrem as mesmas vagas, não havendo distinção entre categorias de cotas.

²² Ainda não foi encontrado por esta pesquisadora o citado acordo na íntegra. Por isso, as informações aqui coletadas foram retiradas do Edital de nº 1, de 18 de outubro de 2019, em que foram ofertadas vagas para o primeiro e segundo semestres de 2020.

3.6 Ações da UnB à permanência de estudantes indígenas na UnB

As mobilizações em defesa da política de assistência estudantil surgem antes da promulgação da atual Constituição Brasileira. Entre 1984 e 1986, os Pró-Reitores das áreas de assistência estudantil já requeriam orçamento à política. Diante desse contexto, em 1987, instituiu-se o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis que, a partir de 1989, passou a ser o Fórum Assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior/Andifes (Fonaprace/Andifes; PROEX/UFU, 2012). O Fonaprace tornou-se espaço de grande importância ao avanço e materialização dessa política social (CROSARA; SILVA; OLIVEIRA, 2020).

Anos depois, em 1937, outra entidade passa a ser também de extrema relevância à consubstanciação da política, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Nos anos 1960, essa organização estudantil contribuiu com a reforma universitária e com questões políticas mais globais, como é colocado por Crosara, Silva e Oliveira (2020). Nessa mesma década, esses autores apontam que, por meio da LDB, a assistência estudantil conquista mais um passo a sua cristalização como política social, pois apresenta um título para tratar exclusivamente da “Assistência Social Escolar”.

A educação, conforme o artigo 205 da Constituição Federação de 1988, é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para que esse direito social de educação, também previsto no artigo 7º da Constituição, seja efetivado, políticas públicas como a assistência estudantil são imprescindíveis e, segundo esse artigo, existe tanto a obrigatoriedade do Estado em fornecer o direito à educação, quanto de possibilitar a qualificação para o trabalho, o que pode auxiliar a “mobilidade social, renda e melhor qualidade de vida, para si e para as gerações futuras” (CROSARA; SILVA; OLIVEIRA, 2020). É isso que se espera da universidade pública, oferecer aos estudantes em situação de desvantagens sociais melhores condições de vida desde permanência até a diplomação.

Reportar-se a um direito social como o da assistência estudantil constitui compreender sua relação com a igualdade material, o que, segundo Crosara, Silva e Oliveira (2020), envolve a oferta dessa política ao maior número de pessoas e principalmente proteger aqueles que estejam em situação de desigualdade social. Por isso, “pela igualdade material impõem-se

medidas diferenciadoras para pessoas ou grupos que se encontrem em situação de desvantagem em face da situação diferenciada que se encontram, com o objetivo de superar os obstáculos para o acesso aos bens, vantagens e direitos” (CROSARA; SILVA; OLIVEIRA; 2020, p. 31). Dessa forma, envolve ultrapassar a igualdade prevista em lei, mas contemplar equidade ao tratar os em situação de desigualdade de forma desigual.

Para essa garantia constitucional, o PNAES foi estabelecido pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Conforme Imperatori (2017), isso se constituiu como um marco histórico, pois destacaram as áreas de ação da assistência estudantil no Brasil. Em 2010, o PNAES foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234 e ganhou maior potencial como direito. Esse programa apresenta os seguintes objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Conforme Crosara et al. (2020, p. 133), o “formato de decreto hoje conferido ao PNAES, o enfraquece enquanto política, uma vez que pode ser facilmente modificado por mudanças governamentais, o que não é ideal para uma política que deve ser permanente”. Diante disso, pesquisas realizadas na área das políticas de permanência no nível superior poderão colaborar para que se compreenda a importância de modificar o *status* de política prevista em decreto para o de lei federal.

Em 2018, a Andifes defendeu um projeto para transformar o PNAES em lei e, com isso, consolidar a assistência estudantil no ordenamento jurídico brasileiro, ao assegurar a manutenção dos auxílios aos estudantes e fortalecer a política nas universidades públicas do Brasil. De acordo com o divulgado no *site* do Fonaprace, em junho de 2018, o coordenador do Fórum, professor João de Deus Mendes, salientou a escassez dos recursos atualmente disponíveis à concretização da política, uma vez que o investimento do Estado na política não se amplia na mesma medida da elevada demanda dos estudantes²³.

²³ Segundo o *site* do Fonaprace, em 2019 o recurso do PNAES apresentou reajuste de 10%, em decorrência da atuação da Andifes e do Fonaprace. Foi um grande avanço, uma vez que os recursos da educação estão cada vez mais em retração.

Na UnB, as ações de permanência no âmbito da assistência estudantil se desdobraram em programas operacionalizados pela Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários (DDS/DAC²⁴):

- a) Programa Bolsa Alimentação no Restaurante Universitário²⁵, regulamentado pelas Resoluções da Reitoria da UnB nº 0138-2012 e nº 021-201, fornece gratuitamente três refeições (café da manhã, almoço e jantar) pelo Restaurante Universitário da UnB a todos os discentes considerados perfil para acessar os programas da assistência estudantil;
- b) Programa Moradia Estudantil da Graduação (PME-G)²⁶ nas modalidades Auxílio Moradia (valor mensal de R\$ 530, 00), Vaga na Casa do Estudante da UnB e Auxílio Transporte (valor mensal de R\$ 300);
- c) Programa Moradia Estudantil da Pós-graduação (PME-PG), regulamentado pela Resolução da Reitoria nº 0004-2016 (vagas em apartamentos do Bloco K da Colina/*campus* Darcy Ribeiro);
- d) Programa Auxílio Socioeconômico (PASEUnB), regulamentado pela Resolução do Conselho de Administração (CAD) nº 0012-2014 (valor mensal de R\$ 465,00);
- e) Programa Auxílio Creche (PACreche), regulamentado pelo Resolução do Conselho de Administração (CAD) nº 0060-2017 (no valor mensal de R\$ 485,00);
- f) Programa Auxílio Emergencial, regulamentado pela Resolução da Reitoria nº 109/2013 da UnB (valor de R\$ 465,00 mensais), a estudante matriculado em curso presencial de graduação, não beneficiário de outro programa de assistência estudantil, em situação de vulnerabilidade socioeconômica inesperada e momentânea;

²⁴ Na UnB o DAC possui seis diretorias. Conforme Ato da Reitoria nº 0573/2019, esse Decanato é constituído por: “I Decano(a); II Câmara de Assuntos Comunitários (CAC); III Diretoria de Acessibilidade (DACES); IV Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU); a) Coordenação de Articulação da Comunidade Educava (COEDUCA); b) Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (COREDES); c) Coordenação de Atenção Psicossocial (COAP); d) Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde (COAVS). V Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS); a) Coordenação Administrativa (COAD); b) Coordenação de Assistência Estudantil (COAE); c) Coordenação Geral de Moradia Estudantil (COGEM). VI Diretoria da Diversidade (DIV); a) Coordenação Negra (COQUEN); b) Coordenação Indígena (CODIN); c) Coordenação LGBT (CODSEX); d) Coordenação de Mulheres (CODIM). VII Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC); a) Coordenação de Esporte e Lazer (CEL); b) Coordenação da Arte e Cultura Comunitárias (COAC); c) Coordenação de Organizações Comunitárias (COC). VIII Diretoria do Restaurante Universitário (DRU); a) Coordenação de Gestão Administrativa (CGA); b) Coordenação de Promoção a Alimentação (CPA).

A DDS é responsável por operacionalizar a política de assistência estudantil e a Diretoria da Diversidade (DIV) responsável por executar, monitorar e avaliar “programas e ações voltadas ao respeito e ao convívio com a diferença, no sentido de assegurar os direitos da comunidade universitária em relação às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual”. Esta se desdobra em quatro coordenações: Coordenação das Mulheres (CODIM), Coordenação Negra (COQUEN), Coordenação LGBT (CODSEX) e Coordenação Indígena (COQUEI).

²⁵ O Restaurante Universitário está vinculado diretamente ao DAC.

²⁶ Ainda não existe Resolução que regulamenta o PME-G.

- g) Programa de Acesso à Língua Estrangeira, parceria com a UnB Idiomas, em que o estudante da assistência estudantil concorre a vaga na modalidade de bolsista da DDS em turmas oferecidas pelo curso; e
- h) Programa Vale Livro, em que o estudante beneficiário da assistência estudantil pode receber cinco vales em cada semestre letivo para 60% de desconto na compra de livros editados pela Editora UnB²⁷.

Conforme resoluções e editais publicados pela DDS na página eletrônica da UnB, para que um estudante seja considerado (ou não) em situação de vulnerabilidade, realiza-se avaliação socioeconômica por profissionais assistentes sociais, que emitem seu parecer técnico. Essa avaliação visa examinar as condições socioeconômicas do estudante e de seu núcleo familiar com o propósito de caracterizá-lo ou não como perfil para acessar os programas da assistência estudantil. A universidade considera perfil para participar dos referidos programas o estudante que possui situação socioeconômica insuficiente para se manter na UnB com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio.

Nesse sentido, na avaliação socioeconômica, conforme esses editais e o PNAES, a renda *per capita* familiar é o primeiro critério a ser analisado. No entanto, a UnB, valendo-se de sua autonomia (prevista no PNAES), inclui outros critérios, como situação de saúde, natureza da fonte de renda e situação de moradia do estudante e do grupo familiar; tipo de instituição (pública ou privada) cursada durante o ensino médio pelo estudante; e ainda considera peculiaridades identificadas na rede sociofamiliar do estudante.

Os discentes indígenas que ingressaram na universidade pelo primeiro convênio da instituição com a FUNAI eram beneficiados com uma bolsa do MEC, em 2005, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no valor de R\$900,00 ao mês. Com o fim do primeiro convênio com a FUNAI, também foi interrompido o recebimento das bolsas pelos discentes indígenas. No entanto, o Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi criado pela Portaria do Ministério da Educação nº 389, de maio de 2013, e um de seus objetivos foi viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas. Os estudantes indígenas e quilombolas podem acumular essa bolsa com outros auxílios da assistência estudantil, tais como o Programa Bolsa Alimentação no Restaurante Universitário, o Programa Moradia Estudantil

²⁷ Informações sobre os programas encontradas na página eletrônica da DDS: <http://dds.dac.unb.br/index.php/pro>.

da Graduação (nas modalidades Auxílio Moradia, Vaga na CEU e Auxílio Transporte) e o Programa Auxílio Creche.

Os discentes da pós-graduação não possuem acesso ao PBP, mas assim como os outros discentes não indígenas e não quilombolas, podem ser beneficiados com o Programa Bolsa Alimentação no Restaurante Universitário e o Programa Moradia Estudantil da Pós-graduação, caso possuam os pré-requisitos que os considerem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de avaliação realizada pela DDS.

Ademais, há o Programa de Atenção à Diversidade (PADiv), mantido com subsídios do PNAES e da UnB, e regulamentado pela Resolução do Conselho de Administração da UnB nº 011/2020. Conforme esta resolução, o programa compõe benefício de auxílio financeiro no valor de R\$ 465,00 pago em até três vezes no decorrer do ano, acesso emergencial às refeições no Restaurante Universitário e acompanhamentos socioassistencial, psicossocial e pedagógico realizados pela Diretoria. É voltado a estudantes universitários mulheres, negros, negras, quilombolas, indígenas e LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros(as), intersexos e demais identidades de gênero e de sexualidade diversas do binarismo de gênero e da heterossexualidade). Nesse grupo, a resolução prevê o atendimento prioritário daqueles provenientes de escolas da rede pública ou com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio.

Quanto à assistência à saúde, o Hospital Universitário de Brasília (HUB) é referência no atendimento à população indígena do Distrito Federal, conforme o portal eletrônico da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH)²⁸. Desde 2013, segundo o *site*²⁹, o hospital possui o Ambulatório de Saúde Indígena. O serviço compõe profissionais de saúde, docentes e discentes da UnB (a maioria indígena), que realizam acolhimento e acompanhamento em consultas, procedimentos e internação. Diante disso, estudantes da UnB indígenas podem ser atendidos nesse ambulatório.

²⁸ A EBSERH foi criada por meio da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, como uma empresa pública vinculada ao MEC, com a finalidade de prestar serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como prestar às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública.

²⁹ Conforme o portal eletrônico UnB Notícias: http://www2.ebserh.gov.br/web/hub-unb/noticias/-/asset_publisher/Nm3SIn4Jbrre/content/ambulatorio-de-saude-indigena-do-hub-amplia-servicos.

Os discentes indígenas também contam com a Diretoria da Diversidade (DIV/DAC)³⁰, que possui a COQUEI³¹ – localizada espacialmente na Maloca, que, conforme informações do *site* da UnB, é responsável pelo auxílio psicopedagógico e contribui para fornecer formas de os estudantes lidarem com questões que envolvem suas especificidades na universidade³². A COQUEI, ao lado Decanato de Ensino e Graduação (DEG)³³ e da Assessoria de Assuntos Internacionais (INT) da UnB, instituíram o Projeto Raízes. Segundo a página eletrônica da UnB³⁴, por meio de edital específico, selecionam-se estudantes “para contribuir no processo de integração social e desenvolvimento acadêmico dos estudantes indígenas e PEC-G” e oferecem-se bolsas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) reais mensais. Os tutores deverão: “a) promover a integração dos estudantes, apresentando-lhes a Universidade de Brasília, nos âmbitos espacial, administrativo, acadêmico e normativo; b) prestar auxílio acadêmico direto em disciplinas para as quais tiver condições de fazê-lo; c) indicar ferramentas de auxílio (monitoria, tutoria regular, apoio docente etc.) para o enfrentamento de eventuais dificuldades acadêmicas; d) auxiliar na comunicação em língua portuguesa, eliminando dificuldades em potencial decorrentes do fato de alguns de estudantes tutorandos não terem o português como língua materna; e) intermediar o diálogo com professores, coordenadores e colegas de grupo/sala; f) ajudar a traçar estratégias para melhoria do desempenho nas disciplinas cursadas pelos tutorandos” (UnB, 2020).

Durante a pandemia, segundo o *site* da EBSERH, o ambulatório passou a oferecer atendimento virtual à população indígena com a “teleconsulta” realizada por chamada de vídeo. O indígena que demandasse orientação ou atendimento de saúde poderia o agendar por telefone. Primeiramente, realizava-se o acolhimento virtual com equipe interdisciplinar, composta por estudantes, professores e profissionais de diversas áreas, como Enfermagem, Farmácia, Medicina, Odontologia, Saúde Coletiva, Psicologia e Serviço Social. Então, o paciente seria encaminhado ao cuidado que viesse a demandar, o que poderia ocorrer por

³⁰ Possui como objetivo “promover os direitos humanos relacionados a gênero, raça, etnia e orientação sexual no âmbito da Universidade de Brasília” (<http://div.unb.br/index.php/diretoria-div/missao>).

³¹ No que se refere essa Coordenação, haverá uma abordagem sobre no capítulo 4, a partir das falas dos sujeitos dessa pesquisa.

³² Conforme o portal eletrônico da UnB: <http://diversidade.unb.br/index.php/175-diretoria/100-coordenacao-indigena>.

³³ O DEG é responsável pela “políticas e processos institucionais relacionadas aos cursos de graduação e tem como missão promover e desenvolver a educação superior, em nível de graduação, democrática, inclusiva e inovadora, comprometida com a formação de profissionais qualificados, éticos e socialmente referenciados” (Conforme o portal eletrônico da UnB: <http://www.deg.unb.br/institucional>).

³⁴ Conforme o portal eletrônico da UnB: <http://diversidade.unb.br/index.php/176-div-indigena/120-projeto-raizes#:~:text=A%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20da%20Quest%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena,social%20e%20desenvolvimento%20acad%C3%AAmico%20dos>.

“teleatendimento” em saúde mental com psicólogos e psiquiatras, grupos virtuais para troca de experiências com outras comunidades indígenas, cursos *on-line* para formação de lideranças sobre como lidar com a pandemia e “teleconsultas” em várias especialidades médicas, como Neurologia, Cardiologia, Pneumologia e Reumatologia³⁵.

Em 2019, instituiu-se uma nova diretoria no âmbito do DAC, a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU), por meio do Ato da Reitoria nº 0573/2019, e, em 2020, o Ato da Reitoria 0845/2020 atualizou sua estrutura. A Diretoria possui como “missão a coordenação de políticas e estratégias de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária. Realiza ações de prevenção, promoção de saúde e atenção psicossocial”³⁶. Além disso, possui quatro coordenações³⁷: Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP); Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (CoRedes); Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca); e Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde (CoAVs).

Construiu-se o quadro 5 com a inclusão das ações da universidade interligadas à mobilização do coletivo indígena. Como já ressaltado, o movimento social indígena foi o principal protagonista de todas as suas conquistas no âmbito da saúde, da academia e da educação.

³⁵ Conforme o portal eletrônico UnB Notícias: http://www2.ebserh.gov.br/web/hub-unb/noticias/-/asset_publisher/Nm3SIn4Jbrre/content/hub-oferece-atendimento-virtual-para-populacao-indigena.

³⁶ Conforme o portal eletrônico da UnB: <http://dasu.unb.br/institucional/a-unidade>.

³⁷ Conforme o portal eletrônico da UnB (<http://dasu.unb.br/coordenacoes>): A CoAP “realiza acolhimento psicossocial, atendimento psicológico e nutricional aos estudantes, servidores técnicos e docentes da Universidade de Brasília, priorizando aqueles que se encontram em situação de crise psíquica e vulnerabilidade socioeconômica. É composta por profissionais das áreas de psicologia, serviço social e nutrição, que desenvolvem as seguintes atividades: serviço de acolhimento psicossocial; serviço de intervenção em crise; grupos psicossociais e psicoterapêuticos; intervenção grupal de prevenção e pós-venção de suicídio ou tentativa; orientações e encaminhamentos relativos à saúde mental no âmbito individual ou coletivo da UnB”; a CoRedes “visa promover a saúde e prevenir agravos da comunidade universitária, por meio de acolhimentos, atendimentos breves individuais e coletivos, orientações de educação em saúde e articulação de redes”; a CoEduca “tem por foco primordial trabalhar a dimensão educativa da Universidade Promotora de Saúde na UnB. Com uma equipe constituída por profissionais de educação, visa colaborar, junto a diversos membros da Comunidade Educativa da UnB, para uma educação universitária promotora do desenvolvimento humano de forma integral, considerando além da formação técnico-conceitual, vivências lúdicas, artísticas, esportivas, políticas e, principalmente, a convivência comunitária”; a CoAVS “visa o fortalecimento da área institucional que vem pensando a saúde da comunidade acadêmica, contando, inclusive, com um Núcleo de Vigilância à Saúde. Além de acompanhar mais de perto a saúde da comunidade, esta coordenação também poderá servir como campo de ensino e pesquisa. O núcleo de vigilância em saúde visa contribuir, de maneira imediata, com as ações de vigilância, coordenação e inteligência, para riscos à saúde além de elo com atores externos como a Vigilância Epidemiológica, sanitária e ambiental da Secretaria de Saúde do DF, pilares da Vigilância em Saúde”.

Quadro 5 - Percurso da mobilização política, ações afirmativas e política de permanência aos indígenas na UnB (1984-2021)

1984-1986	Pró-Reitores das áreas de assistência estudantil requerem orçamento à política.
1987	Formação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.
1989	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis passou a ser Fórum Assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
1937	Constituição da UNE.
1972	Construção da Casa do Estudante Universitário da UnB.
1988	Promulgação da Constituição Federação de 1988 e definição da educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com o fim de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
2004	A UnB firma o Acordo de Cooperação Técnica 001 com a FUNAI. Primeiro processo seletivo de vestibular para transferência de discentes indígenas de instituições de ensino superior. Concessão de bolsas a discentes indígenas, por meio do FNDE.
2005	Realização do primeiro vestibular específico para o ingresso de indígenas na UnB.
2007	O PNAES é estabelecido pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.
2008	Constituição da AAIUnB. Publicação da Resolução do Conselho de Administração nº6/2008, que define normas de convívio na Casa do Estudante Universitário destinada aos estudantes de graduação.
2009	Realização do I Congresso Indígena na UnB.
2010	Projeção arquitetônica da Maloca. O PNAES é regulamentado pelo Decreto nº 7.234.
2011	Publicação da Resolução da Reitoria da UnB nº 021-2011, que regula o Programa Auxílio-Alimentação para os alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais da Faculdade UnB-Ceilândia, Gama e Planaltina.
2011-2012	I Semana Indígena da UnB. Publicação da Resolução da Reitoria da UnB nº 0138-2012, que estabelece normas gerais para o Programa Auxílio-Alimentação.
2013	Formação do Ambulatório de Saúde Indígena do HUB. Publicação da Portaria do Ministério da Educação nº 389, de maio de 2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência. Regulamentação do Auxílio Emergencial pela Resolução da Reitoria nº 109/2013 da UnB.
2014	Fim do convênio entre FUNAI e FUB. Inauguração da Maloca. O Programa Auxílio Socioeconômico é regulamentado pela Resolução do CAD nº 0012-2014.
2015	A UnB firma o Acordo de Cooperação Técnica 002 com a FUNAI.
2016	O coletivo indígena da UnB inicia reuniões para construção do texto da minuta da política de permanência específica a discentes indígenas. II Semana Indígena da UnB. O Programa de Moradia Estudantil da Pós-graduação é regulamentado pela Resolução da Reitoria nº 0004-2016.
2017	III Semana Indígena da UnB. Vestibular indígena da UnB. Regulamentação do Programa Auxílio Creche pela Resolução do CAD nº 0060-2017.
2019	I Conferência de Assistência estudantil da UnB. Vestibular indígena da UnB. Publicação do Ato da Reitoria nº 0573/2019 institui DASU. VII ENEI.
2020	Carta em defesa da Política de Permanência dos Estudantes Indígenas na UnB. Encaminhamento da proposta de minuta de Resolução à definição da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília. Envio do parecer à CAC sobre a minuta com proposta de Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB. Reuniões da CAC com pauta da discussão e aprovação do parecer da proposta de Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB. Publicação da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa de Extensão nº 0044/2020, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas na pós-graduação da UnB.

	Publicação da Resolução do Conselho de Administração da UnB nº 011/2020, que regulamenta o PADiv na UnB.
2021	Na 205ª reunião da CAC é definido que a pauta da proposta da Política de Permanência a estudantes indígenas da UnB será incluída na Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília a ser discutida na II Conferência de Assistência Estudantil da UnB. Carta dos Estudantes à II Conferência de Assistência Estudantil da UnB. II Conferência de Assistência Estudantil da UnB e aprovação da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília. X Semana Indígena da UnB. IX ENEI.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No contexto da pandemia, em 2020, ocorreram alterações para os semestres letivos da UnB. Primeiramente, conforme a Resolução do Cepe nº 0015/2020 de 24 de março de 2020, foi suspenso o calendário acadêmico da UnB do primeiro semestre letivo de 2020, pelo tempo que perdurasse a situação de emergência em saúde pública decorrente da epidemia de coronavírus (Covid-19) no DF. A circular do DEG nº 006/2020 de 16 de março de 2020 suspendeu as atividades acadêmicas presenciais. O Decreto do GDF nº 40.539, de 19 de março de 2020 suspendeu o fornecimento de alimentação nos restaurantes universitários e, diante disso, ocorreu o fechamento do Restaurante Universitário da UnB.

Publicou-se a Resolução do DAC da UnB nº 001/2020/2020, em 27 de março de 2020, que regulamentou o primeiro Auxílio Alimentação Emergencial decorrente da suspensão das atividades acadêmicas. Foi publicado, então, na mesma data, o Edital nº 001/2020 do Auxílio Alimentação Emergencial. Entre os requisitos para inscrição no Programa estava o de ser estudante indígena e não ter retornado à comunidade de origem, conforme listagem fornecida pela COQUEI. O Auxílio Alimentação Emergencial foi custeado com recursos oriundos do PNAES, conforme Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e com recursos próprios da UnB para estudantes da pós-graduação. Conforme o Edital, objetivava suprir a necessidade alimentar dos estudantes de graduação e pós-graduação contemplados com: o Programa Bolsa Alimentação, o Programa Moradia Estudantil de Graduação nas modalidades vaga e pecúnia, o Programa Moradia Estudantil da Pós-graduação, durante o período de interrupção das atividades acadêmicas.

Outra ação por parte da universidade resultou no Auxílio-Transporte Emergencial. A DDS realizou um levantamento via chamada pública para identificar as necessidades dos estudantes que desejassem retornar aos seus locais de origem. Com isso, em abril de 2020, trinta e quatro discentes foram contemplados com as bolsas para retornarem às residências de suas

famílias por meio de transporte terrestre. Os valores das bolsas variavam de acordo com o valor médio de ida e volta do transporte terrestre a suas cidades de origem.

Além disso, o ato do DAC nº 25/2020, de junho de 2020, flexibilizou as normas da Resolução 0109/2013, a qual dispõe sobre o Auxílio emergencial³⁸. Conforme o ato, foram flexibilizados os requisitos de concessão do auxílio contidos nos artigos 4º e 5º dessa resolução, com o objetivo de assegurar acesso à alimentação e diminuir o agravamento da situação de vulnerabilidade socioeconômica (que coloca em risco o retorno às atividades acadêmicas dos estudantes graduandos da universidade), em casos de estado de calamidade pública que acarretem suspensão das atividades acadêmicas. O ato expõe que o Auxílio Emergencial poderia ter o seu número de parcelas estendido para além de três meses, prorrogados por mais três meses, conforme definido na referida resolução, de acordo com a validade do ato 25/2020 e com a disponibilidade orçamentária.

A Resolução do Cepe nº 0059/2020, publicada em 28 de julho de 2020, determinou sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do Covid-19. Assim, a Resolução definiu que a retomada das atividades dos cursos de graduação e de pós-graduação seguiria o Plano Geral de Retomada das Atividades da Universidade de Brasília, que estabeleceu cinco etapas para esse processo, durante o período de excepcionalidade da pandemia do Covid-19. O calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020 (1/2020) dos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB seria, então, retomado exclusivamente de forma não presencial e em caráter emergencial durante o período de excepcionalidade da pandemia do Covid-19, em consonância com o proposto para as Etapas 0 e 1 do Plano Geral de Retomada das Atividades da Universidade de Brasília. As aulas foram retomadas, dessa forma, na data de 17 de agosto de 2020, com finalização prevista para o semestre na data de 18 de dezembro.

A DDS também publicou, em julho de 2020, os Editais UnB/DDS nº02, nº03 e nº4 com o objetivo disponibilizar “Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital por meio das modalidades empréstimo, doação, auxílio complementar para acesso a equipamento eletrônico com funcionalidades de computador pessoal e auxílio para aquisição de chip e/ou pacotes de dados para acesso à *internet*, para os/as estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu*

³⁸ Esse auxílio é regularmente oferecido aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação durante o ano letivo em dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas. Os pré-requisitos para sua solicitação estão no site da DDS: http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/9---Regulamentaes-UnB---Resoluo-da-Reitoria-n.-0109_2013-Concesso-do-Auxlio-Emergencial---UnB.pdf.

da UnB, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, classificados pela Diretoria de Desenvolvimento Social DDS/DAC)”. Os recursos necessários para viabilizar a execução dos auxílios institucionais previstos nesse edital foram oriundos do orçamento da UnB.

Em 1º de setembro de 2020, foi publicado o Edital nº 005/2020 (segundo Auxílio Alimentação Emergencial de Alimentação). Este apresentou como objetivo atender os estudantes que não foram contemplados com o Edital nº 001/2020 e se encontravam em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica ou em situação de risco alimentar.

Em setembro de 2020, também foi publicado o “Edital de chamada de interesse para inclusão no projeto ‘alunos conectados’ - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa/MEC – graduação”, que consistiu em fornecer suporte às ações emergenciais de educação, pesquisa e assistência ao ensino, considerando o enfrentamento da pandemia de Covid-19. Foi disponibilizado monitoramento de pacote de dados a estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para desenvolvimento de suas atividades acadêmicas de modo remoto. A regulamentação específica foi o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (PNAES). O projeto consistiu na cessão de *chip* de telefonia celular com pacote para acesso à *internet* por mês, a depender da carga horária/quantidade das disciplinas que o estudante estivesse cursando. Entre os elegíveis para esse edital estavam os alunos regulares de graduação da UnB, inclusive calouros, matriculados em disciplinas no 1º semestre de 2020, em situação que atendessem alguns critérios estabelecidos, entre eles estavam o estudante ingressante pelo vestibular indígena regido pelo ACT 002/2015 FUB/FUNAI.

Em janeiro de 2021, tem-se a publicação do Edital nº 003/2021, referente ao 2º semestre/2020, para suprir a necessidade alimentar dos estudantes de graduação e em situação de vulnerabilidade socioeconômica durante o período de suspensão do funcionamento do Restaurante Universitário. Posteriormente, no mesmo mês, é publicado o Edital nº 004/2021 referente ao 2º semestre/2020, para inscrição para auxílio emergencial de apoio à inclusão digital, e no mês de abril de 2021, foi publicado o Edital nº 008/2021 para auxílio emergencial de apoio à inclusão digital.

Em junho de 2021, publicou-se: o Edital nº 005/2021 de Renovação do Auxílio Alimentação Emergencial a estudantes contemplados com o Programa no segundo semestre de 2020; o Edital nº 0011/2021 para inscrições no Auxílio Alimentação Emergencial; o Edital nº 012 para o Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital, com a finalidade de garantir inclusão digital para estudantes dos cursos de graduação; e o Edital nº 013/2021 para aquisição

de *chip* (sim card) para acesso à *internet* por meio do Programa Alunos Conectados (RNP/MEC via UnB).

Já em setembro de 2021, publicam-se o Edital nº 006/2021 para inscrição no Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital – modalidade equipamento; o Edital nº 7 para o Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental, no valor de R\$ 400,00 mensais, com o objetivo de oferecer auxílio para custear tratamento psicológico e/ou psiquiátrico aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pelo período de 6 seis meses; e o Edital nº 008/2021 para o Auxílio Emergencial de Apoio Socioeconômico, no valor de R\$ 465,00 mensais, para oferta de auxílio de apoio à permanência aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica que não recebessem bolsas regulares de apoio à permanência, por período de seis meses.

A fim de esquematizar ações publicadas em resoluções e editais pela universidade no período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021, foi construído o quadro 6.

Quadro 6 - Principais Resoluções da UnB no período pandêmico (2020-2021)

Março de 2020	Publicação da Resolução do Cepe nº 0015/2020, que suspende o calendário acadêmico da UnB do primeiro semestre letivo de 2020. Publicação da Circular do DEG nº 006/2020, que suspende as atividades acadêmicas presenciais. Publicação da Resolução do DAC da UnB nº 001/2020/2020, que regulamentou o primeiro Auxílio Alimentação Emergencial decorrente da suspensão das atividades acadêmicas. Publicação do Edital nº 005/2020 do Auxílio Alimentação Emergencial
Abril de 2020	Oferta de Bolsas de Auxílio-Transporte Emergencial para retorno de discentes às suas residências por meio de transporte terrestre.
Junho de 2020	Publicação do Ato do DAC nº 25/2020, que flexibiliza as normas da Resolução 0109/2013, a qual dispõe sobre o Auxílio emergencial.
Julho de 2020	Publicação da Resolução do Cepe nº 0059/2020, que determina sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do Covid-19.
Setembro de 2020	Publicação do Edital nº 005/2020 (segundo Auxílio Alimentação Emergencial de Alimentação).
Julho de 2021	Publicação dos Editais UnB/DDS nº02, nº03 e nº4, com o objetivo disponibilizar auxílios emergenciais de apoio à inclusão digital.
Setembro de 2021	Publicação do Edital de chamada de interesse para inclusão no projeto 'alunos conectados' - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa/MEC – graduação.
Janeiro de 2021	Publicação do Edital nº 003/2021, referente ao 2º semestre/2020, para suprir a necessidade alimentar dos estudantes de graduação e em situação de vulnerabilidade socioeconômica durante o período de suspensão do funcionamento do Restaurante Universitário.
Abril de 2021	Publicação do Edital nº 004/2021 referente ao 2º semestre/2020, para inscrição para auxílio emergencial de apoio à inclusão digital. Publicação do Edital nº 008/2021 para auxílio emergencial de apoio à inclusão digital.
Junho de 2021	Publicação do Edital nº 005/2021 de Renovação do Auxílio Alimentação Emergencial. Publicação do Edital nº 0011/2021 para inscrições no Auxílio Alimentação Emergencial. Publicação do Edital nº 012 para o Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital.

	Publicação do Edital nº 013 para aquisição de chip (sim card) para acesso à <i>internet</i> por meio do Programa Alunos Conectados (RNP/MEC via UnB).
Setembro de 2021	Publicação do Edital nº 006/2021 para inscrição no para auxílio emergencial de apoio à inclusão digital – equipamento. Publicação do Edital nº 7 para o Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental. Publicação do Edital nº 008/2021 para o Auxílio Emergencial de Apoio Socioeconômico para oferta de auxílio de apoio à permanência aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Outra ação institucional no período da pandemia foram as atividades de promoção de saúde e bem-estar no período de isolamento social, por meio da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária DASU/DAC, com o apoio de outras diretorias do decanato, conforme o portal “UnB Notícias” e a página eletrônica da Diretoria. Além das ações planejadas pelo Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde da Covid-19 (COES) da UnB, a diretoria realizou esse acolhimento à comunidade acadêmica de forma remota. Entre as atividades estavam: terapias comunitárias *on-line*, voltada aos discentes, em parceria com a Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES-DF) e com o subsídio de especialistas e de voluntários; atividade de técnicas de relaxamento; atividade de estímulo à leitura aos discentes; atividades voltadas aos professores que propusessem diálogo com a participação de psicanalistas; e criação de perfil no *Instagram* para troca de experiências sobre a pandemia do Covid-19.

Renault e Costa (2021) também apontam outras atividades e projetos, no âmbito da COQUEI, para atender a população indígena que estuda na UnB, tais como orientação aos departamentos de graduação e pós-graduação da UnB a respeito das particularidade de vida dos discentes indígenas, especialmente no que se referia ao difícil acesso à *internet* em suas aldeias; constituição de grupos de apoio em parceria com a AAIUnB, por meio de aplicativos para reuniões remotas, como o *Zoom* e o *Teams*, com o objetivo de realizar reuniões semanais; atendimentos remotos individuais por essas plataformas por assistente social da COQUEI, criação de grupo de suporte de povos afins para apoio diário principalmente em suporte cultural; parceria com o Ambulatório de Saúde Indígena para assistência à saúde aos discentes com suspeita de contaminação pelo novo coronavírus; parcerias com a DASU/DAC e a DIV/DAC para atendimento de urgência e emergência psicológica aos estudantes indígenas. Além disso, segundo as autoras, a FUNAI concedeu passagens para que os discentes indígenas, que ingressaram por meio do Convênio de Cooperação Técnica, pudessem retornar a suas aldeias;

e a FUNAI, em parceria com a universidade, concedeu cestas básicas de alimentação a discentes indígenas.

Esse capítulo buscou apresentar a contextualização da educação escolar indígena, especialmente no âmbito da política de nível superior pública, com ênfase na política de ingresso e de permanência da UnB até os dias atuais. Observou-se o papel do coletivo indígena a garantias no âmbito da universidade e o processo de construção de uma política de permanência que atenda às suas necessidade na UnB. Observa-se que do ponto de vista institucional, a universidade apresentou variadas ações para atender a comunidade indígena acadêmica no período pandêmico. O próximo capítulo abordará as repercussões da Covid-19 às pessoas participantes desta pesquisa, as suas próprias estratégias para lidarem com esse contexto e em que medida a universidade conseguiu contribuir à permanência desses estudantes na academia com base no que ofereceu a essa comunidade acadêmica.

Capítulo 4 – Narrativas de estudantes indígenas: a pandemia de Covid-19 e a política de permanência na Universidade de Brasília

Este capítulo apresentará a análise e a discussão dos dados do estudo realizado por esta pesquisadora, por meio das vozes das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, do encontrado em outros estudos, de fontes secundárias e de referenciais teóricos. Para isso, abordará quais foram as repercussões que pandemia trouxe a esses estudantes indígenas no que se refere a sua permanência na universidade e como se dá a política de permanência nesse espaço, com base em suas perspectivas.

4.1 ‘Sim, estou aqui’: a diversidade na universidade – quem são as pessoas narradoras deste estudo

O título desta seção é aberto com a fala do 6º narrador: ‘Sim, estou aqui’, uma frase que possui grande significado ao universo de estudantes universitários indígenas na academia. Essa fala denota a representatividade indígena. Trata-se da resposta de um indígena (com orientação sexual homossexual) a um não indígena, que o indaga se existe a possibilidade de um indígena não ser uma pessoa com orientação heterossexual. O 6º narrador responde que sim, pois ele está ali naquele espaço, e reafirma sua existência na universidade, como indígena e homossexual. Assim, observa-se que no imaginário dos brancos ainda persiste a visão estigmatizada do indígena, e aquilo que foge do idealizado pode provocar a intolerância, o preconceito e o racismo com essa quebra de expectativa³⁹.

Por isso, aqui é aberta a diversidade indígena no âmbito da universidade, e começa com a desmistificação do ideário indígena imposto e propagado pelo colonizador. Pretende-se revelar a pluralidade, as especificidades e as similaridades dos discentes indígenas da UnB. Não se trata de traçar um perfil único, mas de apresentar à sociedade que ser indígena vai muito além do que nos é colocado desde os primeiros anos pela educação colonizadora ocidental. A princípio, havia a intenção de reunir mais dados dos discentes indígenas da pós-graduação, mas diante da não migração dos dados do Sistema de Pós-Graduação (SIPOS) adotado pela UnB para o atual Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁴⁰, isso se tornou

³⁹ Esse é um debate relevante e, por isso, haverá em outra seção discussão mais aprofundada sobre o preconceito, a discriminação e o racismo que estudantes indígenas sofrem em seu cotidiano.

⁴⁰ O SIGAA é uma plataforma eletrônica da UnB direcionada a estudantes e docentes de graduação.

mais dificultoso e demandaria um prazo mais prolongado para além do previsto pelo planejamento inicial de trabalho em campo. Por isso, a maior parte das informações deste estudo serão do perfil de discentes indígenas da graduação.

De acordo com Renault e Costa (2021), no primeiro semestre acadêmico de 2020, quando se vivenciava a suspensão do calendário acadêmico da UnB, havia 163 estudantes indígenas ativos na graduação (ingressantes pelo Acordo e Convênio de Cooperação Técnica com a FUNAI) e 27 na pós-graduação.

Dados apresentados por Almeida (2021) e fornecidos pela COQUEI, apontam que entre os 190 discentes com matrícula ativa⁴¹ no primeiro semestre letivo de 2021 (na data de sua pesquisa) foram identificadas 47 etnias/nações presentes na UnB, e o maior povo são os Tikuna (Povo Magüta), com 38 discentes. Isso reflete a diversidade étnica existente no Brasil. Segundo dados do último censo demográfico de 2010 do IBGE, no Brasil, existiam 817.963 indígenas, além de outros povos não contatados e não reconhecidos pela FUNAI. Ademais, foram registradas 274 línguas faladas e 305 etnias no território nacional por esse Censo. Isso significa que, pelo menos, 15% dessas etnias ocupam o espaço da UnB.

As etnias e os respectivos Estados das pessoas entrevistadas nesta pesquisa de mestrado são: Tikuna/Amazonas (língua natural Tikuna), Tupiniquim/Espírito Santo e sul da Bahia (língua natural Tupi), Uiapixana/Roraima (língua natural Uapixana), Xerente/Tocantins (língua natural Macro-jê), Potiguara/Pernambuco/Paraíba/Rio Grande do Norte/Ceará (língua natural Tupi), Kariri-xocó/Alagoas (língua natural Dzubukuá), Kaxuyana/Pará (língua natural kaxuyana). Todos os narradores falavam a língua portuguesa. A figura 5 apresenta a localização espacial das sete etnias das onze pessoas entrevistadas.

⁴¹ A depender da data de realização de pesquisa nos sistemas adotados pela UnB, esse número sofre variações diante de trancamentos de matrícula, desligamentos e reintegrações de estudantes realizados durante todo o semestre letivo.

Figura 5 – Localização espacial das etnias dos narradores



Fonte: IBGE, Diretoria de Geociências, Coordenação de Cartografia (2010)⁴².

Na pesquisa de mestrado relatada neste capítulo, todas as pessoas entrevistadas ingressaram pelo vestibular indígena e estavam matriculadas em variados cursos de graduação: Ciências Sociais (segunda habilitação), Medicina, Ciências Políticas, Administração, Educação Física, Saúde Coletiva, Jornalismo, Geografia e Administração. Apenas uma estudante cursava pós-graduação e ingressou em seu programa na modalidade de inscrição Cota/Indígena, mas não será revelado o curso, pois a identidade da estudante poderia ser facilmente revelada diante da sua situação específica. Além disso, as pessoas narradoras estavam entre o segundo e o sexto período de seus cursos.

Neste estudo, foram entrevistados seis mulheres e cinco homens indígenas, com idades entre 22 e 34 anos. Das pessoas entrevistadas, duas possuíam companheiros/companheiras e quatro possuíam um filho. As composições familiares eram variadas, desde o núcleo formado por pais e filhos até aqueles formados por tios, avós e amigos, e variavam de quatro a onze membros residentes num mesmo domicílio. Uma estudante veio a residir em Brasília e outra, no Estado de Goiás, ambas com suas famílias, mas informaram retornar às aldeias em período de férias para estarem ao lado dos seus parentes e das suas comunidades. As demais pessoas

⁴² Adaptado pela autora.

entrevistadas saíram de suas aldeias sem os seus familiares para residirem e estudarem no Distrito Federal nos períodos letivos. No entanto, durante a pandemia da Covid-19, a maioria retornou às suas comunidades.

No que se refere ao rendimento financeiro do núcleo familiar, as pessoas entrevistadas relataram que era proveniente de: pensão por morte, aposentadoria, agricultura familiar, trabalho autônomo/informal, emprego formal (servidor público ou empregado privado) e consultoria a instituições. Duas pessoas informaram situação de desemprego em seu núcleo familiar, uma delas decorrente do encerramento de contrato de trabalho por conta da situação de pandemia. Entre as profissões dos membros familiares estavam: motorista de carreta, enfermeira, merendeira, pedagoga, jornalista, antropólogo, professor e agricultor/agricultora familiar.

Cinco narradores revelaram que a pandemia trouxe impacto a sua renda familiar em decorrência da crise econômica e do fechamento de fronteiras devido à pandemia (o que impediu que algumas famílias não pudessem comercializar os seus produtos agrícolas) e, no caso já citado, da demissão de um dos membros familiares. Diante disso, essas cinco pessoas entrevistadas afirmaram que recorreram ao auxílio emergencial do governo federal para complementar a renda familiar.

A próxima subseção abordará a motivação de discentes indígenas para ingressarem na universidade, mesmo diante de todos os obstáculos que precisam enfrentar para permanecer no espaço da academia.

4.2 A motivação de discentes indígenas para cursarem o nível superior

As minhas vivências na universidade me fizeram a cada dia me autoafirmar mais, pelo simples fato de saber que eu estou neste lugar, e só estou continuando uma luta que herdei dos meus antepassados. [...] Sempre vivi na aldeia e os sofrimentos que tenho na universidade só me faz crer que estou no caminho certo para ajudar meu povo (NHANDEWA, 2020, p. 15).

De acordo com Luna (2021), ingressar na universidade aponta para o caminho da superação de exclusão social. Isso decorreu, segundo o autor, com o ingresso dessa população no espaço acadêmico por meio das políticas de ações afirmativas. A fala de Alexandro Nhandewa (2020) revela que quando o indígena ingressa na universidade, não busca apenas uma formação em nível superior para obter uma vaga no concorrido mercado de trabalho, mas,

como relata, busca: autoafirmação, defesa da própria identidade, impor sua aceitação naquele meio e colaborar para melhoria de condições de vida de seu povo. Esses discentes não são os mesmos após passarem pelo espaço universitário, visto que adquirem mais conhecimentos, além dos que já obtiveram nas suas aldeias (LUCIANO, 2019). Para Nhandewa (2020), a cada estudante da comunidade indígena que alcança uma vaga na universidade, tem-se uma conquista a todos os originários e não somente ao discente.

Esse percurso e processo de alcance de novos aprendizados, como Alexandro Nhandewa (2020) declara, não é fácil. É permeado pelo sofrimento em deixar sua terra, estar longe de seus familiares, adaptar-se a outras formas de vida sem ser compreendido em suas particularidades. No entanto, o que a pessoa indígena universitária almeja é realizar seu sonho e o de sua família: cursar a educação superior e contribuir com a melhoria de vida de seu coletivo.

Nascimento (2016) relata que a presença de estudantes indígenas na educação superior proporciona a obtenção e a defesa de direitos por essas próprias populações. Luciano (2009b), no mesmo sentido, analisa que o interesse dos indígenas pela academia vincula-se à pretensão da coletividade em superar a situação da marginalização em relação às classes mais favorecidas socioeconomicamente. Isso ocorre uma vez que a educação pode ampliar seus conhecimentos e subsidiar ações políticas em benefício de melhores condições de vida na comunidade (LUCIANO, 2009b). Esses povos são motivados a atender as demandas de seu coletivo, o que se contrapõe às universidades que se baseiam num saber que não leva em conta as especificidades dos indígenas e formam profissionais para estarem exclusivamente a serviço do mercado de trabalho (LUCIANO, 2019).

Conforme Oliveira (2012), a educação superior, além de contribuir com a mobilidade social do indivíduo, também é um meio transformador para a coletividade na medida em que proporciona melhorias no espaço da própria comunidade indígena. A autora cita exemplos dessa colaboração: demandas por conhecimentos a respeito da questão ambiental, formas de lidar e trabalhar com recursos da natureza e estratégias para combater a degradação do meio ambiente em seus territórios (OLIVEIRA, 2012).

Luciano (2009b) parte do pressuposto de que existem fundamentais motivações para despertar o interesse dos indígenas ao ingresso no ensino superior: o intercâmbio com o mundo global e a propensão a seguir ideais da vida moderna; o crescimento da escolarização, mesmo que tardia; a imprescindibilidade de qualificar o movimento indígena para intervir a favor de seus direitos (como já abordado); e a busca de conhecimentos mais sólidos desses povos sobre seus próprios “direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se

encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos de futuro” (LUCIANO, 2009b, p. 200).

O diálogo dos autores Nascimento (2016), Oliveira (2012) e Luciano (2009b, 2019) vão ao encontro do descoberto nesta pesquisa. A fala da 10ª narradora revela que ingressar na universidade é um oportunidade para aperfeiçoamento do conhecimento e, conseqüentemente, de contribuir com sua aldeia como profissional indígena.

Eu acredito que esse vestibular indígena é uma forma, uma oportunidade da gente melhorar como pessoa, como profissional e voltar pra sua aldeia. É isso que eu penso: quando eu me formar, eu quero trabalhar com meu povo ou com outro povo que seja indígena [...]. E tem essa coisa também que [...] ninguém melhor do que eu [...] trabalhar na minha aldeia. Eu sei quais são as necessidades do meu povo, né?! Eu sei qual a língua que tenho que falar com eles. [...] Na minha aldeia mesmo há uma questão imensa com isso, porque a questão de atendimento que é péssima [...] Existe toda uma história aí por trás. É aí eu vi essa dificuldade e essa necessidade de profissionais indígenas nas aldeias. A importância, assim, de a gente se manter aquilo, aquela cultura, aquela tradição. [...] É o nosso objetivo né!? Voltar pra lá... Trabalhar lá... Ajudar nosso povo. Sem falar que você vai tá em casa, se sentindo em casa sempre (10ª narradora).

Conforme a 10ª narradora, existe uma problemática no que se refere ao atendimento das demandas indígenas por profissionais que não fazem parte de sua comunidade. A discente afirma que pretende contribuir para que, como profissional indígena – conhecedora da cultura de seu povo, de suas particularidades, de suas especificidades e de sua língua – possa romper limitações presentes em atendimentos de não indígenas que não sabem lidar com os esses povos na garantia de seus direitos. Nas narrativas das outras pessoas entrevistadas também encontrou-se essa mesma questão, um dos entrevistados que residia em uma aldeia que possuía agentes de saúde indígenas, considerou excelente a forma de abordagem, o acolhimento e a atenção que recebeu por parte desses profissionais (inclusive no período de pandemia).

Em harmonia com essas narrativas, encontra-se também o que Luna (2021) pode apreender de seus entrevistados: os discentes indígenas almejavam levar às suas comunidades conhecimentos novos e habilidades que favoreçam a busca pelo reconhecimento de direitos e a constituição de seus próprios projetos de vida com autonomia. Nesse caso, buscar estar à frente da produção acadêmica e científica, da política, das epistemologias e do processo saúde-doença (LUNA, 2021).

Dessa maneira, como afirma Luciano (2009a), a universidade pode ser um instrumento de produção e de reprodução de saber e gerador de poder aos indígenas. Esses povos também passaram a compreender o espaço universitário como o caminho para atenuar suas desvantagens em relação aos brancos por meio do saber adquirido e das lutas a favor de seus direitos (LUCIANO, 2009a). O autor também acredita na hipótese de que além da autonomia, é imprescindível romper com a dominação imposta (2009b). Dessa forma:

O acesso à universidade traz muitos e indiscutíveis ganhos reais e potenciais, principalmente no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral. Tudo isso é necessário e útil não apenas para gerir com maior qualidade seus territórios em contextos cada vez mais complexos, mas também e, sobretudo, para qualificá-los e empoderá-los no diálogo com a sociedade nacional e global e para o exercício pleno de cidadania (LUCIANO, 2019, p. 66).

Assim como o defendido por Luciano e Amaral (2021) e o encontrado nesta pesquisa, esses discentes não se veem delimitados nos parâmetros meritocráticos da academia, que subsidiam um conhecimento fundamentado no individualismo, no consumismo e num sistema econômico opressor. Para além disso, almejam cooperar com a sociedade, por meio do conhecimento, de cosmologias e de formas de compreender o mundo.

Conforme Nascimento (2016), nos anos 2000, a presença de indígenas na educação superior ocorre, primeiramente, para atender às demandas da educação escolar básica, em que buscaram formar professores para lecionarem em escolas voltadas aos próprios indígenas. Posteriormente, a autora descreve o aumento da demanda por educação superior a outros campos profissionais, o que, diante de suas especificidades étnicas, trouxe desafios a esse público (NASCIMENTO, 2016). Por conseguinte, da mesma maneira do ocorrido com a educação escolar indígena, existiu a necessidade de profissionais da saúde capacitados, por exemplo, para assumir a linha de frente da política de saúde indígena (LUNA, 2021). Em consonância com a fala da 10ª narradora, percebe-se que esses discentes indígenas pretendiam “reconhecer e considerar as singularidades das pessoas indígenas, favorecendo a própria construção do espaço de cuidado a partir de um [...] [profissional] que compreende o que é ser indígena e se envolve no cotidiano das comunidades” (LUNA, 2021, p 337).

Luciano (2009a) também acredita que a ausência, antes do século XXI, dos indígenas na educação superior no Brasil pudesse estar vinculada ao receio de eles mesmos concorrerem

com a lógica de sua integração compulsória ao mundo branco. O autor compreende que havia certa vinculação desses espaços acadêmicos às “autoridades coloniais sanguinárias” com estratégias de dominação. Nesse sentido, os indígenas temiam o fortalecimento da imposição de “apagar” suas identidades. No entanto, mesmo assim, foram ocupando esses espaços diante da “necessidade de habilitar jovens indígenas para o debate qualificado no âmbito da própria academia, como centro de saber e poder ocidental e das políticas governamentais” (LUCIANO, 2009a, p. 32).

Desse modo, a motivação para conquistarem um título acadêmico envolve a prospecção em alcançar melhores condições de vida. Num relato de Valéria Jacintho (2020), observou-se o quão foi difícil a trajetória a sua permanência na academia, mas os benefícios levados à comunidade superariam o “custo” dessas dificuldades. A autora assinala que a vida fora da aldeia é desafiante, mas o que a fortalece é a necessidade de seu povo formar profissionais nas áreas de educação, saúde, política.

Diante do que se apresentou nesta seção, observa-se que todas as pessoas entrevistadas participavam de coletivos indígenas, como a AAIUnB e os movimentos indígenas nacionais, o que revela um perfil ativo desses indivíduos na atuação e luta política. Nove pessoas entrevistadas estiveram presentes nos últimos movimentos sociais em nível nacional. Nesse sentido, os discentes indígenas universitários da UnB refletem a realidade da diversidade étnica/cultural brasileira. São indígenas de diferentes etnias, cursos, configurações familiares, rendimentos e formas de viver, mas que possuem em comum o envolvimento com as lutas de sua coletividade. São jovens que reforçam a necessidade de se autoafirmarem como indígenas e estudantes universitários em busca de seus direitos e da alteração da situação de desigualdade social.

A próxima seção abordará quais foram as repercussões que a Covid-19 trouxe a esses discentes na perspectiva da saúde, dos estudos e das relações interpessoais.

4.3 Repercussões da pandemia de Covid-19 entre estudantes indígenas da UnB

Nesta seção, discutir-se-ão quais foram as repercussões que a Covid-19 trouxe às comunidades das pessoas narradoras deste estudo e às suas rotinas individuais, bem como as suas estratégias para lidarem com as adversidades. Além disso, será discutido como se deu a

garantia da saúde pública no contexto da pandemia, as demandas de discentes indígenas na academia e as ações da UnB nesse período de calamidade pública

4.3.1 Mudanças que a Covid-19 trouxe às comunidades e à rotina individual de discentes indígenas

Para os discentes indígenas, a pandemia trouxe muitas mudanças a suas rotinas. No início do primeiro semestre seletivo de 2020, as pessoas entrevistadas relataram que já estavam no Distrito Federal para estudar, longe de suas aldeias. No entanto, a situação pandêmica trouxe repercussões às suas vidas por meio do isolamento social, especialmente no que se refere às relações interpessoais. A falas abaixo demonstram o início desse processo, a disseminação do vírus e as mudanças na rotina no interior e fora das aldeias.

Quando a pandemia surgiu e houve toda suspensão do semestre e praticamente a maioria dos alunos já estavam aqui em Brasília para seguir o semestre, o qual não se sucedeu. Muitos retornaram e eu fiquei em Brasília durante um semestre praticamente. [...] E o impacto na aldeia foi grande. Eu perdi familiares nesse processo. Eu tive familiares que foram contaminados também pelo acesso de visitantes, de pessoas que iam para capital de Boa Vista e levava para aldeia [...] E também meus familiares... eles foram contaminados pela Covid. E, assim, isso para nossa população indígena foi um desafio [...] a nossa forma de sociabilidade... Nós visitamos parentes pela manhã [...]. Isso foi um impacto muito grande, pois não estávamos acostumados a esse processo... de realmente evitar visita pela manhã, à noite conversar... e todos os rituais também. Então, a forma cultural que nós vivemos... Isso também foi um impacto com as restrições. Nós não sabíamos também como se tratar em relação a isso. Então, isso foi [...] um desafio (3º narrador).

Quando começou a pandemia fiquei um ano fora. Fiquei em Brasília isolado para não prejudicar a comunidade num todo com essa doença que ainda está matando milhares de pessoas [...] para não afetar a família, eu preferi ficar isolado até ficar um pouco melhor essa questão aí. Então, eu voltei depois de tomar a primeira dose que foi em junho agora. Deram a primeira dose em junho, que disponibilizaram. Aí eu voltei para a comunidade. [...] Eles ficaram mais isolados [...] (1º narrador).

Trouxe mudanças dentro da comunidade na socialização, porque a gente acabou tendo que ficar com distanciamento, mesmo dentro da aldeia, aí acabou que perdeu um pouco as atividades que faziam em conjunto na aldeia de danças, as reuniões ... ficaram suspensas por conta do distanciamento. Então, isso acaba alternando na sociabilidade. [...] Aqui em Brasília, também, o tempo que eu fiquei aqui no período de pandemia, também teve um impacto, porque aqui a gente enquanto indígena acaba se tornando uma família, tendo

essa convivência. Acabou que todo mundo se afastou porquê [...] tinha que manter o afastamento (4ª narradora).

[...] Há mais de quinhentos anos temos contato com branco, ou seja, o contato é imenso, né?! E existia essas coisas de existir [...] esses comerciantes de entrar na aldeia... Teve essa questão de as lideranças todas se juntarem para impedir que isso aconteça. Teve até reunião com todas as lideranças da região para fazer o possível para que não se agravasse a situação nas comunidades. Graças a Deus, na minha comunidade teve poucos infectados [...]. (10ª narradora)

A minha comunidade, no início, foi fechada logo no começo lá em abril do ano passado. Foi colocado porteiros para fechar o acesso a pessoas que não fizesse parte dos moradores. Depois de um tempo teve controle. No final do ano [...] teve uma parente que faleceu, uma senhorinha. Meu pai, também, quase faleceu, ficou oito dias na UTI (2º narrador).

Essas falas revelam que esses estudantes tiveram de passar o início da pandemia longe de seus familiares. O 1º narrador declara que o distanciamento inicial de seus parentes foi uma forma de proteger a sua própria comunidade e de não contribuir com a disseminação do vírus. O convívio social dos que permaneceram no Distrito Federal também foi afetado, e conforme a 4ª narradora, os seus colegas universitários afastaram-se fisicamente um dos outros. Além disso, uma das problemáticas apresentadas em muitas falas foi a entrada de não indígenas nos seus territórios, o que acarretou o alastramento do vírus, mesmo com a tentativa de fechamento de fronteiras.

As narrativas se aproximam do relato de Luciano (2020), da aldeia Yaquirana (Amazonas), à Angela Pappiani⁴³. Segundo Luciano (2020), a chegada do novo coronavírus em sua região foi atravessada pelo sofrimento, medo e preocupação com o que acontecia, pois a comunidade desconhecia informações sobre aquilo que ocorria no primeiro momento e isso contribuiu para que a infecção logo levasse a óbito muitos de seus parentes, tanto os anciões como os mais novos. Assim como o ocorrido com as comunidades de alguns narradores, o professor apontou que mesmo com bloqueio de entrada de não indígenas às aldeias, muitos indígenas já estavam contaminados.

⁴³ Relato ao *site* Outras Palavras em: <https://outraspalavras.net/sobre/>.

A 11ª narradora ressalta que o seu território é um dos mais isolados do Brasil e, mesmo assim, o vírus se disseminou com a entrada de pessoas não pertencentes ao seu povo, mas que, por questões políticas adentraram a comunidade e levaram consigo a Covid-19:

Meu território é um dos mais isolados do Brasil. Porém, a pandemia chegou por lá por vias que a gente achava que não iria chegar. E quando ela chegou, ela chegou na aldeia central, que é uma das aldeias maiores. Porém, se espalhou no território inteiro. Somos em torno de mais de 24 aldeias, assim, [...] e em toda essa região as aldeias acabaram tendo contaminação. E negócio desse vírus é que ele impactou muito as comunidades, na própria rotina, na questão de isolamento [...]. O ritmo das aldeias é outro ainda. Essa rotina de ir à roça, de ir pra pesca, [...], rotina de ritual, rotina de festa, já não é mais como antes e isso afeta várias coisas, porque primeiro quem faz roça é todo mundo, né?! E quando uma pessoa não tá bem, essa sobrecarga fica pra outras pessoas, então não segue mais esse ritmo. Então é muito complicado a gente lidar com essas sequelas, tirando as mortes que aconteceram também, né?! Inclusive isso inclui esse período de luto das famílias que perderam seus entes queridos na nossa comunidade [...]. A única via que chega no meu território é por via de avião. Então, uma das hipóteses que a gente tem certeza que aconteceu pra Covid entrar no meu território foi por representações políticas. [...] E lá perto da aldeia central tem uma base militar do exército. Então, quando a Covid entrou, a gente fechou o território. (...) Só entrava agentes de saúde, o exército [...]. Então, com certeza foi por alguma representação política por questão do exército, porque a gente sabia que tinha várias pessoas entrando na base justamente por construções, de pessoas que eram trazidas [...] de outras cidades maiores para trabalhar lá. [...] Então, não adiantou nada a gente se isolar se tinha outras pessoas que a gente não sabia que entrava no nosso território (11ª narradora).

Mesmo que em muitas aldeias onde o único acesso se dava por avião, a Covid-19 alastrou-se depressa diante da ausência governamental no combate à infecção e à entrada de invasores (LUCIANO, 2021). Do mesmo modo, a 10ª narradora reforça que a invasão dos brancos nos territórios indígenas existe desde o início da colonização e esse contato trouxe consequências a esses povos, a exemplo da entrada de doenças por meio de comerciantes não indígenas presentes nessas regiões. As lideranças indígenas de sua aldeia procuraram se articular para fortalecer barreiras e impedir a entrada de não indígenas antes de um surto maior da doença, situação que não foi possível em todas as aldeias do Brasil, notadamente as localizadas no Estado do Amazonas.

Essas narrativas sugerem que além da disseminação do vírus nas comunidades, o impacto na forma de viver em coletividade e na própria geração de renda foi significativo. Em relação à agricultura, as pessoas entrevistadas informaram diminuição dessa atividade, e isso repercutiu na própria subsistência e na venda de produtos. As danças, os rituais, as reuniões das

comunidades, as visitas aos parentes, quase todas as atividades coletivas tiveram de ser interrompidas.

Diante desse contexto obscuro, sem muitas respostas a tudo que ocorria naquele momento (situação que ainda perdura enquanto escrevo essa dissertação em 2022), a forma de se alimentar, a saúde mental e a saúde física foram afetadas. Vieram sentimentos de saudade de seus parentes e, inclusive, o medo sobre tudo o que estava ocorrendo, pois naquele momento a ciência estava na corrida para compreender como se dava aquela rápida multiplicação viral, como evitar a calamidade mundial já posta e encontrar vacinas para combater a infecção.

Passei meu primeiro ano na pandemia em Brasília, né... Aí eu tive um dificuldade lá primeiro [ano da pandemia] porque a questão do isolamento, né.. afetou muito o psicológico, saúde mental, porque a gente fica em isolamento num canto, sem sair, sem poder caminhar na rua, sem fazer praticamente nada, né. Pedir comida no *delivery*, coisa que normalmente a gente não costumava fazer. Eu, no caso, me senti muito preso. [...] Como morava com os amigos, a gente conversava, mas mesmo assim às vezes não dava, tinha aquele momento de a gente sentir o ar fresco de fora. Essas questões. Também a saudade da família. Quando começou a pandemia fiquei um ano fora. [...] [Na aldeia] Estão começando a sair agora, porque a maioria são agricultores, precisam vender seus produtos. A mudança que eu vi aí em Brasília, né, foi o aumento dos preços dos alimentos é muito grande[...] E tem isso, a questão que afetou mais a gente, me afetou a questão familiar, o isolamento, o psicológico, a saúde mental (1º narrador).

E aqui nessa pandemia acho que a gente acabou adquirindo muitas doenças psicológicas mesmo... um dia a gente faz tudo, no outro dia a gente já tá preso dentro de casa, não pode sair, não pode ter contato com ninguém. E eu sou uma pessoa muito... que precisa de contato, sabe?! Então nesse período assim foi terrível (8ª narradora).

Por ser um vírus desconhecido [...] Em relação a minha família, eu fiquei com medo de perdê-los, porque minha mãe chegou a pegar a Covid. Na comunidade mesmo perdemos anciões. Dois, né!? Então... muita gente aqui da comunidade, também, sobrevivia dos artesanatos que vendia, da pesca que também consumia [...] e também vendia (6º narrador).

A 7ª narradora afirmou que ficou psicologicamente muito fragilizada. Apresentou as mudanças ocorridas na organização social de sua comunidade, como a ausência de reuniões e o fechamento de escolas. A estudante, mãe de uma criança de sete anos de idade, narra como foi sua rotina como cuidadora de sua filha e de sua mãe – que como profissional de saúde trabalhou intensamente durante a pandemia e desenvolveu um grave problema na coluna e necessitou de cuidados no âmbito doméstico. A 4ª narradora também lembrou a questão das

mães indígenas na universidade, pois segundo a discente, antes da pandemia, as crianças poderiam ir às escolas, permanecer em creches. Mas durante o período que ficaram em casa, os gastos familiares também elevaram-se, com todos os membros familiares no mesmo ambiente domiciliar.

Dias e Guimarães (2020) defendem que esse cuidado proporcionado pelas mulheres indígenas, seja no âmbito do trabalho doméstico ou nas profissões área da saúde deve ser marcado, ao contrário do que acontece na contemporaneidade, pela presença do Estado. Para isso, é indispensável o papel estatal nessa rede de solidariedade, que também deve inspirar a sociedade como um todo, não só em momentos de pandemia, mas para além disso. Observa-se esse descaso apresentado pelas autoras, quando a 7ª narradora aponta que sua mãe, mulher indígena e enfermeira, desenvolveu um desgaste físico (e esgotamento de sua saúde mental) gerado pelo excesso trabalho durante a pandemia na sua ocupação profissional de enfermeira da saúde pública. Isso consequentemente levou a estudante a reunir a tarefa de cuidadora de sua mãe e de sua filha (que careceu de maior acompanhamento escolar durante o ensino remoto), no mesmo momento em que também precisava se dedicar à rotina universitária.

A minha filha ficou comigo e foi uma experiência muito boa, sabe, porque como eu estava há três anos [...] morando fora, né?! Então, foi uma experiência muito boa, porque a gente se aproximou, né?! A gente construiu esse laço mais próximo, mais íntimo. Então, eu comecei a acompanhar mais o desenvolvimento dela. Peguei uma fase muito complicada, que é da alfabetização e isso me trouxe um receio muito grande e uma cobrança se eu daria conta [...]. Eu não tenho experiência nenhuma com alfabetização, não é minha área de formação, de graduação. Então eu tive que buscar mesmo entender como as professoras, né?! Então entender a dinâmica dela de aprendizagem. Eu acho que me colocar no papel de mãe e educadora foi muito bom, porque eu comecei a incentivar muito a minha filha a estudar. Eu acho que também por ela me ver em casa estudando, isso também fortalecia ela. Então chegava um momento que eu falava filha “vamos estudar?” Então sentava eu, sentava ela, e ela fazendo as atividades dela e eu fazendo as minhas. Então a gente teve essa proximidade, esse laço, né?! Claro! Com muitas angústias da minha parte, porque esse período de alfabetização é um período que vai se perpetuar por toda vida e trajetória dela acadêmica. E eu quero que ela continue sendo uma pessoa que goste de buscar informações, que goste de ler e estudar. Então, eu acredito que isso vá contribuir muito. E essa minha presença é bom e importante nesse momento, porque eu incentivo muito ela. Então, eu consigo acompanhar a vida dela, a escola, as relações dela. Eu consigo participar das reuniões escolares. Eu consigo dar um *feedback* para os professores. Da mesma forma saber como ela está na escola. Eu consigo participar da escola. Então, eu faço parte do conselho escolar. Isso é muito bom. [...] Eu converso com a professora também. Eu tiro minhas dúvidas. Então tem sido uma relação de muita troca e da minha inserção mesmo nesse mundo escolar dela e pra mim foi fantástico, assim... Está sendo

incrível em acompanhar esse desenvolvimento dela e saber que a escola é um espaço fundamental para construção dela como pessoa e assim como para todas as pessoas da nossa comunidade (7ª narradora).

Observa-se que para a 7ª narradora, apesar dos momentos de sobrecarga de tarefas, a quarentena pode trazer reaproximação com filha, visto que há três anos cursava nível superior fora de sua cidade e sua família cuidava da criança na aldeia. A estudante envolveu-se mais nesse processo de aprendizagem num período importante para as crianças, a alfabetização. Para Gersem Luciano (2020)⁴⁴, apesar de reconhecer a importância do ambiente escolar, a experiência de as crianças adquirirem conhecimentos pela própria família também é muito essencial, pois na pandemia se reafirmaram os ensinamentos tradicionais, a língua e os valores, algo que não se resgata no âmbito escolar.

Assim como a estudante, outras narradoras também afirmaram que a pandemia trouxe ensinamentos a si mesmo. A 9ª narradora relata que além da conscientização e da reorientação dos cuidados com a própria saúde, foi essencial, nesse contexto de perdas de vidas, valorizar mais o afeto pelos seus parentes:

Eu acredito que essa pandemia veio pra nos mostrar o quanto que é importante valorizar o outro, o quanto é importante a gente amar, a gente cuidar, porque muitas das vezes dentro de nossa casa a gente fica todos os dias vendo os nossos pais, nossos filhos, nossos irmãos... Mas não paramos pra perguntar se está bem, como foi no trabalho, como foi na escola. E a pandemia veio para nos aproximar [...] as pessoas que a gente ama. A questão de até ter cuidado com sua própria saúde: lavar as mãos, passar álcool em gel, ter que usar a máscara. (...) Mas ao mesmo tempo veio pra que a gente se orientasse [...], porque várias pessoas perderam suas famílias. Graças a Deus aqui na minha comunidade a gente não perdeu pessoas com Covid, mas a gente vê que em outros povos perderam em outras comunidades. [...] É preciso a gente se cuidar, mas não quer dizer que de fato a gente está de fato imunizado [...]. A pandemia veio pra isso: ter conscientização do que você está fazendo (9ª narradora).

À vista disso, percebeu-se que a situação pandêmica reacendeu valores, como a solidariedade, o cuidado com a vida humana e com a natureza, e a cooperação – já adotados por esses povos. Verifica-se na fala da 9ª narradora que o período gerou reaprendizados, os quais aperfeiçoaram-se nos conhecimentos da medicina tradicional diante da atual conjuntura, como também proporcionou a revelação da irresponsabilidade humana por parte de ações

⁴⁴ De acordo com a página eletrônica Outras palavras: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/vozes-indigenas-como-os-baniwa-enfrentam-a-covid/>.

egoístas, as quais, para Luciano (2021), necessitam ser remodeladas a favor de maior acolhimento entre as pessoas e de uma sociedade mais inclusiva e sustentável.

Diante das narrativas, é possível observar que a pandemia trouxe diversas repercussões à rotina desses discentes. Na aldeia, tiveram de deixar de estar em coletividade, em rituais, danças e outras convivências entre os seus parentes. Os que ficaram no Distrito Federal no início do isolamento social sofreram com o distanciamento da família e do convívio com outros colegas universitários. Com a propagação da Covid-19, foi difícil lidar com os casos da doença, e isso levou muitos a óbitos na comunidade. Fatos ocorridos em decorrência da entrada de não indígenas nas aldeias. Além disso, como já discorrido, muitas famílias não puderam comercializar produtos agrícolas ou artesanais como ocorria antes da pandemia, e alguns de seus familiares foram demitidos de seus empregos em decorrência da crise econômica. A sobrecarga dos cuidados individuais e coletivos também foi mencionada como questão que gerou fragilidade aos discentes. Por fim, também foi apontado que o período de isolamento trouxe aspectos positivos às pessoas participantes desta pesquisa, como a reafirmação de valores primordiais da tradição indígena, o fortalecimento de vínculos de afetividade e a rearticulação das formas de cuidado com a própria saúde.

A próxima seção se dedicará a apresentar como a medicina tradicional, a espiritualidade e o acolhimento familiar foram imprescindíveis nesse contexto pandêmico.

4.3.2 Estratégias de lidar com as adversidades: medicina tradicional, espiritualidade e acolhimento entre parentes

Para lidar com a situação atípica e as suas repercussões, as pessoas narradoras deste estudo relataram a busca do acolhimento entre seus parentes, a medicina tradicional, a espiritualidade e a aproximação com natureza. O 1º narrador afirmou que sempre mantinha contato telefônico com a família no primeiro período de isolamento – quando permaneceu no Distrito Federal – e chegou também a buscar a esposa e a filha na aldeia para ficarem ao seu lado. Além disso, os remédios tradicionais contribuíram para lidar com essa situação:

Chegou uma nossa parente que é daqui [da aldeia], né. Ela levou uns pedaços de madeira, que já estavam fazendo aqui[...] meio que um medicamento tradicional, que [...] botavam na sala, botavam aqui na rua, aqui na comunidade para limpar a comunidade dessas doenças. [...] Ela deu um pouco desse remédio tradicional pra gente, a gente limpava lá o apartamento [no Distrito federal]. [...]A gente se preveniu com nosso conhecimento, com nossa

medicina. Acho que isso também ajudou a gente nesse momento que a gente estava isolado (1º narrador).

Isso pode ser observado no estudo de Luna (2021) quando os narradores de seu estudo buscavam, por meio de seus parentes próximos, formas de cuidado para lidar com o adoecimento, especialmente recorrendo aos seus anfitriões. Luciano (2021) defende que essas ciências indígenas devem ser legitimadas, pois são tão importantes quanto à ciência acadêmica. Enquanto esta possui suas limitações, aquela é derivada dos conhecimentos ancestrais, e ambas poderiam ser complementadas para, assim, alcançarem problemáticas desafiadoras ainda não conhecidas pelo homem (LUCIANO, 2021).

Também encontrou-se esse modo de autocuidado em reflexões de Tapü'ücü (2021) a respeito do povo Magütagü de Amazonas, como também de Apurinã (2021) em relação ao povo Apurinã de Amazonas. Os autores apontam que, no período pandêmico, seu povo também procurou por práticas de cuidados tradicionais, como buscar nas florestas as medicações tradicionais. Exemplo disso foi o uso de chás, a realização de rituais, o cuidado coletivo, a forma de alimentação e a proximidade com os anciões e as anciãs. Isso compensou a inexistência de hospitais próximos às suas comunidades, de infraestrutura adequada de serviços públicos de saúde e de medicamentos eficazes aos tratamentos das pessoas que contraíram o vírus da Covid-19 (TAPÜ'ÜCÜ, 2021; APURINÃ, 2021).

Durante a pandemia, o 3º narrador relata que, quando estava no Distrito Federal, aproximou-se de um parente indígena (de etnia diversa da sua) e fortaleceu ali um vínculo de amizade. Passaram a realizar trabalhos da faculdade juntos, conversar e almoçar, o que foi, segundo o estudante, uma maneira de aliviar suas tensões emocionais. Além disso, informou que o contato com a natureza sempre foi imprescindível quando retornava a sua aldeia, após o encerramento de cada semestre. Assim, quando logo pode estar de volta à aldeia, essa prática foi essencial para lidar com aquele contexto prejudicial a sua saúde mental.

[...] Manter o contato com as pessoas. Isso foi cortado de uma maneira, assim, que com certeza prejudica nossa saúde mental. Então assim, quando eu saí daqui, eu estava muito mal, pesado demais, e aí foi... E aí na nossa cultura você está longe do seu território, longe da água, longe da mata (...) Nós somos muito ligados a essa questão cultural da natureza [...] sentir a terra, a mata [...]. Então, assim, isso traz um impacto muito grande, e quando eu retornei para a aldeia [...] fui pra mata, fui pro rio, fui pra serra (3º narrador).

Essas são maneiras de resiliência (LUCIANO; AMARAL, 2021) apresentadas pelas pessoas narradoras deste estudo para suportarem as problemáticas que enfrentam. Nessa mesma perspectiva, Luna (2021) observou que os sujeitos de sua pesquisa, para enfrentarem as adversidades, costumavam retornar às suas comunidades para receberem cuidados, fosse em período de férias ou em outras situações. Ademais, mesmo quando na cidade, procuraram estar mais perto da natureza, manter a própria forma de alimentação tradicional e estar com outros parentes estudantes.

Além disso, Dias e Guimarães (2020) relatam que os preceitos da confiança e do cuidado são fundamentais aos originários e se reforçaram na pandemia. O que era comum no espaço desses povos passou a ser valorizado, até mesmo, pelos não indígenas, pois tornaram-se indispensáveis as redes de cuidado para repressão do contágio pelo novo coronavírus e de suas consequências. Os originários, influenciados por seus ancestrais, fortaleceram seus princípios baseados na cooperação entre os indivíduos, no reconhecimento da imprescindibilidade da terra a todos, especialmente por ser dela a procedência do necessário à continuidade da vida e à cura de enfermidades (LUCIANO, 2021).

Dessa maneira, estudantes descreveram a espiritualidade, os cuidados tradicionais e os laços entre seus parentes como essenciais num período em que a saúde mental de todos estava abalada em decorrência de um vírus ainda desconhecido.

Esse processo de tratamento... no caso, também no início não tínhamos remédio eficazes e como até a própria ciência não tinha [...] o povo do nosso estado trabalha muito com a medicina tradicional [...] muitos saíram dessa [...] devido às ervas medicinais [...]. E isso salvou muitas vidas. [...] Passei nove/dez meses em isolamento social. Quando eu retornei para aldeia, eu fui contaminado pela Covid. [...] Aí ela não foi muito forte, porque eu cheguei a tomar essas ervas antes quando eu cheguei, eu procurei tomar [...] (3º narrador).

[...] Mas a gente foi buscando, assim, tipo... fazer os medicamento naturais, também [...] buscou também conforto espiritual, não só na igreja, como também no nosso convívio aqui e isso ajudou a gente passar por isso e estamos passando... (5º narrador).

[...] Então, por exemplo, minha tia, ela gosta muito de tratar a gente com uns chás, com banho de ervas. Então, a gente buscou também esses meios tradicionais pra se tratar, porque a gente sabia que só esse modelo biomédico farmacológico não daria conta, até porque não tinha nem eficácia comprovada (7ª narradora).

Eu acho que nós como povos indígenas a gente trabalha muito com o espiritual. [...] A gente sempre tem que tá preparado para o que vai acontecer aqui em cima desta Terra. Eu acho que fé é a palavra fundamental para um momento que a gente viveu e está vivendo. Eu orei muito a Deus e pedi muita força, principalmente para nossa mentalidade, o nosso espiritual [...]. Então a gente tem que trabalhar principalmente nosso espiritual, pois se nosso espiritual estiver fortalecido, nosso copo, com certeza, vai estar fortalecido (9ª narradora).

Então isso tudo afetou nós, né, a comunidade... Então, eu fiquei sem cabeça pra estudar. Eu pensei em trancar o semestre... [...] porque eu não tava conseguindo raciocinar, eu não tava conseguindo acompanhar... e por ter ... ficar me descolando também pra outra aldeia. E não podendo, também, né [se deslocar para outra aldeia]?! Porque a restrição foi cara pra não ficar visitando outras aldeias e ficar em casa. Sair só se necessário mesmo. Então, trouxe grande impacto, sabe?! Atinge nossa saúde física e a mental, pelo menos pra mim... de você viver com medo. Vivemos, né, com medo?! (6º narrador)

Percebeu-se nessas falas o diálogo com o já referido relato de Luciano (2021). Segundo professor, foram indispensáveis algumas decisões das lideranças indígenas quando o novo coronavírus já estava disseminado nas aldeias, tendo em vista a ausência do Estado, de políticas públicas, especialmente as de saúde. Então, buscaram os conhecimentos tradicionais por meio das “plantas, ervas, cascas, banhos, cerimônias, rituais de pajelança, de cura” aliados às redes de solidariedade e cuidado entre os parentes (LUCIANO, 2021).

Dias e Guimarães (2020), nessa perspectiva, reforçam a importância do reconhecimento das redes de cuidado indígena e de o Estado assumir seu papel nesse entrelaçamento, em vez de se eximir da concretização de políticas sociais e da garantia dos direitos fundamentais. Ademais, relatam que em comunidades, como as dos povos Tupiniquim (etnia de algumas das pessoas entrevistadas nesta pesquisa), o isolamento social foi alterado para um isolamento coletivo do próprio território. Portanto, como o apontando pelas autoras e narrado pelas vozes desta pesquisa, a trama de cuidados e a solidariedade acionada (especialmente por mulheres indígenas) e o conhecimento indígena são a base e a direção para lidar com a pandemia e direcionar novas formas de cuidado (DIAS; GUIMARÃES, 2020).

A próxima subseção apresentará o atendimento das demandas de saúde da população indígena, por meio das políticas governamentais, com base em experiências das pessoas entrevistadas nesta pesquisa.

4.3.3 Experiências nos serviços públicos de saúde durante a pandemia pelas narrativas de discentes indígenas

Atualmente estamos vivendo o pior momento da nossa luta. Um dos piores, né?! Enquanto garantimos nossos direitos constitucionais que imaginávamos que estavam consolidados, aí vem essa questão do marco temporal, vem um governo que trava a luta contra os povos indígenas, e nós estamos com um problema seríssimo em relação a essa pandemia. O descaso total com os povos indígenas. Não só os povos indígenas, o povo brasileiro [...]. E acaba que nós que já temos uma estrutura bem fragilizada fica pior ainda do que já é... (2º narrador).

Essa estrutura fragilizada apontada pelo 2º narrador descreve a situação dos povos originários no país, que estiveram mais vulneráveis à doença, como já discutido no capítulo 2. Durante as entrevistas, uma das perguntas direcionadas às pessoas entrevistadas se referiu à experiência em relação à política de saúde e se necessitaram de algum atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) nesse período. A fala acima do 1º narrador espelha nitidamente o contexto negacionista do direito à saúde aos povos indígenas. No que tange a vacinação, algumas pessoas entrevistadas ainda mencionaram a falha no plano de vacinação dos povos indígenas pelo governo ao não considerar como grupo prioritário à imunização os que estavam fora do território físico de suas aldeias. Segundo os relatos, estudantes indígenas da UnB que permaneceram no Distrito Federal tiveram de buscar, com o apoio da AAIUnB, o direito à vacinação, visto que, à princípio, estavam excluídos do plano por não estarem em suas comunidades naquele momento.

Por outro lado, a 7ª narradora considerou que, no caso de sua aldeia, a vacinação foi um processo organizado. No entanto, houve algumas resistências de parentes à imunização por diversos argumentos, tais como religiosos, políticos e, até mesmo, por não compreenderem sobre a necessidade da vacina.

Duas pessoas entrevistadas relataram ter contraído a Covid-19 e cinco informaram que pelo menos um parente de seu núcleo familiar a contraiu. Uma delas informou que toda a sua comunidade foi tomada pelo vírus, apesar de estar em um dos territórios mais isolados do Brasil. Duas pessoas entrevistadas informaram que possuíam familiares com morbidades (estavam no grupo de risco) e um deles contraiu o vírus e desenvolveu a infecção para um quadro grave.

No que se refere à Atenção Primária à Saúde (APS)⁴⁵ nas próprias aldeias, as pessoas entrevistadas citaram algumas restrições. Os seus atendimentos presenciais sofreram limitações e somente em casos mais graves é que a população procurava as unidades de saúde da SESAI. O 6º narrador informou que a mãe, o padrasto e a irmã contraíram a Covid-19. Os dois primeiros apresentaram falta de ar e a irmã, um quadro mais leve. O estudante considera que o atendimento da atenção básica em sua aldeia foi muito bom e elogiou o acolhimento, pois eram atendidos por indígenas agentes de saúde: [...] Então [os agentes de saúde] ligavam, iam lá com todo cuidado [...] Em relação a isso a atenção foi cem por cento! [...] E isso é gratificante de ver. Indígenas estão cuidando de outros, apoiando outros... Mesmo passando do horário de serviço [...] (6º narrador).

Uma das discentes entrevistadas que veio a residir com a família num município do Estado de Goiás (em área urbana), descreveu a experiência da mãe, que havia apresentado sintomas gripais. Ao procurar um centro de saúde com referência no atendimento à Covid-19 nesse município, foi informada que só seria atendida com agendamento prévio, mas que, naquele momento, não haveria vaga disponível. Após várias tentativas para obter atendimento, a mãe resolveu custear o exame de teste de Covid-19 num laboratório particular, pois estava muito preocupada em ter contraído o vírus, visto que o pai e a irmã da discente eram do grupo de risco. Com o resultado negativo do exame para a Covid-19, a família ficou mais tranquila, mas não conseguiu atendimento médico à demanda de saúde que vivenciava no momento por conta da debilidade da atenção básica em atender à população daquele município. Quanto à atenção secundária e terciária à saúde⁴⁶, o 2º narrador descreveu a experiência de seu pai, um idoso com morbidades, em que um dos seus pulmões já era comprometido em decorrência da Tuberculose e, assim, desenvolveu quadro grave da doença:

⁴⁵ Este “é o primeiro nível de atenção em saúde e se caracteriza por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte positivamente na situação de saúde das coletividades”, conforme informação disponível na página eletrônica do Ministério da Saúde: <https://aps.saude.gov.br/smp/smpoquee>.

⁴⁶ “A Atenção Secundária é formada pelos serviços especializados em nível ambulatorial e hospitalar, com densidade tecnológica intermediária entre a atenção primária e a terciária, historicamente interpretada como procedimentos de média complexidade. Esse nível compreende serviços médicos especializados, de apoio diagnóstico e terapêutico e atendimento de urgência e emergência. [...] A Atenção Terciária ou alta complexidade designa o conjunto de terapias e procedimentos de elevada especialização. Organiza também procedimentos que envolvem alta tecnologia e/ou alto custo, como oncologia, cardiologia, oftalmologia, transplantes, parto de alto risco, traumatologia, neurocirurgia, diálise (para pacientes com doença renal crônica), otologia (para o tratamento de doenças no aparelho auditivo)”, de acordo com o publicado pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais na página eletrônica <https://www.saude.mg.gov.br/sus>.

Eu gostei do atendimento na UPA. Ele ficou três dias. Não é o ideal. A UPA é um lugar de pronto atendimento e não de internação, não é um hospital [...]. A gente reviver isso é difícil, porque foi um sofrimento danado! Nossa... Porque eu praticamente fiquei na linha de frente. Eu acompanhei ele o tempo todo... e ele ia ser transferido para outro município. Conseguimos manter ele aqui no município. Depois quando estava para ir para UTI, ele também ia para outro município, conseguimos também uma UTI aqui no hospital [...] E daí em diante, a partir do momento que ele chegou na UTI, ia atendido de forma correta. Apesar de o clínico do hospital ter sido um pouco... Assim... eu nem sei se foi ele que [...] deixou passar algumas coisas. Por exemplo, falta de exame, porque a gente sabe que o SUS, mesmo sendo um sistema de saúde público, ele também tem suas limitações e critérios de liberação de exame. Então, quando ele fez a tomografia na UPA, a última vez que ele fez na UPA, ele estava com vinte por cento do pulmão tomado, aí quando ele foi para o hospital ele fez a tomografia, foi [...] quatro dias. Ele saiu da UPA e foi para o hospital. Chegou lá, ele não poderia fazer o exame de tomografia, porque teria que esperar a liberação do SUS. Aí quando ele fez o exame de tomografia de novo do pulmão, aí o pulmão dele já tinha evoluído para setenta e cinco por cento [...] estava praticamente tomado pela infecção. [...] E daí em diante o atendimento foi na UTI [...]. E foi bastante doloroso, porque eu que recebia as ligações da UTI. E o médico falou: ‘olha seu pai tá muito grave e ele pode vir a óbito a qualquer momento.’ Aí você imagina três horas da tarde esperando uma ligação dele! (2º narrador)

O estudante percebeu demora para realização do exame do pai. No intervalo entre uma tomografia e outra, o pai já estava com o pulmão muito comprometido. Além disso, houve a espera até a chegada do paciente à Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e, só a partir desse momento, conseguiu um atendimento adequado. Apesar da piora do estado de saúde, o pai do 2º narrador recuperou-se. E o processo foi muito doloroso ao estudante, que esteve a todo momento acompanhando o familiar, primeiro nos três dias em esteve na UPA e, depois, durante o processo de obter vaga numa UTI do seu próprio município. A partir do momento em que conseguiu vaga na UTI, a obtenção de notícias do estado de saúde do pai passaram a ocorrer por meio de ligações telefônicas.

Do mesmo modo, segundo a narrativa de Luciano (2020) sobre os indígenas do Rio Negro, lá a situação foi aflitiva. A população demorava dias de viagem por barco para conseguir atendimento em um hospital, o qual não possuía infraestrutura adequada para receber pacientes – sem aparelhos de intubação, com o isolamento de parentes que não falavam a língua portuguesa e sem alimentação adequada. Isso levou a muitas mortes no próprio espaço hospitalar. Com a calamidade, a conjuntura do Estado era de muitos corpos reunidos em câmaras frias; enterros conjuntos e em valas comuns; e hospitais cheios de pessoas, sem leitos e oxigênio o suficiente (LUCIANO, 2021).

O sofrimento dos Sanõma, subgrupo da família lingüística Yanomami, abordado por Guimarães (2021), também foi exorbitante. Conforme a autora, muitos bebês dessa população vieram a óbito. Com o adoecimento por pneumonia, sem atendimento nas próprias unidades de saúde de suas comunidade, as mães levavam as crianças a hospitais, onde os bebês contraíam a Covid-19. Depois, as mães, impedidas de realizarem a cerimônia funerária de seus filhos, não eram informadas sobre o que os hospitais faziam com os corpos dos bebês, nem recebiam dessas instituições os laudos ou os exames reveladores das causas dos óbitos. O cenário era precário: serviços de saúde em número insuficiente, escassez de profissionais de saúde, unidades de saúde sem espaço físico e alimentação adequada e, ainda como agravante, lidavam com o alastramento da Malária⁴⁷ naquele território. Por isso, Guimarães (2021) aponta o distanciamento da SESAI⁴⁸ em relação à concretização do direito à saúde indígena.

No relato do professor Luciano (2020), é possível observar que se existisse uma política de saúde digna e gestores políticos empenhados na garantia da saúde, muitas perdas não teriam ocorrido. Nessa perspectiva, os povos originários são vítimas do racismo, “da colonialidade dos serviços de saúde” – como com os Sanõma, que não receberam o devido respeito por suas cerimônias funerárias (GUIMARÃES, 2021) e as outras etnias do Amazonas, em que o caos tomou conta até mesmo dos cemitérios com agrupamento de corpos enterrados sem qualquer tipo de ritual de passagem por seus entes queridos (LUCIANO, 2021).

Posto isso, observa-se que há um descaso com a saúde indígena. Isso se observa tanto nas falas de estudantes indígenas participantes desta pesquisa, bem como nos apontamentos de autores, autoras, pesquisadores e pesquisadoras. A vacinação chegou tardiamente a toda população brasileira, e os mais vulneráveis, como os povos indígenas, foram (mais uma vez) vítimas da desigualdade no acesso ao direito de saúde. Apesar de terem sido grupo prioritário à vacinação a doença já havia se espalhado significativamente em muitas aldeias. Para aqueles que necessitaram de atendimento nos diversos níveis de complexidade de serviços de saúde, existiu o grande desafio da falta de vagas nas unidades de saúde; da longa espera para atendimentos (inclusive na atenção primária); da falta de pessoal, insumos, equipamentos e

⁴⁷ De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), “a malária é uma doença infecciosa, febril, potencialmente grave, causada pelo parasita do gênero *Plasmodium*, transmitido ao homem, na maioria das vezes pela picada de mosquitos do gênero *Anopheles* infectados. No entanto, também pode ser transmitida pelo compartilhamento de seringas, transfusão de sangue ou até mesmo da mãe para feto, na gravidez” (<https://portal.fiocruz.br/taxonomia-geral-7-doencas-relacionadas/malaria>).

⁴⁸ Conforme o Ministério da Saúde, a SESAI “é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS)” (<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>).

medicamentos básicos de prevenção da contaminação; da desinformação sobre os riscos da pandemia; do descaso com diferentes cosmologias e tradições.

Nesse cenário, além das demandas de saúde e a sua desatenção por parte do Estado, surgiram aquelas referentes à educação. Em meio a todos esses desafios, como permaneceram esses discentes indígenas na universidade? As ações da UnB contemplaram suas demandas em que medida? As respostas a essas indagações serão discutidas nas próximas sessões deste capítulo.

UnB

4.3.4 A pandemia e suas repercussões na permanência na UnB

A pandemia trouxe repercussões ao processo de aprendizagem desses estudantes, diante das situações peculiares que os envolvem. Com o ensino remoto, muitas dificuldades surgiram para que permanecessem em seus cursos de graduação e de pós-graduação. O 1º narrador, apesar de considerar como ponto positivo a possibilidade de gravar as aulas remotas, não possuía um ambiente de estudo adequado durante o dia. Por isso, preferia acordar durante a madrugada para estudar, pois era mais silencioso e contribuía com sua concentração. No dia seguinte, com poucas horas de sono, assistia às aulas remotas pela manhã e, com isso, acreditava que sua saúde mental também era afetada.

O 2º e a 7ª narradora também abordaram sobre o acúmulo de responsabilidades por estarem na aldeia e, ao mesmo tempo, acompanharem os seus cursos de forma remota, visto que a dedicação não era mesma de quando estavam no Distrito Federal para assistir às aulas presenciais na UnB.

Eu tive muitas dificuldades, inclusive de lidar remotamente com as disciplinas. Eu me vejo como uma aluna muito física. Então eu gosto muito da sala de aula, da vivência em grupo, de conversar, de dialogar [...]. E estudar remotamente é fator difícil, porque eu ainda tô aprendendo a lidar e com esse estudar sozinho. Claro que tem um lado bom nisso, que a gente se coloca mais a responsabilidade de buscar, de compreender, de entender. [...] Muitas das dificuldades que eu tive durante estudo foram nessas questões... coisas externas, né, do meu grupo familiar que aconteceram, porque quando eu estava em Brasília eu conseguiria fazer muito bem cinco, seis disciplinas muito bem durante o semestre e aqui meu rendimento caiu pela metade. Então, os dois últimos semestres que eu fiz, eu consegui fazer apenas três disciplinas... e seja lá por “n” motivos, seja por desmotivação, seja por não entendimento mesmo da disciplina, seja [...] por lidar também, integrar outras demandas da minha própria comunidade. Estar na universidade presencialmente é bom porque eu consigo me filtrar cem por cento no meu

projeto de formação de graduação. E tá em casa e se dividir em duas mil coisas, nem sempre a graduação em casa vai ser a minha prioridade (7ª narradora).

A 9ª narradora relatou que ficava por muito tempo em frente à tela do computador e não conseguia mais viver nesse contexto. Para a discente, é imprescindível estar presencialmente em sala de aula, de possuir contato com o professor. Da mesma forma, a 10ª narradora afirmou que se já existem as barreiras na aprendizagem presencial, à distância essas foram reforçadas. O acesso à *internet* foi um dos grandes desafios, pois nas áreas rurais o acesso era mais limitado se comparado ao perímetro urbano.

Quando começou, aqui não tinha *internet* e a gente mora afastado do centro da aldeia e a gente ficou um pouco longe. Então pra chegar até lá e conseguir uma *internet* boa, a gente tinha que ir pra casa do meu irmão, que era mais lá no centro e muitas vezes não dava, porque chovia e ficava ruim, também. E a *internet* acho que conseguimos bem no meio no segundo semestre de 2020, por aí. [...] Como aqui em casa não tinha *internet*, a gente usava dados móveis no celular, e, por incrível que pareça, aqui em casa só tinha uma parte que pegava área e se saísse desse lugar não pegava mais. É no meu quarto aqui. Se saísse pra outro canto da casa, sumia a 4G. Aí todo mundo ficava aqui no canto do meu quarto tipo... estudando. Aí depois conseguimos trazer *internet* pra cá (5º narrador).

E na minha casa, lá na aldeia, não tinha *internet*. Eu não conseguia. Eu fiquei três anos tentando colocar um aparelho de *wifi* e não conseguia. Foram mais de quatro empresas lá e não pegava *internet* de jeito nenhum. Até que esse mês consegui uma *internet* que pegava o sinal lá e tá dando certo. Eu tava lá antes de vir pro acampamento Terra Livre. Aí estudei um pouco lá ainda. E agora vim pra cá, porque aqui pra mim é mais fácil ainda, pra eu estudar. [...] Eu fiquei sem *internet* desde o início da pandemia, que eu voltei pra casa. Pra eu estudar, eu tava indo pra casa da minha tia em outra aldeia, que eu ia à pé ou de bicicleta, que é... mais ou menos, uns trinta ou quarenta minutos pra estudar. E nisso eu avisava pros professores, porque eu entrava atrasado às vezes... A demora de entregar trabalho eu avisava o motivo (6º narrador).

O 5º narrador residia com mais dois irmãos universitários e para ter acesso à *internet* por dados móveis (pois na área rural era difícil conseguir uma *internet wifi* que funcionasse) todos precisavam permanecer no único local da sua residência que funcionava um pouco melhor o sinal. O 6º narrador relatou que precisava se deslocar até à casa de sua tia, num percurso de 30 até 40 minutos, onde havia um melhor sinal de *internet* para conseguir assistir às aulas,

Em estudo sobre discentes indígenas da Unicamp, também se percebeu essa situação. Conforme Medaets e Silva (2021), apesar das ações da universidade para facilitar o acesso à

internet, como disponibilização de dados de *internet*, a maior parte apresentou problemas para acompanhar as atividades acadêmicas síncronas, o que demandou esforços para permanecerem na universidade. Dessa forma, “a exclusão dessa população aos recursos tecnológicos marca a diferença abissal entre a população indígena e não indígena à Educação, o que influencia as condições para exercício da cidadania” (NOGUEIRA; PALMIERE, p. 219, 2021).

A 10ª narradora expôs que além da dificuldade de acesso à *internet*, ainda surgiram barreiras em relação ao novo sistema adotado pela UnB, o SIGAA: “Além de você tá [...] restrito a se comunicar com as pessoas, tem muitas disciplinas, muitas plataformas. E essa mudança aí do “Matrícula Web”⁴⁹ para o SIGAA foi horrível. Eu falo que até hoje que eu não sei pra onde vai aquele negócio [...]” (10ª narradora).

Para o envio dos documentos à seleção nos programas da assistência estudantil, alguns informaram ter sido bem trabalhoso o *upload* dos documentos pela nova plataforma. Assim, algumas pessoas entrevistadas consideravam que antes os sistemas eram mais acessíveis e de fácil utilização. No que se refere à assistência estudantil, era utilizado o SaeWeb⁵⁰.

Uma coisa assim que eu achei que foi muito difícil, acho que não só pra mim, mas para os outros alunos, que eu acho que também foi uma queixa deles, é o SIGAA. [...] É uma plataforma bem pesada. Aqui em casa mesmo eu tive muito trabalho pra enviar essas documentações. [...] Eu acho que esse é um dos pontos mais negativos de todos da bolsa: é enviar esses documentos pelo *site* (8ª narradora).

Algumas pessoas entrevistadas neste estudo enumeraram dificuldades em se adaptar às questões tecnológicas do ambiente virtual, diante do formato remoto de aulas em plataformas digitais de reuniões. Renault e Costa (2021) acreditam na insuficiência de capacitação ou de treinamento adequados a esses discentes. Os tutoriais desenvolvidos sobre a forma de uso dessas ferramentas não foram suficientes para compreensão da totalidade desse público, “pois teria que ser exigida desses estudantes uma total autonomia das habilidades acadêmicas. E grande parte deles estão chegando à universidade e não tem esta habilidade amadurecida” (RENAULT; COSTA, 2021, p. 98-99).

⁴⁹ Antigo sistema adotado pela UnB na graduação. Atualmente apenas a pós-graduação trabalha com esse sistema.

⁵⁰ O antigo SaeWeb era uma plataforma construída pelos profissionais da DDS e do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UnB, destinada exclusivamente para inscrição na seleção de programas da Assistência Estudantil e Avaliação Socioeconômica dos discentes. Apesar de ter entrado em execução recentemente, no ano de 2018, não foi adotado por muito tempo, diante da adoção do atual SIGAA pela Universidade.

No tocante à saúde mental, uma narradora afirmou que poderia haver mais canais de atendimento aos discentes indígenas, e as avaliações que recebeu dos parentes quanto a isso não foram muito satisfatórias. Além disso, ressaltou a sobrecarga dos profissionais da COQUEI/DIV no atendimento da demanda direcionada a essa diretoria.

Em relação à saúde mental, eu acho que tinha os programas de acompanhamento, teve várias rodas de terapia que foram disponibilizadas, mas acho poderia ter mais, porque [...] na DIV tem umas psicólogas que ficaram com muitas demandas. Eu acho que deveria ter mais canais. E pelo que percebi tinha um pouco de burocracia pra acessar também o serviço de psicologia nesse período. [...] As avaliações que eu ouvi não foram muito boas [...]. A divulgação... eu percebi que teve um aumento dos serviços oferecidos. [...] Eu acho que a gente até hoje não tem um serviço específico de psicologia pra atender os estudantes indígenas. Eu acho que seria interessante ter um profissional mais voltado... ter um pouco mais de sensibilidade para as estudantes indígenas, ter um conhecimento maior sobre... pra atender os estudante indígenas. E durante a pandemia faltou bastante (4ª narradora).

Como observado na fala da 4ª narradora, o atendimento à saúde mental da pessoa estudante indígena é uma demanda que vai além do período pandêmico. Além disso, ressalta a importância de o profissional que trabalhar com discentes indígena ser aquele capaz de compreender a questão indígena, estar capacitado para lidar com sua demanda de saúde. Atualmente, a COQUEI, é composta por quatro profissionais para o atendimento de toda demanda indígena da universidade: a coordenadora Cláudia Renault, a assistente social Jéssica Almeida, a assistente em administração Bárbara Carvalho e a assistente social indígena Debora Barros. Como será observado, trata-se de uma equipe reconhecida como imprescindível à permanência desses estudantes na UnB. No entanto, encontrou-se nesse estudo a necessidade de maior investimento da universidade em recursos humanos nessa área.

Quanto ao Ambulatório de Saúde Indígena do HUB, a 10ª narradora relata que chegou a ser atendida durante a pandemia e avaliou como rápido e bem acolhedor o atendimento recebido:

Eu fiquei com crise de ansiedade. Já tava começando a entrar em depressão. Eu optei por estudar, por continuar o semestre, porque eu achei que seria bom pra mim eu aliviar minha cabeça, né?! Só que aí foi ficando pior, porque eu não tava conseguindo estudar, teve essa questão de *internet* [...], e aí fui ficando num tipo de estresse altíssimo, aí eu procurei o Ambulatório Indígena [...] (10ª narradora).

Apesar de haver esse atendimento acolhedor pelo ambulatório, o coletivo compreendeu a importância de normatizar a garantia desse direito. Foi expresso na minuta da proposta da política esse atendimento, como também a prioridade de atendimento em outros serviços de saúde oferecidos pela UnB: “Art. 21 Todos os estudantes indígenas terão garantido atendimento no Ambulatório de Saúde Indígena e atendimento preferencial em outros serviços de saúde da Universidade de Brasília”. No entanto, essa demanda também não foi acolhida na política integrada, o que gerou, entre discentes indígenas, a incerteza da permanência desse atendimento em futuras gestões da universidade.

Além da saúde mental, a pandemia trouxe impactos à saúde física, não só em decorrência do efeito do vírus sobre aqueles que o contraíram, mas também pela nova forma de estudar e aprender. Abaixo as falas do 1º e da 10ª narradora revelam essa situação:

[...] Até a própria saúde física, como a gente ficava assistindo aula sentado [...] a gente sente dores nas costas as pernas, porque a gente não é acostumado ficar quatro horas sentado em frente ao computador, celular (1º narrador).

Eu adquiri também problemas na visão, por causa de tanto contato com [...] a tela de um computador. Eu adquiri sensibilidade à luz, por causa da tela do computador e de celular, porque eu agora uso com mais frequência. Eu passo praticamente à tarde e à noite em frente ao computador (10ª narradora).

Surgiu também a necessidade de garantir um dos direitos fundamentais à saúde: a alimentação digna. Aqueles que não retornaram a suas aldeias e permaneceram na Casa do Estudante (CEU) durante o período acadêmico se expuseram a momentos difíceis. As pessoas entrevistadas informaram que discentes da CEU passaram a receber marmitas durante a pandemia. No entanto, a qualidade da alimentação fornecida pela antiga empresa privada contratada pela universidade era precária: encontraram-se elementos estranhos na comida, como cabelo humano e larvas, o que pode ter levado estudantes a apresentarem problemas de saúde físicos e mentais (diante do desgaste emocional).

Diante da situação, discentes da CEU organizaram-se em prol de seu direito de alimentação adequada. Reuniram-se com o Diretório Central dos Estudantes Honestino Guimarães (DCE)⁵¹ da UnB, realizaram manifestações na Reitoria da UnB e nas ruas. Um dos narradores informou que o auxílio alimentação em pecúnia contemplaria mais suas demandas

⁵¹ Este Diretório é uma entidade representativa do conjunto dos estudantes da UnB, regulamentado pela Lei 7.395/1985.

de alimentação que o fornecimento de marmita, pois com o dinheiro poderiam comprar seus alimentos, prepará-los de forma adequada, além de realizar mais refeições durante o dia, visto que a quantidade diária do fornecimento de alimentos pela empresa de alimentos era limitada a três refeições diárias.

Em 10 de março de 2021, por meio do OFÍCIO Nº 134/2021-CDDHCEDP, a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar da Câmara Legislativa do Distrito Federal, solicitou à UnB, entre outras manifestações, alimentação oferecida a padrões mínimos de qualidade (ANEXO 6).

Conforme o 6º narrador, no dia 29 de março de 2021, os discentes bloquearam a via L2 norte de Brasília para protestarem por condições sanitárias adequadas de alimentação. No dia 05 de agosto de 2021, por meio da sua página do *Instagram*, o DCE voltou a se posicionar em prol da problemática da alimentação de discentes da CEU, visto que temiam a reabertura do Restaurante Universitário, diante da nova variante da Covid-19 que circulava no Distrito Federal à época. Reforçavam a importância do recebimento do auxílio de alimentação em pecúnia. Na data de 19 de agosto de 2021, o DCE voltou a se pronunciar em ato simbólico na Reitoria ao lado dos moradores da CEU protestando contra a abertura do RU. Um dos argumentos do movimento foi que nem todos os discentes haviam tomado a segunda dose da vacina contra o vírus.

Figura 8: Moradores da CEU fazem protestos contra alimentação estragada



Fonte: Correio Brasiliense (2021).

Após articulações, embates políticos e diálogos (também com a participação da AAIUnB), a reabertura do restaurante ocorreu em 09 de setembro 2021, primeiro exclusivamente aos discentes participantes do programa de moradia da assistência estudantil, nas modalidades vaga de graduação e de pós-graduação, com a pretensão de servir três alimentações diárias (café da manhã, almoço e jantar). Segundo publicação do UnB Notícias⁵², “em diálogo com estes estudantes, e diante do esgotamento dos recursos para refeição na modalidade pecúnia, ficou acordado que a retomada seria a melhor solução” e a abertura também ocorreria pela escolha, por meio de processo licitatório, de uma nova empresa para prestar alimentos aos discentes.

Na data de 21 de outubro de 2021, esta pesquisadora procurou saber, por meio de contato remoto com umas das pessoas narradoras deste estudo (pelo aplicativo *WhatsApp*), se a demanda da alimentação havia sido atendida. A pessoa narradora considerou significativa melhora na qualidade da alimentação fornecida e muitos discentes ficaram satisfeitos com a contratação da nova empresa. Quando a indaguei sobre as medidas de segurança para prevenção da contaminação, avaliou que o restaurante universitário seguia os protocolos de maneira apropriada. Nesse sentido, observou-se vitória aos estudantes e às estudantes e, mais uma vez, a notoriedade desses atores políticos na garantia dos direitos fundamentais, por meio das ações realizadas na UnB que garantiram novamente a segurança alimentar e a execução das medidas preventivas contra a contaminação pelo novo coronavírus, de acordo com a fala da pessoa entrevistada.

Atrelado a todo esse contexto, estudantes indígenas precisavam acompanhar o conteúdo didático oferecido pelos docentes, desenvolver atividades acadêmicas, como trabalhos e provas, e, antes de tudo, necessitavam da compreensão dos professores em relação às suas limitações. O 1º narrador considerou que em seu curso, os professores de curso de graduação, em sua maioria, entenderam a situação dos estudantes no período pandêmico. Inclusive, por meio de acordos e diálogos, remarcaram avaliações. Da mesma forma o 3º, o 5º e o 6º narrador avaliaram bem seus professores.

Já no segundo [semestre][...], já pós-pandemia, todo mundo passando pelo desafio da tecnologia. Eu expliquei um pouco para os professores, né?! Eu tive um professor [...] que conversou comigo [...] eu disse ‘professor, eu preciso conversar com o senhor para falar minha realidade pro senhor [...]’ E teve uma professora [...] que apresentou um questionário dela no início da

⁵² De acordo com o portal eletrônico UnB Notícias: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/5193-restaurante-universitario-reabre-para-estudantes-da-ceu>.

disciplina... se eu morava com pessoas, com quantas estudava, se eu cuidava de doentes [...] Nossa! Eu fiquei encantado com aquilo (3º narrador).

De encontro a isso, a 9ª narradora relatou que apesar de a coordenação de seu curso ser bem compreensiva quanto às peculiaridades de estudantes indígenas, os professores não agem da mesma forma. Alguns não levam em consideração o fato de existirem discentes residentes em áreas rurais e que, diferentemente de um estudante da área urbana, não possuem fácil acesso a sinal de *internet*. Da mesma maneira Nogueira e Palmiere (2021) discutem que foi imenso o desafio de acompanhar atividades desenvolvidas por docentes universitários de forma remota durante a pandemia, visto que as limitações estruturais, como de conexão de *internet*, impedia discentes indígenas de entregar suas tarefas dentro do prazo determinado pelos professores.

Os professores da universidade acham que o estudante que tá na aldeia é a mesma coisa de estar na cidade. (...) Não se compara a *internet* de Brasília com a *internet* da aldeia. (...) Aí ele quer passar um trabalho desse jeito, dessa forma... Aí você fala que não deu pra fazer, choveu, a *internet* caiu e não teve como enviar. Ele não quer saber, ele quer aquele prazo e pronto que você se vire. E eu acho isso errado, porque não se compara você estar uma sala de aula a estar na aldeia. Ele tinha que vir aqui e ver essa situação. (...) Ele tem que ver que a realidade do indígena é totalmente diferente do não indígena (9ª narradora).

Nesse sentido, apesar de alguns docentes terem adotado metodologias que alcançassem as especificidades desse público, muitos ainda foram resistentes em adaptar ou flexibilizar a ministração de suas aulas pelo ambiente virtual e outras atividades (RENAULT; COSTA, 2021)⁵³. A partir do exposto, nota-se que, com o retorno das aulas no período pandêmico, vieram novas demandas a estudantes indígenas: obter *internet* de boa qualidade na área rural; possuir um computador que suportasse o cotidiano das aulas remotas e os sistemas adotados pela universidade, como também um espaço físico adequado para estudar; lidar com a sobrecarga de tarefas domésticas, cuidados da família e estudar; defrontar-se com desenvolvimento de problemas físicos e mentais de saúde; necessitar de acolhimento diferenciado a suas demandas por parte da comunidade acadêmica (especialmente por docentes); ter acesso a direitos básicos, como o de alimentação adequada.

Apesar de já terem sido abordadas, nesta subseção, avaliações de estudantes indígenas sobre ações da UnB, como o fornecimento da alimentação e o acolhimento de professores,

⁵³ Com relação aos professores, nas próximas subseções abordar-se-á de forma mais aprofundada algumas experiências dos discentes.

durante a pandemia, a próxima subseção se dedicará mais profundamente a esse assunto, especialmente quanto à avaliação dos benefícios emergenciais ofertados no período de calamidade.

4.3.5 Avaliação de discentes indígenas sobre ações da UnB no período pandêmico

As narrativas revelaram que os auxílios/benefícios emergenciais da assistência estudantil foram imprescindíveis para que pudessem retornar às aulas. Apesar dos desafios, o apoio à inclusão digital por meio das modalidades empréstimo, doação, auxílio complementar para acesso a equipamento eletrônico com funcionalidades de computador pessoal e o auxílio à aquisição de *chip* para acesso à *internet* e inserção no pacote de dados móveis do Serviço Móvel Pessoal (SMP) para acesso à *internet* foram um dos que as pessoas narradoras deste estudo consideraram mais importantes. Ademais, também foi avaliado como essencial o previsto na Resolução do CEP⁵⁴ nº 0117/2020, que dispôs sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem e de extensão durante a pandemia e definiu algumas medidas na instituição, como:

- a) a faculdade dada aos discentes matriculados em disciplinas da graduação e de pós-graduação de retirarem disciplinas até o último dia do calendário acadêmico do semestre letivo;
- b) o direito de os estudantes participantes dos programas de assistência estudantil que recebesse qualquer tipo de bolsa ou auxílio (em pecúnia ou modalidade vaga na CEU), não tivessem seus benefícios suspensos por motivo de trancamento geral de matrícula no segundo semestre de 2020 e demais semestres em modalidade exclusiva de ensino remoto; e
- c) a não exigência dos limites mínimos de disciplinas que deveriam ser cursadas pelos estudantes para permanecerem na universidade.

Como se abordou capítulo 3, todos os discentes indígenas da universidade poderiam ser contemplados com os programas emergenciais, se estivessem entre os outros critérios estabelecidos e determinados pelo DAC. Dessa forma, a esse grupo, ao contrário dos benefícios

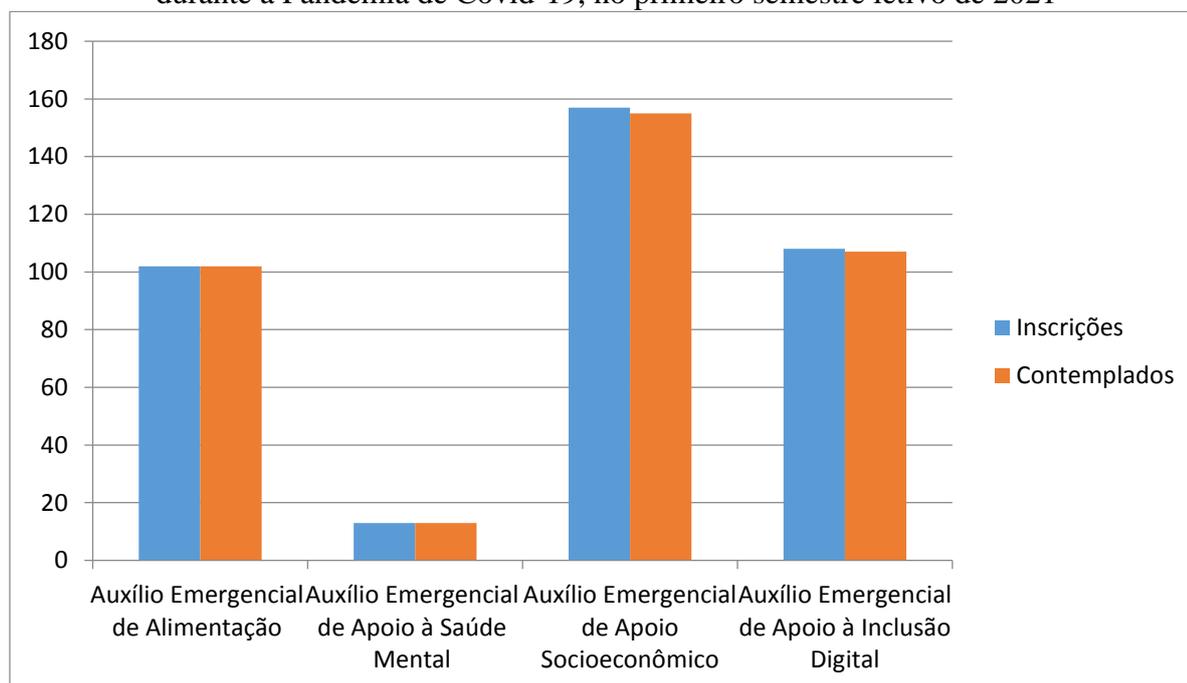
⁵⁴ O CEP é um órgão administrativo da UnB composto “por membros da Administração, professores, estudantes e servidores técnico-administrativos” e delibera sobre as matérias acadêmica, científica, cultural e artística, sendo a última instância de deliberação para recursos nessas áreas” (<https://unb.br/administrativo/conselhos-e-camaras>).

concedidos regularmente (que são seletivos e focalizados), essas ações atenderam quantitativamente as demandas de estudantes indígenas da UnB de forma universal. Das pessoas narradoras deste estudo, cinco solicitaram benefícios emergenciais e foram beneficiadas com alguns deles. Aquelas não beneficiadas informaram a sua não necessidade.

Eu acho que as estratégias que a UnB deu de flexibilização, por exemplo, da matrícula... de você poder retirar as disciplinas. Eu que sou estudante e recebo os auxílios de permanência da Universidade... Então não tinha aquela obrigatoriedade de fazer o mínimo de créditos pra se manter recebendo os auxílios da universidade... Isso foi muito bom, porque com essas adversidades que aconteceram, por exemplo, lá naquele primeiro período que tive que suspender, eu não perdi meu auxílio e isso foi importante, porque como a renda da minha mãe caiu, a gente conseguiu se manter. Isso foi muito bom. Eu acredito que, pra mim, a UnB deu suporte que foi importante. Por exemplo, naquele período meu computador também tinha... estava quebrado. Então eu também passei no processo seletivo de aquisição de equipamentos. Então, eu consegui também me estruturar pra que eu conseguisse [...] encaminhar com meu semestre (7ª narradora).

Em busca realizada por esta pesquisadora no SIGAA, em 11 de janeiro de 2022, encontrou-se que, no primeiro semestre letivo de 2021, todos os 102 discentes indígenas da graduação que solicitaram o Auxílio Emergencial de Alimentação foram contemplados, e os 13 que solicitaram Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental foram contemplados; dos 157 que solicitaram Auxílio Emergencial de Apoio Socioeconômico, apenas dois foram desclassificados, um por já participar do Programa Bolsa Permanência, outro por participar do Programa Auxílio Socioeconômico. Por fim, dos 108 que se inscreveram na seleção do Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital, apenas um foi desclassificado por já ter sido contemplado com o mesmo auxílio em outro edital de seleção. Percebe-se que, nesse sentido, quantitativamente, a universidade atendeu a esses estudantes, de acordo com o gráfico 5. No entanto, para além de números, é interessante compreender como se deu esse processo e se a promoção da permanência no período da pandemia (objetivo desses programas) foi atingida qualitativamente, visto que se fala em povos que ainda vivenciavam desafios, especialmente aqueles discentes provenientes de regiões brasileiras com sinal de *internet* praticamente inviável.

Gráfico 5: Demanda de estudantes indígenas da UnB, segundo tipo de auxílio solicitado durante a Pandemia de Covid-19, no primeiro semestre letivo de 2021



Fonte: SIGAA/UnB (2021)⁵⁵.

Segundo as narrativas, alguns estudantes receberam computadores com defeito, mas contataram a universidade, e esta realizou a troca do aparelho. Outros receberam o valor em pecúnia, mas tiveram de complementá-lo à aquisição de aparelho eletrônico adequado ao suporte das plataformas eletrônicas. Ao lado disso, alguns estudantes precisaram comprar cadeiras mais adequadas à rotina diária das aulas remotas, por estarem horas em frente à tela do computador.

O auxílio foi de muita ajuda, primeiro agradecendo à universidade, mas em algum momento ele faltou um pouco [...], porque poderia ser melhor. [...] O auxílio do computador ajudou a gente, [...] mas o pessoal da UnB poderia ter revisado melhor os computadores, porque teve alguns que tinha defeito [...], porque o aluno estava na expectativa de receber um computador bom para aulas, trabalhos. E aí prejudica o aluno, porque a aula é remota. [...] O meu chegou com defeito. Ele ligava, mas a tela ficava preta. Eu primeiramente comuniquei à universidade para tentar ajudar com algum suporte e eles arrumaram. Teve relatos de parentes de computadores quebrados e o restante ganharam pecúnia para comprar computador usado. Alguns compraram novo, mas completavam com o próprio dinheiro para comprar um computador melhor. O valor da pecúnia poderia ser um pouco melhor. Consegui comprar um pacote de *internet* e deu conta do recado (1º narrador).

⁵⁵ O levantamento de dados e o gráfico foram elaborados são de autoria própria.

Eu gostei muito desse auxílio digital. [...] A gente sabe que um computador médio hoje... Não precisa ser um computador *top*, um computador com processador razoável hoje não está menos de dois mil, por exemplo, ou dois mil e quinhentos. [...] Agora você comprar um computador que vai suportar essas plataformas pesadas que a gente usa [...]. Ajudou muito. Antes disso do que nada. Mas tem que ser um programa que precisa ser aprimorado (2º narrador).

Além dos benefícios em pecúnia, os estudantes também buscaram outro tipo de acolhimento na instituição, e um setor em que relataram compreensão da realidade indígena foi a COQUEI. Um das pessoas entrevistadas relatou que, após a perda de um ente querido, durante a pandemia, recebeu apoio dessa coordenação e foi por esta estimulada a não desistir de sua diplomação em meio a situação vivenciada naquele momento. Diante das dificuldades apontadas, tanto antes quanto durante a pandemia, as pessoas narradoras mencionaram que a AAIUnB e a equipe da COQUEI foram espaços em que os discentes afirmaram receber afeto, atenção, compreensão e aceitação, como também promoveram o fortalecimento de suas lutas políticas por melhores condições de permanência na UnB.

Eu não procurei ajuda da universidade, mas a Cláudia, que é coordenadora, ela sempre pergunta pra gente em reuniões, fala pra gente procurar qualquer coisa... às vezes ela mesmo procura a gente. Então em relação a isso, ela e meu amigo mesmo, porque na minha comunidade eu tenho minha família lá também [...] (6º narrador).

[...] a Coordenação da Questão Indígena se mostrou muito fortalecida e eu tenho uma enorme gratidão por toda a equipe, porque foram de apoio, seja presencial, antes da pandemia, seja agora durante a pandemia... que foi crucial principalmente pro movimento indígena. [...]... Então, a própria COQUEI, ela conseguiu nos integrar ainda à UnB. Nessa integração, as nossas reuniões semanais com a Coquei [...] e a AAIUnB foram cruciais pra isso, porque [...] ‘vocês estão em casa, mas vocês são ainda a UnB, e a gente tá aqui ainda por vocês’ [disse a equipe da COQUEI], sabe... Então todas as negociações, as atuações, eles sempre estavam ali passando pra gente, nos representando sempre muito bem. Então, eu acredito que um elo fundamental também na nossa permanência e de boas ações do serviço da UnB foi a COQUEI, porque foi crucial pra nos manter e nos incentivar mesmo para estar e permanecer na universidade (7ª narradora).

Segundo Renault e Costa (2021), durante o ensino remoto, a COQUEI orientou professores e coordenações da UnB sobre as especificidades desse público, pois muitos necessitariam de metodologias flexibilizadas de ensino. O abordado pelas autoras encontra-se em

consonância com o descoberto nesta pesquisa, pois mesmo com os benefícios digitais fornecidos, alguns discentes indígenas não puderam assistir às aulas remotas em decorrência do acesso precário à *internet* e dos próprios computadores adquiridos: em algumas aldeias do estado da Amazônia, a título de exemplo, era impossibilitado um bom sinal de *internet*, e nem todos conseguiram adquirir computadores suficientemente capazes de processar as plataformas de reuniões remotas, as quais exigiam um computador com um bom processador de dados.

A saúde mental das pessoas entrevistadas esteve abalada, segundo seus relatos, pois algumas perderam parentes, estavam com o receio da existência do novo coronavírus e de suas consequências, não podiam se socializar como já estavam habituadas e acumularam responsabilidades nos âmbitos acadêmicos, domésticos e comunitários. Por isso, foi colocada pelas narrativas a necessidade de contratação de mais profissionais capacitados a trabalharem com a demanda indígena, por conta de todo processo de sofrimento que passam na universidade para se adaptarem a uma realidade diferente das suas comunidades.

No período da pandemia, a UnB conseguiu nos auxiliar com o que ela conseguiu. A gente sabe que ela poderia conseguir mais coisas, mas nos períodos emergenciais, tudo que a gente solicitou, a gente foi em parte atendido, se não for na maioria das vezes, porque entrou a questão dos cortes, que a gente entende muito bem como funciona a universidade, né...Mas do que a gente conseguiu da UnB, a gente tava tendo esse certo apoio [...] de não cortar a alimentação nossa, depois foi a inclusão dos estudantes indígenas com prioridade na lista do Auxílio alimentação [...]. Quando eu falo que UnB nesse período de pandemia até que foi muito sensível as nossa causas é justamente isso. A gente conseguiu fazer acordos. A gente conseguiu fazer movimentações que davam uma segurança maior para nosso coletivo, porque são duas vias que importam muito para a permanência do nosso coletivo na UnB. A primeira delas é estabilidade financeira, mas a segunda é questão do acolhimento pedagógico. Então, a gente tendo essas vias muito bem estáveis, assim, a gente vai ver nosso coletivo crescer. A gente ver poucos se formando agora, mas eu quero ver os sessenta e oito que entram se formando (11ª narradora).

O trecho da fala da 11ª narradora apresenta sinteticamente como se deram as ações da UnB, durante a pandemia. A discente concorda que a UnB executou ações que atenderam parte das demandas indígenas por meio da força da organização política (representada especialmente pela AAIUnB) e acredita que seriam possíveis mais estratégias para além do executado pela instituição. Conhece também do impacto dos cortes nos gastos públicos, um dos grandes bloqueios a garantias de direitos à educação, discutidos mais adiante. Para a entrevistada, a

estabilidade financeira e o apoio pedagógico são pilares à permanência na universidade. E ainda apontou que isso proporciona crescimento do coletivo nesse espaço.

Nessa perspectiva, consoante com Oliveira (2018), a garantia à permanência é conduzida de acordo com as barreiras que continuamente interferem na política. A autora defende que a AAIUnB, enquanto coletivo, tem sido um ator indispensável para o alcance dos direitos desses sujeitos e tem “como proposta central a possibilidade de contornar entraves, sobretudo, burocráticos, financeiros e pedagógicos, sustentando-se em anseios de cidadania plena no contexto democrático nacional” (OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Com base no exposto nesta sessão, por intermédio da avaliação das pessoas narradoras sobre as ações da universidade no período pandêmico, observa-se que a universidade garantiu, até certo ponto, o atendimento às demandas de estudantes indígenas, como auxílios emergenciais digitais e financeiros, fornecimento de alimentação, flexibilização das normas de permanência nos cursos de graduação e pós-graduação e acompanhamento/acolhimento pela COQUEI e pelo Ambulatório Indígena, durante o período pandêmico. No entanto, para real garantia da política, as pessoas entrevistadas apresentaram a necessidade de formalização de suas garantias pela legislação.

Apesar de a COQUEI ser uma coordenação basilar para apoio e acolhimento desses discentes, as pessoas narradoras demandaram que essas ações partissem também de outras esferas da universidade. Uma das queixas apresentadas por algumas entrevistadas foi em relação à sala de aula. Os professores, que lidam diretamente com os discentes de forma diária, carecem passar por processos educativos com o intuito de promover o respeito e a sensibilidade para com esse público. Aqueles que não contribuíram com formas mais flexíveis de avaliação e ministração do conteúdo das disciplinas reforçaram o racismo estrutural sobre esses povos nesse difícil período (problemática existente para além da pandemia e discutida mais a frente). Além disso, as dificuldades em lidar com os aplicativos de ambiente virtual e os sistemas adotados pela UnB tornaram-se mais um fator impeditivo de acompanhamento das aulas, conforme o descrito pelas pessoas narradoras deste estudo.

O próximo tópico deste capítulo apresentará como se dá a política de permanência para além da pandemia. Com isso, algumas discussões aqui já debatidas, serão retomadas a fim de procurar a promoção de uma reflexão crítica da totalidade da realidade.

4.4 A política de permanência da UnB para além da pandemia

Com base neste estudo, compreendeu-se o que discentes indígenas da UnB idealizam como uma política de permanência. É aquilo que se encontra muito além do âmbito de um auxílio financeiro. Permanência envolve o ingresso e o acolhimento inicial; perpassa os programas de assistência estudantil e a atenção à saúde; abrange apoio pedagógico e adaptação de currículos de cursos (de graduação e pós-graduação) e metodologias de ensino; proclama por visibilidade da questão indígena, do conhecimento tradicional nas ementas das disciplinas, por respeito a diferentes culturas e modos de expressão, a formas diferenciadas de aprendizado e a outras cosmologias e a epistemologias. Trata-se de um rol não taxativo, pois a realidade é mutável e, por isso, encontra-se em constante alteração. Algumas demandas podem permanecer, outras surgir no decorrer da história, mas o que não se pode perder é a essência da fundamental a esses e a essas jovens: disporem de suas identidades e autonomias e também permanecerem nos diversos espaços do território brasileiro, como na academia, ocupada historicamente pelas classes mais favorecidas sócio e economicamente (a elite branca).

4.4.1 A chegada a uma nova realidade

De maneira geral, as narrativas apresentaram que uma das fases mais desafiadoras na universidade é seu início. Se para um não indígena aquele espaço é algo inédito, para um indígena pode ser algo mais complexo ainda. Segundo as pessoas entrevistadas, é a primeira vez que muitos saem de suas comunidades e se distanciam fisicamente de seus familiares. A vida na cidade, especialmente no Distrito Federal, apresenta muitas disparidades em relação à realidade da aldeia. Por isso, muitas narrativas revelam esse início como algo desafiante.

No começo eu não me adaptei bem. Foi uma realidade diferente para mim. Saindo da comunidade para uma metrópole. É uma ambiente totalmente diferente do que eu estava vivendo. Aí é outra realidade. Aí teve aquele choque de realidade. [...] Eu só comecei a me adaptar mesmo quando estava terminando a universidade (1º narrador).

O 1º narrador apresenta sua dificuldade no percurso da universidade e afirma o começo de uma adaptação apenas no fim de seu curso de graduação. Como o encontrado neste estudo, Luciano e Amaral (2021) discutem a repercussão da saída dos indígenas para estudarem longe

de suas comunidades e de seu núcleo familiar. Cursar nível superior é um ganho a esses povos, mas, ao mesmo tempo, é um processo de perdas, diante da distância de “modos próprios de convivências solidárias, não propiciadas pelo novo ambiente [...] [por meio de] interrupções de práticas espirituais, simbólicas e existenciais habituais, podendo gerar sofrimentos” (LUCIANO, AMARAL, 2021, p. 30).

A maior parte das pessoas narradoras deste estudo sinalizaram que o acolhimento entre parentes indígenas veteranos na universidade, mesmo que de outras etnias, foi de real importância para amenizar os impactos da chegada ao Distrito Federal, notadamente na cidade de Brasília. Luna (2021) também percebeu em seu estudo que estudantes indígenas de Medicina enfatizaram esse apoio como significativo nos primeiros anos de faculdade e no decorrer das atividades do curso de graduação. Outro ponto em comum com o encontrado por Luna (2021) foi a presença de algumas barreiras iniciais para adaptação, mas que foram superadas com o decorrer do tempo. O 3º narrador expôs que demorou seis meses para conseguir utilizar o transporte público urbano em Brasília, e só depois se familiarizou com esse tipo de locomoção urbana.

[...] Existe essa coisa que a gente chega e já chega com aquela vergonha, não quer se envolver e ao mesmo tempo quer se envolver... Eu acho que existe muito medo, o medo de falar, porque nós somos pessoas que a gente não tem esse hábito de conviver com tanta gente que a gente não conhece, sabe?! [...] É fácil você entrar na faculdade, difícil é você permanecer nela, porque [...] sempre tem alguma coisa, alguma dificuldade. [...] Eu estudei na minha aldeia e é complementarmente diferente. O ensino é outro [...]. As pessoas também são diferentes, porque ali você convive com seu povo, [...] é outra cultura, é outra tradição. Tudo isso dificulta pra nós (10ª narradora).

E se chega um parente que mal fala português, como a UnB vai atender esse estudante? Como tu vai explicar o que é rendimento, o que é IRA pra essa pessoa? As instruções da UnB estão todas em português [...] No caso de ter uma pessoa que fala uma língua que ninguém fala, a gente já faz esse acolhimento de acordo com nossa experiência. Sabendo que português é uma língua que é mais difícil de entender, a gente faz esse processo mais cuidadosamente [...] (11ª narradora).

Outra dificuldade apresentada pela 11ª narradora é a questão da língua, pois existem discentes provenientes de comunidades onde o português é a sua segunda língua. Apesar de existir solidariedade coletiva dos discentes veteranos, esse é um dos desafios que permanece durante todo período de curso e não apenas na chegada à UnB, o proclama a responsabilidade da própria universidade para atender a essa demanda. Conforme observado na fala da 11ª

narradora, os parentes graduandos ou pós-graduandos acolhem os calouros que não falam a língua portuguesa ou possuem dificuldade em compreendê-la. Para um discente não indígena talvez possa ser menos dificultoso compreender algo como o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)⁵⁶, por exemplo. Por isso, os novatos recebem explicações de seus parentes por uma maneira mais fácil de compreensão, visto que algumas palavras da língua portuguesa são de difícil tradução à língua natural do discente.

Os dados desta pesquisa também dialogam com o estudo de Luna (2021) na medida em que as pessoas participantes desta pesquisa apresentaram essas mesmas dificuldades ao ingressarem na graduação e obtiveram o auxílio informal de seus parentes indígenas e familiares no primeiro momento de permanência. A 11ª narradora descreveu que existe naquele coletivo de estudantes veteranos a disposição em acolher os calouros. Percebe-se, então, a solidariedade para que o indígena novato na UnB seja “melhor recepcionado que aqueles que quando ingressaram não tinham um espaço que atendesse as suas especificidades” (OLIVEIRA, 2018, p. 75).

E a UnB tem estrutura pra isso, porque tem a casa do estudante. E ela também tem outros imóveis que ela pode, mesmo que não seja [...] para permanência durante todo esse período do semestre, mas que seja um lugar onde o estudante vai chegar, ele vai ser acolhido nesse lugar, e posteriormente ele vai inscrever no Edital da Universidade e caso ele passe no [programa de] Moradia, esse estudante vai ter a opção de escolher se ele vai querer a vaga na CEU ou se ele vai pegar em pecúnia e vai morar em outro lugar. [...] Diferente do que acontece hoje ainda na UnB. [...] Isso é uma forma de lidar com um estudante de uma vulnerabilidade extrema. [...] Muitas vezes a gente recebe na UnB estudantes que não são falantes do português como a primeira língua, por exemplo. Ou que falam muito pouco o português. Então, esse estudante vai para uma cidade onde ele pouco consegue dialogar [...] e isso o coloca numa situação de extrema vulnerabilidade. Fora que o fator financeiro para você alugar um imóvel, você não tem conhecimento com muitas pessoas e além de ser um ambiente muito caro, você não dá condições para esse estudante permanecer num lugar seguro. Então a UnB precisa mudar essa política dela de não dar uma acesso seguro aos estudante indígenas (7ª narradora).

A 7ª narradora acredita que apesar dos avanços da política de permanência da UnB, ainda não foi possível alcançar seu auge, pois uma das maiores dificuldades é quando o indígena chega à universidade. O seu percurso de saída da aldeia até a UnB ainda é muito preocupante,

⁵⁶ Conforme a Resolução da Câmara de Ensino de Graduação nº 0001/2020 da UnB, o IRA representa numericamente o rendimento acadêmico geral do estudante e corresponde ao intervalo de 0 a 5, sendo o último seu valor mais alto, e é calculado por meio de fórmula específica.

pois afirma não existir um local de acolhimento inicial na instituição e, assim, é necessária articulação com a aldeia do discente para que, ao mover-se a Brasília, seja hospedado em algum local seguro. A partir do momento em que a universidade não oferece moradia provisória ao discente, é acentuada sua situação de vulnerabilidade socioeconômica e a insegurança do estudante, conforme o apresentado em sua fala. A narradora defende que existe estrutura para isso e sugere que esse acolhimento possa ocorrer na Casa do Estudante ou em outro imóvel da UnB.

A moradia provisória aos discentes indígenas matriculados na UnB, até que seja realizada sua avaliação socioeconômica para pleitear os benefícios da assistência estudantil, é um dos objetos de solicitação da AAIUnB, de acordo com as pessoas entrevistadas neste estudo. No entanto, depois de formalização na Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília, garantiu-se ao discente ingressante pelo vestibular específico indígena ou por outras formas de ingresso (que possuíssem comprovante de pertencimento étnico) uma bolsa no valor de R\$ 465,00 nos três primeiros meses de graduação ou até que a sua análise socioeconômica fosse concluída pela DDS e tivesse acesso aos programas da assistência estudantil. No entanto, nem todos são selecionados, seja por motivo de seletividade e focalização do programa, ou pela dificuldade em reunir a documentação solicitada nos processos seletivos. Em 2019, 64 discentes foram beneficiados (83% dos calouros) e, em 2020, 61 discentes (92% dos calouros), o que significou uma maioria beneficiada nesses dois anos (ALMEIDA, 2021).

O apoio financeiro constitui-se primordial, em face da necessidade de alguns discentes realizarem um longo deslocamento de suas aldeias até o Distrito Federal para estudarem na UnB. Luciano e Amaral (2021) expõem a situação de Estados em que as instituições públicas de ensino próximas às regiões das aldeias não adotam políticas de ações afirmativas em cursos estratégicos e os indígenas acabam por prestar vestibular em outras unidades da federação. Para os autores, a chegada à universidade constitui-se em um grande impacto àqueles que se deparam com um novo ambiente diferente e longe daquilo a que estão habituados. Por isso, logo após a aprovação no vestibular, vem-se a demanda por recursos financeiros e materiais para efetivação da matrícula. A etapa inicial desses jovens envolverá “[...] as bolsas e malas para viagem, a roupas, toalhas, calçados e materiais de higiene pessoal que serão necessários na cidade [e] [...]compras de passagens para os deslocamentos da aldeia à cidade onde se encontra localizada a universidade” (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 27).

Como se observou neste estudo e na discussão de autores como Guimarães (2021), Cimadamore, Eversole e McNeish (2006) e Luciano (2019, 2021), boa parte da população indígena ainda se encontra em desvantagem social, diante dos determinantes propiciadores dessa condição, como a expropriação de suas terras, vidas e autonomias. Muitos aldeados utilizam-se da agricultura, caça e pesca à subsistência, ao lado de programas da assistência social governamentais (LUCIANO; AMARAL, 2021). Logo, é mais dificultoso a maior parte dessa população deterem meios financeiros e materiais suficientes para iniciarem seus cursos e permanecerem na universidade.

Nessa fase inicial de adaptação, é importante o acolhimento a esses discentes, e a instituição deve ter um papel fundamental nisso desde antes do registro acadêmico, para que esses indivíduos sejam, de forma mais célere, incluídos nesse espaço (ALMEIDA, 2021). Isso foi referenciado na minuta de proposta de política apresentada pela AAIUnB, mas não recepcionado na política integrada aprovada:

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

A 10ª narradora acredita que a universidade ainda não se adaptou aos discentes indígenas e às suas peculiaridades e defende a necessidade de serem mais ouvidos pela instituição. Assim como as outras pessoas entrevistadas, aponta a AAIUnB como um espaço em fortalecimento na universidade em busca da garantia dos direitos de estudantes indígenas. A 11ª e a 7ª narradora ressaltam que a associação, com o apoio da COQUEI, tem trabalhado para dialogar com os departamentos dos cursos para receberem estudantes indígenas e respeitarem suas especificidades. No entanto, a 11ª defende que esse processo não deveria partir apenas dessa coordenação e da associação, mas da universidade como um todo. Ademais, revela a existência do racismo institucional vivenciado por esses povos e a importância de se imporem nos diversos espaços para que a política de permanência seja executada e normatizada institucionalmente.

A associação junto com a COQUEI que faz o trabalho de conversar com os departamentos, quando chega um estudante indígena [...]. Racismo institucional é o que a associação vive todo dia, né?! Essa imposição de nos ouvirem em vários espaços, de conferências, de fórum, é alguma delas. E a gente tendo que se impor nesses espaços é o maior deles. A gente fala que UnB nunca vai atrás da gente, porque quem vai atrás é a associação, sabe?! (11ª narradora).

Mas toda vez que tem um estudante indígena na sala de aula, a gente busca, principalmente a COQUEI, a identificar quem são os professores, conversar com o coordenador. [...] E acredito que o coletivo dos estudantes indígenas e a COQUEI tem desenvolvido um papel fundamental em todo esse período de vestibular indígena. [...] o projeto raízes, que é um programa de tutores para os estudantes indígenas... pra outros estudantes, seja do PEC-G.. Então, assim isso tem dado ao estudante um bom suporte mesmo para que ele se sinta acolhido. Claro que não é um dos melhores mundos, mas são estratégias muito importantes, que eu considero muito importante, principalmente para nesse primeiro choque de estar na universidade, se integrar à universidade, ele consiga ter um apoio, alguém que possa instruir que esteja capacidade pra isso (7ª narradora).

Para finalizar esta subseção, os versos da indígena Valéria Jacintho (2020, p. 83), que refletem os sentimentos desses estudantes quando partem para a universidade, deixam suas comunidades, familiares, costumes, modos diferenciados de vida e suas línguas nativas:

Às vezes bate o desanimo
À vezes até bate a dúvida...
Às vezes me pergunto:
-Meu Deus, o que eu estou fazendo aqui?

Que saudade da minha casa,
Que saudade da minha família,
Que saudade da minha da minha terra...

Mas o desejo de alcançar a vitória
ainda é maior que o sofrimento que tenho que passar aqui...

A próxima subseção adentrará nos percalços do acompanhamento pedagógico, dos currículos adotados e da invisibilidade da questão indígena no conteúdo das disciplinas, como também, serão apresentadas as ações existentes hoje na UnB para amenizarem os desafios de discentes indígenas e o que pode ser concretizado/normatizado para garantir sua permanência na academia.

4.4.2 Acompanhamento pedagógico, currículos e abordagem da questão indígena nas disciplinas

O acompanhamento pedagógico, os currículos adotados pelos cursos oferecidos pela UnB e a invisibilidade da questão indígena no conteúdo das disciplinas repercutem na permanência acadêmica desses discentes, por conta dos entraves encontrados no processo de aprendizagem. De acordo com dados encontrados por Almeida (2021), coletados no primeiro semestre letivo do ano de 2021, no que refere ao Convênio de Cooperação Técnica nº 001/2004, a taxa de evasão (44%) foi superior à taxa de diplomação (40%) no universo de 110 discentes ingressantes por esse convênio. Por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015, ingressaram até o segundo semestre letivo de 2020, na UnB, 173 estudantes indígenas na graduação, por meio do vestibular específico indígena, e nenhum discente havia se diplomado em 2021 (ALMEIDA, 2021).

Silveira (2020) chama atenção a essa realidade em estudo de discentes universitários da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que ingressaram entre 2008 e 2019 pelo processo seletivo suplementar específico para indígenas da universidade. A pesquisadora observou que “somando os índices de abandono aos de desistência chegamos a 35% de evasão, o que nos demonstra que 1 em cada 3 estudantes não consegue permanecer na universidade” (SILVEIRA, p. 48, 2020). Assim, a autora descobriu que entre os determinantes a esse contexto estaria o espaço de hostilidade que a universidade ainda oferece a esses estudantes, o que inclui pouca preparação ao acolhimento e ao tratamento igualitário no que se refere às suas demandas específicas.

Um dos desafios apontados pelas pessoas entrevistadas neste estudo de mestrado se referem aos currículos pedagógicos adotados pelos cursos de graduação e de pós-graduação e a dificuldade de lidar com a língua portuguesa. Além disso, diferente do que esperavam as pessoas entrevistadas, as disciplinas dos cursos da área da saúde e de ciências humanas não abordavam a questão indígena brasileira, como também não reconheciam suas epistemologias.

Tem pessoas que chegam na universidade [...] e tem dificuldade de falar o português [...]. E a universidade não tá preparada com material pedagógico para poder acompanhar. Chega lá e você tem que acompanhar da mesma maneira que um não indígena. Você tem que se virar nos trinta para acompanhar esse processo. Então a compreensão do alunos, a presença indígena lá... os desafios que têm são grandes [...] (3º narrador).

No começo eu tinha dificuldade, assim, pra acompanhar, porque tinha muitas palavras que a gente não sabia, não conhecia. Ficava com dificuldade naquilo [...] porque eram coisas que a gente nunca tinha visto. Agora tô começando a acompanhar (5º narrador).

O 3º narrador defende não existir preparação da universidade por meio de seu material pedagógico. Dessa forma, estudantes indígenas precisam acompanhar da mesma maneira que não indígenas o conteúdo em sala de aula. Aqui se observa a categoria abordada por Maria Bento (2002), discutida no capítulo 2: com o branqueamento, é o estudante indígena que precisa se adaptar à universidade, e não a instituição àquela. O 5º narrador, por sua vez, afirmou a existência de muitas palavras desconhecidas nas bibliografias das disciplinas e, no início do seu curso, isso foi uma das barreiras a leitura e ao acompanhamento das aulas.

Outrossim, Luna (2021) descobriu em sua pesquisa essas mesmas barreiras pelos universitários indígenas, que eram sujeitos a se adaptarem aos processos de ensino-aprendizagem na língua portuguesa para se diplomarem no curso de Medicina. Isso contribuía, naquele ambiente, para se destacarem como os “estranhos” ao lidarem com língua e falas requisitantes de construções mais complexas. No entanto, imprescindível é compreender que esse não é um problema desses discentes indígenas, mas da própria universidade. E aqui mais uma vez se recai no branqueamento. Este é um problema do branco, da cultura “eurocentrada”. A desigualdade racial é justificada na medida em que o jovem indígena universitário é culpabilizado por não estar “integrado” à cultura ocidental.

A 4ª narradora relatou a expectativa de seu curso de graduação abordar a temática indígena, mas frustrou-se. Quando indagava aos professores sobre a inclusão do debate da questão indígena em sala de aula, alguns afirmavam que não possuem muito conhecimento e não poderiam discuti-lo, até mesmo em disciplinas que apresentassem em sua nomenclatura a menção a “etnia”: “[...] Por outro lado, eu imaginei que fosse um curso que trabalhasse mais questões indígenas dentro das políticas sociais. [...] Os professores falavam que não tinham conhecimento, então não iria abordar” (4ª narradora).

Carvalho e Viana (2021) apontam que o saber predominante na atualidade impõe os conhecimentos tradicionais a segundo patamar, como se não fossem mais úteis à contemporaneidade. No entanto, defendem que são os últimos imprescindíveis à transdisciplinaridade, ao encontro entre conhecimentos. Exemplo disso é o projeto Encontro de Saberes, iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino

Superior e na Pesquisa (INCTI), com experiência inicial na UnB a partir de 2010, coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho. Esse projeto conta com a atuação de professores, de “mestres e mestras oriundos de sociedades indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, agroextrativistas, grupos urbanos de diferentes culturas e demais povos tradicionais para atuarem como docentes nas universidades” (CARVALHO; VIANNA, p. 25, 2021). Nesse sentido, trata-se de descolonizar o conhecimento eurocêntrico a que estão submetidas os espaços de conhecimento na sociedade. Bessa, Rodrigues, Castro e Guedes (2021, p. 58) apontam que:

O encontro de saberes visa propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica capaz de inspirar saberes e inovações, de modo a superar o abismo que separa dois mundos até então com diálogo insuficiente: o acadêmico, letrado, centrado nos saberes das universidades ocidentais modernas, e o dos saberes tradicionais, que é centrado na transmissão oral e preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e outras comunidades tradicionais, que foram se acumulando ao longo de séculos no nosso país.

Na cena contemporânea, é imprescindível a descolonização do saber, visto que “o diálogo intercultural e teórico entre estudantes universitários, comunidades quilombolas e outros povos originários brasileiros é ainda reduzido no contexto brasileiro” (BESSA, GUEDES, 2020, p. 203). O país é permeado por um modelo de ensino que não apreende a diversidade cultural e a troca de saberes. Bessa e Guedes (2020), ao discutirem sobre a busca de novas epistemologias nas universidades brasileiras, desenvolveram relato crítico sobre a experiência de ensino em uma comunidade no estado de Goiás/Brasil: o projeto “Encontro dos Saberes”, que se apropria de conhecimentos tradicionais dessa comunidade no âmbito universitário e contribui com o rompimento do modelo não interdisciplinar de ensino, em que cada conhecimento é apreendido de forma isolada.

França e Viera (2021), ao apontarem propostas teóricas para refletir a decolonialidade de estudantes indígenas do curso de Direito, concordam que o espaço acadêmico ainda não rompeu com o saber dominante europeu nesses espaços. Assim como autores apontados neste capítulo, defendem a transdisciplinaridade de conhecimentos. No caso dos cursos de Direito, apontam que estes podem ampliar e difundir a conjuntura da diversidade de grupos étnicos e de culturas na sociedade.

Na pesquisa de Luna (2021), também se descobriu que nos cursos de Medicina não havia abordagens mais aprofundadas relacionadas à saúde indígena nos currículos. O autor reconhece a indispensabilidade do conhecimento dessa área da saúde aos discentes, sejam indígenas ou não. Ademais, observou-se a invalidação de outros conhecimentos e racionalidades e a superioridade do modelo biomédico nos cursos de Medicina nas instituições superiores de ensino.

Foi nesse sentido que os pareceristas da CAC destacaram a importância de se repensar os currículos de graduação, no âmbito da UnB, e solicitaram que esse assunto fosse pautado na Câmara de Ensino de Graduação, órgão com essa competência no âmbito da UnB. No que se refere ao acompanhamento acadêmico, na minuta de resolução havia a proposta de um programa especial de monitoria aos indígenas:

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

No âmbito da extensão, o coletivo indígena tem organizado eventos em prol da visibilidade indígena. Observa-se por parte do coletivo a busca de reconhecimento no âmbito da academia. Nesses ambientes da extensão, há a perspectiva de acolhimento, interação e compartilhamento de conhecimentos. Trata-se de apresentar para além da esfera universitária a existência de uma diversidade, em que é possível ali se discutir sobre raça, etnia, gênero e sexualidade (ALMEIDA, 2021). Portanto, há um movimento de desmistificação do indígena genérico/“selvagem” do imaginário branco. Nessa conjuntura, manifesta-se sua presença e, também, suas demandas para ingressarem, permanecerem e tornarem-se profissionais proporcionadores da mutação da realidade.

No estudo de Vidal Ferreira, Soares e Castro (2021), notou-se que, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), os professores necessitam de capacitação para atuar com o público indígena, o que inclui o conhecimento das políticas ações afirmativas e de igualdade étnico-racial. Por isso, os autores apontam que estudantes indígenas demandam “a criação de materiais específicos na língua indígena; oferta obrigatória de cursos de língua portuguesa ao

longo da formação; e a inserção de questões indígenas (saberes, territórios, etc.)” (VIDAL FERREIRA; SOARES; CASTRO, p. 1, 2021).

Diante do exposto, nota-se um longo caminho para a concretização da luta desses discentes por melhores condições de acompanhamento acadêmico e visibilidade na universidade. Não é simples permanecer anos estudando em condições de desigualdade com outros discentes e chegar à diplomação. Esses indígenas vem se articulando desde sua chegada à UnB, em 2004. Para construir a sua proposta de política foram anos de sofridas experiências. Por isso, quando se é colocado na minuta a necessidade de acompanhamento acadêmico, não é mais um artigo de uma norma.

A próxima subseção tratará sobre uma das partes mais marcantes deste estudo, durante a coleta de dados. Cada relato ali presente trazia uma história de dor, sofrimento e tristeza por parte das pessoas narradoras. Experiência que uma pessoa do lugar de privilégio talvez nunca irá vivenciar.

4.4.3 Racismo: hostilidade, intolerância, discurso integracionista, meritocracia e estigmatização

(...)
Por que não posso?
Por que sou “índio”?
Por que você me acha incapaz e me considera de baixo?
Por que tem medo do que eu possa me tornar?
Tem medo do que eu possa vir a conquistar?
Suas palavras de desprezo, desmoralização, negatividade e preconceito são
combustível para que eu consiga alcançar o meu objetivo...
Você não faz ideia da força que carrego dentro de mim!
(JACINTHO, 2020, p. 83)

A Constituição Federal de 1988 abre seus primeiros artigos com os princípios fundamentais da República Federativa Brasileira. Como um dos seus fundamentos tem-se a dignidade da pessoa humana. E não está ali por um acaso, pois esse fundamento é imprescindível à existência de um Estado Democrático de Direito. A partir dele é que se estabelecem os objetivos desse Estado, previsto no artigo 3º: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998).

Ademais, no artigo 5º, referente aos direitos e deveres individuais e coletivos, o inciso XLII define que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1998). A norma a que se refere a Constituição é a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito, de raça ou de cor. No que se refere à Lei nº 12.288 de 20 de julho 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, há determinação do dever do Estado e da sociedade de garantir a igualdade de oportunidades (independentemente da etnia ou da cor da pele) e o direito à participação na comunidade, o que inclui a garantia à educação.

Todavia, na contemporaneidade, “o aumento do racismo, do ódio, da violência, da intolerância, do fundamentalismo, da desigualdade, da miséria e de ataques à democracia, à liberdade de expressão, à imprensa, à religião, aos direitos humanos e ambientais” (LUCIANO, 2021, p. 13) tem colocado em cheque a dignidade da pessoa humana em todos os espaços, e a academia não foge dessa realidade. Esta subseção, por meio de trechos mais extensos das narrativas (diante da importância de seu conteúdo), apresentará o enfrentamento do racismo, submerso em hostilidade, estigmatização, intolerância, discursos integracionistas e meritocráticos.

De acordo com Silvio Almeida (2019), do ponto de vista institucional, o racismo transcende a ação de um indivíduo, pois decorre da dinâmica das instituições, que propiciam desvantagens e privilégios fundamentados na raça. Os espaços institucionais reproduzem a ordem social e, nesse sentido, materializam as condições de desigualdades da sociedade racista. Dessa forma, tem-se o racismo estrutural, que para além de ações individuais e do funcionamento das instituições, é resultado da estrutura social (ALMEIDA, 2019).

O racismo estrutural, que é histórico na sociedade brasileira, perpetua desigualdades sociais e raciais, como também dificulta o acesso a políticas sociais. Isso porque, desde o período colonial, alguns grupos são subjugados a favor de uma ordem social que favorece os interesses do capitalismo (MADEIRA; GOMES, 2018). Conforme Eurico, Gonçalves e Fornazier (2020), atualmente, esse contexto se evidencia nas reformas neoliberais, com a privatização nos campos da saúde, da assistência social e da previdência social. Os autores alertam que os principais impactos recaem sobre as mulheres, as populações negras e indígenas, entre outras.

Nesse mesmo sentido, em entrevista concedida por Edna Araújo (2022), a professora apresentou como a pandemia repercutiu mais gravemente sobre populações negras e como o SUS necessita se aprimorar para atender aos grupos que são vítimas da desigualdade racial

histórica. Além disso, chama a atenção a respeito das crises vivenciadas no país – sejam sanitárias, econômicas, políticas e sociais – consequentes da concentração de poder e de riqueza de uma minoria, o que reforça a não garantia de direitos sociais à maioria da população e, assim, a desigualdade social e o racismo estrutural se enrijecem.

No que se refere às relações racistas, uma das narrativas marcantes deste estudo foi a do 3º narrador. Primeiro, no início da graduação, relata que não havia se adaptado à logística de utilização do transporte público urbano coletivo e buscou como alternativa inicial um aplicativo de transporte particular privado. Algo marcante em sua chegada a Brasília foi quando um motorista de empresa de aplicativo de carro particular, em diálogo com o estudante, desenvolveu um discurso colonizador integracionista racista.

O que marcou muito a minha vida foi eu chegar aqui e pegar um *Uber* e não conhecer, né?! [...] Teve uma conversa que me marcou bastante na minha chegada aqui, e isso pra gente tudo é um processo de mudança [...] Aí eu pego um *Uber* pra ir pra universidade. Aí ele pergunta o que eu ia fazer na universidade e aí eu falo [...] eu estudo. Aí ele disse ‘você sabe que lugar é esse aqui?’, aí eu não respondi. Aí ele disse ‘aqui é Brasília, aqui as pessoas são politizadas [...] aqui é o sistema e se você não se adaptar ao sistema [...] Ele falou isso, assim, pra mim ‘então você tem que se adaptar, aqui é a lei do mais forte’. E aquilo, assim, me marcou bastante, sabe, assim.... (3º narrador).

Além disso, ele relatou sua experiência quando foi a uma copiadora privada da UnB e um rapaz o indagou se ele seria peruano. O narrador, então, incomodado com a situação, relatou ao rapaz sobre o processo de formação do povo brasileiro e a existência dos povos originários. Ao reafirmar sua existência ali naquele espaço, o 3º narrador trouxe que a academia também é espaço de indígena.

[...] Tem muitas pessoas que passam discriminação, preconceito, muitas vezes não se sente à vontade de falar o que se passou. [...] Até propriamente um momento que eu fui tirar uma xerox quando eu estava na universidade, aí um rapaz perguntou pra mim se eu era peruano [...] aí eu fiquei calado, fui meio irônico com ele. ‘Você sabe a história do Brasil?’, perguntei pra ele. Aí ele olhou assim pra mim. ‘Você sabe a formação do povo brasileiro? Deixa eu te falar, o povo brasileiro é formado por negros e os indígenas que estão aqui foram os originários... negros e os europeus... Você não sabe a história do Brasil.’ Aí ele se calou (3º narrador).

O estereótipo do indígena que vive apenas no interior da aldeia, sempre com seus adereços e pinturas, é algo recorrente no imaginário sociedade. No espaço acadêmico essa realidade se perpetua. Um dos discentes, o 6º narrador, cuja fala abre a primeira subseção deste capítulo, relatou ter sido vítima do duplo preconceito: por ser indígena e ser uma pessoa com orientação sexual homoafetiva. Ademais, afirmou que foi bem acolhido pelos parentes; e apesar da imposição colonizadora de preceitos religiosos sobre as comunidades indígenas, tem conseguido participar e desenvolver projetos educativos em busca do respeito à identidade de gênero e à orientação sexual dos indígenas de sua aldeia.

Logo quando eu me assumi, em 2018 também, depois eu comecei a falar eu sou indígena e sou LGBT. Aí os não indígenas falavam bem assim: ‘Ué, existe indígena *gay*?!’ Eu falei ‘Sim, estou aqui.’ Aí, então, você sente aquele duplo preconceito por ser indígena e por ser LGBT. Mais é por parte de alunos mesmo não indígenas [...].

Eu sempre digo que dentro dessa colonização [...] tem o cristianismo muito presente. Então, o cristianismo demoniza [...]. Então, infelizmente as comunidades sofreram com isso e sofrem até hoje. Mas a gente tá dentro da aldeia criando projetos, falando pra dar visibilidade a nossa causa e saber que a gente existe e [...] temos demandas também pra serem atendidas e saber, também, que a gente tem voz. [...] Para as crianças eu falo pra respeitar a orientação do outro [...] decolonizando esse pensamento (6º narrador).

Sob essa perspectiva, Luciano (2021) discute a existência do racismo histórico-cultural estrutural e a intolerância étnica, violências mais evidentes contra indígenas. Essas são decorrentes da racionalidade europeia proveniente de cosmologias judaico-cristãs fundamentadas na subjugação de povos por aqueles que se consagram como seres humanos superiores (LUCIANO, 2021).

O 6º narrador, que já havia tentado o suicídio por motivo de sua orientação sexual, também afirmou que se sentiu inseguro em revelá-la a sua família, especialmente aos anciões, pois considerava que possuíam um pensamento mais tradicional e poderiam não o aceitar. No entanto, ao evidenciar quem era ele próprio, obteve o respeito de toda sua família.

A minha família foi meu porto seguro. Eu só esperava a resposta da minha mãe, eu só queria saber dela. Antes disso eu tinha colocado várias coisas na minha cabeça... de “Ah! Minha mãe não vai mais me amar. Ela vai falar que eu vou pro inferno”. É eu já tentei suicídio, uma vez, por conta disso, também... Mas ela conversou muito comigo e ela falou que, independente de tudo, eu sou filho dela e que ela me amaria até o último suspiro da vida dela e que era pra eu tirar essas coisas da cabeça, porque ela sempre vai me amar.

Então, nessas palavras eu faço aquilo que sou hoje, [faço] a pessoa que sou hoje. Então por parte da minha família é muito tranquilo. Eu também fiquei com receio em relação ao meu avô, porque os mais velhos tem o pensamento mais tradicional, mas, mesmo assim, por parte dele eu nunca me senti desrespeitado [...] (6º narrador).

Observa-se que o preconceito sofrido pelo 6º narrador em decorrência de sua orientação sexual partiu de não indígenas. No caminho contrário, sua família o acolheu com respeito e carinho. Esse estigma encontrado no espaço universitário promove o preconceito no momento em que os estudantes indígenas não se encaixam num padrão genérico. Luna (2021) também descobriu em sua pesquisa a existência do “imaginário romântico do selvagem e primitivo, associado ao período colonial brasileiro, desconsiderando a perspectiva dinâmica das vivências indígenas e demais questões sócio-históricas” (LUNA, 2021, p. 174) nas universidades; e se um indígena não estivesse definido nesse “modelo”, tornar-se-ia vítima de preconceito, como no caso do 6º narrador.

Nhadewa (2020) também percebe a idealização do mesmo indígena de quinhentos anos atrás ou, ainda, o não reconhecimento da constante mutação da realidade das diferentes populações, e isso gera certo desconforto aos não indígenas, especialmente quando chegam à universidade. Felipe Zamboni (2020) parte do pressuposto da existência de um estereótipo calcado na visão colonizadora evidenciado em compreensões preconcebidas sobre o indígena que mora numa oca, seminu, e caso se utilize das tecnologias do branco, como uso de *smartphones*, não seria tão indígena quanto aquele do seu ideário.

Da mesma maneira, a 9ª narradora relata que a maneira como o indígena é visto na universidade reforça esse padrão preconceituoso. Ela se define indígena não por sua aparência física, como é questionada no meio acadêmico, mas pelo seu pertencimento étnico:

[...] Se eu chegar com esse brinco ou outro talvez eles olhem assim e falem “Nossa que arte bonita!” e se eu não disser que sou indígena, eles não vão saber. Mas teve uma vez, na hora de se apresentar, que eu falei que era indígena e “Nossa! Eu não sabia que você era indígena!”. Então assim, eu precisava ter o cabelo liso? Eu precisava chegar na Universidade e usar adereços todos os dias na Universidade pra dizer que sou indígena? [...] E algumas perguntas eu entendo, eles não sabem porque eles cresceram ouvindo que o indígena é aquele do Amazonas, que o indígena é aquele que está isolado, indígena não tem acesso à *internet* ou a um *Iphone*. [...] A gente não precisa mostrar que é indígena. A partir do momento que você fica várias vezes perguntando ‘Mas você não tem cabelo liso?! Mas você não tem olho puxado?! Mas você não tem traço...’ Você está ferindo, mas não ferindo o nosso corpo, está ferindo o nosso espírito, porque aqui na nossa comunidade, aqui a gente não tem isso, a gente pode ir embora e passar cinco anos, dez

anos fora numa cidade. Pra eles a gente não deixou de ser indígena, a gente continua sendo indígena [...], porque ser indígena é a nossa cultura, é os nossos rituais, é o que está em nosso sangue, nosso espírito, não na nossa aparência, não no nosso físico [...] (9ª narradora).

Jackeline Sabino (2020) compartilha do mesmo pensamento da 9ª narradora. Como indígena, essa autora enfrenta dois desafios. O primeiro deles é a paciência para lidar com os não indígenas questionadores de sua identidade e o segundo, a coragem para se autoafirmar: “a dúvida sempre surge se não temos cabelos lisos, pele morena, olhos puxados, rosto arredondado, [...] as características de uma comunidade que não sofreu com o processo de branqueamento” (SABINO, 2020, 43). Todos são inseridos numa “caixinha” e não se leva em consideração a existência de diversas etnias no Brasil.

O 3º narrador relatou sempre se apresentar como indígena aos colegas e aos professores, mas já presenciou receio da turma e até mesmo indagações sobre sua cultura por parte dos não indígenas. Quando os grupos de estudantes foram se formando no início de sua graduação, aproximou-se de uma colega não indígena e, desde então, realizam atividade acadêmicas juntos.

A recepção que foi feita para os alunos para poder acolher... Isso me marcou bastante a recepção[...] Eu me identifiquei como um aluno indígena, né!? [...] E esse processo todo chegando na sala de aula... todo mundo assim... é um ambiente estranho pra gente, né?! (..) sempre quando eu tinha oportunidade, eu falava que eu era um aluno indígena. Nunca escondi isso [...]. Mas eu presenciei um receio, sabe?! Você olhar: “indígena!”, sabe... E aí, interagir, formar grupos ali... Inclusive eu tenho uma colega [...] que até hoje, assim, me recebeu muito bem, fizemos trabalhos juntos, continua me ajudando até hoje. [...] Cada um formou seus grupos... e fiquei muito observando esse processo, já olhar que você é indígena e perguntar, né?!... “Como é que você fala, como é que é isso?” Isso foi levando né?! (3º narrador).

Outrossim, no estudo de Luna (2021), os discentes indígenas apresentavam a percepção de que os colegas de curso os visualizavam como estranhos, todavia isso relacionava-se a um não conhecimento do outro revelado na curiosidade sobre a procedência dos primeiros. Nesse caso, o autor definia a existência da curiosidade e não da intolerância ou preconceito. Luna (2021) discute que esses discentes, no caso do curso de Medicina especificamente, são compreendidos como aqueles que são “de fora”, embora sejam esses sujeitos as primeiras populações a habitarem o território brasileiro. De acordo com o autor “no caso dos indígenas,

eles vinham de trajetórias pessoais e coletivas muito diferentes desses outros estudantes, com características socioculturais que os tornavam ainda mais diferentes” (LUNA, 2021, p. 197).

Nessa perspectiva, com a presença da população indígena na universidade, Oliveira (2018) acredita na ressignificação do espaço acadêmico, pois ali estão os discentes indígenas em diversos cursos universitários, inclusive nos mais concorridos pelos processos seletivos e ocupados em sua maioria pela elite branca brasileira. Por isso, a universidade é convocada a “reconhecer o peso do simbolismo, da especificidade cultural e do racismo que se retroalimenta pela produção de suas teorias” (OLIVEIRA, 2018, p. 94).

Diferente do ocorrido com 3º narrador, o 5º notou desinteresse e dispersão da sua turma e dos professores quando se identificou como indígena nas aulas iniciais de seu curso de graduação. A 4ª narradora percebeu que na Faculdade de Saúde da UnB, por ser um espaço mais elitizado na universidade, os discentes indígenas sofriam mais preconceito.

E logo quando eu entrei, eu achei que a gente não foi bem acolhido em relação, tipo assim, aos professores e colegas, assim, de turma, porque, tipo, eles não procuravam saber, assim, da gente em relação às matérias e tal... Logo no comecinho, assim das aulas teve apresentação... E uma vez um professor falou pra eu me apresentar e quando eu falei que era indígena todo mundo se dispersou... (5º narrador).

E como eu era da Faculdade de Saúde, é um espaço bem elitizado. Então as pessoas indígenas, os estudantes indígena sofriam preconceitos. Teve uns casos de racismo mesmo dentro da Faculdade de Saúde [...] (4ª narradora).

Quanto ao acolhimento dos professores, algumas narrativas avaliaram positivamente os docentes do curso de Saúde Coletiva, de alguns cursos de ciências humanas e de Educação Física. No entanto, essa realidade apresenta-se diferente a discentes matriculados em cursos de Medicina, Administração, Engenharia e Jornalismo, conforme as pessoas entrevistadas. Algumas ressaltaram a importância de serem respeitadas por suas peculiaridades.

O 2º narrador contou que possuía um professor considerado rude pelos estudantes na Faculdade de Saúde. Em uma das suas aulas, o discente afirma ter respondido uma questão colocada pelo professor, mas se equivocou quanto à resposta. O professor, por sua vez, considerou a resposta do estudante não adequada ao que esperava e agiu de forma grosseira e insensível com o estudante, e este sentiu-se desorientado e triste com a situação naquele momento.

Ele perguntou uma coisa que, com certeza, eu deveria estar sabendo, mas naquele momento eu fiquei nervoso. Eu fugi um pouco das ideias e acabei não respondendo de acordo com o que ele pensava [...]. E ele acaba sendo uma pessoa rude. Aí falei: ‘Mas é... a gente tem que aprender mesmo. Está aí para isso aí’. Eu não falei nada. Fiquei meio chateado assim... fiquei meio desorientado, mas está tranquilo... (2º narrador).

O 5º narrador abordou outra situação de insensibilidade e indiferença vivenciada com um professor. Estava com uma dúvida em relação ao conteúdo da disciplina ministrada pelo docente e o procurou. Não obstante, o professor não respondeu a dúvida do discente, como também agiu de forma ríspida:

E uma vez que eu fui tirar dúvida com um professor, ele disse assim “se vira!” e... eu saí assim com aquela dúvida na cabeça e eu nem consegui tirar essa dúvida, mas a partir daí que a gente começou a fazer mais movimentos para ter mais acolhimento (5º narrador).

O 5º narrador também apontou a movimentação do coletivo indígena na universidade para que discentes indígenas pudessem receber mais acolhimento em detrimento de ações como a de seu professor. No estudo de Luna (2021), os discentes, da mesma forma, relatavam a exigência de direitos e se organizavam e denunciavam situações de preconceito e de discriminação.

Nessa mesma perspectiva, Luciano e Amaral (2021) discutem o sentimento de vulnerabilidade dos estudantes indígenas em relação a agressões sofridas pelos docentes. Uma das formas dessas violências que ocorrerem é na ministração dos conteúdos em sala de aula, momento também de apresentarem o ensinamento eurocêntrico como a única e a superior forma de conhecimento, como o abordado na subseção anterior. Mas os autores defendem não constituírem-se em posturas individuais de preconceito e de intolerância, como a do professor do 2º ou a do 5º narrador, pois isso envolve questões estruturais, resultantes do processo colonizador perdurável na sociedade brasileira (LUCIANO, 2021).

Alguns narradores também relataram a preferência em não se pronunciarem diante de situações preconceituosas e optavam por não se manifestarem por medo da reação dos professores. Um dos narradores revelou que alguns parentes não se apresentam como indígenas em sala de aula com o receio de não serem bem recebidos por colegas e professores. Luciano e

Amaral (2021) compreendem essas posturas como estratégias do que denominam de sobrevivência e resiliência por parte desses estudantes indígenas.

Eu só tive problema até hoje com uma professora, que ainda era na enfermagem. Ela falou muitas coisas dos indígenas. Disse que era contra o sistema de cotas, que nós não éramos menos burro que o demais [...]. Eu tava na aula e tinha várias outras pessoas, outros alunos também, [...]. E essa minha turma foi *super* solícita, conversou, né... Foi contra ela [a professora] [...]. Infelizmente outros colegas meus passam por isso e acho que a gente tem que ser forte pra lidar com isso. [...] Nossa, eu me senti péssima! Só não sai da sala pra chorar, porque eu não vou dar esse gosto pra ela. Eu me senti muito ruim de ver uma pessoa que tá aí pra acolher, pra poder nos ouvir, pra poder nos ajudar... ter um pensamento desse, né!? De dizer que ninguém ocupou terra de ninguém. [...] Na verdade ela quis dizer que por a gente ter vaga exclusiva nós éramos melhores que os outros, e na verdade nós não éramos melhores que ninguém. Na verdade todo mundo poderia ter o mesmo desempenho [...] (8ª narradora).

A 8ª narradora, em sala de aula, foi vítima de um discurso racista, intolerante e meritocrático de uma professora da Faculdade de Saúde da UnB. Como pode ocorrer esse fato entristecedor na universidade pioneira do vestibular específico a estudantes indígenas? Como essa docente (e servidora pública) contribui com a violação da dignidade daquela estudante, que já sofre com todas as suas vulnerabilidades? Essa realidade não se encontra apenas na universidade da capital do Brasil. Luna (2021) percebeu que discentes do curso de Medicina (de diversas instituições públicas de ensino brasileiras) eram vítimas de dois tipos interligados de preconceito. Um deles referia-se à hostilidade e a não aceitação da entrada de discentes nas instituições públicas de ensino superior por políticas de ações afirmativas. Outro, à intolerância à presença de indígenas nesses espaços, permeada pelo “preconceito com pessoas de outras culturas e de outras epistemologias, independentemente da forma de ingresso na instituição” (LUNA, 2021, p. 186).

Igualmente ao ocorrido com a 8ª narradora, Valéria Jacintho (2020), como estudante de Medicina, foi vítima de racismo em uma instituição pública de nível superior no Estado do Paraná. No seu caso, descreve ter sido indagada sobre o motivo para escolha do seu curso, pois existia a compreensão de que Medicina não era um curso para indígena, não se adequava ao seu “perfil” e, estaria, inclusive “sonhando muito alto”.

Luciano e Amaral (2021) sustentam que a base do racismo e da discriminação foi a compreensão dos povos indígenas como “inferiores” na academia. Luna (2021) observou esse

processo quando os discentes indígenas eram tratados de forma diferente em relação aos brancos, e quando um indígena se destacava numa atividade curricular havia o espanto por não acreditarem que seriam tão capazes quanto os não indígenas. Como já abordado acima, Valéria Jacintho (2020) sofreu muito em seu curso de medicina por duvidarem de sua capacidade de exercer a profissão de medicina. Abaixo segue seu pensamento:

Medicina

Profissão (dom) tão linda...

É um chamado...

Mas conheci um lado arrogante e cruel com o que é diferente e considerado inferior.

Distorcem o sentido dessa profissão que, ao meu entender deveria ser usada para servir e aliviar a dor do próximo, tanto física como da alma.

Hoje entendo que nem tudo ali dentro é para o bem. Existem pessoas muito soberbas em sua própria inteligência e cruéis com aqueles que elas acham que é inferior à sua “classe”.

Tão cruéis a ponto de matar os sonhos dos próximos (se assim o puderem!).

Me apego com Nhanduru (Deus) para sobreviver essa batalha, pois meu objetivo queima dentro de mim como luz...

Para o registro histórico, nós sobrevivemos.
(JACINTHO, 2020, p. 76)

A meritocracia está evidente na própria legislação brasileira. Segundo a LDB, artigo 4º, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística da educação escolar pública será garantido segundo a capacidade de cada um. Segundo Sandel (2021), na sociedade desigual os alcançadores do ápice desejam confiar como verdadeiro que seu êxito possui fundamento ético e isso corresponde ao entendimento de que essas pessoas obtentoras de triunfos precisam julgar essas conquistas como produtos de seu próprio esforço e competência, em uma sociedade meritocrata. Para o autor, a sociedade não leva em consideração as desigualdades existentes entre as pessoas e o seu ideal é que todos tenham oportunidades “iguais” para alcançarem êxito.

Da letra da lei à prática, isso é expresso na fala da professora da 8ª narradora, no depoimento de Valéria Jacintho (2021) (quanto ao seu opressor) ou por discentes indígenas do estudo de Luna (2021). No caso da pesquisa deste último, os colegas brancos de turma dos cursos de medicina questionavam o fato de estarem em situação de desvantagem em relação aos indígenas beneficiados com as ações afirmativas, o que conversa com os diálogos aqui já

abordados. Nesse sentido, fortalecida no âmbito da lei e da prática, a exemplo do ocorrido com esses discentes indígenas, a meritocracia apenas reforça as desigualdades sociais, constitui-se como o motivo para que estas existam, e culpabiliza esses povos por compreenderem equivocadamente que se não possuem “habilidades” para alcançarem uma vaga na universidade pública pela concorrência geral, não seriam merecedores desse triunfo por caminhos que os denominam “regalias”, como as cotas em vestibulares e os processos seletivos específicos a determinados seguimentos sociais.

Outro ponto encontrado neste estudo refere-se ao desconhecimento por parte dos docentes a respeito de quem são os discentes e as discentes indígenas. Segundo a 11ª narradora, muitos professores ignoram a existência e as demandas específicas desses estudantes, o que leva a reprovações em disciplinas e colocam em risco a sua permanência na universidade.

[...] A gente tem vários relatos de que os professores não estão nem aí. Eles te veem como todo mundo e isso por um lado é ruim, do mesmo jeito de entendimento, de interpretação ou do próprio entendimento da matéria, né?! [...] E isso leva a situações de reprovações na matéria, de o professor não querer entender mesmo, claro que a gente tem várias exceções, né? Tem professores que hoje estão mais abertos [...], por conta dessa presença maior que a gente tem hoje (11ª narradora).

Luna (2021) observou preconceito e discriminações por parte de professores do curso de Medicina, “fato relacionado a um desconhecimento sobre os povos indígenas, a pouca habilidade – e até intolerância – para lidar com pessoas oriundas de culturas diferentes das próprias [...], ou ainda à resistência pelo ingresso de indígenas no curso” (LUNA, 2021, p. 186). Diante disso, discentes indígenas de sua pesquisa ressaltavam a importância de os professores procurarem formas de trabalhar com pessoas diversas e compreenderem a conjuntura daqueles povos. Da mesma maneira, a 6ª narradora defende a imprescindibilidade da apreensão do contexto indígena: alguns são oriundos de comunidades mais isoladas, passam por barreiras para se socializarem com não indígenas (até pelo receio de não serem bem acolhidos) e de procurarem o professor em momentos de dificuldades, visto que alguns professores já passam uma imagem ríspida e autoritária à turma:

No início assim quando você entra na UnB, todo mundo te acolhe, tem aquela fala bonita, mas na hora de colocar na prática falta, porque realmente há indígenas que são calados. Quando eles chegam na sala de aula pra ele se enturmar é difícil. Quando ele não entende o conteúdo, pra ele chegar no professor é difícil, porque o professor já passa uma imagem que ele é professor

ruim, sendo que ele não é um professor ruim, mas ele, na hora de se apresentar mostrou aquilo ali. Então o professor [...] ele precisa trabalhar, precisa entender qual medo, qual a dificuldade que aquele estudante vai ter com os outros colegas pra tentar ajudar. 'Então, eu vou ver como é que eu faço pra que esse estudante possa participar da mesma forma'. Então, eu acho que precisa dar mais atenção quando o estudante diz que ele é indígena, porque eu já sou assim, eu chego falando que sou indígena [...] e vem aquelas críticas [...], e muitas vezes nas críticas, o estudante não responder, então para aquela crítica ele trava. Então o professor precisa realmente trabalhar na sala de aula [...] entender que ele é indígena, que tem uma comunidade isolada, que ele não tem acesso como o branco, que aquilo tudo é novo, então ele precisa melhorar essa questão do conteúdo e da atenção (6ª narradora).

Luciano e Amaral (2021), ao discutirem a experiência paranaense, abordam que o aumento do número de indígenas na academia gera indagações nesse espaço, pois quebra o paradigma construído desde o início da formação escolar dos brancos ou propagado pelas mídias. Com isso, os autores expõem que essa presença progressiva pode contribuir para:

Manifestações intencionais de invisibilidades, de preconceitos e de discriminações por sua pertença étnica e/ou pelos seus territórios de origem e de moradia (sejam as terras indígenas ou as periferias urbanas). Muitas são as situações de racismo e de discriminação étnico-racial, sejam elas visíveis ou não visíveis, nas salas de aula, nos ambientes acadêmicos de convivência, nas propostas curriculares ou pela própria estrutura administrativo-institucional (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 26).

A 11ª narradora defende que o acolhimento da UnB aos indígenas não foi proporcional à ampliação do número de indígenas na UnB. Segundo a discente, o número de reprovações é mais visível naquelas disciplinas ministradas por docentes indiferentes às especificidades indígenas. Isso acarreta outros problemas como a perda do Bolsa Permanência e de outros benefícios da assistência estudantil universitária, que exigem como pré-requisitos bom rendimento acadêmico e matrícula ativa na universidade.

[...] Éramos poucos e hoje todo mundo sabe que tem indígenas no seu curso, da parte dos professores e tal... Mas isso não quer dizer que acolhimento seja bom, não que eles não nos veja de um jeito diferente de entender. Os professores que não entendem, a gente tem um alto índice de reprovação nessas matérias e isso é mal pra gente. Primeiro, a gente é um coletivo que não pode reprovar por conta dos auxílios, dos próprios critérios do Bolsa Permanência [...] (11ª narradora).

Por outro lado, existem docentes na universidade que possuem acolhimento mais humanizado, agem de forma mais compreensível diante das particularidade dos alunos. O 3º narrador relatou que, em algumas situações, o professor abria espaço de fala para o discente quando se tratava da questão indígena em sala de aula. E aquilo o estimulava e o encantava, pois era um momento de abertura para falar sobre a sua própria experiência como indígena e compartilhar seus conhecimentos com os outros colegas não indígenas e o docente. O 2º narrador afirmou que, em seu curso de graduação, os professores reconheciam a existência das questões socioeconômicas dos discentes. A 10ª narradora salientou sempre ter sido bem acolhida em seu curso de graduação, o que faz a diferença a sua permanência na universidade.

Tinha professor [...] quando sempre falava sobre a questão indígena, botava pra mim e diz assim “eu sou pesquisador, mas esse aqui vive a realidade” e era o meu momento! Assim, era a aula que eu tinha que dar. [...] E eu sentia em casa. Já minha outra colega minha já não era assim, ela ficava meio receosa lá no canto e eu, não, eu sentava na frente mesmo... conversava e, assim, fomos levando o primeiro semestre (3º narrador).

Eles elevam mais em consideração essa questão financeira. Eles costumam compreender mais essa questão financeira. Sabe que muito estudantes que estão lá têm uma condição financeira boa e que nós acaba sendo [...] mais frágil, mais vulnerável (2º narrador).

Eu acho que a UnB é referência mesmo pra acolhimento de diversidade, sabe?! [...] No meu curso mesmo todos os professores são bem legais, eles sabem administrar bem aquela sala de aula. O convívio com os estudante é bem diferente. [...] As aulas são em coletivo e são humanizadas. Eles se importam com os outros. Os alunos também... a convivência é bem legal (10ª narradora).

Como se observa, a UnB possui docentes que vão contra a corrente opressora, integracionista e racista, e esse atores sociais podem constituir-se em um dos caminhos para multiplicarem a tolerância, o respeito, o acolhimento e a garantia de direitos.

Diante disso, observa-se que o período em que os discentes indígenas permanecem na universidade é envolvido por sofrimentos, dificuldades e lutas. Historicamente, a academia tem sido um espaço envolvido pela discriminação e pela ideia propagadora de integração desses sujeitos à sociedade nacional (LUCIANO; AMARAL, 2021), no lugar na compreensão de que as políticas de acesso ao nível superior são direitos desses povos, dívida histórica do Estado brasileiro e da sociedade (JACINTHO, 2020).

Considerou-se também essencial incluir nesse debate outra garantia demanda por esses discentes e não abarcada na Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília. Abaixo segue o artigo da proposta de minuta proposto pelo coletivo no que se refere à garantia de ausência justificada para realização de rituais:

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

O direito não sancionado em normas é uma prerrogativa não garantida, pois a qualquer momento, a depender da gestão universitária, pode não ser mais assegurado. Nesse sentido, não reconhecer as tradições e os rituais de um povo nos espaços por eles ocupados é favorecer o racismo estrutural. Assim, em vez de o ambiente acadêmico se constituir como lugar de respeito às diferenças, existe ainda o preconceito e o racismo contra indígenas “exteriorizados no desrespeito e na hostilidade do convívio com os não-índios nas universidades, além de se apresentarem nos discursos de ódio distorcidos da realidade e estereotipados de forma negativa” (NOGUEIRA, p. 184, 2021). Assim, apresentam-se desafios ao enfrentamento do racismo nas instituições de nível superior:

- O aprimoramento do processo de produção de dados raciais, metodologias e instrumentos de pesquisa do Inep que deem conta das especificidades étnico-culturais e linguísticas dos estudantes indígenas;
- A publicação de dados sobre os estudantes indígenas pelas IES privadas, contemplando as formas de acesso, suas trajetórias acadêmicas, acesso a políticas de financiamento estudantil e de concessão de bolsas;
- A criação ou consolidação de espaços de gestão da assistência estudantil ou das ações afirmativas em todas as IES;
- A oferta de cursos de extensão e/ou disciplinas específicas, optativas ou obrigatórias, nas diferentes áreas de formação acadêmica sobre a educação para as relações étnico-raciais;
- A promoção de campanhas e outros eventos com foco no enfrentamento ao racismo tanto para a comunidade acadêmica quanto para o seu entorno;
- A promoção de eventos acadêmicos com informações sobre os povos locais, definição de conceitos relacionados às identidades, diversidade, interculturalidade, raça e etnia, legislação sobre discriminação racial no Brasil, dentre outros;
- A criação e o aperfeiçoamento de canais de denúncias das situações de racismo nas IES, sejam por meio das ouvidorias, comissões de ética ou outros espaços;

- A inclusão dos indígenas nas instâncias de decisão das universidades, conselhos universitários, comissões e no seu corpo profissional como docentes, pesquisadores, técnicos e gestores;
- A inserção das culturas, histórias e línguas dos povos indígenas nos currículos acadêmicos (NASCIMENTO, p. 87, 2021).

Com base nisso, observa-se que discentes indígenas universitários estão expostos tanto à discriminação racial⁵⁷ quanto à desigualdade social⁵⁸, conceitos definidos inclusive em lei, mas não respeitados e desconhecidos pela quinta melhor universidade federal do Brasil, conforme dados do QS World University Rankings⁵⁹. Com base nisso, tem-se, então, mais um dos desafios a esses estudantes, ampliado durante o período pandêmico, que se constituiu em repercussões a sua permanência na universidade e gerou reflexões sobre uma das barreiras à defesa de uma política específica a esses povos: contribuir para a superação de toda forma de racismo na UnB e torná-la referência a outras instituições federais. Esta seção tratou o racismo na universidade manifestado em suas diversas formas: no pensamento estereotipado racista de um indígena genérico, inferior e sem habilidades para estar entre cursos mais concorridos; na meritocracia, propulsora de desigualdades sociais; no discurso integracionista a uma sociedade compreendida como o único padrão a ser seguido e desprezadora de outras culturas e de outras epistemologias; e na repulsa, no desinteresse e na insensibilidade à contextualidade indígena. Em contrapartida, os narradores também informaram a existência de professores e colegas acolhedores, promovedores de espaços que reconheciam a importância indígena na academia.

A próxima seção tratará sobre a percepção desses discentes no que se refere aos benefícios da assistência estudantil.

4.4.5 Os desafios da assistência estudantil

Sobre a assistência estudantil, as pessoas entrevistadas apresentaram que apesar de os auxílios serem essenciais a sua permanência na UnB, ainda persistem limitações a sua garantia: os cortes orçamentários e, conseqüentemente, a diminuição dos auxílios pecuniários e a

⁵⁷ De acordo com a Lei nº 12.288 de 20 de julho 2010, discriminação racial é “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada”.

⁵⁸ De acordo com a Lei nº 12.288 de 20 de julho 2010, a desigualdade racial é “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica”.

⁵⁹ Fonte da informação: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>

incerteza da garantia de recebimento desses auxílios até a formação acadêmica; a compreensão (por de discentes indígenas) da documentação solicitada pela universidade à participação nos processos seletivos dos benefícios da assistência estudantil; a plataforma adotada pela universidade para avaliação socioeconômica, considerada de difícil manuseio por algumas pessoas narradoras; o não atendimento a demandas de discentes indígenas pais e mães.

Das onze pessoas entrevistadas desta pesquisa, dez eram beneficiárias de pelo menos um dos programas da assistência estudantil. Quatro estudantes não recebiam o Bolsa Permanência, pois não eram elegíveis ao programa⁶⁰. Das oito beneficiárias do Bolsa Permanência, sete também eram beneficiárias do Programa de Moradia (seis na modalidade pecúnia e uma na modalidade Casa do Estudante). Das que eram beneficiadas na modalidade pecúnia, cinco dividiam moradia com outros colegas e uma residia em um pensionato. A estudante da pós-graduação declarou receber bolsa de seu programa de pós-graduação. E uma estudante informou que tinha acesso gratuito ao Restaurante Universitário, mas não estava incluída em programas da DDS por conta de sua renda familiar.

De acordo com dados fornecidos pela COQUEI, atualizados em 17 de agosto de 2021, dos 206 discentes com matrículas ativas nessa data: um discente era beneficiário do Auxílio-creche, 110 (53%) eram beneficiários do Auxílio Moradia na modalidade pecúnia, 35 (16%) recebiam o Auxílio Socioeconômico e 71 (36%) eram participantes do Programa Bolsa Permanência. Segundo Almeida (2021), 5 estudantes (3%) eram contemplados com vaga na Casa do Estudante no referido semestre. A pesquisadora parte do pressuposto de que esse percentual de desassistidos no programa de moradia (em ambas as modalidades) é consideravelmente elevado, visto que a maioria dos discentes indígenas são provenientes de outros entes da federação, e isso pode estar relacionado com a não inscrição dos discentes indígenas nos processos seletivos, diante da dificuldade de acessar a *internet* e de reunir a documentação exigida em editais do DAC/DDS. Além disso, conforme informação da COQUEI, todos os discentes indígenas com matrícula ativa na universidade possuem acesso direto ao Restaurante Universitário, e isso decorre de acordo com a universidade e o coletivo, pois não há regulamentação nesse sentido.

Conforme debateu-se no capítulo 3 e abordado por Luciano (2019), a educação indígena no Brasil, apesar dos avanços pós-constituição de 1988, por meio de contextos mais favoráveis, vem sofrendo vários retrocessos pela onda neoliberal. Atualmente, o orçamento cada vez mais

⁶⁰ Entre os motivos relatados estavam: a renda familiar, estar em curso de segunda habilitação e ser estudante da pós-graduação.

restringe o desenvolvimento dessa política. Na educação superior, um dos impactos recai sobre os benefícios destinados a discentes em situação de vulnerabilidade.

Na pesquisa de Almeida (2021), no ano de 2021, observou-se que muitos discentes indígenas (com matrícula ativa na UnB) ainda não eram contemplados com a assistência estudantil. No caso do Auxílio-Creche, demanda apresentada por narradoras deste estudo, Almeida (2021) apontou que apenas um por cento dos discentes indígenas é contemplado e 74% não são beneficiários do Programa Bolsa Permanência, o principal programa pecuniário promovedor da permanência de indígenas na universidade. No estudo de Luna (2021) esse benefício foi considerado como indispensável à permanência nas instituições de ensino, pois os estudantes poderiam manter gastos com moradia, transporte e alimentação.

Desde 2020, têm novos estudantes que entraram pra universidade de Brasília e eles estão sem Bolsa! Apenas a família ajudando [...]. Mas imagina você sair do Estado pra estar na capital e não ser atendida da forma que tem que ser atendida [...]. Por que eu moro numa cidade distante da UnB? Pra poder o dinheiro dar e eu não ter está pedindo todo mês a minha mãe [...] (9ª narradora).

A 9ª narradora aponta a problemática de discentes indígenas ingressantes na UnB desde o ano de 2019. Isso porque além da diminuição do número de assistidos pelo programa, o MEC não realizou a abertura nacional do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP)⁶¹, entre 2019 e 2021, e, com isso, muitos discentes indígenas e quilombolas foram desassistidos desse benefício nesse período. Como já assinalado, o coletivo tem se mobilizado em prol do direito do recebimento da bolsa e uma das suas ações foi a organização do I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola em Brasília, em outubro de 2021.

Sem orçamentos as coisas não funcionam. O cortes trazem mais uma vulnerabilidade social aos estudantes indígenas. [...] Fora, além disso, tem a questão da moradia, que tem pessoas que chegam aqui e não conseguiram... tem amigos, colegas. Então, assim, falta mais o avanço... dessa política da assistência estudantil para poder pagar o aluguel (3º narrador).

A política de assistência na UnB está ficando cada vez pior. [...] Daqui uns dias vão cortar nossa assistência e quando a gente retornar para UnB, a gente vai estar desamparado, porque a gente sabe que o processo burocrático não é um dos mais simples, né?! E ainda que corre o risco de você não conseguir de novo, porque aí a demanda vai tá muito alta e vai ter muito mais gente estudando... [...] (6º narrador).

⁶¹ Por meio deste Sistema é realizada a aprovação cadastral e a homologação do discente no programa.

Eu acho que deveria ter uma assistência concreta e não de ano em ano abrir tipo um edital assim, porque muita gente precisa, pra conseguir essa assistência é muito competitivo também... igual no caso na moradia da UnB, muita gente que não tem muitas condições acaba ficando de fora. No caso, eu tentei uma moradia lá na UnB juntamente com minha irmã, eu fiz as mesmas coisas que ela, porque somos irmãos. E ela conseguiu e eu não consegui, não sei porquê. E depois aí eu não tentei mais. Eu acho que eles atendem, sim, mas deveria ter uma assistência concreta (5º narrador).

Em 03 de fevereiro de 2022, o DAC/DDS tornou público edital de seleção, no âmbito da UnB, ao Programa Bolsa Permanência. O processo de seleção do edital baseou-se na Portaria do MEC nº 42, de 20 de janeiro de 2022, que dispôs sobre a abertura de novas inscrições no programa, a estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por instituições federais de ensino superior. De acordo com o edital do DAC, como as bolsas ofertadas pelo programa não atendiam à demanda dos inscritos e, conforme inciso II, artigo 12, da portaria do MEC Nº 389 de 9 de maio de 2013, o critério de seleção utilizado pelo DAC/DDS para homologação das bolsas foi a avaliação socioeconômica realizada pelas assistentes sociais da DDS. Para concorrer ao Bolsa Permanência, o estudante deveria se inscrever tanto no sistema do MEC quanto no SIGAA.

Do total de 117 estudantes indígenas e quilombolas inscritos, 35 foram selecionados, 61 não ranqueados (com base no item 2.13 do edital)⁶², 17 estavam com pontuação da avaliação socioeconômica acima do limite de vagas e 4 foram indeferidos por não apresentarem documentação completa à avaliação socioeconômica no prazo estabelecido pelo edital. Isso significou que apenas 29% da totalidade de discentes indígenas ou quilombolas da UnB foram selecionados, número que representa o quão seletivo e focalizado esse programa tem se tornando na linha de regressão de direitos.

O investimento na política de educação tem se tornado cada vez mais deficitário. Isso gera um impacto nos valores e nas ofertas dos benefícios destinados a estudantes, bem como no investimento em recursos humanos ao atendimento especializado desse público. Como discutido no capítulo 3, as contrarreformas do Estado viabilizaram apenas os lucros do capital em detrimento da garantia das políticas sociais. Na contemporaneidade, vivencia-se um momento de forte luta por parte desses povos diante dessa conjuntura. A AAIUnB tem buscado se articular no âmbito das esferas de gestão da UnB e do Governo Federal. Por isso, sua

⁶² Conforme o edital: “2.13 Para fins de seleção ao Programa Bolsa Permanência do MEC, a quantidade de estudos analisados será equivalente ao total de vagas destinadas pelo MEC à UnB multiplicado por 1,5”.

participação em movimentos nacionais, como o I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, que tratou das dificuldades da permanência desses povos no espaço universitário face aos desmontes dos recursos públicos à educação.

Como também abordou-se no capítulo 3, a assistência estudantil sofreu redução de R\$ 20.509.063,00, ao lado de R\$ 185.000.000,00 de cortes quando enviado o Projeto de Lei Orçamentária ao Congresso Nacional (Andifes, 2021). Na UnB, em 2021, investiram-se R\$ 30.000.000,00 nessa área, com redução de R\$ 1.500.000,00 em relação ano anterior. Para que discentes em fila de espera (classificados como perfil para acessarem os programas da assistência estudantil no âmbito da UnB, mas não selecionados por falta de vagas) fossem contemplados seriam necessários, em média, R\$ 40.000.000,00⁶³. No âmbito nacional, no que se refere ao Programa Bolsa Permanência, o número de discentes beneficiados decaiu de 22.0000 para 10.0000, entre 2018 e 2021.

Em 2019, orçamento era de R\$ 6,2 bilhões para uso discricionário pelas universidades, e o Projeto de Lei Orçamentária de 2022 aprovou R\$ 5,3 bilhões. Em maio de 2022, o MEC ainda comunicou bloqueio de R\$ 3,23 bilhões no orçamento, com limitação de 14,5% nas verbas de uso discricionário das instituições. Em junho de 2022, o MEC informou a diminuição do bloqueio para 7,2% (Andifes, 2022).

Quanto ao processo para o ingresso nos programas de assistência estudantil, as pessoas narradoras deste estudo consideraram-no burocrático. Algumas possuíam dificuldades de obter a documentação necessária e, como já abordado, consideraram o SIGAA um sistema ainda muito complexo e dificultoso para utilização.

Eu fico com medo dessa questão burocrática. [...] Eu fico pensando nas documentações, porque se você erra uma coisa mínima, às vezes ele dão chance de você refazer, porque às vezes estende os prazos... Mas não sei agora como vai acontecer. Aí eu fico um pouco com medo de perder minhas bolsas em Brasília, porque estou no quinto semestre. Então tenho mais três anos e meio pela frente e a gente nunca sabe (6º narrador).

Então, é bem burocrático, porque pede tanto papel. A DDS mesmo tem nossas coisas ali e solicitam muito mais além. E como eu estava na aldeia na época que fiz a inscrição tive que correr atrás de cacique, atrás disso, atrás de documentos, atrás da FUNAI... E nesse tempo a FUNAI não estava abrindo. [...] Quase desisti, mas a Cláudia me ajudou muito, como eu sou da assistência

⁶³ Conforme o portal eletrônico UnB Notícias (2021): <https://noticias.unb.br/76-institucional/5075-limitacao-orcamentaria-imposta-a-unb-comeca-a-impactar-a-assistencia-estudantil>.

social, né... pra ver meu caso e explicou minha situação, mas foi bem burocrático mesmo, eu achei bem complicado (6º narrador).

Conforme o portal eletrônico da DDS, a documentação comprobatória solicitada possui como objetivo contribuir para a avaliação socioeconômica do discente e consiste em conhecer as suas condições sociais e econômicas e as de seu núcleo familiar para possibilitar o acesso aos programas de assistência estudantil. É por meio desse processo metodológico que se conhece “com profundidade, e de forma crítica, uma determinada situação ou expressão da questão social, [...] – especialmente nos seus aspectos [...] [socioeconômicos] e culturais” (FÁVERO, 2010, p. 42-43). Diante disso, os discentes necessitam apresentar documentos para comprovar sua situação socioeconômica e, apesar de muitos serem perfis a participação nos programas, não existem vagas a todos de maneira universal, como se observou notadamente no resultado do processo seletivo do Programa Bolsa Permanência (de fevereiro de 2022).

É necessária essa avaliação criteriosa e a solicitação de documentação para que ingressem aqueles comprovadamente mais vulneráveis socioeconomicamente e considerados perfis para acessar os programas⁶⁴. Segundo Netto (2006), um dos direcionamentos das políticas sociais tem sido voltado aos extremamente pobres. Sônia Draibe (1993) já debatia que uma das fases do Neoliberalismo seria o trinômio da focalização, privatização e descentralização, uma realidade tão presente nos dias de hoje quando se observa quem são os estudantes contemplados com a assistência estudantil: os mais vulneráveis entre os vulneráveis socioeconomicamente.

No que se refere a um dos motivos de desclassificação de discentes nos processos seletivos da assistência estudantil, Almeida (2021) discute que:

Muitos estudantes indígenas não possuem familiaridade com a burocracia documental, esse contato ocorre de maneira mais intensa com a chegada à universidade, e isso se torna obstáculo para o acesso desses estudantes aos programas, o que pode ter sido acentuado com a Pandemia de Covid-19 que trouxe a modalidade do trabalho remoto. Ainda que a universidade esteja em funcionamento, os serviços prestados de forma remota dificultam o processo de atendimento a esse público diante das suas especificidades culturais e linguísticas, o processo de orientação acerca desses direitos e de como acessá-los se torna mais complexo quando efetuado a distância, considerando a série de exigências documentais dos processos de concessão de bolsa (ALMEIDA, 2021, p. 99).

⁶⁴ É perfil para renda familiar per capita for igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, conforme Editais da DDS (http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2022/edital_01-2022-avsocio.pdf).

Em seu estudo, Almeida (2021) também apontou a necessidade de os casos excepcionais serem avaliados pela DDS e por equipe especializada sobre a questão indígena, diante da diversidade dos povos que estão matriculados na UnB com diferentes culturas, cosmologias e formas de lidar com espiritualidades. Um dos exemplos apontados pela autora é o dos ritos fúnebres de algumas etnias, em que são queimados junto aos corpos dos parentes falecidos documentos pessoais, alguns exigidos pelos editais de seleção da DDS, como a certidão de óbito. Importante ressaltar que essa demanda esteve em um dos artigos propostos pela minuta de resolução da política de permanência enviada à CAC para deliberação:

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

Nesse caso, diante da dificuldade de obter determinadas documentações, adverte-se novamente à imprescindibilidade da convocação e da participação desse público nas definições dos processos seletivos. Uma das propostas do coletivo, conforme o artigo 23 da minuta de resolução, seria a discussão de casos excepcionais com a equipe da COQUEI. Assim, umas das reivindicações do coletivo presentes na minuta da política foi que os processos seletivos da assistência estudantil ampliasse direitos, em vez de reforçar desigualdades, o que se constitui numa demanda institucional e teórica a pesquisadores do âmbito das políticas sociais. Observa-se, então, que para além da necessidade de investimento orçamentário na política de assistência estudantil, deve-se proporcionar formas de participação discente na construção dos editais de seleção para contribuição na discussão das especificidades desse público e na compreensão da necessidade dos documentos necessários à avaliação socioeconômica, considerada recorrentemente burocrática pelos estudantes indígenas.

No que se refere a discentes mães e pais, as autoras Molina e Ribeiro (2021), ao discutirem experiências de algumas indígenas universitárias da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), revelam que a questão da família, notadamente sobre a responsabilidade de cuidados com os filhos, constitui-se como uma das barreiras à permanência na universidade. Outrossim, a 7ª narradora desta pesquisa de mestrado declara preferir deixar sua filha com a mãe em sua comunidade para que possa cursar a universidade, pois não existe a opção de levá-la consigo para próximo à UnB no período letivo, e considera que academia não a inclui como mãe, mas apenas como estudante. Dessa maneira, assim como apresenta a 7ª narradora, isso

confere a necessidade de amparo a mães e a pais indígenas estudantes. Esses e essas discentes necessitam deixar seus filhos nas aldeias com parentes, pois não há política que dê suporte, de forma universal, a estudantes com família. Assim, isso contribui com a evasão universitária, especialmente de mulheres indígenas.

Neste capítulo, buscou-se apresentar dados quantitativos e qualitativos, diversas vozes de estudantes indígenas, de teóricos e de profissionais que atuam no âmbito da questão indígena. Primeiro, apresentaram-se quem foram as pessoas protagonistas deste estudo, aquelas inspiradoras às reflexões desta pesquisadora. Encontrou-se que o coletivo indígena da UnB é diverso, com diferentes etnias, culturas e línguas faladas, e está em variados cursos da instituição. No entanto, ressaltaram-se características comuns que os conectam: a união, a solidariedade, o respeito pelo outro, a atuação política ativa e a busca por se tornarem profissionais em prol de melhorias às suas comunidades.

Na luta por resistir e permanecer na academia desde o primeiro vestibular indígena, o coletivo debateu, por quatro anos, e propôs à universidade o texto de uma política de permanência que compreendesse suas peculiaridades. Apesar disso, apenas alguns artigos dessa proposta foram considerados na Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília (aprovada em abril de 2021). Percebeu-se que muitos acordos entre o coletivo e a UnB se mantiveram verbalmente. Portanto, procurou-se reforçar que contratos verbais podem logo se desfazer a depender de quem esteja na gerência do poder. Se até mesmo direitos constitucionais têm sido ignorados na realidade brasileira, imagina-se aquilo que não está na letra da lei.

Importante também destacar que até o início do mês de julho de 2022, contrariamente ao que espera o coletivo indígena, a proposta da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília encaminhada à CAC ainda não retornou à pauta de discussões. Segundo as vozes narradoras deste estudo, a política integralizada aprovada não confere à garantia da universalização dos direitos de estudantes indígenas na academia, o que intensifica as desigualdades existentes entre discentes não indígenas e indígenas.

Observou-se que a Covid-19 trouxe diversas repercussões às suas vidas, inclusive a sua permanência na universidade. Suas rotinas sofreram mudanças e nesse processo surgiram desafios: deixar de estar ao lado de parentes, de participar de rituais; lidar com perdas e receios da situação pandêmica; e ter a sua renda familiar reduzida. Procuraram, então, estratégias para lidarem com esse contexto: houve a busca pela medicina tradicional e pela espiritualidade, a aproximação com a natureza e o acolhimento entre parentes. Em meio a isso, a política de saúde

tornava-se progressivamente um caos, e a experiência nos atendimentos dos serviços de saúde públicos, nos seus diversos níveis de assistência, mostraram-se insuficientes.

Nem todos puderam caminhar junto com a universidade, pois, afinal, como discute Sandel (2021), no sistema meritocrático, cada um (com seu próprio esforço) deve buscar seu triunfo. Nessa sociedade, em que predomina o interesse das classes mais favorecidas, não importa se: você resida numa região rural sem sinal de *internet*, não possua um aparelho eletrônico que garanta assistir às aulas, não compreenda bem a língua portuguesa, seja mãe/pai, não possua espaço e equipamentos adequados ao estudo. Como disse o motorista de aplicativo ao 3º narrador: “aqui [sociedade colonizadora] vence a lei do mais forte e você precisa se adaptar a esse sistema!”. A partícula “se” representa hipótese aqui confirmada. Sim. Esses estudantes passaram por todos esses “se’s”. Nesse contexto, as pessoas narradoras deste estudo informaram acreditar que isso afetou sua saúde mental, e os seus recursos que receberam da universidade nem sempre foram suficientes para estarem no mesmo patamar da elite acadêmica.

Deve-se reconhecer que a UnB garantiu, sim, diversos auxílios emergenciais durante o período pandêmico e que atingiu quantitativamente quase a integralidade dos indígenas que os demandaram. As normas de flexibilização à retirada de disciplinas durante o semestre acadêmico, a garantia de permanência nos programas da assistência estudantil no período da pandemia e a não exigência de limite mínimo de matrícula em disciplinas também foram avaliadas como positivas. A COQUEI foi um setor que se destacou no acolhimento desses discentes, visto sua composição formada por profissionais/pesquisadoras especializadas na questão indígena. Apesar disso, as narrativas apontaram a necessidade de mais servidoras e servidores, especialmente docentes, capacitados para lidarem com especificidades da questão indígena. Parte dos professores não adotaram metodologias de ensino para acolher as especificidades indígenas antes, nem durante a pandemia. Ademais, discentes indígenas reforçaram a necessidade de acolhimento e de compreensão por outros domínios da instituição, como decanatos e departamentos de cursos de graduação e de pós-graduação.

Percebeu-se o significado da política de permanência a esses estudantes. Para permanecer, de antemão, é necessário: investimento público em educação (desde a básica aos graus mais altos níveis de ensino), orçamento público progressivo para atender a todas pessoas demandantes dos benefícios assistenciais, condições para ingressar, receber atenção adequada à saúde, possuir acompanhamento pedagógico adaptado às suas peculiaridades, haver visibilidade na academia, compreender o funcionamento e os sistemas administrativos adotados pela universidade, ser respeitado pelo pertencimento a sua etnia/cultura, não receber

humilhações por parte de professores com discursos racistas e meritocráticos em sala de aula. Se não for assim, só resta aos discentes a evasão, como já vem acontecendo. E a única forma de impedir isso é a execução e a implementação da política de permanência que abranja suas necessidades na totalidade.

A proposta já está pronta, e esses jovens já a pormenorizaram em cada detalhe. Longo foi o caminho a se chegar até este momento: muitas lutas, diálogos, cartas, documentos formalizados e encaminhados a gestores internos e externos à UnB. Avanços vieram, mas não no patamar adequado para garantir a permanência. Afinal, eles existem, persistem, conquistam e esse ciclo continua e se renova. Esse coletivo é, portanto, inspiração à inércia da juventude hoje frente às barbaridades do atual momento político e econômico.

Por fim, observa-se que esse cenário em que se constitui a política de permanência na educação superior voltada aos povos indígenas submerge-se na racionalidade do capitalismo, notadamente desde os anos 1990. De acordo com Boschetti (2009), há um processo de desmonte dos direitos constitucionais em que políticas sociais estão cada vez mais restritivas e focalizadas aos que se encontram em situações de extrema vulnerabilidade social e econômica.

A realidade do Brasil é desfavorável à garantia de direitos, pois ocorre verdadeiro retrocesso em relação ao garantido legalmente, e o que já se conquistou corre o risco de extinção. Apesar disso, cabe o fortalecimento político da classe explorada pelo sistema capitalista. Consoante com Behring (2009), isso só será possível mediante a formação de alianças em busca de um projeto de sociedade de resistência a todas as reformas do Estado sob o comando da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados desta pesquisa de mestrado, descobriram-se repercussões da pandemia de Covid-19 à permanência de estudantes indígenas na UnB. A pandemia agudizou as expressões da questão social desse público, deixou mais evidente suas demandas de permanência na academia e a necessidade de uma política de permanência com olhar diferenciado às suas particularidades.

Observou-se que a garantia dos direitos fundamentais dos povos indígenas se inicia com o respeito por suas identidades, culturas, vidas, bem como pelos seus territórios. A opressão colonizadora procura o apagamento desses povos como forma de garantir a lucratividade da economia, processo que não respeita bens da natureza, nem mesmo vidas humanas (KRENAK, 2020). Por isso, se o grau de saúde revela a organização social e econômica de um país, e o que determina e condiciona a saúde são, entre outros, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação (BRASIL, 1990), observa-se que o Brasil se encontra num patamar irrisório à garantia do direito à saúde.

Apesar de o direito à saúde ser universal em termos constitucionais, a pandemia evidenciou a distância da concretização prática desse princípio legal. Houve atraso para o início da vacinação contra o novo coronavírus, e a população indígena sofreu com a disseminação da Covid-19 em seus territórios. Os serviços de saúde público não puderam atender a essa população, pois não havia infraestrutura e capacidade adequadas para acolherem suas demandas de saúde. Por isso, enquanto para uns acessar a saúde significava possuir o poder de compra dessa política como mercadoria, para outros, em desvantagem social, restavam-lhe o que se oferecia pela rede pública de saúde.

Também na contramão da universalização, a política de educação, que já sofria com os retrocessos das reformas do capitalismo, afetou-se de forma notável com a redução do investimento público durante a pandemia. Em consequência disso, programas de assistência estudantil no âmbito da educação superior passaram a ser cada vez mais focalizados. Um dos maiores impactos a discentes indígenas foi a redução da oferta de bolsas do Programa Bolsa Permanência, benefício de grande relevância à permanência desse público na universidade.

No âmbito da UnB, reconhece-se que a instituição garantiu diversos auxílios emergenciais durante o período pandêmico e atingiu quantitativamente a integralidade de estudantes indígenas que os demandaram. Por isso, é importante destacar que mesmo num

contexto de pandemia e de cortes orçamentários da política de educação, a UnB manteve benefícios da assistência estudantil e não abriu mão de atender, mesmo que minimamente, demandas de discentes indígenas. Ademais, promoveu formas de flexibilização à retirada de matrícula de disciplinas durante o semestre acadêmico, e os que eram beneficiários dos programas permanentes (não emergenciais) da assistência estudantil puderam continuar recebendo as bolsas mesmo que não estivessem matriculados no número mínimo de disciplinas exigidos em normas dos programas.

A UnB é uma das instituições que inaugurou a política afirmativa de ingresso nos espaços de ensino de nível superior públicos, no âmbito nacional. Como destacado no portal UnB Notícias (2022) pelo professor Gersem Luciano (que hoje faz parte do quadro da UnB e também já foi docente da Universidade Federal do Amazonas/ UFAM), apesar dos desafios, a universidade se sobressai em relação a outras instituições de ensino superior no Brasil, quando se consideram suas ações, políticas de ingresso e de permanência voltada a esse público.

Observou-se a necessidade de promover mudanças epistemológicas na universidade. A perspectiva pedagógica é dimensão indispensável à política de permanência, que não se restringe a necessidades materiais de subsistência. Parte da evasão de estudantes indígenas pode ser explicada pela existência de currículos universitários e fluxos acadêmicos que desconsideram a diversidade étnica e racial de seus discentes. Dessa forma, a universidade necessita ampliar horizontes epistemológicos de modo a acolher a diversidade de estudantes indígenas com suas contribuições epistemológicas e suas cosmologias, bem como romper com a exclusividade do saber eurocêntrico ainda tão presente no espaço acadêmico (BESSA; RODRIGUES; CASTRO; GUEDES, 2021). Essa proposta de encontro de saberes dos povos originários com os conhecimentos ocidentais direciona-se à universidade antirracista e pluriepistêmica, na medida em que pessoas negras e indígenas podem ser representadas pelos seu saberes, que são imprescindíveis ao desenvolvimento da humanidade (ALBERNAZ; CARVALHO, 2022).

As pessoas entrevistadas também apontaram a necessidade de investimentos em recursos humanos ao atendimento adequado dos povos tradicionais estudantes da UnB. Não se garantiu o acesso ao ensino remoto, que deveria ser responsabilidade dos órgãos públicos, a todas as pessoas indígenas, pois muitos residiam em regiões rurais sem sinal adequado de *internet*, nem possuíam aparelho eletrônico que garantisse assistir às aulas. Ademais, alguns não possuíam infraestrutura física o suficiente para estudarem em suas residências. As principais queixas das narrativas foram em relação ao corpo docente. Isso porque, em sua

maioria, professores não adotaram metodologias de ensino para acolher as especificidades indígenas durante a pandemia (fato que já ocorria antes dessa conjuntura).

As mudanças de rotinas durante a pandemia podem ser apontadas como um dos fatores que contribuíram para fragilizar a saúde mental de discentes. Isso porque, além desses desafios vivenciados na universidade e da experiência com a precária política de atendimento à saúde, tiveram de se distanciar fisicamente de familiares, não puderam participar de rituais, perderam parentes, tiveram medo e insegurança em relação àquela realidade pandêmica. Apesar disso, procuram formas de lidar com essa situação. Buscaram a medicina tradicional, a espiritualidade, a aproximação com a natureza e o acolhimento entre parentes.

Além disso, por meio desta pesquisa, encontrou-se que esses discentes indígenas buscam a garantia de uma política permanência, desde o ingresso dos primeiros indígenas na UnB. Assim, a partir de 2016, durante quatro anos, o coletivo acadêmico indígena passou a discutir sistematicamente sobre como poderia se dar essa política para atender às suas particularidades. O resultado disso, foi a proposta de uma política de permanência apresentada por estudantes indígenas no segundo semestre de 2020, com elaboração de parecer favorável por pareceristas da CAC, no final do ano de 2020. No entanto, a minuta foi retirada da pauta de discussões da câmara e ainda não retornou ao debate, como esperam as pessoas entrevistadas desta pesquisa.

Em abril de 2021, houve, na II Conferência de Assistência da UnB, a aprovação de uma Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília voltada a todos discentes da universidade. No entanto, a política apresentou apenas alguns artigos da proposta da minuta apresentada em parecer à CAC, e narrativas apontaram que isso não proporcionou a universalidade na garantia de direitos de estudantes indígenas. Nesse sentido, alguns acordos entre o coletivo indígena e a gestão universitária não se consolidaram legalmente, a exemplo da não contabilização de faltas durante período do semestre acadêmico de discentes que participassem de rituais em suas aldeias.

Diante disso, foi possível compreender a política de permanência que discentes indígenas da UnB almejam. Trata-se, antes de tudo, de uma política que invista na educação desde o nível básico até os mais altos níveis de ensino e que possua orçamento público progressivo, que atenda a todas pessoas demandantes dos benefícios assistenciais na universidade. Ademais, essa política deve propiciar:

- a) a atenção adequada à saúde e promover acompanhamento pedagógico adaptado a peculiaridades de povos tradicionais;
- b) visibilidade da questão e da temática indígena nos currículos acadêmicos;
- c) aceitação e contribuição de diferentes epistemologias na academia;
- d) fornecimento de melhor compreensão aos discentes indígenas sobre o funcionamento de serviços institucionais e dos sistemas administrativos adotados pela universidade;
- e) respeito pelo pertencimento das etnias e culturas indígenas, sem que sejam vítimas de discursos racistas e meritocráticos.

Esses estudantes são vítimas do racismo estrutural, sofrem preconceitos de diversos sujeitos no âmbito acadêmico, especialmente por parte de professores que defendem a meritocracia e, também não compreendem suas especificidades. Nós, brancos, já enfrentamos sofrimentos na universidade por não ser um processo fácil, principalmente àqueles que ingressam na graduação e receberam educação defasada e limitada na educação básica. Então, é indispensável que compreendamos que acadêmicos indígenas vem sendo vitimados duplamente nesse processo. Nessa sociedade racista, mesmo que existam indígenas ou negros no mesmo patamar – educacional, profissional ou econômico – de brancos, aqueles ainda estarão em desigualdade social em relação a estes.

É importante ressaltar que a política de permanência não se resume aos benefícios da assistência estudantil. No caso da UnB, a competência de garantir a permanência não é exclusiva da DDS, mas também das outras diretorias da universidade, como nas áreas dos Decanatos de Administração, Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação, Extensão, Ensino de Graduação, Gestão de Pessoas e Planejamento e Orçamento. A DIV também efetua papéis essenciais no apoio e auxílio psicopedagógico, por meio da COQUEI. Esta coordenação, com base nas narrativas, pode trazer contribuições no âmbito do enfrentamento às opressões e aos preconceitos contra esses discentes com a promoção (em conjunto com as outras diretorias) da sensibilização da universidade para a desconstrução do ideário racista de um indígena genérico.

Mesmo diante da conjuntura de regressão de direitos na sociedade capitalista, que atinge especialmente os mais vulneráveis socioeconomicamente (como os povos indígenas desde o início da colonização), esses atores sociais, unidos num coletivo, impulsionam mudanças em prol do caminho da emancipação. No entanto, para que esta seja substantiva, é indispensável a superação dos limites impostos pela sociedade burguesa. A luta de indígenas por acessar e permanecer no ensino superior é inerente à batalha pelo direito à terra (OLIVEIRA, 2018), ao direito de ocupar todos os seus espaços.

Observa-se a necessidade de futuras pesquisas sobre a questão indígena, especialmente no campo da política social e do Serviço Social. Esta profissão possui como valor fundamente a justiça social e a democracia é seu valor ético-político central, e defende que esses valores são a única forma de garantir a liberdade e a equidade (CFESS, 1993). Por isso, um dos seus princípios é optar por um projeto profissional vinculado a uma nova ordem societária em que não exista a dominação de classes e de etnias. Assim, é imprescindível o estudo da questão indígena por essa categoria profissional que luta pela ampliação e consolidação da cidadania em defesa das classes exploradas pelo sistema capitalista de produção, que para concentrar a riqueza nas mãos da classe dominante, retira dos povos originários as suas terras, as suas vidas e os seus mais variados direitos sociais, como a educação, a saúde e o meio ambiente.

Espera-se que este estudo contribua com reflexões teóricas e políticas ao enfrentamento das repercussões que a pandemia trouxe a estudantes indígenas universitários e universitárias. Buscou-se agregar conhecimentos e promover a visibilidade de discentes indígenas e de suas demandas por uma política de permanência que garanta todos os seus direitos e, ao mesmo tempo, reconheça suas especificidades. Apesar disso, sabe-se que essa temática não se esgota nesta pesquisa de mestrado, pois são necessários mais estudos relacionados à questão indígena.

Observa-se a necessidade de reformas curriculares serem consideradas parte fundamental da política de permanência a estudantes indígenas na universidade branca. Como tema de pesquisas futuras, sugere-se estudar em que medida os currículos universitários e seus fundamentos epistemológicos necessitam ser ampliados de modo a contemplar as contribuições teóricas dos povos indígenas e também evitar a evasão universitária de estudantes submetidos a práticas didáticas e referenciais teóricos majoritariamente fundamentados na literatura ocidental branca europeia e estadunidense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA, A. H.; PINEZI, A. K. M. As culturas do confinamento: um olhar da crise, a partir da realidade dos povos indígenas. **Revista Interdisciplinar De Direitos Humanos**, v. 8, p. 143-157, 2020.

ALARCÓN-CHÁIRES, Pablo. Riqueza ecológica versus pobreza social: contradicciones y perspectivas del desarrollo indígena en Latinoamérica. In: **Pueblos indígenas y pobreza Enfoques multidisciplinares**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 42-69.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horizontes Antropológicos** (ufrgs. Impresso), v. 63, p. 333-358, 2022.

ALMEIDA, Jéssica Gillian de. **O lugar dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (2004-2021)**. 2021. 164 f. il. Dissertação de Mestrado (Mestre em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ALMEIDA, S. L.. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo/ Brasil: Pólen Livros, 2019. 256 p.

AMARAL, Wagner Roberto do; Jenifer Araújo Barroso, BILAR. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Em Pauta**, Rio de Janeiro_ 2º Semestre de 2020 - n. 46, v. 18, p. 180 – 195.

APURINÃ, Francisco. O Novo Coronavírus e o povo indígena Apurinã. **Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/40941>. Acesso em: 1 dez. 2021.

ARAÚJO, Edna Maria de. A pandemia de Covid-19 no Brasil e os desafios na garantia da saúde da população negra. Entrevista concedida a Lucélia Luiz Pereira e a Cristiano Guedes. **Ser Social**. Brasília (DF), v. 25, nº 51, julho a dezembro de 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Documento Final do “XVI Acampamento Terra Livre 2020**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/04/povos-indigenas-documento-final-atl-2020/>. Acesso em: 10 nov. de 2020.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Dados Covid-19**. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em 10 dez. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (AAIUnB). **Estudantes Indígenas – UnB**. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/aaiunb/about/?ref=page_internal. Acesso em: 5 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (AAIUnB). **Carta em defesa da Política de Permanência dos Estudantes Indígenas na UnB**. 23 de novembro de 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (AAIUnB). Proposta de Minuta da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (UnB) (s/d).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). **Orçamento previsto para 2021 pode inviabilizar universidades e parar pesquisas, diz Andifes.** Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87511>. Acesso em: 5 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO) et al. **Plano nacional de enfrentamento à pandemia da COVID-19** [online]. 03 jul. 2020. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2020/07/PEP-COVID19_COMPLETO_FINAL.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Estudantes indígenas e quilombolas cobram novas vagas para programa de permanência.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/813823-estudantes-indigenas-e-quilombolas-cobram-novas-vagas-para-programa-de-permanencia>. 05 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Basta de retrocessos.** Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=92864>. Acesso em: 31 mai. 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Manifesto “Nossa luta ainda é pela vida”.** Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/03/13/manifesto-nossa-luta-ainda-e-pela-vida/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Com seis mil pessoas em Brasília, povos indígenas realizam maior mobilização pós Constituinte.** Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/08/24/com-seis-mil-pessoas-em-brasilia-povos-indigenas-realizam-maior-mobilizacao-pos-constituente/#:~:text=Com%20status%20de%20%E2%80%9Crepercuss%C3%A3o%20geral,diz%20respeito%20aos%20procedimentos%20demarc%C3%B3rios>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Documento Final do “XVI Acampamento Terra Livre 2020.** Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/04/povos-indigenas-documento-final-atl-2020/>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

BEHRING, E. R. Política social no contexto da crise capitalista. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 323-338.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. B. **Política Social:** fundamentos e História. Volume 2. São Paulo: Cortez, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*/Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BESSA, S.; RODRIGUES, J.; CASTRO, E.; GUEDES, Cristiano. Estudantes de licenciatura e a diversidade cultural e epistêmica dos quilombolas do Vão do Moleque. **Educação em Debate** (UFC), v. 43, p. 53-71, 2021.

BESSA, S.; GUEDES, Cristiano. Universidade brasileira e epistemologias descolonizadas: uma experiência de ensino com uma comunidade no Estado de Goiás, Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 11, p. 202-222, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4248/3926>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BORON, Atilio A. Prefácio. In: **Pueblos indígenas y pobreza Enfoques multidisciplinares**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 11-15.

BOSCHETTI, Ivanete. A Política de Seguridade Social no Brasil. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. 1ed. Brasília: CFESS, 2009, v. 1, p. 323-340.

BRANDAO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, p. 11-28, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/fevereiro/brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-oronavirus#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20confirmou,para%20It%C3%A1lia%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto GDF nº 40.539, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-40539_19.03.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.711%2C%20DE%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202012.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985.** Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17395.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito, de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.711%2C%20DE%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202012.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas%20m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Ofício Circular nº 2/2021, de 24 de fevereiro de 2021.** Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: CONEP/SECNS/MS, [2021]. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Orientações Técnicas sobre o PAIF** - O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2012. v. 1.

BRASIL. **Portaria Conjunta nº 4.094, de 20 de dezembro de 2018.** Define princípios, diretrizes e estratégias para a atenção à saúde dos Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57220459. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** – PNAS/ 2004. Resolução 145/2004. Brasília: CNAS, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação nº 389, de maio de 2013.** Cria o Bolsa Permanência (PBP). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoos/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file#:~:text=GABINETE%20DO%20MINISTRO-,PORTARIA%20N%C2%BA%2D%20389%2C%20DE%209%20DE%20MAIO%20DE%202013%20\(*\),Perman%C3%AAscia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoos/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file#:~:text=GABINETE%20DO%20MINISTRO-,PORTARIA%20N%C2%BA%2D%20389%2C%20DE%209%20DE%20MAIO%20DE%202013%20(*),Perman%C3%AAscia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação nº 42, de 20 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre a abertura de novas inscrições no Programa de Bolsa Permanência - PBP no ano de 2022, para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por instituições federais de ensino superior. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-42-de-20-de-janeiro-de-2022-375500678>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Relatório Resumido SESAI Semana Epidemiológica - 46/2021**. Disponível em https://saudeindigena1.websiteseuro.com/coronavirus/pdf/Relatorio%20Resumido_SESAI_Coronavirus.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Referendo na Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 709**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Distrito federal, 29 de janeiro de 2020. Disponível em <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754033962>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril, de 2016**. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes e de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília: CNS, [2016]. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARVALHO, J. J.; VIANNA, Letícia. O encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**, v. 1, p. 23-49, 2021.

CARVALHO, J. J.; FLOREZ, J. F.. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas** (Bogotá), v. 1, p. 131-147, 2014.

CARVALHO, Raul; IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41ª. ed. São Paulo, Cortez, 1983.

CASTRO, Gabriella. UnB: Moradores da CEU fazem protestos contra alimentação estragada. **Correio Brasiliense**, Brasília, 29 de março de 2021. Eu Estudante. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/03/4914860-unb-moradores-da-ceu-fazem-protestos-contra-alimentacao-estragada.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CASTRO et al.; Fernando Ferreira de. Incidences of COVID-19 in major mining municipalities in the Brazilian Amazon: Economic impacts, risks and lessons. **The Extractive Industries And Society**, v. 9, p. 101033, 2021.

CEBRASPE. **Edital nº 1 – vestibular 2019, de 18 de abril de 2019**. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/VESTUNB_19/arquivos/ED_1_2019_VESTUNB_19___ABERTURA.PDF. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.

CEPEDISA/FSP/USP; CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Boletim n. 10 Direitos na Pandemia Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil**. SP, 2021.

CIMADAMORE, Alberto D.; MCNEISH, John-Andrew; EVERSOLE, Robyn. Pueblos indígenas y pobreza Una introducción a los enfoques multidisciplinares. In: **Pueblos indígenas y pobreza Enfoques multidisciplinares**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 17-26.

COMITÊ NACIONAL PELA VIDA E MEMÓRIA INDÍGENA. Nossa luta é pela vida. Covid-19 e povos indígenas. O enfrentamento das violências durante a pandemia. Novembro 2020. Disponível em https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalutaepelavida_v7PT.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CFESS Manifesta: **Dia da luta indígena**. Conselho Federal de Serviço Social. **Gestão Tempo d Luta e Resistência**. Brasília, 19 abr. 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta_lutaindigena2013_site.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde**. Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução nº 273, de 13 março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social e dá outras providências. Brasília: CFESS, [1993]. Disponível em: http://www.cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2010/08/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Documento reúne propostas para nortear a educação indígena**. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/580. Acesso em: 16 out. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra - reforma? **Novos Rumos**, v.49, n.1, p. 117-126, Jan.-Jun., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 20 maio 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad.: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 127-237.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA; Leonardo Barbosa e Silva; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Histórico da assistência estudantil, vis a vis, a trajetória do direito constitucionalizado. In: **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Organização de Leonardo Barbosa e Silva, Daniela de Melo Crosara (Org.). Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

DAMMAM, SIRI. Vulnerabilidade nutricional de los niños indígenas de América: una cuestión de derechos humanos. In: **Pueblos indígenas y pobreza Enfoques multidisciplinares**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 90-114.

DIAS, B. N.; GUIMARÃES, S.. Povos Indígenas no Brasil e a pandemia da covid-19. In: Aldira Guimarães Duarte; Carlos Dominguez Avila. (Org.). **A Covid-19 no Brasil: ciência, inovação tecnológica e políticas públicas**. 1ed.Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 257-270.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES HONESTINO GUIMARÃES (DCE). **DCE UnB Honestino Guimarães - Instagram**. Disponível em: <https://www.instagram.com/dceunb/>. Acesso em: 10 out. 2021.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES HONESTINO GUIMARÃES (DCE). **Carta dos Estudantes à II Conferência de Assistência Estudantil da UnB** (s/d).

DRAIBE, Sônia M. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, 1993.

ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS (ENEI). **I Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola**. Disponível em: <https://enei-evento.com.br/notcias>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS (ENEI). **Pré-ENEI**. Disponível em: <https://enei-evento.com.br/pre-enei>. Acesso em: 10 jan. 2022.

EURICO, M. C.; GONCALVES, R.; FORNAZIER, T. . Racismo e novo pacto da branquitude em tempos de pandemia: desafios para o Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, v. 01, p. 01, 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1987. 160 p.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra. Juiz de Fora**: UFJF, 2005. Caps. 1 e 2 (p. 1 - 120).

FERREIRA et al; Eva Maria Luiz. A Universidade Católica Dom Bosco e o compromisso com os estudantes indígenas em tempo de pandemia. In: Luiz Enrique Lopez; Ruth Moya. (Org.). **Pueblos Indígenas y Educación** n° 67. 1ed.Ecuador: abya yala, 2021, v. 1, p. 199-220.

FONTANELLA, B. J.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas, **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 17-27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FLOSS *et al*. A pandemia de COVID-19 em territórios rurais e remotos: perspectiva de médicas e médicos de família e comunidade sobre a atenção primária à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, p. e00108920, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n7/1678-4464-csp-36-07-e00108920.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FRANCA, M. S.; VIEIRA, C. M. N.. Propostas teóricas para se pensar a decolonialidade dos Cursos de Direito a partir das experiências de advogados e advogadas indígenas. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 8, p. 841-876, 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). **Malária**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/taxonomia-geral-7-doencas-relacionadas/malaria>. Acesso em: 9 dez. 2021.

FUTEMA, J.; CHAVES, A.; SJOBOM, I. S.; ALVES, J. R. B.; TURIN, N. .; LOPES, I. S. . Entrevista com Gersem Baniwa. **Primeiros Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 81-102, 2022. DOI: 10.11606/issn.2237-2423.v10i1p81-102. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/198602>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GALDINO, Danielle; GUEDES, Cristiano. Saúde de testemunhas protegidas na crise atual: um direito ameaçado. **Argumentum**, Vitória, v. 10, n. 1, p. 133-149, jan./abr. 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Ed. Record, São Paulo, edição 9, 2005.

GUEDES, Cristiano; GUIMARÃES, Silvia. Research ethics and Indigenous Peoples: Repercussions of returning Yanomami blood samples. **Developing World Bioethics**, v. 1, p. dewb.12264-7, 2020.

GUEDES, Cristiano; PINHEIRO, Patrícia. **Parecer sobre a Minuta Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília** (2020).

GUIMARÃES, Silvia. Povos Indígenas e a Legislação sobre ética em pesquisa no Brasil: relatos de uma pesquisa em saúde indígena. **Revista Mundaú**, v. 2, p. 80, 2017.

GUIMARÃES, Silvia. O povo indígena Sanõma/Yanomami e a trilha de adoecimentos na pandemia da covid-19. **Espaço Ameríndio** (UFRGS), v. 15, p. 16-37, 2021.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008. **Cap. 1, 2 e 3**. P. 15-96.

HARVEY, David. Política Anticapitalista Em Tempos De Covid-19. In: Coronavírus e a luta de classes. **Terra sem Anos**: Brasil, 2020.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JACINTHO, Valéria. Txere ‘Yi Reta – Nhandereko Meus irmãos – Nosso jeito. In: **TETÃ TEKOHA - ÊG TÝ, ÊG JYKRE TÓ, VÊSÓG KI**. NHANDEWA, Alexandro da Silva; ALMEIDA Iago Pyn Tánh de (org.). São Paulo: Pólen, 2020, 06 p. 72-75.

KARAJÁ, Vanessa Hãtxu De Moura. **O significado da entrada e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas Brasileiras** – “programa de índio” é estudar: a UFG em questão. 2021. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

KOZINETS, Robert V. Netnografia [recurso eletrônico]: **realizando pesquisa etnográfica online**/Robert V. Kozinets; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Tatiana Melani Tosi, Raúl Ranauro Javales Júnior. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2020.

LENZA, Pedro. Direitos e Garantias Fundamentais. In: **Direito Constitucional Esquemático**. 25. ed. ed. São Paulo: Saraiva, 2021, p. 1159-1334.

LOPES, Mônica Lima. **Da aldeia para o espaço universitário na cidade**: as vivências dos estudantes indígenas da Universidade de Brasília. 85 f., il. TCC (Bacharelado em Saúde Coletiva) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LUCIANO, G. J. S.; AMARAL, Wagner Roberto Do. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, v. 10, p. 13-37, 2021.

LUCIANO, Luciano José dos Santos. A pedagogia da resiliência indígena em tempos de pandemia. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-17, jan./dez. 2021.

LUCIANO, R. R. de F. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019. v. 1. 296p.

LUCIANO, R. R. de F. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: Adir Casaro Nascimento; Eva Maria Luiz Ferreira; Rosa Sebastiana Colman; Suzi Maggi Kras. (Org.). **Povos Indígenas e Sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande - MS: Editora UCDB, 2009a, v. 1, p. 32-39.

LUCIANO, R. R. de F. Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. In: Maria Inês Smiljanic; José Pimenta; Stephen Grant Baines. (Org.). **Faces da Indianidade**. 1ed.Curitiba: Nexo Design, 2009b, v. 1, p. 187-202.

LUCIANO, R. R. de F. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, Brasília, p. 345 - 358, 10 dez. 2013.

LUCIANO, R. R. de F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. (2020). Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, 11(32), 571–605.

LUNA, W. F. (2021) **Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Botucatu.

MADEIRA, M. Z. A.; GOMES, D. D. O.. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, p. 463-479, 2018.

MANDEL, Ernest. O Capitalismo tardio. SP, Abril Cultural, 1982. **Introdução e Cap. 15 O Estado na fase do capitalismo tardio.**

MARINI, Ruy Mauro. **A Dialética da Dependência.** Editora Era, México, 1990, 10 a ed (1 a edição, 1973). 48p.

MARX, Karl. **A guerra civil na França/Karl Marx**; seleção de textos, tradução e notas Rubens Enderle ; [apresentação de Antonio Rago Filho]. – São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** Incluir as cartas de Marx a Ruge nos Anais Franco-Alemães e o Prefácio Daniel Bensaïd. São Paulo, Boitempo, 2010. p. 9-72.

MEDAETS, CHANTAL; SILVA, E. A.. Estudantes indígenas na Unicamp e a pandemia. In: Nora Krawczyk; Selma Venco. (Org.). **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia.** 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 1, p. 243-262.

MERCHÁN, Sebastián Granda. Pueblos indígenas y educación en tiempos de pandemia La experiencia del Ecuador. In: Luiz Enrique Lopez; Ruth Moya. (Org.). **Pueblos Indígenas y Educación n° 67.** 1ed.Ecuador: abya yala, 2021, v. 1, p. 125-146.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** [Tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **O que é Atenção Primária?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>. Acesso em: 9 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **Secretaria Especial de Saúde Indígena.** Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/smp/smpoquee>. Acesso em: 9 dez. 2021.

MIRANDA, Victoria; RUANO, Elizabeth; GUIMARÃES, Sílvia. Ensino Superior Brasileiro e Povos Indígenas. In: XAVIER, Lúcia de Oliveira; Avila, Carlos Frederico; Fonseca, Vicente (Orgs.). **Direitos humanos, cidadania e violência no Brasil: estudos interdisciplinares – volume V.** Curitiba: CRV, 2017.

MOLINA, K. S.; RIBEIRO, P. R. C.. Mulheres indígenas universitárias: problematizando ações afirmativas. In: Seminário fazneod Gênero 12, 2021, Florianópolis. **Lugares de fala** [recurso eletrônico]: direitos, diversidades, afetos: anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 1-12.

MOTA, Ana Elizabete. Expropriações contemporâneas: hipóteses e reflexões. In: BOSCHETTI, I. (org). **Expropriação e direitos no capitalismo.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 167-186.

MONZILAR, Eliane Boroponepa. **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina.** 2019. 326 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. **Universidades**, v. LXXII, p. 73-89, 2020.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, v. 26, p. 373-389, 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Democratização, Autonomia, Protagonismo, Governança: Três Iniciativas Na Educação Superior De Indígenas No Brasil. **Espaço Ameríndio** (UFRGS), v. 10, p. 254-279, 2016.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 333-344, 2013.

NASCIMENTO, C. M.; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. **Revista Comemorativa 25 Anos do FONAPRACE: histórias, memórias e múltiplos olhares**, 1.ed., Uberlândia: UFU Proex, p. 167-179, 2012. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1123199/o-servi%C3%A7o-social-na-assist%C3%A2ncia-estudantil>. Acesso em: set. 2019.

NHANDEWA, Alexandro da Silva. Indígenas, as sementes ancestrais. NHANDEWA, Alexandro da Silva; ALMEIDA Iago Pyn Tánh de (org.). **TETÃ TEKHOHA - ÊG TÝ, ÊG JYKRE TÓ, VÊSÓG KI**. São Paulo: Pólen, 2020, 06 p.:il.

NOGUEIRA, Viviane Braz. De original a Nutella: a construção de marcas identitárias e estigmatização sobre universitários indígenas. **Revista Intercâmbio**, v.XLVII: 171-186, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

NOGUEIRA, José Francisco Sarmiento; PALMIERE, Júlia Arruda da Fonseca. Relações Multi/interculturais em tempos de pandemia: reflexões identitárias com acadêmicos indígenas no ambiente universitário. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 11, n. spe, p. 204-226, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, V. M. G.; IBARRA, E. S. R. ; GUIMARÃES, S. . Ensino Superior Brasileiro e povos indígenas. In: Lídia Xavier, Carlos Ávila e Vicente Fonseca. (Org.). **Direitos Humanos, cidadania e violência no Brasil: estudos interdisciplinares**. 1ed.Curitiba: CRV, 2017, v. 5, p. 175-196.

OLIVEIRA, V. M. G.. **Territorializar a academia: a organização política indígena e a conquista da Maloca**. 2018. 159 f., il. TCC (bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, M. D.. **As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios**. In: MATO, Daniel (Coord.). (Org.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas**. 2ªed.Caracas: IELSAC-UNESCO, 2012, v. , p. 177-210.

OLIVEIRA, Ana Carolina; GUEDES, Cristiano. Serviço Social e desafios da ética em pesquisa: um estudo bibliográfico. **Revista Katálysis** (Impresso), v. 16, p. 119-129, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, RITA Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 765-781, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas**. Setembro, 2007.

OUTRAS PALAVRAS. **Vozes indígenas**: como os Baniwa enfrentam a covid. Relato de Gersem José dos Santos Luciano, da aldeia Yaquirana (AM), a Angela Pappiani. 2020. Descolonizações. Disponível em: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/vozes-indigenas-como-os-baniwa-enfrentam-a-covid/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RENAULT, Cláudia Regina Nunes dos Santos. **A educação superior indígena na UnB**: perfil, Trajetória, expectativas e desafios dos estudantes. Orientadora: Alessandra Rocha de Albuquerque. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Escola de Saúde e Medicina, Universidade Católica de Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2553/2/ClaudiaReginaNunesdosSantosRenaultDissertacao2019.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

RENAULT, C. R. N. S.. Santos, Debora Barros dos; Almeida, Jessica Gillian de. O Enfrentamento dos Estudantes Indígenas em uma Universidade Pública em Tempos de Pandemia do COVID-19. **Vukápanavo Revista Terena**, <https://www.vukapanavo.com>, p. 1 - 400, 01 ago. 2020.

RENAULT, C. R. N. S.; COSTA, M NADJE C. A Educação Remota em Tempos de pandemia para a população indígena: Avanços e desafios. In: Geny Alexandre dos Santos; Kelli Faustino do Nascimento; Rita de Cassia B. Carvalho. (Org.). **Narrativas Interterritoriais em educação e psicologia**. 1ed. Recife: Libertas, 2021, v. 1, p. 9-231.

RODRIGUES, Douglas; ALBERTONI, Lucas; MENDONÇA, Sofia Beatriz Machado de. Antes sós do que mal acompanhados: contato e contágio com povos indígenas isolados e de recente contato no Brasil e desafios para sua proteção e assistência à saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 29, p. 1/10.1590-14, 2020.

SABINO, Jaqueline de Paula. Minha história, minha essência. In: **TETÃ TEKHOHA - ÊG TỸ, ÊG JYKRE TÓ, VÊSÓG KI**. NHANDÉWA, Alexandre da Silva; ALMEIDA Iago Pyn Tánh de (org.). São Paulo: Pólen, 2020, 06 p. 38-45.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil**. Apresentação no I simpósio orçamento público e políticas sociais, no dia 10 de abril de 2012, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/orcamentopublico/pages/arquivos/I%20Simposio/Fundo%20Publico%20e%20o%20financiamento.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SANTOS, Debora Barros. **Serviço Social e a Questão Indígena no Brasil**: análise da produção de conhecimento e políticas sociais. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SECRETARIA DO ESTADO DE SAÚDE DE MINAS GERAIS. SUS. Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/sus>. Acesso em: 9 dez. 2021.

SILVEIRA, Beatriz. **A permanência de estudantes indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2020. 68 f. Trabalho Conclusão do Curso (Graduação) - Serviço Social do Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. Dimensão fundiária da gestão territorial de Terras Indígenas no Brasil. *In: Gestão territorial em Terras Indígenas no Brasil*/Cássio Noronha Inglez de Sousa, Fábio Vaz Ribeiro de Almeida (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Unesco, 2012. 268 p.: il. color. -- (Coleção educação para todos; v. 39. Série vias dos saberes; n.6).

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. COVID-19 Revela a Desigualdade de Condições da Vida dos Brasileiros. **Revista NAU Social**, v.11, n.20, p. 101–103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/36533/21016>. Acesso: dez. 2020.

SURVIVAL. **Um ano desde a primeira morte indígena por Covid-19**. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/ultimas-noticias/12558>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TAPÜÜCÜ, I. A COVID-19 entre os Magütägü da Amazônia. Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais, [S. l.], v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/40941>. Acesso em: 1 dez. 2021.

TETI, Michelle; SCHATZ; Enid; LIEBENBERG, Linda. Methods in the Time of COVID-19: The Vital Role of Qualitative Inquiries. **International Journal of Qualitative Methods**, volume 19, Canadá, p 1–5. Disponível em: journals.sagepub.com/home/ijq. Acesso em: 30 jan. 2022.

TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. *In: CFESS/CRESS. Coletânea Direitos Sociais e competências profissionais*, 2009.

UnB NOTÍCIAS. **Limitação orçamentária imposta à UnB começa a impactar a assistência estudantil**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5075-limitacao-orcamentaria-imposta-a-unb-comeca-a-impactar-a-assistencia-estudenti>. Acesso em: 20 nov. 2021.

UnB NOTÍCIAS. **Povos indígenas ganham espaço cultural na UnB**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3700-povos-indigenas-ganham-espaco-cultural-na-unb>. Acesso em: 5 jan. 2020.

UnB NOTÍCIAS. **Presença indígena cresce na UnB**. Luma Poletti. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/5646-presenca-indigena-cresce-na-unb>. Acesso em: 05 ago. 2022.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Memória. História.** Disponível em: <https://une.org.br/memoria/>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Ata da 205ª da Reunião da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC) da Universidade de Brasília.** Disponível em: http://dac.unb.br/images/ATAS_CAC/Ata_da_205%C2%AA_Reuni%C3%A3o_CAC_2021.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Ato do DAC nº 25/2020. Flexibiliza as normas da Resolução 0109/2013,** a qual dispõe sobre o Auxílio emergencial.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Câmara de Assuntos Comunitários (CAC).** Disponível em: <http://dac.unb.br/camara-cac>. Acesso em: 1º nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Conselho de Administração. Cria e regulamenta *ad referendum* o Programa Auxílio Socioeconômico na UnB (PASEUnB). **Resolução do Conselho de Administração (CAD) nº 0012-2014.**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Circular do Decanato de Ensino e Graduação (DEG) n. 006/2020, de 16 de março de 2020.**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Circular n. 014/DAC, de 20 de novembro de 2020.**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Circular n. 015/2020/DAC, de 26 de novembro de 2020.**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Cria o Programa Auxílio Creche (PACreche) para estudantes que têm filhos(as) de zero até cinco anos de idade e fixa as diretrizes para a sua execução no âmbito da Universidade de Brasília.** Resolução do Conselho de Administração (CAD) nº 0060-2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). DAC/DDS. Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/index.php/diretoria-dds>. Acesso em: 21 de julho de 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Dasu e ações contra a Covid-19.** Disponível em: <http://dac.unb.br/dasu-e-acoes-contr-o-covid-19>. Acesso em: 1 de novembro de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Dasu/DAC oferece atividades para promoção de saúde e bem-estar durante isolamento social.** Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4067-dasu-oferece-atividades-a-distancia-durante-isolamento-social>. Acesso em: 2 de novembro de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Documentação Necessária Para Assistência Estudantil.** Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/03/13/manifesto-nossa-luta-ainda-e-pela-vida/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Editais DDS.** Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/index.php/editais-2>. Acesso em: 14 de set. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Edital de nº 1, de 18 de outubro de 2019.** Dispõe sobre o vestibular indígena para o anos de 2020. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/vestunb_20_indigena/arquivos/ED_1_2019_VESTUNB_20_1_INDIGENA_ABT.PDF. Acesso em: 14 de set. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Edital DEG nº 6/2020.** Dispõe sobre o Programa Raízes Edital de Tutoria Especial – 5ª edição 13 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://deg.unb.br/images/editais/raizes/edital_deg_06_2020_raizes.pdf. Acesso em: 14 de set. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Edital nº 004/2022 - Seleção UnB do Programa Bolsa Permanência do Mec.** Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/edital_04-2022_bolsapermanenciaMEC.pdf. Acesso em: 18 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Edital DAC nº 004/2022 - Resultado Final - 18/03/2022.** Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2022/Resultado_Bolsa_MEC_2.pdf. Acesso em: 18 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Edital Nº 001/2022 de avaliação socioeconômica para acesso aos programas de assistência estudantil da graduação.** Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2022/edital_01-2022-avsocio.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **HUB oferece atendimento virtual para população indígena.** Disponível em: http://www2.ebserh.gov.br/web/hub-unb/noticias/-/asset_publisher/Nm3SIn4Jbrre/content/id/5549376/2020-07-hub-oferece-atendimento-virtual-para-populacao-indigena. Acesso em 14 de novembro de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Maloca.** Disponível em: <http://www.prc.unb.br/index.php/banco-de-dados-cpj/165-artigos-cpj/949-maloca>. Acesso em: 5 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cep) nº 0117/2020** Suspende as atividades acadêmicas presenciais durante a vigência do Decreto nº40.509, de 11 de março de 2020, ou de outras normas de conteúdo similar, em decorrência dos impactos no funcionamento da Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.unb.br/images/Noticias/2020/Documentos/14032020_ResolucaoCEPECoronavirus.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cep) nº 0059/2020.** Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do COVID-19. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/resolucoes/SEI_UnB_-_5483867_-_Resoluo_CEPE_059_1.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cep) nº 0117/2020.** Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem e de extensão nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB

durante a pandemia do Covid-19, no 2/2020. Disponível em: http://www.dds.dac.unb.br/images/resolucoes/SEI_UnB_-_6136034_-_Resoluo.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução DAC da UnB nº 001/2020/2020**. Regulamenta o Auxílio Alimentação Emergencial decorrente da suspensão das atividades acadêmicas.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) nº 0015/2020 de 24 de março de 2020**. Suspende o calendário acadêmico do primeiro semestre levo de 2020 da Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.dpg.unb.br/images/Resoluo_CEPE_n_015-2020.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Cepe nº 0059/2020**, publicada em 28 de julho de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução da Reitoria da UnB nº 0138/2012**. Estabelece normas gerais para o Programa Bolsa Alimentação.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução da Reitoria da UnB nº 109-2013**. Dispõe sobre o Auxílio Emergencial na Universidade de Brasília.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução da Reitoria da UnB nº 021-2011**. Institui e regula o Programa Auxílio-Alimentação para os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais das Faculdades UnB-Ceilândia, Gama e Planaltina, inseridos nos grupos Socioeconômicos I e II, e dá outras providências.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0044/2020**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de PósGraduação da Universidade de Brasília. Disponível em: http://ppgcont.unb.br/images/Docs/Resolucao_CEPE_044-2020_Acoes_Afirmativas.pdf. Acesso em: 14 de set. 2021.

UnB NOTÍCIAS. **Restaurante Universitário reabre para estudantes da CEU**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/5193-restaurante-universitario-reabre-para-estudantes-da-ceu>. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA)**. Disponível em: <https://www.boasvindas.unb.br/matricula/sigaa>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VERON, V.; GUIMARÃES, S.. Sobre Máscaras, Fumaça e Fogo Doméstico: Experiências das Mulheres Kaiowá na Pandemia da Covid-19. **Vukápanavo**: Revista Terena, v. 3, p. 115-127, 2020.

VIDAL FERREIRA, M. A.; DE VASCONCELOS SOARES, L.; SOARES CASTRO, T.. ALUNOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior?. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020158, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1574. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1574>. Acesso em: 11 jun. 2022.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007. **Cap. 5 e 6**. P. 136-152.

VINUTO, J. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 44, p. 201-218, 2015. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VIRISSIMO, Vivian. Brasil de Fato. **Trabalhadora doméstica é a primeira vítima do coronavírus no estado do Rio**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/19/trabalhadora-domestica-e-a-primeira-vitima-do-coronavirus-no-estado-do-rio>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Origin of SARS-CoV-2**. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjw7vuUBhBUEiwAEdu2pJdRQy4kyfwWKq69ucxN3VyU6cIxp4XEEHnC-O4euniZmiVQIDf8ThoCoogQAvD_BwE. Acesso em: 9 fev. 2022.

WOOD, Éllen, M. Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo, Ed. Boitempo, 2006. **Parte II**. p. 155-242.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Q&As on COVID-19 and related health topics**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub>. Acesso em: 12 abr. 2021.

YVOT, Ana Lúcia Ortiz Martins Kunha. Che Nhê'ê mi, chereko regua (Minha escrita sobre meu modo de ser) In: **TETÃ TEKHOHA - ÊG TỸ, ÊG JYKRE TÓ, VÊSÓG KI. NHANDEWA**, Alexandro da Silva; ALMEIDA Iago Pyn Tánh de (org.). São Paulo: Pólen, 2020, 06 p. 20-27.

ZAMBONI, Felipe. Pouco do que sou, muito do que expresso. In: **TETÃ TEKHOHA - ÊG TỸ, ÊG JYKRE TÓ, VÊSÓG KI. NHANDEWA**, Alexandro da Silva; ALMEIDA Iago Pyn Tánh de (org.). São Paulo: Pólen, 2020, 06 p. 32-37.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Repercussões da Covid-19 entre estudantes indígenas da UnB e desafios da política de permanência**, de responsabilidade de Juliana da Silva Nunes, orientanda de mestrado do professor Dr. Cristiano Guedes, por meio do Programa de Pós-Graduação de Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília.

O objetivo geral desta pesquisa é descobrir quais foram as repercussões da Covid-19 à permanência dos estudantes indígenas na UnB. Os objetivos específicos são: a) identificar possíveis limitações enfrentadas pelos estudantes indígenas durante a pandemia da Covid-19; b) compreender em que medida os estudantes indígenas foram atendidos em suas demandas pelas ações da UnB diante do Covid-19; c) analisar quais medidas poderiam ser adotadas pela UnB no âmbito da assistência estudantil em cenários de pandemias segundo as narrativas dos discentes indígenas. Assim, gostaria de **consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa**.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa na entrevista ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista por meio da *Microsoft Teams*. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. A pesquisadora responsável conhece a política de privacidade da ferramenta da *Microsoft Teams* a ser utilizada.

Esse procedimento envolve o risco mínimo de toda pesquisa realizada em ambientes virtuais em função das limitações das tecnologias utilizadas, quanto à coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos. No entanto, serão tomados todos os cuidados necessários para segurança na transferência e no armazenamento dos dados e quanto ao conteúdo dos documentos tramitados na pesquisa, conforme o Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Além disso, envolve o risco de desenvolver desconfortos emocionais advindos de lembranças sobre a permanência na UnB.

Será gravada apenas a sua voz por gravador, pelos seguintes **motivos**: para que a pesquisadora responsável não precise realizar anotações durante a entrevista, interrompendo e/ou comprometendo a fala do discente; consiga resgatar de forma fidedigna todos os dados coletados posteriormente e, assim, não prejudicar a análise e resultado final por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. **Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.** A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O convite para sua participação nesta pesquisa não será feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (*e-mail*, telefone, etc.) por terceiros. Qualquer convite individual enviado por e-mail só terá um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta.

Será garantido a você o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. O participante dessa pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tiver o seu consentimento.

Fica claro ao participante dessa pesquisa, no convite, que o consentimento será previamente apresentado e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder a entrevista da pesquisa.

A pesquisadora se responsabilizará em armazenar adequadamente os dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Uma vez concluída a coleta de dados, esta pesquisadora fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será para os registros de consentimento livre e esclarecido.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório final e dissertação de mestrado e irá apresentá-los à gestão da UnB linhas de ações (expostas, especialmente, pelos discentes durante as entrevistas) para possíveis mudanças e melhorias na política de permanência da Universidade, para além de períodos de

pandemia, no que se refere aos discentes indígenas, o que compreende o principal **benefício** desta pesquisa.

É importante que o participante desta pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. É garantido o envio da via assinada pela pesquisadora ao participante dessa pesquisa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone XXXXX ou pelo e-mail XXXXXX.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados - roteiro de perguntas

Idade: _____

Sexo: _____

Curso de graduação (nome) ou pós-graduação (nome e programa): _____

Forma de ingresso no curso: () vestibular específico () vestibular/processo seletivo da pós-graduação com cotas () transferência Semestre do curso: _____

Etnia indígena: _____

Língua natural: _____

Benefícios que recebe da Universidade/MEC: _____

Data: ____/____/_____

- 1) A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças à comunidade onde mora? Houve alteração em sua rotina na aldeia ou fora dela?
- 2) Você e sua família buscaram algum serviço de saúde no período da pandemia? Se sim, como foi a experiência?
- 3) Você e sua família foram vacinados contra a Covid-19? O que acha sobre a situação de nem todos os indígenas estarem no plano de prioridades para vacinação?
- 4) Você ou algum membro familiar residente no seu mesmo domicílio contraiu o vírus da Covid-19?
- 5) Como se sentiu com a Pandemia de Covid-19? Quais foram seus cuidados e suas condições físicas, mentais e espirituais nesse período? Como lidou com essa situação?
- 6) Quem são as pessoas que residem com você e o parentesco delas? Qual sua situação de moradia e a de sua família (aldeados ou em áreas urbanas, imóvel alugado, cedido, próprio, invasão, situação de rua)?
- 7) (Para discentes com filhos) Durante a pandemia, seus filhos permaneceram com você?
- 8) Informe a renda de sua família (pessoas que trabalham - formal ou informalmente - ou recebem qualquer tipo de remuneração, profissão, local de trabalho/dentro ou fora da comunidade indígena e valor que recebe mensalmente).
- 9) Nos anos de 2020 e 2021, houve redução da renda familiar dos membros que trabalhavam formal ou informalmente em sua família, isto é, alguém ficou desempregado ou deixou de trabalhar? Caso tenha existido redução, explique se considera que foi em decorrência da pandemia.
- 10) Apresentou novas necessidades (que antes da Covid-19 não possuía) para permanecer na Universidade durante a pandemia?
- 11) Foi beneficiado com alguma ação da UnB para sua permanência em seu curso antes e durante a pandemia? Caso sim, como avalia essa(as) ação/ações?
- 12) Como avalia as ações da UnB no atendimento a suas necessidades para permanecer em seu curso no período da pandemia?
- 13) Apresenta ideias para sugerir como a assistência estudantil poderia ser aperfeiçoada tendo como referência sua experiência vivenciada durante a pandemia?
- 14) Apresentou alguma dificuldade nos estudos que considera estar relacionada com a pandemia?
- 15) No decorrer do seu curso de graduação/pós-graduação, como está sua adaptação às disciplinas?

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer sobre a minuta com proposta de Política de Permanência para estudantes indígenas da Universidade de Brasília



Centro de custo: Departamento de Serviço Social / Instituto de Ciências Humanas
Para: Câmara de Assuntos Comunitários CAC/DAC

Gostaríamos de apresentar parecer solicitado pela Câmara de Assuntos Comunitários.

Em 26/10/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Guedes de Souza, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Serviço Social do IH**, em 26/10/2020, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5875555** e o código CRC **9FF7B98E**.

Referência: Processo nº 23106.106254/2020-18

SEI nº 5875555

PARECER

Para: Câmara de Assuntos Comunitários – CAC

Assunto: Parecer sobre a minuta com proposta de Política de Permanência para estudantes indígenas da Universidade de Brasília.

Este parecer tem como finalidade apresentar análise sobre a proposta de política de permanência destinada a estudantes indígenas da Universidade de Brasília para apreciação da Câmara de Assuntos Comunitários. A proposta apresentada é baseada nos seguintes documentos que contemplam direitos dos povos indígenas brasileiros no ensino superior e são citados no preâmbulo da minuta: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Decreto número 7.234 que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil e Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Este parecer é composto de três partes: 1. Descrição do processo de criação da proposta de política de permanência para estudantes indígenas; 2. Análise da resolução proposta; 3. Parecer e recomendações.

1. Descrição do processo de criação da Política de Permanência para estudantes indígenas

- O processo de criação de uma proposta de política de permanência voltada a estudantes indígenas foi iniciado no ano de 2016 quando os estudantes começaram uma série de reuniões e redação do texto da minuta. No processo de discussão e redação da proposta participaram a o coletivo de estudantes indígenas, organizados por meio da Associação AAIUnB, e a Coordenação Indígena (COQUEI).

- Após mais de quatro anos de discussões e tendo como referência, principalmente, as experiências e vivências de estudantes indígenas em cursos de graduação da UnB, a redação da proposta de política de assistência estudantil foi redigida e enviada para o Decanato de Assuntos Comunitários no primeiro semestre de 2020.

- O texto enviado pela COQUEI foi encaminhado para leitura, análise e revisão de equipe técnica do DAC e o texto original passou por quatro processos de revisões e, após as revisões da equipe técnica, o texto foi submetido para a apreciação da Câmara de Assuntos Comunitários.

- Em 25 de junho de 2020 recebemos o texto da minuta com a proposta para emitir parecer a ser apresentado à Câmara de Assuntos Comunitários e fomos informados que o DAC solicitaria ao Gabinete da Reitoria e ao Decanato de Graduação que se manifestassem quanto a proposta de política de permanência voltada a estudantes indígenas.

- Em 21 de Julho de 2020 realizamos reunião virtual com coletivo de estudantes indígenas da UnB e COQUEI. Nesta reunião foi possível conhecer mais sobre o processo de construção da proposta de política de permanência e ouvir relatos de estudantes indígenas sobre os desafios cotidianos enfrentados na universidade.

1

- Em 31 de Julho de 2020 recebemos informações adicionais da Coquei sobre o processo de construção e fundamentação da proposta de política de permanência em análise e também a informação de que ainda não possuíam um posicionamento ou parecer do Gabinete da Reitoria e do Decanato de Graduação.

- Em 04 de Agosto de 2020, ao final de uma reunião da Câmara de Assuntos Comunitários, fomos consultados pelo Decano Professor Ileno e pela Diretora Suzana (Diretoria de Diversidade do DAC) sobre quando o parecer referente a proposta de política de permanência para estudantes indígenas poderia ser apresentado e pautado na reunião de Câmara da CAC. Explicamos que o parecer aguardava consulta feita ao Gabinete da Reitoria e ao Decanato de Graduação. Até a data de 26 de outubro de 2020 não foi encaminhado nenhum resultado da consulta feita ao Decanato de Graduação e Gabinete da Reitoria, portanto, esse parecer teve como base o texto da minuta com a proposta, relatos de estudantes indígenas, relatos da Coquei e observações técnicas feitas pelo DAC no texto da minuta.

2. Análise da resolução proposta

A minuta de política de permanência elaborada pelo coletivo de estudantes indígenas da Universidade de Brasília em conjunto com a Coordenação indígena pode ser considerado um instrumento de destacada importância no sentido de assegurar direitos no âmbito da assistência estudantil considerando especificidades dos povos indígenas presentes no ensino superior brasileiro. A Universidade de Brasília se destacou nacionalmente, desde os anos 2000, na adoção de políticas afirmativas para o ingresso em cursos de graduação. A proposta de uma política de permanência que atenda a estudantes indígenas revela que tão importante quanto as políticas afirmativas para assegurar o ingresso são as políticas de permanência dos povos indígenas no ensino superior brasileiro. Esse parecer é favorável à reivindicação de estudantes indígenas da UnB de serem reconhecidos em suas especificidades sociais e culturais no período de formação universitária. Há a necessidade da política de assistência estudantil da UnB contemplar a diversidade representada pelas demandas de povos indígenas que compõe o corpo discente de nossa universidade fazendo, portanto, alterações nos critérios referentes ao acesso e utilização de recursos da assistência estudantil destinado a esse público.

O texto da minuta apresentado discorre sobre a política de permanência e também sobre as etapas referentes aos processos de ingresso de estudantes indígenas na universidade. Considerando que o Decanato de Assuntos Comunitários e a Câmara de Assuntos Comunitários têm a competência regimental de tratarem do tema da assistência estudantil e que o Decanato de Graduação é o órgão responsável pelo processo seletivo de estudantes indígenas, esse parecer se concentrará nas partes da minuta que tratam somente da política de assistência estudantil voltada a permanência na universidade e, nesse sentido, sugerimos que a parte do documento referente a etapa de ingresso na universidade seja remetida para análise do Decanato de Graduação e seu colegiado.

Na parte inicial do documento consta um preâmbulo com referência a documentos oficiais que discorrem sobre direitos dos povos indígenas e os artigos primeiro e segundo apresentam redação adequadas ao objetivo geral da minuta. Sugiro a inclusão da seguinte resolução da OIT referente aos povos indígenas: Resolução OIT nº 169, de 07/06/89 que se refere a defesa dos direitos dos povos indígenas no âmbito da educação como mostra o seguinte Art. 26: “Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados, a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”.

No Artigo 3, sugerimos alteração no seguinte trecho referente à abrangência da política de permanência: “ As ações deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - Ingresso; II - Acolhimento; III - Assistência estudantil; IV - Acompanhamento e apoio pedagógico”. Sugerimos que seja retirada área “Ingresso” e “Acompanhamento e apoio pedagógico” porque são áreas de competência da Coquei em conjunto com o Decanato de Graduação e suas instâncias deliberativas, conforme a Resolução CEPE 123/2017 que define o percentual de 1% das vagas dos cursos da graduação para estudantes indígenas com acompanhamento pedagógico da Coquei.

No Artigo 4 consideramos importante incluir na redação as atribuições da Coordenação Indígena e solicitamos acréscimo de quais seriam as atribuições da Coordenação Indígena no âmbito da política de assistência estudantil tendo em vista ser uma equipe composta também por profissionais do Serviço Social que atuam diretamente, portanto, no âmbito da assistência social estudantil. Nesse sentido, sugiro o seguinte acréscimo: são “Atribuições da COQUEI I - promover a discussão, no âmbito da UnB, acerca da diversidade dos povos indígenas; II - atuar transversalmente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão com temas relativos às/aos indígenas; III - elaborar levantamentos, estudos, e pesquisas que atentem à comunidade indígena na UnB; IV - promover o acolhimento e acompanhamento da comunidade indígena da UnB; V - fomentar, formular e executar programas para a população indígena da UnB; VI - articular, propor e elaborar, em parcerias com os demais setores da Universidade, políticas que promovam a permanência e diplomação das/os estudantes indígenas, e que atentem e respeitem as suas particularidades; VII - atuar como espaço de referência para estudo, pesquisa e extensão sobre a temática indígena; VIII - assessorar a Universidade em temas pertinentes às/aos estudantes indígenas da UnB; IX- mediar as relações e processos entre as/os estudantes indígenas da UnB e outros setores; X - autorizar e organizar o uso do espaço do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca) pela comunidade interna e externa à UnB; XI - zelar pela guarda e uso dos patrimônios sob a sua responsabilidade”.

No Artigo 11, apesar de tratar do processo de vestibular indígena, há a descrição da composição do Comitê Gestor responsável pela realização do processo seletivo e nesse comitê há a indicação de um representante do Decanato de Assuntos Comunitários a ser ocupado pela Coordenação Indígena da Diretoria da Diversidade. Essa proposta de indicação de assento no Comitê Gestor é uma solicitação dos estudantes indígenas que consideramos pertinente tendo em vista a COQUEI ser o setor da universidade responsável com experiência no acompanhamento de estudantes de graduação indígenas e com participação significativa na etapa do vestibular indígena, em especial com participação frequente nas bancas de entrevistas. Sugerimos que seja

3

solicitado ao Decanato de Graduação um assento permanente no Comitê Gestor para a COQUEI ter a sua participação oficializada nos processos decisórios referentes a etapa de seleção do vestibular indígena. Recomendamos também que seja solicitada ao Decanato de Graduação medidas que assegurem e oficializem por meio de resolução a participação de estudantes indígenas no Comitê Gestor responsável pelo vestibular indígena sendo essa uma reivindicação dos estudantes indígenas com a qual essa CAC pode manifestar concordância e que está em acordo com o Ato da Reitoria n. 1259/2018 que estabelece no parágrafo segundo quais serão os membros do comitê.

Na Seção “TÍTULO III – DO ACOLHIMENTO” e os artigos dezoito e dezenove apresentam redação e conteúdo adequados e não há sugestões de acréscimos ou modificações.

Na Seção “TÍTULO IV – DA ASSISTENCIA” no Artigo 20 onde se lê: “Os estudantes aprovados no Vestibular Específico Indígena ou ingressantes por meio da Lei de Cotas para indígenas farão jus a 3 (três) meses de auxílio emergencial e alimentação gratuita no Restaurante Universitário. O auxílio emergencial e a alimentação gratuita no RU será concedida por até três meses, ou até que o estudo socioeconômico dos estudantes, vinculado à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), seja concluído”. Sugerimos o seguinte acréscimo ao final: “Os recursos para pagamento do auxílio emergencial e de alimentação serão provenientes, preferencialmente, do PNAES e o prazo de três meses poderá ser prorrogado caso o estudo socioeconômico não tenha sido finalizado pela DDS”. A minha justificativa de acréscimo se justifica porque o processo de análise socio econômica pode atrasar por motivos diversos e os estudantes ficariam desassistidos e sem condições de subsistência em um território distante de suas comunidades de origem.

No Artigo 21 sugerimos acréscimo onde se lê: “Todos os estudantes indígenas terão garantido atendimento no Ambulatório de Saúde Indígena e atendimento preferencial em outros serviços de saúde da Universidade de Brasília”. Sugerimos o seguinte acréscimo: “A Universidade de Brasília e o Hospital Universitário da UnB serão responsáveis por assegurarem o atendimento em saúde aos estudantes indígenas, segundo previsto nos princípios do SUS, e considerando a impossibilidade de estudantes terem acesso ao atendimento da SESAI no território da universidade”. Atualmente, existe um convênio entre HUB e SESAI para atendimento dos indígenas oriundos de fora de Brasília que estejam na CASAI. No Ambulatório de Saúde Indígena há serviço de atendimento do HUB e os estudantes indígenas tem prioridade de atendimento, sendo porta de entrada para os serviços do hospital em geral.

No Artigo 22 sugerimos acréscimo onde se lê: “Criar comitê permanente para a construção e realização de edital específico para pleitear aos programas da assistência estudantil, que respeite as especificidades étnicas e culturais dos estudantes indígenas”. Sugerimos que seja indicada a composição do referido comitê ao final do artigo e seja criada uma resolução oficializando esse comitê.

No Artigo 23 sugerimos alterações onde se lê: “Os estudos socioeconômicos deverão considerar as especificidades da população indígena. Todo e qualquer edital referente à assistência estudantil deverá prever expressamente a possibilidade de que casos concretos e excepcionais sejam estudados por meio de subsídios técnicos da equipe especializada da Coordenação Indígena, no caso de indeferimentos, desclassificações e/ou outros prejuízos”. Sugerimos a seguinte redação com preservação do conteúdo original: “Os estudos socioeconômicos deverão considerar as especificidades da assistência estudantil voltada a estudantes indígenas. Os editais e resoluções referentes à assistência estudantil indígena deverão assegurar a possibilidade de que casos excepcionais, não previstos anteriormente, sejam analisados com base em consultoria técnica da Coordenação Indígena. No caso de indeferimentos, desclassificações e/ou outros prejuízos, a instância recursal será a Câmara de Assuntos Comunitários com decisão embasada em pareceres técnicos com participação de representantes de estudantes indígenas”.

No Artigo 24 sugerimos acréscimo onde se lê: “No início de cada semestre letivo, deverá ser ofertado número de vagas acordado entre a Coordenação da Casa do Estudante (CGCEU/DDS/DAC) e a COQUEI, a partir do número de vagas disponíveis, durante o período do processo de estudo socioeconômico para acesso aos benefícios da assistência estudantil, para os estudantes aprovados no Vestibular Específico Indígena ou ingressantes por meio da Lei de Cotas para Indígenas, que se encontrem em situação de vulnerabilidade, caso ainda não tenha sido concluído; e/ou em casos excepcionais avaliados por meio de subsídios técnicos da equipe COQUEI e DDS”. Sugerimos o seguinte acréscimo ao final: “A quantidade do número de vagas destinada a moradia estudantil resultará de um estudo de viabilidade a ser realizado semestralmente pela equipe técnica da DDS com a participação da COQUEI e representação de estudantes indígenas.

No Artigo 31 sugerimos acréscimo ao final onde se lê: “Todos os estudantes indígenas terão seu prazo de permanência na assistência estudantil vinculado à sua condição de estudante ativo na UnB, sendo garantida sua permanência na assistência durante todo o tempo de permanência na universidade, inclusive para aqueles estudantes para os quais for concedida a prorrogação no prazo de permanência, conforme artigo 30º desta resolução”. Sugerimos especificar que o artigo desta resolução se estende, portanto, a estudantes indígenas da graduação e da pós-graduação e acrescentarem a participação também do Decanato de Pós-Graduação como uma das instancias de diálogo dada a abrangência desta política de permanência.

Parecer e recomendações

Considerando os direitos dos povos indígenas assegurados constitucionalmente e também por meio de leis específicas nas áreas de Educação, Saúde e Assistência Social; considerando o processo de elaboração desta proposta de política de assistência estudantil que teve como autores estudantes indígenas com suas trajetórias educacionais na UnB e dificuldades de permanência no ensino superior; considerando os limites da universidade pública brasileira em contemplar a diversidade representada por estudantes indígenas tanto no que se refere aos projetos pedagógicos ainda bastante restritos epistemologicamente quanto em seus

regulamentos; considerando que a assistência social no âmbito da assistência estudantil deve também reconhecer as situações de desigualdade diversas entre quem demanda atendimento e fornecer acesso a uma política de assistência estudantil que reconheça as diferenças étnicas e sociais de modo a não reproduzir desigualdades; o nosso parecer e pedido para essa Câmara de Assuntos Comunitários é que considere a aprovação da proposta de política de assistência estudantil destinada a estudantes indígenas dentro do que estiver no âmbito de competência do Decanato de Assuntos Comunitários e assegurando processos de análises socioeconômicas capazes de acolher a diversidade cultural de estudantes indígenas e assegurando também um tempo de permanência na política de assistência estudantil que coincida com o período em que tais estudantes estiverem na condição de estudantes regulares da Universidade de Brasília.

Finalmente, sugerimos que Câmara de Assuntos Comunitários: envie solicitação ao Decanato de Graduação, ou mesmo ao CEPE, para que pautem a discussão sobre os outros itens da proposta de política de permanência que constavam no texto original, mas que não eram áreas de competência do Decanato de Assuntos Comunitários; reitere a solicitação de pronunciamento do Decanato de Graduação e do Gabinete da Reitoria em relação à política de permanência destinada a estudantes indígenas; solicite ao Decanato de Pós Graduação para que também se manifeste em relação ao texto da política de permanência de estudantes indígenas da pós graduação; recomende a criação de instrumentais no âmbito da assistência estudantil que sejam mais próximos da realidade de estudantes indígenas e que o sistema de informática da universidade, em especial o SIGAA, possa ser aperfeiçoado de modo a adotar novas possibilidades de instrumentais técnico operativos compatíveis com as especificidades da Universidade de Brasília e com a diversidade de seu corpo discente; e sugira aos órgãos universitários responsáveis investirem esforços no sentido de ampliar a equipe técnica de profissionais da Coquei de modo a viabilizar todas ações indicadas no âmbito da política de permanência para estudantes indígenas.

Agradecemos pela atenção e nos colocamos a disposição desta câmara para esclarecimentos.

Brasília, 26 de Outubro de 2020

Professor Cristiano Guedes de Souza

Professora Patrícia Cristina da Silva Pinheiro

Membros do Instituto de Ciências Humanas na Câmara de Assuntos Comunitários– CAC

Data de Envio:

26/10/2020 16:18:30

De:

UnB/Departamento de Serviço Social <ser@unb.br>

Para:

dac@unb.br
divindigena@unb.br
patpinorama@gmail.com
c.bsb.br@gmail.com

Assunto:

Parecer para a CAC

Mensagem:

Prezada Equipe do DAC,

recebam nossos cumprimentos.

Em atendimento a solicitação, gostaríamos de apresentar o parecer para a Câmara de Assuntos Comunitários.

Atenciosamente,

Cristiano Souza e Patrícia Pinheiro
Membros da CAC

Anexos:

Despacho_5875555.html
Parecer_5875593_Parecer_para_CAC.pdf

ANEXO 2 – Proposta de Minuta da Política de Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade de Brasília (UnB)

[Proposta de Minuta]

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESOLUÇÃO DA REITORIA Nº XXXX/2020

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

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

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

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

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

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

RESOLVE:

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

Art. 2º Serão considerados estudantes indígenas, para fins dessa resolução, todos aqueles estudantes que ingressarem na UnB por meio do Vestibular Específico Indígena e aqueles que assim solicitarem sua identificação como indígenas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, por meio de apresentação de declaração de pertencimento étnico assinada pelas lideranças indígenas da sua etnia ou região.

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

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

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

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

I - Promover a discussão, no âmbito da UnB, acerca da diversidade dos povos indígenas;

II - Atuar transversalmente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão com temas relativos às/aos indígenas;

III - Promover o acolhimento e acompanhamento da comunidade indígena da UnB;

IV - Fomentar, formular e executar programas para a população indígena da UnB;

V - Articular, propor e elaborar, em parcerias com os demais setores da Universidade, políticas que promovam a permanência e diplomação das/os estudantes indígenas, e que atentem e respeitem as suas particularidades;

VI - Assessorar a Universidade em temas pertinentes às/aos estudantes indígenas da UnB;

VII - Mediar as relações e processos entre as/os estudantes indígenas da UnB e outros setores;

TÍTULO I - DO INGRESSO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 13 Compete ao Comitê Gestor:

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

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

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

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

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

TÍTULO II – DAS VAGAS

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

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

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

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

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

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

TÍTULO III – DO ACOLHIMENTO

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

Art. 19 A Coordenação Indígena prestará as primeiras orientações a partir da listagem encaminhada dos aprovados e iniciará as ações de acompanhamento pedagógico continuado, tais como: identificar e convidar todos os estudantes indígenas que ingressaram pelo PAS, SISU, Vestibular Universal e Específico para conhecer a Coordenação Indígena e a Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB), promover evento de acolhimento, orientar quanto aos programas de assistência estudantil, sobre o acompanhamento acadêmico, e entre outras estratégias para o bom desempenho ao longo da trajetória acadêmica na UnB.

TÍTULO IV – DA ASSISTÊNCIA

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

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

Art. 22 Criar comitê permanente para a construção e realização de edital específico para pleitear aos programas da assistência estudantil, que respeite as especificidades étnicas e culturais dos estudantes indígenas.

Parágrafo único. O comitê deverá garantir a participação dos estudantes indígenas no processo.

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

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

TÍTULO V – DO ACOMPANHAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Brasília, xx de xx de 2020.

ANEXO 3 – Carta em defesa da Política de Permanência dos Estudantes Indígenas na UnB



Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília- AAIUnB

CARTA EM DEFESA DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNB

Senhores e Senhoras Conselheiros (as),

A Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB), coletivo este que representa, aproximadamente, 200 estudantes indígenas de mais de 70 Povos Indígenas presentes na Universidade de Brasília, vem por meio deste, ratificar e defender a importância da efetivação da Política de Acesso e Permanência de estudantes Indígenas nesta universidade. Viemos informar aos Senhores e Senhoras(as), que nós estudantes indígenas estamos presentes há 15 (quinze) anos, nesta Instituição e são anos de contínuas lutas por nossos direitos, que perpassa desde o direito de ingresso, como também pelo direito de promovermos o respeito às nossas culturas através da garantia da nossa permanência como condição necessária para concluirmos os nossos cursos com êxito dentro desta Universidade, e poder futuramente levar o retorno acadêmico, social e profissional aos nossos povos e comunidades.

Dado a estes fatos, construímos uma política de acesso e permanência que contemple a nossa diversidade, visto que o respeito à diversidade e aos povos indígenas é assegurado na Constituição Federal de 1988, assim a institucionalização da Política de Acesso e Permanência de estudantes Indígenas é urgente e necessária, pelo viés da inclusão e respeito à diversidade, no qual a Universidade de Brasília tem em seu projeto Político Pedagógico.

A importância da institucionalização da política de acesso e permanência dos estudantes indígenas, na Universidade de Brasília (UnB), é fundamental para garantir o respeito à diversidade e a dignidade de seus membros, assumindo sua missão institucional.

Defendemos nossa participação durante este processo, seguindo o que dispõe os Art. 26º e Art. 27º da Convenção nº 169 da OIT (ratificada pelo Estado brasileiro e incorporada ao nosso ordenamento jurídico pelo Decreto 5.051/2004), com o objetivo de que sejam

Centro de Convivência Multicultural do Povos Indígenas– MALOCA,
Campus Darcy Ribeiro – UNB
Email: aaiunb@gmail.com – Fone: (61) 3107 1452 ou 98327-2465



Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília- AAIUnB

observadas às nossas necessidades específicas, de modo a abranger às nossas histórias, nossos conhecimentos e técnicas, nossos sistemas de valores e todas as nossas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Nesse importante processo democrático, pedimos que nosso pleito seja aprovado, de modo a evitar a reprodução de qualquer ato de preconceito que vise - ou corrobore - para exclusão e/ou invisibilização dos povos indígenas no espaço acadêmico. Para tanto, é necessário a observância de ações que visem a realização de monitorias específicas; flexibilização quanto à correção de menções; garantir o aumento gradativo das vagas nos cursos de graduação; direitos de permanência (por exemplo, o direito à flexibilização do tempo de permanência); identificação de fraudes; assegurando o respeito aos rituais e culturas de cada povo. Portanto, reiteramos a extrema importância da aprovação da nossa política de permanência, visando a garantia de nossos direitos enquanto coletivo e sujeitos de direitos. Com isso honraremos os que se graduaram, pós-graduaram, e acolheremos os que estão por vir nesta universidade. Ter acesso a uma educação equânime e possibilitar a minimização do racismo estrutural é uma forma tênue de desmistificar os preconceitos e discriminação que os povos indígenas viveram e vivem até hoje.

Coletivo de Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília

Brasília 23 de novembro de 2020

Centro de Convivência Multicultural do Povos Indígenas- MALOCA,
Campus Darcy Ribeiro – UNB
Email: aaiunb@gmail.com – Fone: (61) 3107 1452 ou 98327-2465

ANEXO 4 – Carta dos Estudantes para a II Conferência de Assistência Estudantil da UnB

Carta dos Estudantes para a II Conferência de Assistência estudantil da UnB

-
- A Política de Assistência foi construída através de muita mobilização estudantil, e se mostrou fundamental para o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior. Nos últimos anos, vimos uma mudança de perfil dos estudantes nas universidades públicas, que se deu pela associação de políticas de cotas e programas de assistência. Entretanto, isso não se refletiu na permanência e diplomação dos estudantes, visto que ao longo dos anos temos um aumento do índice de evasão.

Durante a pandemia as dificuldades do corpo estudantil se agudizaram, aumentando ainda mais a importância da Assistência Estudantil. Um número significativo de estudantes não têm acesso à internet, a um local adequado de estudo ou a equipamentos apropriados. Além disso, a crise afetou ainda mais a realidade socioeconômica de muitos discentes.

Soma-se a essas dificuldades a política anti-ciência do governo Bolsonaro, que ataca frontalmente a Educação pública, gratuita e de qualidade. Os cortes no orçamento das Universidades Públicas precarizam ainda mais a Política de Assistência Estudantil e o resultado do sucateamento do Ensino Público é utilizado como justificativa para a intervenção do setor privado nas Universidades brasileiras.

Consideramos urgente a tarefa da defesa e valorização do Ensino Público, bem como o fortalecimento da Política de Assistência Estudantil. É preciso que a Assistência Estudantil seja priorizada e que os estudantes tenham participação ativa no processo de construção das políticas da Universidade. Não aceitaremos nenhum retrocesso na democratização do Ensino Superior e na construção de uma educação emancipadora, crítica e socialmente referenciada.

Considerando que a função social da Universidade está vinculada diretamente à permanência estudantil, que qualquer ataque às políticas de assistência estudantil vão na contramão do perfil de Universidade que defendemos e também a centralidade deste tema para a comunidade acadêmica, reivindicamos a inserção dos seguintes pontos a minuta da Política de Assistência:

Gênero e sexualidade

- Garantia de vagas na creche para as estudantes mães
- Aumento do período de permanência das estudantes mães na Universidade, bem como nos programas da Assistência Estudantil
- Formação de servidoras e servidores recém-ingressas na UnB, em matéria de sexo/gênero, raça/etnia, sexualidades e classe social.
- Quebra de vínculo familiares de pessoas trans e travestis como critério pro acesso às bolsas

Alimentação

- Garantia do auxílio alimentação em pecúnia
- Avaliação da possibilidade de autogestão do RU

Moradia

- Comissão paritária que elabore um novo regimento da CEU
- Ampliação de vagas pra moradia visto que muitos apartamentos estão desocupados
- Construção de um protocolo para as manutenções na CEU
- Fim da taxa de ocupação e de energia na CEU pós
- Mapeamento dos imóveis ociosos da UnB a fim de ampliar a vagas de moradia

Acompanhamento acadêmico

- Edital de autodeclaração para os calouros pro acesso às bolsas

Gestão democrática

- Conselho paritário que incorpore as funções do GT 4002
- Enfrentamento público da Universidade em defesa da Assistência e contra os cortes
- Representação indígena e quilombola nos conselhos da UnB
- Garantia da política de Assistência Estudantil para a pós-graduação a partir dos recursos próprios da Universidade, tendo em vista a limitação do PNAES em relação a pós-graduação
- Conselho paritário de gestão das políticas da Universidade
- Ajuste no valor das bolsas

Acessibilidade

- Estrutura adaptativa
- Extensão da Política de Assistência para os estudantes PCDs e seus acompanhantes
- Inclusão digital como política permanente da Universidade

AAIUnB

Há 17 anos a UnB firmou uma política de ingresso para os povos indígenas, contudo, essa iniciativa não foi articulada com uma política de assistência integrada. Desse modo, o coletivo indígena iniciou a formulação de uma política de permanência indígena em 2016, após quatro anos de discussão, enviaram uma proposta de minuta para a Câmara de Assuntos Comunitários (CAC), contando inclusive com parecer de um relator indicado pelo coletivo dos estudantes indígenas. Entretanto, por razão da realização da Conferência de Assistência Estudantil, a política indígena foi retirada de discussão na CAC para ser submetida a discussão na conferência. Diante disso, de toda elaboração já formulada pela AAIUnB para as políticas de assistência para os estudantes indígenas, uma minuta que contém 32 artigos formulados antes da conferência e 4 que foram formulados durante, apenas 8 estão contemplados na minuta da Política Integrada de Permanência e Assistência Estudantil da UnB. Ressaltamos que a discussão para construção de uma política de assistência estudantil para estudantes indígenas vem desde a entrada dos estudantes indígenas pelo 1º Vestibular Específico Indígena.

ANEXO 5 – Minuta da Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade Brasília

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

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA INTEGRADA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE BRASÍLIA

DOS PRINCÍPIOS

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

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

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

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

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

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

DAS DIRETRIZES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOS OBJETIVOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

DA GESTÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DO PÚBLICO ALVO

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

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

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

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

§3º Aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, modalidade presencial e à distância na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços de acessibilidade disponíveis na instituição aos docentes.

§4º Aos estudantes quilombolas regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços disponíveis na instituição aos docentes.

§5º Aos estudantes indígenas regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UnB será garantida a prioridade de matrícula e a antecipação de orientações sobre recursos e serviços disponíveis na instituição aos docentes.

§6º Aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência na graduação e na pós-graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, será assegurada moradia estudantil e alimentação no RU, bem como para seu acompanhante, quando for o caso, até a conclusão da análise socioeconômica.

§7º Será garantida a alimentação gratuita no RU para filhos de todos os alunos que participam da assistência estudantil prioritária e que necessitam de acompanhamento contínuo;

§ 8º Aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no semestre letivo da UnB que possuem situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, serão ofertados programas, projetos e ações ampliadas e ou prioritárias.

§9º Aos estudantes regularmente matriculados em cursos de pós- graduação no semestre letivo da UnB que possuem situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, será concedida moradia estudantil na modalidade vaga na casa do estudante de pós- graduação com isenção total de taxas de ocupação e de energia até o limite das vagas disponíveis.

§10º Aos estudantes indígenas e quilombolas da UnB que ingressaram por meio do vestibular específico ou outras formas de ingresso que possuem comprovante de pertencimento étnico, reconhecidos por lideranças de seus respectivos povos e organizações de bases, será assegurada uma bolsa instalação a ser paga nos três primeiros meses, no valor do auxílio emergencial, ou até que a análise socioeconômica do mesmo seja concluída pela DDS.

§ 11º Aos estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade econômica que ingressaram por meio do vestibular específico, lei de cotas ou outras formas de ingresso, tanto na graduação quanto na pós-graduação, será garantido o acesso de forma gratuita às refeições diárias no café da manhã, almoço e jantar servidas pelo Restaurante Universitário (RU) no primeiro semestre letivo ou até a conclusão da análise socioeconômica.

Art. 14- A comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica é realizada por meio de análise socioeconômica, sendo esta disciplinada por Resolução própria, respeitando os dispositivos desta resolução.

§ 1º A situação de vulnerabilidade socioeconômica do estudante será analisada conforme metodologia que define que os indicadores de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas também serão pontuados no questionário socioeconômico a fim de ratificar o fortalecimento da política de ações afirmativas.

§ 2º A análise socioeconômica primará pela celeridade, transparência do processo e, também, pelo rigor da análise realizada, combatendo possíveis fraudes.

Art. 15 Serão atendidos no âmbito do PNAES estudantes de graduação presencial, prioritariamente oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pela UnB, conforme disposto no PNAES.

Art. 16 A Assistência Estudantil para alunos em vulnerabilidade socioeconômica, será implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UnB, em consonância com as diretrizes do PNAES.

§ 1º A concessão dos auxílios/bolsas da Assistência Prioritária, bem como os valores de cada auxílio/bolsa ficam condicionados à dotação orçamentária da UnB prioritariamente por meio do PNAES e/ou outras fontes de recursos.

§ 2º O estudante da assistência estudantil financiada pelo PNAES poderá acessar mais de um programa mantido com recursos do PNAES, desde que seja com finalidade distinta.

§ 3º O estudante da assistência estudantil prioritária poderá acessar bolsas e auxílios não vinculados ao PNAES, de programas institucionais distintos.

DOS EIXOS DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA INTEGRADA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE BRASÍLIA

Art. 17- Os eixos de atuação da Política de Assistência Estudantil caracterizam-se por um conjunto de ações e atividades de apoio ao estudante, por meio de atendimento individual e coletivo e intervenções realizadas e/ou mediadas pelas equipes técnicas lotadas nas diretorias do DAC e em todos os *campi* com assessoria dada pelas Direções de campus e demais decanatos envolvidos em Programas de Assistência Estudantil.

Art. 18 Os eixos de atuação da Política de Assistência Estudantil se apresentam nas seguintes modalidades:

- I - Acolhimento e orientação aos estudantes;
- II - Avaliação socioeconômica;
- III - Acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial;
- IV – Atenção e promoção da saúde;
- V- Promoção à inclusão, acessibilidade, à diversidade sociocultural, étnico-racial, social, sexual e de gênero.
- VI- Esporte, lazer, cultura e atividades comunitárias.

Art. 19 As intervenções pelos profissionais técnicos poderão ser realizadas por meio de atendimentos individuais e coletivos e buscarão se articular em redes interna e externa.

§ 1º Os atendimentos individuais consistem nas intervenções de demandas específicas realizadas por meio de atendimentos sociais, psicológicos e pedagógicos.

§ 2º Os atendimentos coletivos consistem na organização de grupos de apoio e promoção de espaços coletivos de reflexões sobre temáticas relativas ao espaço universitário, por meio de oficinas, rodas de conversa, palestras, mesas-redondas e workshops.

§ 3º as Diretorias do DAC atuarão em rede e encaminharão os estudantes, sempre que necessário, aos serviços e dispositivos da rede pública de atendimento do Distrito Federal.

Art. 20- O acolhimento e prestação de informações aos estudantes é um compromisso da Universidade e deverá ser realizado por todas as unidades acadêmicas e administrativas e compreende as seguintes ações:

I - Prestação de informações gerais sobre a Universidade;

II - Orientação, apresentação e divulgação dos programas de apoio financeiro e demais serviços da Política Integrada de Assistência Estudantil e da vida universitária;

III - Orientação sobre rede pública municipal e regional de serviços sociais e de serviços de saúde;

IV - Realização de ações de recepção aos estudantes por ocasião do seu ingresso na Universidade.

DA PROMOÇÃO À ACESSIBILIDADE, À INCLUSÃO, À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, ÉTNICO-RACIAL, SOCIAL, SEXUAL E DE GÊNERO

Art. 21 A promoção à inclusão, à diversidade sociocultural, étnico-racial, social, sexual e de gênero tem como finalidade propor ações educativas no âmbito da UnB, de forma a auxiliar no combate ao assédio, à violência e à discriminação, assim como contribuir para ampliar o debate sobre a tolerância, o respeito à diversidade e a compreensão dos direitos humanos. Essas ações acontecerão de forma articulada com os Programas de Acesso e Permanência desenvolvidos no âmbito das unidades institucionais.

DOS PROGRAMAS

Art. 22 A Política de Assistência Integrada e Permanência Estudantil da Universidade de Brasília é composta por um conjunto de programas que envolvem pagamentos de auxílios, bolsas acadêmicas, ações e serviços acadêmicos das diferentes áreas da assistência estudantil

Art. 23- A Política de Assistência Estudantil poderá atender a programas nas seguintes áreas:

I- Ações Afirmativas

II - Auxílio Socioeconômico;

III- Alimentação;

IV - Moradia Estudantil Graduação;

V- Moradia Estudantil Pós Graduação;

VI - Transporte;

VII- Auxílio Creche

VIII-Auxílio Emergencial.

IX-Programa Bolsa Permanência MEC

X - Esporte e Lazer;

XI- Cultura e Arte;

XII - Promoção à Saúde;

XIII- Acessibilidade

XIV- Inclusão digital

XV – Aquisição de Materiais

XVI – Oferta de Bolsa integral para estudantes de pós-graduação participantes da política de assistência integrada e permanência estudantil em cursos de língua estrangeira da UnB

Art. 24- Os Programas de Assistência Estudantil voltados para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica marcada pela condição de raça, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros que demandem necessidades educacionais específicas são gerenciados pelas diretorias do DAC.

Art.25- Aos Estudantes da Pós-graduação em transição do Mestrado aprovados para o doutorado, que estiverem com a avaliação socioeconômica válida, será garantida a moradia e a alimentação até que seja feita nova avaliação socioeconômica.

DA PERMANÊNCIA

Art. 26- O tempo máximo de permanência do estudante para participação nos programas da assistência estudantil é a formatura ou até enquanto durar a situação de vulnerabilidade

Art. 27- Para permanecer nos Programas da Assistência Estudantil o estudante deverá cumprir as seguintes condições:

- I. Manter o estudo socioeconômico válido e atualizado;
- II. Respeitar e cumprir as normas de convivência da UnB e, quando ocupar vaga nas Casas dos Estudantes, respeitar também suas normas de convivência previstas em normativa específica

III. A assistência estudantil será garantida até a formação aos estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde, dentre outros.

Art. 28- Os estudantes da Assistência Estudantil receberão Acompanhamento Acadêmico intersetorial contínuo com o objetivo de promoção de seu rendimento, auxílio e orientação em relação às suas dificuldades.

Art.29- O monitoramento acadêmico implicará em ações práticas que objetivem identificar situações de risco acadêmico e em propor estratégias para a superação de dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Art.30- Estudantes em dupla-habilitação e duplo curso poderão permanecer nos programas até a formatura.

Parágrafo Único- Aos estudantes que possuem graduação não será vedada a participação nos programas e auxílios da assistência estudantil.

Art. 31 O estudante participante dos Programas de moradia que participe de programas de mobilidade acadêmica e que tenha afastamento de até um ano, terá assegurada a possibilidade de retorno na modalidade vaga, sem necessidade de concorrência em novo edital, após o término da participação no programa de mobilidade, caso haja disponibilidade de vaga;

DA SUSPENSÃO E DO DESLIGAMENTO DOS PROGRAMAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Art.32- O estudante terá suspensa sua participação nos programas da assistência estudantil quando:

I- Não prestar informações em relação a sua situação socioeconômica, quando convocado pelo setor de assistência estudantil vinculado DDS/DAC de seu campus de origem, no caso de apuração/averiguação de denúncias ou suspeita de fraude;

II- Efetuar TGM;

III- Mudar de matrícula sem efetuar comunicação prévia aos setores responsáveis pelos programas aos quais está vinculado.

IV- Descumprir o Regimento Disciplinar da UnB;

VI- Burlar o sistema de acesso ao RU, por uso indevido da Identidade Estudantil por terceiros ou qualquer ação em que seja comprovada má-fé do titular.

VII. Burlar as políticas de ações afirmativas, tanto no ingresso à UnB, quanto na vinculação aos programas de permanência estudantil

§1º No caso do previsto no inciso I, a suspensão será até a regularização da situação do estudante.

§2º No caso previsto no incisos II o estudante deverá solicitar formalmente o fim da suspensão no semestre subsequente ao trancamento.

§3º No caso previsto no incisos III o estudante deverá solicitar formalmente a qualquer momento do semestre letivo da mudança de matrícula.

§4º No caso previsto nos incisos IV, V e VII, a suspensão será conforme indicação do regime disciplinar discente da universidade.

§5º No caso previsto no inciso VI, a suspensão será sumária por 30 (trinta) dias.

Art. 33 Para os casos de suspensão de participação nos programas de assistência estudantil não haverá pagamento retroativo referente aos meses de suspensão.

Art. 34 O estudante será desligado dos programas da assistência estudantil nos seguintes casos:

I-A pedido do estudante, por escrito, em formulário próprio;

II-Não atender às condições previstas na seção de Permanência;

III- Em face de abandono de curso;

IV- Sofrer mudanças na condição socioeconômica apresentada durante a análise socioeconômica, passando a não ser mais perfil para os programas da assistência estudantil, conforme critérios estabelecidos em edital;

V- Omitir informações, fraudar e/ou falsificar documentação no processo de análise socioeconômica;

VI- Atentar contra a integridade física, moral e/ou psicológica dos membros da comunidade universitária, segundo Regime Disciplinar da UnB;

VII- Desacatar servidor ou colaborador da FUB no exercício da função, conforme art. 331 do Decreto-Lei n. 2.848 de 7/12/1940, após apuração dos fatos;

Parágrafo único. No cometimento previsto no inciso VII, o estudante terá nova candidatura vedada nos programas da assistência estudantil da DDS/DAC por um período de 2 (dois) anos a partir da confirmação do fato.

Art. 35- O estudante de graduação desligado da UnB poderá ser reintegrado aos programas após regularização da situação na universidade e mediante solicitação por escrito no setor responsável pela assistência estudantil.

Parágrafo Único- A solicitação deverá ocorrer no período máximo de dois semestres subsequentes ao seu desligamento;

Art. 36 O desligamento do estudante participante de qualquer programa da assistência estudantil não o isenta de cumprir as responsabilidades civis e criminais, podendo acarretar inclusive em restituição ao erário.

Art. 37- A omissão de dados, apresentação de documentação e informações falsas, acarretará no desligamento do estudante no processo seletivo ou no desligamento nos programas e outras sanções disciplinares ou judiciais cabíveis.

Art.38- Em caso de denúncias o estudante participante dos programas da assistência estudantil será convocado a prestar justificativa em relação a sua situação socioeconômica a qualquer momento, independente da validade da avaliação socioeconômica.

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 39- Em caso de fechamento do RU serão garantidas alternativas alimentares aos estudantes da graduação e pós graduação em vulnerabilidade socioeconômica enquanto durar o fechamento.

Art.40- Ao estudante em dificuldades financeiras emergenciais poderá ser solicitada a gratuidade no acesso emergencial às refeições no Restaurante Universitário (RU) de modo a garantir a segurança alimentar e nutricional, até que seja concluída sua avaliação socioeconômica.

Art. 41- Os programas de assistência estudantil deverão estar articulados com as políticas de ações afirmativas da universidade e priorizar as questões relacionadas à identidade de gênero, raça, etnia, sexualidade, deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, cronicidades e agravos em saúde que demandem necessidades educacionais específicas ou que se encontre na condição de cuidador de crianças, de pessoa idosa ou sem condição de exercício das atividades de vida diária.

Art.42- Em todos os casos de desligamento e suspensão dos alunos dos programas da assistência estudantil, será garantido o direito ao contraditório e a ampla defesa.

Art.43- Os casos omissos serão tratados pelo DAC e encaminhados para deliberação pela CAC.

Art. 44 Esta Resolução entra em vigor nesta data.

ANEXO 6 – Ofício nº 134/2021-CDDHCEDP



CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL
COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA, ÉTICA E DECORO
PARLAMENTAR



OFÍCIO Nº 134/2021-CDDHCEDP

Brasília, 10 de março de 2021.

Demanda 155/2021 - CDDHCEDP

Magnífica Reitora,

Ao passo que cumprimento-a cordialmente, apresento, a Vossa Excelência, relatos, trazidos a esta Comissão em diligência realizada à sua Instituição, mencionando problemas de infraestrutura e gestão nas moradias de estudantes universitários, incluindo os de pós-graduação.

O relato dos demandantes aponta para problemas graves de infraestrutura, que inclusive ensejam risco de incêndio; de alimentação, pois os estudantes recebem uma marmita, alguns alunos já tiveram intoxicação alimentar por má qualidade da comida, já foram encontrados pedaços de plástico, larvas, fios de cabelo e insetos na comida oferecida, e a alimentação não tem balanceamento nutricional; de falta de recursos, pois os alunos em vulnerabilidade social pagam uma taxa mensal para a UnB, além de arcarem com a conta de luz; de problemas psicológicos também, pois estão em confinamento não têm acompanhamento de psicólogo e/ou assistente social. Os documentos em anexo trazem imagens dos problemas relatados.

Solicitam, a esta Reitora, uma vistoria geral na Casa do Estudante Universitário, visando à melhoria das instalações e das condições de habitação, além da suspensão das taxas de pagamento, bem como a adequação da alimentação oferecida a padrões mínimos de qualidade.

Considerando as competências da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar expressas no Regimento Interno da Câmara Legislativa do Distrito Federal dentre estas "*II – articular-se com entidades públicas ou privadas de defesa dos direitos humanos e cidadania, bem como com órgãos públicos de segurança e defesa civil, em esforço conjunto para minimizar as causas da violência*", solicitamos que nos sejam dados esclarecimentos sobre quais soluções estão sendo ou serão adotadas por esta Reitoria na busca de soluções para os graves problemas relatados.

A Comissão de Direitos Humanos, desde já, se coloca à disposição para acompanhar o caso.

Contando com vossa gentileza, aguardamos retorno.

Atenciosamente,

FÁBIO FELIX

Presidente da Comissão

Aos cuidados de,